



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luciane Ines Ely

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE UMA DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO:  
a constituição dos saberes e das identidades no desenvolvimento  
profissional do/a docente iniciante na UFRGS**

Porto Alegre  
Janeiro de 2025

Luciane Ines Ely

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE UMA DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO:  
a constituição dos saberes e das identidades no desenvolvimento  
profissional do/a docente iniciante na UFRGS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

Porto Alegre

Janeiro de 2025

CIP - Catalogação na Publicação

Ely, Luciane Ines  
A constituição dos saberes e da identidade no desenvolvimento profissional do/a docente iniciante na UFRGS: itinerários formativos de uma docência em construção / Luciane Ines Ely. -- 2025.  
176 f.  
Orientador: Jaime José Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2025.

1. Docência universitária. 2. Desenvolvimento profissional docente. 3. Professor iniciante. 4. Saberes docentes. 5. Identidade profissional docente.  
I. Zitkoski, Jaime José, orient. II. Título.

Luciane Ines Ely

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE UMA DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO:  
a constituição dos saberes e das identidades no desenvolvimento  
profissional do/a docente iniciante na UFRGS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Aprovada em 14/01/2025

---

Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe (PPGEDU/UFRGS)

---

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes (PPGEDU/UFRGS)

---

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro (PPGEDU/UFRGS)

---

Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira (PPGE/UFSM)

---

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski /PPGEDU-UFRGS (Orientador)

## AGRADECIMENTOS

Ao colocar um ponto final nesta pesquisa de tese – porque finalizada nunca fica –, é preciso agradecer àqueles e àquelas que ajudaram, de alguma forma, para que este trabalho fosse possível.

Ao professor Jaime, que sempre respeitou o tema escolhido, dando autonomia para a construção desta pesquisa, obrigada pela confiança e pela leveza nas orientações.

Aos/Às meus/minhas colegas orientandos/as do prof. Jaime: Clênio, Eliane, Fabi, Gabi, José Elli, Júlio, Laís, Márcia, Nilson, Sérgio, Veleda, que me ajudaram a (des)construir conhecimentos nos nossos diálogos das aulas das quintas à tarde, que contribuíram para a ampliação do olhar, a dirimir e criar novas dúvidas que atravessam nossos percursos de estudantes. Que me indicaram e alcançaram livros e textos sobre a temática que pesquisei. Obrigada também pelos encontros fora da academia nos almoços, cafés e barzinhos, porque nem só de letras e filosofanças vivemos.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Rose, que sempre está disposta para nos ajudar e orientar sobre as questões administrativas enquanto aluna de pós-graduação.

Aos/às docentes iniciantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que concordaram em participar desta pesquisa, espero que eu consiga retribuir ao qualificar o desenvolvimento profissional docente no que for possível. A vocês, coragem, humildade e confiança.

Aos/às meus/minhas colegas da equipe da Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS), por terem assumido minhas atribuições neste último ano de doutoramento, para que eu me dedicasse à produção desta tese. Obrigada pela confiança e aposta neste trabalho de tese, que dialoga muito com as nossas inquietações e reflexões a respeito da formação docente.

Aos meus pais, Elmo e Lovani, que sempre me incentivaram a estudar, que sempre acreditaram no potencial da escola. Obrigada pelo exemplo de trabalho, garra e coragem.

Um agradecimento especial ao Rafael, meu companheiro, que sempre me incentivou a cursar um doutorado, obrigada pela escuta e pelas sugestões no percurso desta tese.

Às minhas filhas Laura e Maitê, presentes que o Universo me deu. Obrigada pelo carinho e cuidado uma com a outra, obrigada por compreenderem a necessidade dos momentos de imersão na pesquisa, pela presença de vocês nas minhas ausências. Obrigada por mostrar a leveza de ser e estar no mundo. Espero que vocês tenham professores que as inspirem a *ser mais*.

Laura e Maitê, que vocês consigam sempre *esperançar!* Dedico esta tese a vocês, com todo meu amor!

## RESUMO

Esta tese tem como foco a formação do docente iniciante na educação superior, a fim de compreender de que modo os/as mesmos/as constituem seus saberes e sua identidade profissional docente. Considerando que não há exigência da formação pedagógica para o exercício da docência na educação superior nas universidades brasileiras, o preparo para o ensino neste nível de ensino está sob responsabilidade da pós-graduação. No entanto, estudos sobre o tema revelam que a pós-graduação enfatiza os processos de pesquisa, atribuindo pouco valor aos saberes relacionados ao ensino, fato que acentua os desafios no trabalho docente, especialmente para aqueles em início da carreira. Este contexto reforça a importância do investimento das instituições de educação superior no desenvolvimento profissional docente. Nesta tese foi desenvolvida uma pesquisa participante de natureza qualitativa na qual foram entrevistados/as doze docentes iniciantes, em estágio probatório, vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os resultados da tese demonstraram a importância do acolhimento institucional e do apoio departamental na fase inicial do trabalho docente. Além disto, apontou a relevância do investimento em processos formativos que tenham como diretriz a reflexão sobre a prática docente e que utilizem a colaboração entre pares, o diálogo e a escuta como principais estratégias.

**Palavras-chave:** docência universitária; desenvolvimento profissional docente; professor iniciante; saberes docentes; identidade profissional docente.

## ABSTRACT

This thesis focuses on the formation of the training of beginning teachers in higher education, in order to understand how they constitute their knowledge, and their professional teaching identity. Considering that there is no requirement of pedagogical training for the exercise of teaching in higher education in Brazilian universities, the preparation for teaching at this level of education is under the responsibility of the Graduate program. However, studies on the subject reveal that graduate studies emphasize research processes, attributing little value to teaching, a fact that accentuates the challenges in the teaching work, especially for those at the beginning of their careers. This context reinforces the importance of higher education institutions investment in teacher professional development. In this thesis, a qualitative participatory research was developed in which twelve beginning teachers on probation were interviewed, all of them linked to the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The results of this work demonstrated the importance of the institutional reception and departmental support in the initial phase of the teaching work. In addition, it pointed out the relevance of investing in training processes that have as a guideline the reflection on teaching practice that use collaboration between peers, dialogue and listening as the main strategies.

**Keywords:** university teaching; teacher professional development; beginning teacher; teaching knowledge; professional identity of teachers.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Movimentos de formação docente até a criação do PAAP .....	56
Figura 2	PAAP – Eixos de Formação do PAAP após IN 006/2022 .....	61
Figura 3	Linha do tempo das normas que regulamentam o PAAP .....	62
Quadro 1	Estratégias de desenvolvimento profissional docente de universidades públicas do Rio Grande do Sul .....	65
Quadro 2	Número de ações de formação validadas para o PAAP no período de 01/01/2023 a 04/11/2024 .....	67
Quadro 3	Caracterização das estratégias de produção de dados utilizadas na pesquisa.....	74
Quadro 4	Área da Capes e sua correspondente área de avaliação da Capes dos entrevistados .....	77
Quadro 5	Categorias de análise .....	79
Infográfico 1	Síntese da articulação entre saberes e identidade profissional docente com o desenvolvimento profissional docente .....	128

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COCEP	Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa
CONSUN	Conselho Universitário
COORDEP	Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DCPGRAD	Divisão de Cursos e Políticas de Graduação
DDGP	Departamento de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas
DE	Dedicação Exclusiva
EDUFRGS	Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FACED	Faculdade de Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GIP	Grupos de Interlocação Pedagógica
IN	Instrução Normativa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
LES	Laboratório de Ensino Superior
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
NAUS	Núcleos de Avaliação de Unidades
NDE	Núcleos Docentes Estruturantes
NPU	Núcleo de Pedagogia Universitária
NUFOR	Núcleo de Formação de Professores
PAAP	Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico
PADES	Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior
PAG	Programa de Apoio à Graduação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PMQEG	Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRGS
PPG	Programa de Pós-Graduação

PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFOCAP	Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SAI	Secretaria de Avaliação Institucional
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SUGESP	Superintendência de Gestão de Pessoas
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>19</b>
2.1	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES .....	23
2.1.1	Desenvolvimento profissional: os docentes iniciantes .....	29
2.1.2	Diretrizes para o desenvolvimento profissional dos docentes .....	33
2.2	SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	43
2.2.1	Saberes docentes .....	44
2.2.2	Identidade profissional docente .....	49
<b>3</b>	<b>O PROGRAMA INSTITUCIONAL DA UFRGS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES INGRESSANTES .....</b>	<b>54</b>
3.1	OUTROS MOVIMENTOS INSTITUCIONAIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UFRGS .....	68
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>72</b>
<b>5</b>	<b>SABERES DOCENTES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL: AS TESSITURAS FORMATIVAS NOS TESTEMUNHOS DOS/AS DOCENTES INICIANTES NA UFRGS .....</b>	<b>81</b>
5.1	OS SABERES PROFISSIONAIS DOS/AS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS INICIANTES NA UFRGS: “ENSINAR SUPÕE APRENDER A ENSINAR” .....	81
5.1.1	Saberes docentes universitários a partir da história de vida escolar: “[...] é assim que eu quero ser, ou isso eu não quero fazer” .....	82
5.1.2	Saberes docentes universitários a partir da colaboração entre pares: “uma rede de apoio” .....	87
5.1.3	Saberes docentes universitários a partir da prática: “engatinhando, tateando, experimentando” .....	92
5.1.4	Saberes docentes universitários a partir das contribuições do PAAP: “refletir como melhorar [...] a prática” .....	101
5.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE INICIANTE NA UFRGS....	109
5.2.1	A constituição identitária dos docentes iniciantes na UFRGS.....	111
5.2.2	Dos percursos que levaram à docência na educação superior .....	113
5.2.3	Os sentidos e as mobilizações na docência da educação superior ....	118
5.3	OS DESAFIOS DOS DOCENTES INICIANTES NA UFRGS .....	129
<b>6</b>	<b>AS SUGESTÕES PARA O PAAP E OUTROS DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS DA TESE NO TRABALHO .....</b>	<b>136</b>

<b>7</b>	<b>CONCLUSÕES PROVISÓRIAS.....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA DOCENTES INGRESSANTES .....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS – ENTREVISTA COM DOCENTES INGRESSANTES .....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....</b>	<b>166</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>169</b>

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Início esta tese com palavras de gratidão. É uma alegria estar finalizando esta pesquisa, em tempos tão complexos. O tempo da pesquisa foi atravessado por desafios que marcaram a nossa história e provocaram profundas transformações em nossas vidas, nos nossos jeitos de ser e ver os acontecimentos dos nossos cotidianos. A entrada no doutoramento, em 2020, teve a marca da pandemia do Covid-19, que por mais de dois anos nos forçou ao isolamento social, ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em substituição das aulas presenciais (ah, que falta fizeram as aulas presenciais!). Somado a isto, um governo que, desacreditado da ciência, e conseqüentemente da Universidade (sem desconsiderar tantos outros absurdos que vivenciamos no período de janeiro de 2019 a dezembro de 2022), causou mortes e muito sofrimento ao povo brasileiro. Depois, em 2024, tivemos uma histórica enchente no Rio Grande do Sul, que ceifou centenas de vidas, modificou arquiteturas, geografias, enfim, transformou histórias de vidas de milhares de moradores de diversas regiões do estado do Rio Grande do Sul. Embora a tese não seja sobre isso, esses fatos marcaram profundamente o percurso desta pesquisa.

Para mim é uma responsabilidade estar estudando em uma universidade pública, fazendo uma pesquisa com a qual me identifico e que tem relação direta com o meu trabalho. Filha de pequenos agricultores do interior do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, que não tiveram a oportunidade de concluir nem o ensino fundamental, tenho muito orgulho de hoje estar no lugar de servidora pública federal, doutoranda desta universidade pública, estudando e aprendendo com pessoas que fazem ciência neste país. Tendo como primeira experiência profissional uma fábrica de calçados, vivendo o modelo taylorista na pele, batalhei muito para hoje, em outro lugar, poder sentir o significado, o valor e a responsabilidade da palavra criatividade enquanto possibilidade no cotidiano do trabalho. Conquistas que devo muito a meus pais, que me ensinaram a persistir, mesmo sendo cansativo, mesmo sendo árduo o percurso. Que me ensinaram a ‘pegar-junto’, a somar com o meu trabalho.

A vida de trabalhadora-estudante (sim, nesta ordem) desde a sétima série<sup>1</sup>, trabalhando 8 horas por dia e estudando – ou melhor, frequentando a escola – à noite. Vida de trabalhadora-estudante que me permitiu custear uma graduação numa

---

<sup>1</sup> Hoje seria o oitavo ano do ensino fundamental.

universidade privada, levando oito anos para me formar, pois o salário não me permitia pagar mais do que três disciplinas por semestre. A vida de trabalhadora-estudante me faz enxergar com outros olhos o valor das políticas públicas das ações afirmativas, para que seja possível a presença e permanência de estudantes de grupos sociais antes excluídos das universidades: pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiências e de baixa renda. As dificuldades para seguir os estudos (com ajuda de muita gente – pais, padrinhos, madrinhas), também me mostraram que somos seres inacabados, e que é possível sonhar, que é possível sim ser mais (no sentido freireano). Dificuldades estas que, com ajuda de muita gente, se transformam em oportunidades.

Durante a arteficialidade da tese, minhas memórias foram atravessadas pela experiência enquanto ex-professora de educação infantil e de ensino fundamental em escola pública, lugar que hoje me possibilita ampliar o olhar e a capacidade de escuta, tanto para o trabalho enquanto servidora numa instituição de educação superior quanto para a pesquisa desta tese. Estudando o conceito de professor iniciante, revivi minhas experiências em diferentes escolas públicas no início da docência no ensino fundamental: numa escola, responsável por uma turma de 1ª série com quase 30 alunos, alguns com 6 anos e outros, repetentes, com até 15 anos, inexperiente e enfrentando tantos desafios que quase me fizeram desistir da profissão. Isto só não aconteceu porque tive uma outra experiência, positiva, pois dois meses após essa experiência negativa fui nomeada em outro concurso, no qual assumi uma turma pequena e tive muito apoio da escola no início dos trabalhos. Ou seja, pude sentir a diferença que faz o cuidado e o apoio a um/uma docente em seu início de carreira.

Atualmente, trabalho como técnica em assuntos educacionais na Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse setor é responsável pelos processos formativos dos/as servidores/as da UFRGS, docentes e técnicos/as, sendo que minha atuação está mais vinculada ao planejamento e às formações voltadas aos/às docentes. A EDUFRGS, em parcerias com outros setores e atores, é responsável pela organização do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP (UFRGS, 1994), instituído na UFRGS na década de 1990, que até hoje se configura como o principal programa institucional de desenvolvimento profissional docente, compulsório para professores em estágio probatório e, atualmente, eletivo para os professores efetivos.

Nesse espaço da EDUFRGS, que trabalha com o desenvolvimento profissional dos/as servidores/as da UFRGS, preche de desafios e potencialidades, tenho sido provocada a refletir sobre os aspectos que envolvem a formação dos/as professores/as no contexto da instituição, mais especificamente sobre as trajetórias individuais e coletivas que vão arquitetando as docências na educação superior. É o trabalho nesse setor que mobilizou a realização desta tese, que teve como foco a formação do/a professor/a da educação superior, em especial o docente iniciante, versando sobre os processos formativos individuais, coletivos e institucionais para o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa buscou compreender de que modo os/as docentes ingressantes da UFRGS constituem seus saberes e sua identidade profissional docente, visto que a formação pedagógica para o exercício da docência no contexto da educação superior não é uma exigência legal nas universidades brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases define que a preparação para o exercício do magistério superior fica sob responsabilidade da pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). No entanto, estudos sobre o tema revelam que a pós-graduação enfatiza os processos de pesquisa, atribuindo pouco valor aos saberes relacionados ao ensino (Cunha, 2016; Pimenta e Anastasiou, 2002; Zabalza, 2004; Marcelo, 1999).

O conhecimento amplo e aprofundado do conteúdo especializado específico da área de atuação desenvolvido durante o processo formativo da graduação e pós-graduação é essencial, mas não suficiente para o ato de ensinar. Não havendo aprofundamento da formação didática durante a formação na pós-graduação, muitos/as docentes da educação superior, especialmente aqueles/as em início de carreira, sentem dificuldades no exercício da docência, recorrendo a modelos pedagógicos espelhados nas práticas de professores/as que tiveram ao longo de sua história de vida escolar. Em outras palavras, há uma tendência em perpetuar ou contrariar concepções e modelos de ensino aos quais se tem contato ao longo da trajetória de estudante.

Somado à falta de preparo para as questões didático-pedagógicas que envolvem a docência universitária, mudanças recentes na educação superior impulsionam uma reconfiguração do papel dos/as docentes e das práticas de ensinar e aprender na educação superior. A expansão e a democratização do acesso a partir das políticas afirmativas, bem como a tecnologia que expande as fontes de



informações e conhecimentos, produzem novos fenômenos e trazem novos/as sujeitos/as acadêmicos/as para a universidade. Nesse contexto, a didática dos/as docentes da educação superior pode ser um fator de inclusão e de permanência, ou um fator de exclusão educacional e acadêmica. É necessário que os/as profissionais que exercem a docência tenham conhecimentos da ciência, técnica e arte da mesma (Marcelo, 1999). A profissão docente não pode ficar à margem dos conhecimentos sobre como aprendemos e como ensinamos.

Esses contextos reforçam a importância dos investimentos em políticas institucionalizadas para o desenvolvimento profissional dos/as docentes da educação superior. Cabe às instituições de educação superior o planejamento de estratégias capazes de desencadear e estimular as reflexões sobre os saberes do/a professor/a universitário/a, para que a profissionalização da docência passe a ocupar um lugar de maior destaque.

Nesta perspectiva, procurei refletir e discorrer sobre:

- Como os/as professores/as iniciantes na UFRGS se fazem, se constituem docentes?
- Como os/as professores/as iniciantes na UFRGS aprendem a ensinar?
- Quais são os as trajetórias, os movimentos e experiências que articulam a constituição dos saberes e da identidade dos/as professores/as iniciantes na UFRGS?
- Quais os maiores desafios durante os primeiros anos do/a docente iniciante na UFRGS para aprender a ensinar?
- Os/as docentes ingressantes na UFRGS têm experiências docentes anteriores à entrada nesta instituição?
- Como o/a docente ingressante é acolhido na UFRGS?
- Quais são as redes de apoio e os dilemas da docência para esses/as professores/as ingressantes? Há abertura nos Departamentos, com seus/suas tutores/as<sup>2</sup>, para discutir a docência?

Algumas questões referentes ao Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP):

- Que marcas e aprendizagens são produzidas na experiência do PAAP?

---

<sup>2</sup> Na UFRGS, nomeia-se como 'tutor' o professor com mais experiência indicado pelo Departamento para acompanhar o/a professor/a ingressante no desenvolvimento de seus Planos de Trabalho. Decisão n. 224, de 17 de novembro de 2000

- O PAAP instiga e abre espaço de diálogo para a reflexão sobre a prática?
- Proporciona espaços coletivos para a reflexão coletiva e colaborativa sobre a prática?
- É um espaço de profissionalização da docência na UFRGS?

Essas questões procuram responder ao problema de pesquisa:

De que modo os/as docentes iniciantes da UFRGS constituem seus saberes e sua identidade no desenvolvimento profissional docente?

A partir da problemática acima, foram elaborados os seguintes objetivos da pesquisa:

**Objetivo geral:**

Compreender de que modo os/as docentes iniciantes da UFRGS, no período de 2020 e 2023, constituem seus saberes e sua identidade no desenvolvimento profissional docente.

**Objetivos específicos:**

- Identificar os itinerários formativos dos/as professores/as iniciantes na educação superior na UFRGS para a constituição de seus saberes e de sua identidade docente;
- Mapear os principais desafios dos docentes iniciantes da UFRGS para a constituição dos saberes e da identidade profissional docente;
- Apreender as contribuições do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) para a constituição dos saberes e da identidade profissional docente;
- Compreender as potencialidades dos processos formativos que envolvam a reflexão sobre a prática, experiências colaborativas e dialógicas no contexto da UFRGS.

Articulando as contribuições teóricas com a pluralidade de vozes e pensamentos relatados nas entrevistas, a partir das práticas e trajetórias dos/as docentes iniciantes da UFRGS e nos diferentes espaços de atendimento aos/às docentes, esta tese busca contribuir com a qualificação da política institucional de desenvolvimento profissional docente desta universidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, organizo o texto em sete partes. Nestas primeiras palavras apresento reflexões iniciais, além das intencionalidades, o problema e os objetivos desta pesquisa. No segundo capítulo apresento os referenciais teóricos que me ajudam na sustentação teórica da pesquisa, especialmente sobre os temas que envolvem a formação docente da educação superior, o desenvolvimento profissional docente, os saberes e identidade profissional do/a docente da educação superior. No terceiro capítulo descrevo o programa institucional da UFRGS para o desenvolvimento profissional docente, seu histórico, suas características e atual configuração. O quarto capítulo contextualiza o percurso metodológico da pesquisa, os caminhos percorridos para a produção das informações acerca do objeto de estudo.

O quinto capítulo apresenta as discussões e resultados da pesquisa, a partir das articulações dos dados empíricos produzidos com os/as docentes participantes desta pesquisa, em diálogo com os referenciais teóricos e com as minhas reflexões enquanto pesquisadora e servidora pública desta universidade. Apresento minhas compreensões sobre o relato dos/as docentes entrevistados a respeito da constituição dos saberes e da identidade profissional docente, os desafios apontados no início da carreira docente na educação superior na UFRGS, além das sugestões dos participantes da pesquisa ao PAAP.

O capítulo seis traz as sugestões ao PAAP pelos/as participantes da pesquisa, além de apontamentos de melhorias de questões diretamente vinculadas ao meu trabalho como técnica em assuntos educacionais na UFRGS, a partir de reflexões suscitadas pela escuta dos/as docentes entrevistados e os referenciais teóricos da tese. O sétimo capítulo anuncia as (in)conclusões deste estudo.

## 2 A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos:  
há homens que, em comunhão, buscam saber mais.  
(Freire, 1987, p. 81)

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico da pesquisa. Problematizo a formação (ou a falta dessa) para o trabalho docente na educação superior, destaco a literatura produzida sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, sobre os saberes e a identidade profissional docente.

A formação docente é um tema de estudos, práticas e de investigação sobre os professores em formação (licenciaturas) ou em exercício na docência, centrada no estudo dos processos em que os professores aprendem e desenvolvem o seu fazer profissional. É o conjunto de estratégias utilizadas para a profissionalização do ensino, e mais do que a aprendizagem de técnicas e conhecimentos da docência, é onde se produz a profissão docente (Nóvoa, 1992). É um “elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes” (Cunha, 2010b, p. 135), sendo resultado do compromisso de cada docente com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, visto que cada um/a atribui sentido, ou não, aos processos formativos (Cunha, 2010b).

A formação de professores tem como princípios a configuração de um processo contínuo, visa mudanças para a qualificação da educação, a integração dos processos formativos com as questões organizacionais e contextuais, a articulação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares dos docentes, a integração da teoria com a prática, o desenvolvimento da capacidade de questionar crenças e práticas institucionais (Marcelo, 1999). Segundo Nóvoa (2019), desde os anos 1980 tem-se visto movimentos de profissionalização da docência para a educação básica, primeiramente nos Estados Unidos, posteriormente nos países anglo saxões e na Europa e, finalmente, na América Latina. No entanto, pela legislação brasileira – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN) (Brasil, 1996) –, ainda se permite a formação a nível de magistério (nível médio) para atuação nos primeiros anos do ensino fundamental. Já para atuar na docência da educação superior não há necessidade da formação inicial, a licenciatura. A LDBEN concebe o status de *preparação* para o exercício do magistério superior, e não a *formação*, como o faz

para a educação básica. Esse preparo, pela lei atual, está sob responsabilidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, os cursos de pós-graduação geralmente oferecem alguma disciplina pontual sobre metodologia do ensino superior, ou o estágio de docência<sup>3</sup>, em caráter obrigatório ou opcional, a depender das regras de cada PPG. Ou seja, não há diretrizes básicas de como seria esse *preparo* para a docência da educação superior, sendo que fica a critério de cada programa esta organização. Por outro lado, a formação na pós-graduação está centrada na pesquisa, no aprofundamento dos conhecimentos técnicos e especializados da área de conhecimento do curso, que é o que normalmente dá ao docente o prestígio profissional, com reconhecimento e recompensas (Cunha, 2009).

Há consenso de que a pesquisa qualifica o ensino, e o professor universitário produz conhecimento, especialmente no seu campo de pesquisa e raramente sobre a prática docente. Mas, como questiona Cunha (2012), há linearidade nesta relação? “Sempre que há pesquisa haverá ensino de qualidade? Serão necessárias outras mediações para que esta relação aconteça” (Cunha, 2012, p. 204), visto que os saberes da pesquisa não se transformam magicamente com saberes para a atividade de ensino.

Para Masetto (2015), os egressos da pós-graduação estão melhor preparados para as pesquisas que buscam o aprofundamento de conteúdos e descobertas inéditas de determinada área de conhecimento, visto que a formação nesse sentido é muito bem trabalhada. No entanto, “em geral os cursos de pós-graduação não são suficientes aos mestrandos e doutorandos para lhes oferecer uma formação pedagógica que lhes confira competências para a docência universitária” (Masetto, 2015, p. 200), o que é confirmado por Isaia e Bolzan (2008, p. 50), ao afirmarem que o “preparo para o magistério superior não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e na pós-graduação ‘latu ou strito sensu’, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem”.

Pesquisa realizada por Garcia (2022) também confirmou esta afirmativa. A autora analisou nove produções acadêmicas sobre a temática da formação pedagógica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e aponta que as teses ou

---

<sup>3</sup> O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os alunos que estejam na condição de bolsistas da CAPES/DS, conforme previsto na Portaria MEC/CAPES nº 76/2010.

dissertações analisadas revelam um confronto entre os documentos que regem os PPGs em contraposição às suas ações, ou seja, há preocupação com a formação de professores, mas a mesma não ocorre na prática. A exceção desta análise foi de um programa de mestrado em educação, que tem disciplinas direta ou indiretamente voltadas para a docência, especialmente na educação básica. Estas produções acadêmicas revelam que a formação para a pesquisa é privilegiada em detrimento da formação para a docência, não havendo um equilíbrio entre a formação para a pesquisa e a formação docente. A pesquisadora compreende que

[...] os autores atribuem ao enfoque na produção científica, por conta dos critérios de avaliação dos programas, a diminuição de possibilidades de discussões sobre as especificidades de ser professor, bem como seus aspectos didáticos, metodológicos e pedagógicos (Garcia, 2022, p. 42).

Essa cultura de priorização da pesquisa na formação da pós-graduação traz consequências no fazer e na identidade profissional docente. Um professor com atitudes medíocres no ensino pode ser compensado quando é um bom pesquisador, porém um bom professor que pouco publica, tem menor prestígio e reconhecimento (Marcelo, 1999). Além disso, o ranqueamento das universidades é baseado em indicadores de produção científica ou técnica (patentes, publicações, etc.), enquanto que “o nível de formação oferecida aos alunos que a frequentam constitui uma variável de menor importância” (Zabalza, 2004, p. 105). Essa ausência de recompensas concretas da dedicação ao ensino, tão fortemente apontada pelas pesquisas (Cunha, 2016; Pimenta; Anastasiou, 2002; Zabalza, 2004; Marcelo, 1999; Almeida, 2012) justifica, em grande medida, a preferência pela dedicação dos docentes universitários à pesquisa, o que tem um forte impacto na identidade profissional, que tende a girar em torno da produção científica ou das atividades que geram mérito, *status* acadêmico e benefícios profissionais e econômicos.

Várias pesquisas em diferentes países já atestaram a relação entre o sucesso escolar e a qualidade do trabalho dos docentes (Cunha, 2022c), o que por si só revela a importância da formação docente. Mas não só isto. A democratização do acesso à educação superior, a partir da interiorização e das ações afirmativas, trouxe ao contexto universitário um público que antes estava fora da vida acadêmica. Além disso, o avanço das tecnologias provoca a descentralização do conhecimento, provocando a emergência de novas exigências pedagógicas para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e, conseqüentemente, novos saberes docentes,

somado à necessidade da transformação do formato tradicional do ensino transmissivo e centrado no ensino, para um ensino centrado na aprendizagem, num exercício dialético entre os processos de ensino e de aprendizagem.

Para compreender a complexidade dos processos que envolvem a formação do professor da educação superior, Cunha (2010c) apresenta reflexões sobre as articulações entre os saberes pedagógicos e os saberes científicos que constituem a docência universitária. Segundo a autora, no Brasil a profissionalização do ensino, a pedagogia universitária, tem seus primeiros movimentos com a Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.496), que revogou a legislação que instituía as cátedras, que davam ao professor a autoridade respaldada por uma hierarquia inquestionável, tendo em vista a vigência das cátedras vitalícias, que estabelecia que os docentes catedráticos tinham total autonomia sobre os seus fazeres docentes, tanto nos conteúdos ministrados quanto nas práticas pedagógicas. Essa mesma lei cria as Faculdades de Educação que, dentro do contexto da ditadura militar, tinha como base do conhecimento pedagógico a formação de recursos humanos numa perspectiva tecnicista, numa perspectiva da neutralidade da educação e da lógica instrumental. Ou seja, “a universidade assumiu o campo pedagógico como espaço legitimado de conhecimento em uma fase em que o pensamento reflexivo que a caracterizava foi substituído pela visão instrumental” (Cunha, 2010c, p. 72), condição que contribuiu para que a pedagogia ficasse distanciada de um estatuto científico legitimado. Somado a isto, quando os professores da educação básica passaram a necessitar da formação universitária, o curso de pedagogia acabou sendo direcionado para a educação básica, restringindo as “possibilidades de compreensão da pedagogia como ciência da educação, o que trouxe um afastamento, ainda maior, da legitimidade acadêmica às demais pedagogias, incluindo os espaços da educação superior” (Cunha, 2010c, p. 74). Sintetizando, a educação superior não foi reconhecida como campo do curso de pedagogia, e com isso, especializa-se em indicar metodologias e teorias a serem assumidas pela educação básica, mas não olha para si mesma, não analisa os seus próprios processos de ensino e aprendizagem. Até então, a docência na educação superior estabelecia-se, exclusivamente, a partir dos saberes profissionais e científicos dos professores, baseados nas representações de suas trajetórias enquanto estudantes.

Como consequência da falta de formação para a docência da educação superior, as instituições de educação superior têm seu corpo docente composto por

um grande número de professores de diferentes áreas que não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício profissional da docência (Pimenta; Anastasiou, 2002). Assim, boa parte dos professores universitários tem se mantido afastada dos saberes pedagógicos necessários para o trabalho docente. Esta realidade contraria a “lógica de legitimação dos títulos profissionais, dos quais a universidade é guardiã, são eles ‘práticos’ portadores de saberes provenientes do senso comum, desprovidos de teoria e reflexão sistemática” (Cunha, 2010b, p. 70).

Este paradoxo resulta na naturalização da docência, pois entende-se que basta saber para saber ensinar, ou basta saber pesquisar para saber ensinar.

Sendo assim, há um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas pelas instituições de educação superior para o desenvolvimento profissional docente, tema do próximo subcapítulo.

## 2.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES

Dentre as diferentes abordagens de formação docente (desenvolvimento profissional docente, formação continuada, formação em serviço, formação permanente, aperfeiçoamento), amparo-me, fundamentalmente, no conceito de desenvolvimento profissional docente, mas sem excluir os preceitos das demais abordagens, com foco no âmbito dos saberes docentes e da identidade profissional do docente da educação superior. Neste estudo procurei explorar os diversos conceitos sem buscar as diferenças entre os mesmos, mas destacar o que cada abordagem apresenta como potencialidade para o desenvolvimento profissional do docente da educação superior. Busquei tecer linhas de conexão, colocando em diálogo as diferentes concepções, tomando como eixo comum as contribuições das diferentes abordagens para o processo formativo da docência na educação superior, em especial o desenvolvimento dos saberes docentes e a constituição da identidade profissional docente. Busquei, em especial, atentar para as estratégias de desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira e o desenvolvimento de propostas e ações político-institucionais para a qualificação e valorização da docência universitária. Procurei aprofundar as questões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e os conhecimentos envolvidos nessa abordagem, com um olhar voltado para os conhecimentos que potencialmente podem



contribuir com a qualificação da política institucional de desenvolvimento profissional da UFRGS, o PAAP.

Há um campo científico específico de saberes a serem mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva: a pedagogia universitária (Cunha, 2010c). É um campo de articulação dos saberes e fazeres na educação superior, “em que a formação e o desenvolvimento profissional docente e reflexões sobre os cursos de graduação e pós-graduação são temas inerentes à sua constituição” (Morosini, 2009, p. 12). A pedagogia universitária distingue-se da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional. É

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (Lucarelli, 2000, p. 36).

A pedagogia universitária engloba conhecimentos sobre o currículo e sobre a prática pedagógica, incluindo os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo também com a temática de formação de professores. Pode envolver os contextos institucionais, considerando como pedagógico os contextos vividos no âmbito acadêmico (Cunha, 2010b).

Estudo realizado por Cantano *et al.* (2023), abrangendo a produção bibliográfica (livros) sobre pedagogia universitária, formação docente e assessoria pedagógica universitária do período de 2007 a 2022, revela que o conceito da Pedagogia Universitária foi dando espaço para outras denominações, especialmente Formação Docente. Assim, sem desconsiderar este campo específico de estudos sobre a educação superior, optei por aprofundar o conceito de desenvolvimento profissional docente. E por quê?

Especialmente por dois motivos: nesta concepção não há uma separação entre a formação inicial e a formação continuada ou permanente, e também porque esta abordagem aprofunda os estudos sobre o público dos professores iniciantes, que configuram também o público participante desta pesquisa.

Marcelo (1999, 2008, 2009b) é o autor principal para compreender o conceito e a aplicabilidade do desenvolvimento profissional docente, complementados por

reflexões sobre a formação docente em Nóvoa (1992, 2009, 2013, 2022), Ruiz (2008), Cunha (1989, 2014, 2022b), Tardif (2002), Imbernón (2009), Freire (1987, 1996) e Cunha; Bolzan; Isaia (2021).

O desenvolvimento profissional docente é um processo que engloba os movimentos de melhoria do trabalho docente ao longo da carreira, integrando a articulação e integração de diferentes oportunidades e experiências formativas, de forma individual ou coletiva. É uma abordagem que compreende o docente como um profissional do ensino e tem uma conotação de evolução e continuidade (Marcelo, 2009a). O conceito envolve a “construção de um repertório de conhecimentos, de saberes e de fazeres voltados ao exercício da docência, que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam” (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021, p. 311).

O desenvolvimento profissional docente estabelece elos, pontos de encontro entre as seguintes áreas de teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, os professores e o ensino (Marcelo, 1999). Segundo o autor, a conexão entre o desenvolvimento profissional docente com a escola (ou universidade, no caso desta tese) consiste no fato do processo formativo estar articulado ao contexto organizacional e curricular, num compromisso de aplicabilidade no contexto institucional, numa cultura de colaboração entre os envolvidos no processo. A articulação do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento e inovação curricular depende muito das concepções de currículo, inovação e o papel desse docente na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular, ou seja, sua margem de autonomia nestes aspectos. Quanto mais autonomia o professor tiver para criar propostas curriculares, maiores são as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores dizem respeito ao professor como pessoa, como profissional. O desenvolvimento profissional engloba, também, melhoria das condições de trabalho docente, com o aumento da autonomia e capacidade de ação, tanto individual como coletivamente (Marcelo, 1999). Em outras palavras, quanto mais a capacidade e incentivo à autoria docente, mais se aproxima do desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do ensino estão relacionados com o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, foco principal desta tese. O desenvolvimento profissional dos professores geralmente tem

como foco o aperfeiçoamento das questões relacionadas ao ensino, sendo que por muito tempo a aula foi o único foco nas ações formativas para os professores (Marcelo, 1999). Nessa concepção, o ensino está centrado no professor, sendo esse compreendido como um técnico que precisa dominar os conhecimentos sobre suas tarefas, sobre o controle e acompanhamento dos alunos, e sobre como formular perguntas, iniciar e finalizar as aulas, etc. Nessa perspectiva, as atividades formativas centram-se no professor formador, entendido como um especialista que transmite aos professores em formação os conhecimentos organizados em estratégias formativas estruturadas e previsíveis. Este modelo de transmissão de conteúdos produz interferências, também, na questão da produção dos saberes profissionais. Neste modelo, os saberes são produzidos pelos/as cientistas especializados/as e aplicados pelos/as professores/as, e os/as professores/as são objetos da formação. Em outras palavras, os/as especialistas em educação falam pelos/as professores/as sobre os saberes docentes e os/as professores/as são tratados/as como aplicadores/as de conhecimentos produzidos por outros, o que fere completamente a dimensão profissionalizante, emancipadora e crítica do conhecimento docente.

Considerando que o conceito de desenvolvimento profissional vai sendo modificado de acordo com a “evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (Marcelo, 2009a, p. 10), num conceito mais ampliado e atualizado de desenvolvimento profissional docente, envolve uma abordagem na formação dos professores que valoriza o caráter contextual e organizacional, voltado para mudanças, numa resposta aos novos contextos educacionais, que trouxeram novas demandas formativas para além das questões técnicas relacionadas à docência. É uma abordagem formativa também defendida outros autores como Nóvoa (2022), Ruiz (2008), Cunha (2022b) e Tardif (2002). Nesta perspectiva mais ampliada,

[...] o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (Marcelo, 1999, p. 144).

Nesta perspectiva, de acordo com Marcelo (2009a), o desenvolvimento profissional docente assume algumas características:

- 1) Ampara-se no construtivismo, e não nos modelos de transmissão dos conhecimentos, compreendendo que o professor aprende de forma ativa nas atividades que envolvem o trabalho docente;
- 2) Entende que os docentes aprendem ao longo de toda sua carreira docente;
- 3) Os processos formativos devem estar articulados ao contexto de trabalho docente, ou seja, a contextos concretos;
- 4) Relaciona-se com os processos de reconstrução da cultura escolar;
- 5) O professor é compreendido como alguém que tem conhecimento prévio quando inicia na profissão, e que vai ampliando estes conhecimentos a partir das reflexões sobre suas experiências;
- 6) É compreendido como um processo colaborativo, mesmo que possa haver espaços isolados para a reflexão e o trabalho docente;
- 7) O desenvolvimento profissional pode se dar a partir de diversas formas e contextos, e sendo assim, não existe homogeneidade no modelo de desenvolvimento profissional aplicável em todos os contextos educativos.

Assim, o desenvolvimento profissional docente que assumo nesta tese apresenta esta visão mais ampliada, com uma implicação para a resolução de problemas do contexto educacional, num exercício para a reflexão e qualificação do trabalho docente. Engloba três fases da formação docente: formação inicial (licenciatura), a iniciação profissional/iniciação ao ensino e os professores em serviço (Marcelo, 1999). A fase de iniciação à docência é o período dos primeiros anos em que ocorre a transição para o exercício da docência, sendo que apresenta características próprias e necessita de análise e tratamento diferenciados. A fase inicial (licenciatura) não será aprofundada neste estudo.

O conceito de *desenvolvimento profissional* pressupõe a compreensão do professor enquanto profissional do ensino. O conceito *desenvolvimento* traz a conotação de movimento e continuidade, superando a justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores (Marcelo, 1999, 2009b). O desenvolvimento profissional docente é um “processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo, 2009b, p. 11). Traz uma compreensão contextual de desenvolvimento docente, envolvendo, para além dos cursos de formação, as condições e os contextos de trabalho, bem como a carreira docente. Em suma, entende que o processo formativo do docente se dá de forma individual ou coletiva, contextualizado no/sobre o ambiente

de trabalho, no qual o/a professor/a é tratado como um protagonista do seu processo formativo.

Nesta concepção ampliada de desenvolvimento profissional docente, os professores formadores passam a ser compreendidos como colaboradores e assessores, e não mais como os especialistas únicos detentores dos saberes docentes, e os professores são compreendidos enquanto sujeitos de saberes profissionais e do seu processo formativo. A prática docente não é apenas um espaço para aplicação da teoria, mas é onde se produzem e (re)significam saberes que são próprios à docência. Para a transformação da formação é importante que o/a professor/a deixe de ser objeto de formação e assuma sua autoria no desenvolvimento profissional docente.

Tardif (2002) tem entendimento semelhante. Para o autor, um dos grandes problemas nos processos formativos para a docência é que “os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” (Tardif, 2002, p. 259). Há uma tendência à invisibilidade dos saberes dos docentes, dos saberes da prática e dos significados destes saberes da prática, dando ao docente um tratamento de objeto em vez de compreender os professores como sujeitos de conhecimento (Tardif, 2002). O autor defende a necessidade de ressignificar as relações entre teoria e prática, reconhecendo os professores como sujeitos de conhecimento, que desenvolvem teorias, conhecimentos e saberes sobre a sua própria ação (Tardif, 2002). O autor acredita que a produção do conhecimento sobre o ensino crescerá quando houver o reconhecimento de que a pesquisa “não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista” (Tardif, 2002, p. 238).

Freire (1996) também traz contribuições nesse sentido. Para o autor, os professores são produtores do conhecimento e a escola é um espaço de formação e defende uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa, compreendendo que a indagação e a pesquisa, a investigação sobre a própria prática, fazem parte da natureza da prática docente.

Diante destas análises, percebe-se a importância das pesquisas sobre o ensino universitário, a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem neste nível de ensino. Daí a importância, também, do comprometimento das universidades no

desenvolvimento de políticas institucionais de formação continuada dos/as docentes da educação superior, oferecendo oportunidades de formação para todos/as os/as seus/suas professores/as, tanto para aqueles que estão em início de carreira, quanto aos experientes, para que sejam provocados a refletirem e (res)significarem seus saberes docentes.

### **2.1.1 Desenvolvimento profissional: os docentes iniciantes**

O período de inserção profissional docente é uma das fases do desenvolvimento profissional docente, com características próprias e passível de análises diferenciadas (Marcelo, 1999, 2008, 2009b). Como principal autor para dialogar sobre este tema trago Carlos Marcelo, docente da Universidade de Sevilla (Espanha), que compôs a equipe de uma linha de investigação sobre o estudo do processo de ensinar e aprender durante os primeiros anos de docência (Marcelo, 1999). Dialogo também com Cunha (2012; 2022a) e Tardif (2002).

Definiu-se como professores iniciantes aqueles que estão no início da carreira profissional, sem experiência prévia na docência universitária. Neste período, os/as professores/as fazem a transição de papéis, de estudante para o/a profissional professor/a, sendo uma fase importante no desenvolvimento profissional docente. É “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional” (Marcelo, 1999, p. 28), sendo que o docente precisa ensinar enquanto aprende a ensinar. Marcelo (2009b, p. 20) afirma que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Tardif (2002, p. 84) corrobora essa visão, ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”, onde o docente vai estruturando sua rotina de trabalho, a sua prática profissional.

Cunha alerta que muitos docentes iniciantes “são jogados ao léu, sem que haja uma preocupação com a construção de sua profissionalidade e com o acompanhamento de seu cotidiano” (Cunha, 2022a, p. 159). A autora lembra, no entanto, que a importância do acompanhamento e do apoio aos docentes iniciantes vem ganhando força em pesquisas, e alguns países europeus têm investido em políticas e iniciativas institucionais neste campo (Cunha, 2022a), reconhecendo que os problemas resultantes do não atendimento e acompanhamento dos desafios

específicos dos docentes iniciantes trazem problemas econômicos, tanto pelo impacto das suas ações no sistema educativo quanto pela evasão no/do trabalho docente (Cunha, 2012). Segundo Marcelo (2008), as atividades no período de inserção na docência variam muito entre os países. Em alguns países, as atividades se reduzem a questões burocráticas, mas em outros há propostas de programas formativos que pretendem assegurar que os docentes “entrem no ensino acompanhados por outros que podem ajudá-los” (Marcelo, 2008, p. 15, tradução livre).

Em alguns países essas políticas de acompanhamento e apoio são opcionais, como na Dinamarca, Holanda e Suécia, por exemplo, mas são obrigatórias na Itália, Inglaterra, França e Suíça (Cunha, 2022a), Reino Unido e Noruega (Ruiz, 2008). No Japão, Nova Zelândia e Inglaterra, por exemplo, a carga horária para o ensino é reduzida em 10% aos novos professores durante o tempo em que realizam atividades formativas (Ruiz, 2008). Na França, há 30% de redução da carga horária de ensino (OCDE<sup>4</sup>, 2005 *apud* Marcelo, 2008).

Levantamento realizado por Marcelo (2008) sobre as políticas ou programas institucionalizados de inserção à docência em diversos países, encontraram poucas publicações que indicassem políticas nesse sentido na América Latina, embora vários trabalhos tenham reconhecido a importância da criação de políticas específicas para este público. Iniciativas pontuais na Colômbia apontam acompanhamento informal – tutoria – de supervisão das egressas do magistério que seguem nas licenciaturas na universidade. Marcelo (2008) aponta uma iniciativa do Ministério da Educação do Chile, que sugere a criação da figura da mentoria nos centros educativos, que seria um professor com experiência e que trabalhe no mesmo centro educativo que o professor iniciante, e que tivesse realizado a formação para ser mentor. Este professor mentor teria como funções: planejamento coletivo das aulas, observação e análise das aulas (tanto do mentor-professor iniciante quanto do professor iniciante-mentor), reflexões sobre a prática, desenvolvimento de portfólio.

Consulta realizada no *site* do Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (Cpeip<sup>5</sup>) do Chile, centro indicado por Marcelo (2008), mostra que foi criado o programa “Sistema de Indução e Mentoria”, para professores que estão no primeiro ano na carreira docente. Todas as

---

<sup>4</sup> OCDE. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.cpeip.cl/mentorias-2022/>. Acesso em: 4. nov. 2024.

escolas municipais são atendidas, e 4/7 das escolas privadas. A inscrição dos professores iniciantes é voluntária, e quando selecionados, passam a ser acompanhados por um professor mentor durante 10 meses. Há um auxílio financeiro tanto para o professor principiante participante do programa, bem como para o mentor<sup>6</sup>.

Este programa de apoio nos primeiros anos de prática docente tem como objetivo facilitar a inserção dos professores iniciantes nas comunidades educativas, através da vinculação da formação universitária ao desenvolvimento profissional, reduzindo o tempo de adaptação à docência, potencializando o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da autoestima profissional desse público docente (CPEIP, 2022).

Praticamente todas as políticas desenvolvidas para os professores principiantes envolvem os docentes mais experientes para o acompanhamento dos novos docentes, além de outras formas como oficinas, cursos, etc., como já informado no capítulo sobre o desenvolvimento profissional docente. No Brasil, não se tem conhecimento de movimentos que tomem a iniciação à docência como um tema de preocupação das políticas públicas (Cunha, 2022a). Algumas pesquisas, ainda que incipientes, tem dado visibilidade ao tema. No entanto, há necessidade de sistematização, e segundo Cunha (2022a), sendo uma área que necessita ser desenvolvida. Ou seja, a criação de políticas de inserção à docência segue sendo uma necessidade nos países da América Latina.

Se pensarmos que o/a professor/a da educação superior não necessariamente tem a formação didático-pedagógica para exercer a profissão, olhar com cuidado para esta fase do/a docente torna-se ainda mais importante. A fase de iniciação ao ensino é uma fase complexa, pois é neste período que os/as docentes desenvolvem suas primeiras experiências e saberes da profissão docente (Tardif, 2002). Representa um ritual que permite a inserção na cultura docente do professor principiante com os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão e a integração com a instituição (Marcelo, 1999). É um período fundamental para a motivação e comprometimento com a profissão, deixando marcas importantes na constituição profissional do docente (Marcelo, 2008; Nóvoa, 2022). É também o período em que o

---

<sup>6</sup> Para mais informações, consulte: <https://www.cpeip.cl/inducccion-docente/>.



professor vivencia gradualmente o processo de construção da identidade docente (Tardif, 2002).

Para Cunha (2010b), é de grande importância que as instituições de educação superior ofereçam programas formativos para este público docente, mas adverte que estas estratégias ainda estão distantes de uma cultura de acolhimento e acompanhamento do início da profissão docente, sendo importante também maior envolvimento dos pares nesse processo. Nesta etapa, o/a professor/a precisa de apoio para construir seus saberes e sua identidade docente, num movimento emancipatório das suas experiências enquanto aluno/a, para além de repetir as ideias e o fazer de outros/as, criar autonomia para desenvolver a sua docência. Para tanto, necessita estar socialmente amparado, com apoio institucional, contando com a colaboração de professores/as mais experientes. Nas universidades, os coletivos têm um importante papel na profissionalização pedagógica do professor universitário (Marcelo, 1999). Num contexto de trabalho em que o processo de ensino e aprendizagem é valorizado, é um aspecto que pode motivar o/a docente a valorizar a qualidade do ensino (Feixas, 2004), especialmente o/a docente ingressante.

Nunes (2016) realizou pesquisa do estado da arte<sup>7</sup> da produção do conhecimento desenvolvida na área da formação permanente de professores principiantes no âmbito da Educação Superior, para identificar saberes que foram parte da base epistemológica na área. A pesquisa considerou as produções de trabalhos completos publicados em anais e livros de dois eventos realizados entre 2008 e 2014: reuniões anuais itinerantes da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) Nacional, no período de 2010 a 2012 e todas as edições do Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserção profissional à docência (2008, 2010, 2012, 2014). Além disto, foram analisadas teses publicadas no período de 2010 a 2012 no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A autora utilizou os seguintes descritores: professor principiante; pedagogia universitária; formação permanente; formação reflexiva de professores; rede de formação; desenvolvimento profissional docente; rede virtual de formação; comunidades virtuais de aprendizagem. Nos resultados

---

<sup>7</sup> Para quem tem interesse na temática do professor da educação superior em início de carreira docente, sugiro a leitura do estado da arte publicado na tese de Janilse Fernandes Nunes, defendida na Universidade Federal de Santa Maria em 2016 (Nunes, 2016).

podemos compreender que o descritor *professor principiante*, para alguns autores, é denominado como professor iniciante, professor em início de carreira.

Nesta tese será utilizado o conceito *docente iniciante*, que configura o/a docente que ingressou nos últimos três anos nesta universidade. Destaca-se que nas instituições públicas de ensino superior, a partir da publicação da Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998, o professor nomeado para atuar na educação básica, profissional ou superior, está sujeito a Estágio Probatório pelo período de 36 (trinta e seis) meses, período no qual serão avaliadas a sua aptidão e capacidade para o desempenho do cargo (Brasil, 1998).

Considerando a relevância e as especificidades da fase inicial da carreira para o desenvolvimento profissional docente, é importante que as instituições invistam em estratégias de acompanhamento e apoio a estes docentes iniciantes. Para Marcelo (2008), se a intenção é assegurar o direito de aprendizagem dos alunos, e se quisermos que as instituições educacionais sigam sendo espaços de desenvolvimento das novas gerações, há que se dar maior atenção à forma como os docentes principiantes se inserem na cultura educacional. Assim, a UFRGS precisa qualificar o processo de acompanhamento nestes primeiros anos na instituição, pois ao assumir a perspectiva de que a formação docente se dá ao longo da vida, é importante que seja dado mais apoio aos/as professores/as nos primeiros anos de ensino e proporcionar mais incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo (Marcelo, 2009b). Para tanto, para além de qualificar o acompanhamento do professor experiente indicado pelo Departamento, é importante revisitar e ressignificar o desenho do projeto formativo institucional da UFRGS para o/a professor/a iniciante, ampliando e intensificando os espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente, bem como as discussões teóricas sobre os processos de ensino e aprendizagem.

### **2.1.2 Diretrizes para o desenvolvimento profissional dos docentes**

Como já apontado anteriormente, não existe um único modelo de desenvolvimento profissional que seja aplicável e eficiente em todos os contextos educativos. Para definir o modelo de desenvolvimento profissional, devem ser avaliados o conjunto de práticas culturais, as necessidades e crenças do contexto educacional.

Há inúmeros modelos de desenvolvimento profissional dos/as professores/as: autônomo, baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, o desenvolvimento e inovação curricular e a formação centrada na escola, a investigação, os cursos de formação, entre outros (Marcelo, 1999). Esses modelos são definidos a partir de diferentes critérios: algumas concepções implicam um maior ou menor envolvimento dos docentes no planejamento das atividades formativas, ou ainda concepções amparadas nas necessidades docentes (Marcelo, 1999). Para Cunha (2014), as políticas de desenvolvimento profissional docente podem ter diferentes formatos e duração, a partir de iniciativas individuais ou coletivas, ou de programas institucionais. Considerando que o desenvolvimento profissional se dá durante toda a carreira docente, deve atender às necessidades de docentes em diferentes tempos e necessidades na carreira: professores em início de carreira, professores experientes, professores em papéis de gestão (Feixas, 2004). Além disso, deve considerar tanto os aspectos de processos de ensino e aprendizagem em geral, comuns na docência de qualquer curso ou disciplina, quanto às especificidades de cada campo específico de saber (Zabalza, 2004).

Dentre a diversidade de modelos de desenvolvimento profissional docente, esta tese terá como foco o modelo de desenvolvimento profissional docente a partir dos cursos de formação<sup>8</sup>, visto que é o modelo que mais se aproxima do PAAP. O desenvolvimento profissional docente por meio de cursos de formação é o modelo mais tradicional e mais reconhecido de formação docente, e por muito tempo foi considerado sinônimo de formação docente (Marcelo, 1999). As atividades pontuais, como seminários, oficinas, cursos curtos, são eficazes para criar um ambiente de motivação e reflexão sobre os temas discutidos nesse curto espaço de tempo, a ampliação de conhecimentos em formações selecionadas pelos docentes, além do menor custo para a instituição. No entanto, as principais críticas a este modelo de formação referem estratégias amparadas na transmissão das informações aos docentes, que incide na falta de articulação com a prática dos professores (Marcelo, 1999), e além disso, se o tema desenvolvido nessas formações não tiver uma continuidade (individual ou em grupo), seus efeitos tendem a desaparecer. Já as atividades a longo prazo, como cursos de pós-graduação sobre ensino universitário,

---

<sup>8</sup> Para aprofundamento sobre as outras modalidades de desenvolvimento profissional docente, sugiro a leitura do capítulo 'Modelos de desenvolvimento profissional dos professores' do livro de Carlos Marcelo Garcia, *Formação de Professores: para uma mudança educativa* (Marcelo, 1999, p. 146-192).

processos de inovação, pesquisa-ação sobre prática docente, são “mais eficazes em relação à transformação real das práticas docentes” (Zabalza, 2004, p. 165).

Considerando que os docentes enfrentam diferentes momentos e necessidades no seu fazer docente, é importante que se ofereçam percursos de desenvolvimento profissional diferenciados, flexibilizando as opções formativas (Marcelo, 1999). Ou seja, quanto mais a formação pedagógica “responde às necessidades do professor no momento que a realiza, mais eles a valorizam” (Cunha, 1989, p. 160). Por outro lado, a diversidade de oportunidades formativas “pode fazer com que, de um lado, a formação alcance apenas aqueles que já estão predispostos a ela, e por outro, a formação se concentre nos assuntos em que há um interesse prévio e não naqueles que lhes são necessários” (Imbernón, 2009, p. 52). Dentro dessa diversidade, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 110) lembram de que “um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido, em relação aos problemas diagnosticados”. As autoras lembram que este processo leva tempo, não será resolvido em palestras informativas de algumas horas.

Para além das características do desenvolvimento profissional docente explicitadas no subcapítulo 2.1, é possível apontar alguns caminhos e tendências para o desenvolvimento profissional docente, a partir de diferentes autores e teorias.

Cunha (2010c) aponta múltiplas dimensões para compor a formação profissional dos professores, que envolvem:

- a) habilidades de aliar ensino com pesquisa, ou seja, a compreensão da pesquisa enquanto princípio educativo (valorizar a dúvida, a leitura da realidade associando conhecimento científico ao cotidiano);
- b) capacidade da escuta atenta, a sensibilidade de leitura de mundo, o reconhecimento dos saberes do outro;
- c) o culto ao futuro como possibilidade;
- d) a inclusão de práticas culturais comprometidas com a educação permeadas pelas dimensões éticas e profissionais;
- e) o conhecimento da estrutura da sua disciplina de ensino, orientando a aprendizagem e a avaliação a partir da valorização do que é essencial sobre o complementar;
- f) a condição que estimula o diálogo interdisciplinar, assumindo que os fenômenos não podem ser compreendidos por uma perspectiva disciplinar;

- g) a valorização reflexiva do estudante expor a dúvida, compreender o conhecimento como provisório;
- h) articulação dos espaços desencadeadores das políticas e práticas pedagógicas da universidade (Cunha, 2010c).

Para Marcelo (1999), os processos formativos docentes envolvem: a) um processo contínuo, está sempre em movimento; b) centralidade na prática profissional, para que os professores possam desenvolver atitudes de reflexão crítica sobre a sua atuação profissional; c) princípio da colaboração, é uma profissão colaborativa e não individualista; d) reflexão sobre a prática, para uma transformação da sua prática profissional (Marcelo, 1999; 2009a).

Nóvoa (2009) aponta cinco diretrizes para os programas de formação de professores considerando 5 Ps: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. Uma formação que valoriza a prática, dando centralidade à aprendizagem dos alunos e nos estudos de casos concretos; que visa ao desenvolvimento da cultura profissional e aprendizagens com maior presença de professores experientes; que busque o desenvolvimento das dimensões pessoais da profissão docente (relações, comunicação); que valorize o trabalho em equipe e o trabalho coletivo, bem como o desenvolvimento dos princípios da responsabilidade social e pública da educação.

Imbernón (2009) indica tendências mundiais para a formação docente que envolve: 1) o trabalho colaborativo; 2) o foco nas necessidades dos professores (discussão de problemas, a elaboração de projetos); e 3) criação de espaços de aprendizagem (trocas de experiências, emoções, teorias que sustentem a prática). Para o autor, a formação continuada é um espaço de aprendizagem para refletir sobre o que se está fazendo, por que se está fazendo, se é o melhor caminho para a aprendizagem dos alunos, ou seja, vai muito além da atualização. A atualização é importante, mas por motivos pontuais, por exemplo, quando há novas diretrizes a serem divulgadas.

Imbernón (2009) ressalta que a formação docente deve ajudar a:

- Discutir teoria, para não cair em práticas reprodutoras;
- Articular a formação a partir da prática, desde dentro, partindo das necessidades do contexto e dos docentes;
- Criar estruturas de apoio, por meio de assessorias;
- Criar uma cultura de colaboração, aprender com os pares, num processo de formação horizontal;

- Repensar a prática, por meio do compartilhamento de dúvidas, problemas, emoções, desenvolvendo capacidades reflexivas (O que fazer? Por que fazer?);
- Promover a consciência da complexidade e da diversidade do ensino, visto não ser possível ensinar a todos/as o mesmo e do mesmo modo.

Analisando as diferentes diretrizes dos autores acima referenciados para os processos formativos docentes, é possível apontar aspectos em comum nas diferentes abordagens e concepções: é um processo que se dá ao longo da carreira docente; tem como centralidade a prática docente e a valorização do conhecimento produzido no interior da profissão; além da reflexão sobre a prática e a valorização do trabalho colaborativo.

Partir da experiência como referência no processo formativo, tomar a prática como objeto de estudo é condição fundamental “quando se crê que a reflexão sobre a experiência é a base da produção do conhecimento profissional docente” (Cunha, 2014, p. 36). “A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela” (Cunha, 1989, p. 170), que se estabeleça uma relação dialógica entre os saberes do cotidiano com a teoria. Uma formação por dentro da profissão, que amplie as possibilidades de reflexão crítica e inovações, que mobilize práticas emancipatórias da prática docente e que potencialize que sua experiência seja reconstruída, reinventada e ressignificada.

Os processos formativos devem estar articulados às práticas dos docentes, sendo que

[...] as experiências são mais eficazes quando permitem que os docentes relacionem as novas experiências com seus conhecimentos prévios [...]. Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 196).

A formação profissional docente precisa estar direcionada à prática, proporcionando um vaivém entre a prática profissional e a formação teórica, entre experiência e pesquisa, ou seja, precisa estreitar a interface entre formação e prática profissional (Tardif, 2002). Muitas vezes não se trata tanto de mudar o fazer, mas mudar as crenças que sustentam esse fazer (Ruiz, 2009). Nessa reflexão sobre o que fazer questionamos os porquês, aproximando-nos mais da transformação da identidade profissional (Ruiz, 2009).

A reflexão sobre a prática permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 2013). Avaliar a atuação e fazer os ajustes se necessário é um dos novos parâmetros da profissionalização docente (Zabalza, 2004).

O desenvolvimento profissional docente é uma oportunidade fundamental para fomentar a reflexão sobre a prática amparados pelo diálogo, pela interação e a partilha de saberes docentes, para que os conteúdos pedagógicos gerem novos saberes quando confrontados pelas questões levantadas pelos/as professores/as a partir da sua prática. A experiência e o aprendizado a partir da prática é um dos aspectos mais valorizados pelos professores no processo formativo (Marcelo, 2009a). “A prática não significa somente momento de aplicação. É sobretudo a razão de ser da teoria, como, em termos acadêmicos, a teoria é a razão de ser da prática. Teorizar a prática e praticar a teoria são movimentos mutuamente implicados e complementares” (Demo, 1997, p. 67).

Ao longo de sua carreira são desenvolvidas teorias e concepções pedagógicas enraizadas nas experiências enquanto estudantes e na prática docente, e a mudança dessas concepções implicam num processo de autoconsciência e autorreflexão (Schön, 2000). A reflexão sobre a prática é um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A explicação e a compreensão das docências se revelam na leitura de mundo do ensino, da aprendizagem, do ser e estar na docência. É o diálogo entre o saber de experiência feito, da prática docente com o saber científico dos processos de ensino e aprendizagem e da área de atuação, que impulsionam o *ser mais*, promovendo novas leituras de mundo sobre a docência (Freire, 1996).

Freire muito tem contribuído na discussão sobre a articulação entre teoria e prática e a importância da reflexão sobre a prática, desenvolvendo a ideia de práxis, ou seja, a relação – e não a separação – entre a teoria e a prática, entre o modo de interpretar a vida com a prática a partir desta compreensão (Freire, 1987, 1996). Na práxis, a ação é precedida pela conscientização, compreendendo a teoria como um conjunto de ideias que interpretam um determinado fenômeno e leva a novos enunciados que são articulados a novas ações que podem transformar a realidade (Freire, 1996). Ainda, segundo o autor (1996), a práxis é a palavração, que articula discurso e prática, havendo um vínculo forte entre pensar/dizer a palavra/agir.

É a partir da reflexão sobre a prática que a curiosidade ingênua pode se tornar crítica, articulando teoria e prática, entendendo que no processo formativo “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43-44). Para o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabla e a prática ativismo” (Freire, 1996, p. 24). Quando um/a docente compreende e toma consciência do seu papel no trabalho docente, gera uma transformação, e por sua vez, gera uma ação, uma metamorfose, novas práticas que incidem sobre o trabalho docente.

Por que o processo reflexivo na atividade docente é tão importante? Acredito que seja o primeiro passo para melhorar a prática docente. O professor que pensa sobre o que faz se compreende em processo, aceita a condição de inacabamento, se importa com os resultados do seu trabalho, busca pela qualidade da aprendizagem dos alunos. O professor que pensa sobre o que faz se importa com o outro, não fica centrado em si.

Outro aspecto importante no processo formativo docente é a colaboração entre pares. Num movimento contrário à cultura individualista na educação superior, o processo de formação a partir da colaboração entre pares é uma estratégia que apresenta importantes resultados nos avanços pedagógicos e contribuições para a aprendizagem, contribuindo com a autonomia na elaboração dos saberes e valores da docência (Nóvoa, 2022). O autor aponta que

[...] a produção do conhecimento profissional docente não é um gesto individual, mas coletivo, que se faz no interior da profissão. A reflexão conjunta, em comum, é central para construir esse conhecimento, mas também para organizar os programas de formação de professores (Nóvoa, 2022, p. 15).

As possibilidades de melhorar o ensino aumentam quando os docentes passam a questionar coletivamente as ações de ensino, analisar novas concepções de processos de ensino e aprendizagem (Ruiz, 2009). Como nos lembram Calvo (2014) e Vaillant (2016), a colaboração nos grupos de docentes não surge de forma espontânea e necessita de espaços e condições que a favoreçam. A colaboração é também um dos aspectos indicados pela literatura para a formação do professor iniciante.



Marcelo (1999) alerta que a participação dos docentes em ações formativas isoladas pouco contribui para promover mudanças em suas práticas pedagógicas, e ações formativas fragmentadas e esporádicas não são capazes de contribuir para que os professores façam rupturas em suas crenças e concepções historicamente desenvolvidas em suas trajetórias formativas e em sua prática docente. No entanto, Tardif (2002) pondera que uma ação formativa poderá provocar reflexões que reverberem na constituição identitária da profissão, possibilitando, inclusive, promover mudanças nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica. Para este autor, os espaços formativos oferecem a potencialidade para o fortalecimento do sentimento de pertença e de identidade profissional, fato que também foi relatado por alguns/umas entrevistados/as desta pesquisa.

Em relação à temática dos processos de ensino e aprendizagem, Feixas (2004) entende que as estratégias formativas devem ter como diretriz as concepções sobre o que e como os alunos devem aprender, sendo imprescindível a compreensão de que o ensino é muito mais do que transmitir conhecimentos, mas também garantir que o aluno desenvolva suas próprias ideias sobre os conteúdos.

Para o público dos docentes iniciantes, há especificidades para o desenvolvimento profissional manifestadas por vários autores, como Carlos Marcelo, Cristina Ruiz e Maria Isabel Cunha. A iniciação à docência da educação superior é caracterizada por inúmeros desafios em relação a vários aspectos da docência, desde o planejamento da disciplina até a organização da aula, a seleção de material, a mensuração e gestão do conteúdo com o tempo da aula, além dos aspectos relacionados à cultura universitária, como testemunham os/as docentes entrevistados para este estudo.

Segundo Marcelo (2008), os professores iniciantes, em seu processo formativo, buscam orientações do passo a passo de como fazer seu trabalho docente. Querem aprender como fazer a gestão de sua aula, como avaliar seus alunos, como fazer a gestão do tempo e dos grupos, como tornar sua aula mais atrativa. Ou seja, estão muito preocupados no “como”, e menos preocupados no “por que” e “quando”. No entanto, o autor alerta que promover o processo formativo embasado no “como”, ainda que seja uma dimensão importante, por si só não promove o desenvolvimento profissional docente eficiente. O processo formativo para o desenvolvimento profissional docente é muito mais complexo do que o desenvolvimento de estratégias sobre o “como” elaborar o plano de ensino, como elaborar uma aula, como avaliar e

deve envolver um embasamento teórico, a compreensão do porquê desenvolver um conteúdo desta ou de outra forma.

Segundo Marcelo (1999), as atividades formativas mais comuns desenvolvidas com os docentes ingressantes consistem em:

- programas que proporcionam informações (sobre aspectos legais, administrativos, carreira);
- visita prévia (para conhecer o ambiente de trabalho, os colegas);
- seminários de discussão para facilitar apoio pessoal e emocional a partir de problemas reais;
- supervisão e redução de carga horária na docência durante o primeiro ano de trabalho (Austrália e Inglaterra reduzem entre 5 a 10% da CH para que os docentes ingressantes possam participar de processos formativos);
- estudos de casos – conhecer diferentes formas de resolver e refletir sobre problemas concretos;
- atividades de assessoria (mentores): para assessorar em questões didáticas e pessoais.

Os programas para os/as professores/as iniciantes constituem-se num importante elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Estes programas ou estratégias devem girar em torno da aprendizagem vinculada com a experiência (Ruiz, 2008), utilizando discussões de problemas reais da docência, análise e aperfeiçoamento do ensino, visto que a reflexão coletiva possibilita a discussão de acertos e dificuldades, e a partilha de experiências fortalece o professor iniciante. Marcelo (1999) complementa afirmando que é necessário estruturar ações formativas de maneira prática, vivencial e reflexiva, pois, no início da carreira, o professor entra “tateando”, por ter que projetar situações a partir de um lugar em que ele nunca esteve, o de “professor”. Em suma, o foco de um programa de desenvolvimento profissional para iniciantes deve ser a reflexão coletiva sobre a ação, sobre o fazer docente, uma formação vinculada à experiência docente, sendo estas também as diretrizes para as demais fases da formação de professores.

Uma revisão de conteúdos e investigações sobre os programas de iniciação docente realizada por Huling-Austin (1990<sup>9</sup> *apud* Marcelo, 2008) mostrou algumas

---

<sup>9</sup> HULLING AUSTIN, Leslie. Teacher Induction Programs and Internships. *In*: HOUSTON, Robert (ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 535-548.

questões importantes sobre os programas formativos para a iniciação à docência: 1) os programas de iniciação devem ser flexíveis, adaptados às necessidades dos docentes, tanto individuais quanto sobre as situações de trabalho; 2) a importância do professor de apoio (também chamado professor mentor, professor colega), sendo esta uma das referências mais consistentes no estudo; 3) a importância de considerar a atribuição docente aos professores principiantes, visto que muitas vezes a estes são atribuídas turmas e disciplinas que os professores não querem, ou assuntos que não estudaram. Este último item não foi uma questão apontada pelos/as docentes entrevistados/as, sendo possível inferir que as Unidades (ou talvez algumas) têm tido esse cuidado com os docentes que ingressam.

A autora (Hulling-Austin, 1990), afirma, ainda, que os docentes iniciantes, em seu primeiro ano de trabalho, contam com a colaboração de professores mais experientes, que apresentam atitudes e percepções sobre o ensino significativamente mais saudáveis, comparados aos que não tiveram esse apoio pessoal, fato que também pode ser percebido nesta pesquisa de tese.

O apoio de docentes mais experientes (chamado de tutoria ou mentoria) é uma das estratégias mais utilizadas e legitimadas de desenvolvimento profissional dos/as docentes iniciantes (Cunha, 2012; Marcelo, 1999, 2008; Ruiz, 2009, 2007). Para Ruiz (2009), o mentor ou tutor é um professor experiente, geralmente da mesma área de atuação do professor ingressante, “com mais capacidades profissionais, com mais domínio de um determinado tema” (Ruiz, 2007, p. 41). É um “professor com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento de conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade)” (Marcelo, 1999, p. 124). Para o autor, o professor mentor ou tutor deve ter êxito em suas aulas, ser valorizado pela comunidade acadêmica, estar aberto a inovações e ter o perfil de aprender permanentemente (Marcelo, 1999).

Para Marcelo (2008), os programas de iniciação à docência devem incluir, além do apoio do colega mentor, experiências formativas centradas na prática, nas necessidades dos alunos, na participação de projetos de inovação, no contato e compartilhamentos de experiências com outros professores iniciantes.

No processo formativo docente, tanto no período da formação inicial (licenciatura) quanto no período do ingresso na profissão e na formação continuada, os/as professores/as mais experientes têm um papel crucial. É importante criar

espaços para que os/as professores/as mais experientes e os menos experientes possam discutir sobre temas da educação, não num formato de palestras, mas de reflexões sobre as experiências docentes.

É importante considerar estas diretrizes nas políticas e programas institucionais de formação docente, visto que a “responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilidade individual do professor” (Cunha, 2014, p. 45). Nesse sentido, é necessária a corresponsabilização da instituição ao qual este professor está vinculado, o que envolve investimentos orçamentários e organizacionais para as condições de criação e sustentabilidade de políticas permanentes de desenvolvimento profissional.

Em suma, tanto para o público dos docentes iniciantes quanto dos docentes experientes, os processos de desenvolvimento profissional docente devem estar embasados na utilização de metodologias menos transmissíveis e mais baseada em casos, contextos, projetos de inovação e mudança (Imbernón, 2009). Formações que estimulem os professores a narrarem suas práticas, de forma que possam transformá-las a partir da sua reflexão somadas às reflexões de seus colegas, por meio de discussões e análise de situações reais da docência universitária.

Nesse sentido, a EDUFRGS tem feito movimentos de processos formativos com inclusão de estratégias mais dialogadas de desenvolvimento profissional para dentro dos cursos, como a discussão de casos relacionados ao trabalho docente, reflexão coletiva e colaborativa sobre a prática docente, além de estratégias de colaboração entre pares. Esta última estratégia está melhor detalhada no subcapítulo 5.1.2. É uma mudança gradual, mas que precisa ser qualificada e intensificada.

## 2.2 SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Os conceitos ‘saberes docentes’ e ‘identidade profissional docente’ – e as questões que a eles se referem – apresentam elos, pontos de encontros e articulações. Os saberes profissionais contribuem para a constituição da identidade profissional, assim como a identidade profissional influencia no desenvolvimento dos saberes docentes. Enquanto o sujeito desenvolve saberes, constitui sua identidade profissional, e ao desenvolver sua identidade profissional, aprofunda seus saberes

(Dubar, 2005<sup>10</sup> *apud* Rodrigues, Pura; Martins, 2022). Ambos são aspectos essenciais para o desenvolvimento profissional docente, e vão se construindo e se reconstruindo ao longo da carreira docente, a partir dos movimentos de reflexão sobre a ação, tomando a prática como foco de partida e de chegada do processo formativo.

Nesta tese, os conceitos dos saberes docentes e de identidade profissional docente têm centralidade, juntamente com o conceito de desenvolvimento profissional docente, visto que constituem o problema de pesquisa. Enquanto servidora pública, que atua num setor que organiza as ações formativas aos docentes da UFRGS, à luz dos referenciais teóricos sobre o tema, considero a importância de compreender de que modo os/as docentes iniciantes da educação superior dessa universidade constroem seus saberes e sua identidade profissional. Neste capítulo 2 anuncio os aportes teóricos destes dois conceitos, e no capítulo 5 apresento os testemunhos dos/as docentes participantes desta pesquisa sobre o tema.

Para compreender as questões envolvidas no conceito de saberes docentes, amparo-me, especialmente, em Maurice Tardif (2002), que deu voz aos docentes e analisou suas histórias de vida, vem pesquisando os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores da educação básica, mas que avalio ser válido também para a educação superior. O autor fala de um saber docente contextualizado, a partir do cotidiano da profissão docente (Tardif, 2002). Dialogo, também com outros/as autores/as que têm publicações nesta temática, como Cunha (1989, 2010c), Freire (1987, 1996) e Zabalza (2004).

Num segundo momento, exploro a teoria referente à identidade profissional docente, à luz de teóricos/as como Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2022b), Marcelo (2009a) e Zabalza (2004), autores que ajudaram na compreensão das questões envolvidas com o conceito de identidade profissional docente.

### **2.2.1 Saberes docentes**

Quais são os saberes necessários para o trabalho docente? De que modo esses saberes são construídos?

Os estudos sobre os saberes docentes surgem internacionalmente nas décadas de 1980 e 1990, como resposta a um movimento de profissionalização do

---

<sup>10</sup> DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ensino (Nunes, 2001). No contexto educacional brasileiro, no entanto, há poucos trabalhos sobre esta área de investigação, como aponta o estudo da arte realizado por Rufino (2020), que analisou as produções acadêmicas sobre o tema em revistas científicas do campo educativo com indexação no *Scielo* publicadas no Brasil. O autor concluiu que há uma quantidade pouco expressiva de publicações sobre o tema, e em se tratando de um tema emergente, requer mais pesquisas e produções científicas a respeito (Rufino, 2020).

Conhecer as características dos saberes do trabalho docente a partir da prática é essencial para repensar o desenvolvimento profissional docente, compreendendo o docente como produtor de conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas e articulados aos contextos das instituições de ensino. O que caracteriza a profissão docente é muito mais do que a transmissão de um determinado conteúdo. O trabalho docente é complexo e deve estar amparado por um conjunto de saberes para sua efetivação. Além de conhecer o conteúdo de sua especialidade, o docente precisa articular conhecimentos didático-pedagógicos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem para analisar e resolver problemas, tornar os conteúdos compreensíveis, pensar estratégias para facilitar a aprendizagem dos/as alunos/as, articular os conteúdos ao contexto atual, além dos saberes relacionais, visto que o trabalho docente se dá com seres humanos (Tardif, 2002).

Tardif (2002) classificou os saberes docentes em: a) saberes culturais, aqueles relacionados às experiências familiares e escolares; b) saberes da formação profissional, que estão relacionados às ciências da educação e aos saberes pedagógicos; c) saberes disciplinares, articulados ao conteúdo ou à disciplina ministrada; d) saberes curriculares, relacionados ao currículo, ao programa educacional, ao projeto pedagógico; e e) saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano do docente. O autor caracteriza os saberes profissionais dos/as professores/as em saberes temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. São *saberes temporais*, pois incluem a história de vida do/a professor/a, a cultura escolar anterior, influências familiares e a cultura institucional. São *saberes culturais*, pois reativados e manifestados para solucionar questões da profissão. São *saberes plurais e heterogêneos*, pois durante o trabalho o/a docente recorre a uma diversidade de conhecimentos e saberes, ou seja, “os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade” (Tardif, 2002, p. 263). Por exemplo, durante uma aula, o/a professor/a procura atingir vários objetivos

emocionais, sociais, cognitivos, coletivos: procura ter controle sobre a turma, motivá-la, concentrar-se para desenvolver uma atividade, atenta-se a auxiliar os alunos, dar explicações etc. Ou seja, mobiliza vários saberes em função dos contextos e objetivos de trabalho. São saberes personalizados e situados, visto que são mobilizados ou construídos em função dos contextos de trabalho. São personalizados pois são saberes relacionados às pessoas, às suas experiências, e assim sendo, a personalidade do docente faz parte do seu trabalho (Tardif, 2002).

Para Zabalza (2004), os professores devem ter competência científica, como profundos conhecedores do seu campo científico, e a competência pedagógica, assinalando o comprometimento com a formação e com a aprendizagem dos educandos, ou seja, o exercício da profissão docente requer uma sólida formação científica e pedagógica. O autor aponta os seguintes saberes docentes necessários à prática profissional: a) identificar conhecimentos prévios dos estudantes; b) estabelecer uma boa comunicação (explicar bem, ter uma relação cordial, transmitir paixão pelo conhecimento); c) agir considerando as condições e características do grupo de estudantes; e d) estimular a pensar e trabalhar em grupos (Zabalza, 2004).

Pesquisa realizada por Cunha (1989) com estudantes da educação básica e superior revela os principais saberes dos bons professores relacionados ao ensino. Dentre eles, destacam-se: explicitar o roteiro da aula, localizar o estudo historicamente, estabelecer a relação do conteúdo com outras áreas de saber, indicar materiais complementares, utilizar linguagem acessível (tom de voz, pausas e entonações adequadas), diminuir as relações autoritárias (movimentar-se no espaço, aproximar-se fisicamente dos alunos e chamá-los pelo nome). A autora ressalta a necessidade do/a docente ter profundo conhecimento naquilo que se propõe a ensinar, buscando articular teoria e prática, estimular a participação, trabalhar as dúvidas dos alunos usando exemplos familiares nas explicações, estimular a criatividade, a criticidade, a curiosidade e a inovação nas aulas.

Cunha (2010c), assim como Zabalza, aponta saberes necessários à docência mais articulados ao cotidiano do trabalho docente. Saberes relacionados aos processos de ensinar e aprender (que envolvem conhecer o contexto dos estudantes, condições de aprendizagem, criação de diferentes estratégias de ensino), saberes do planejamento e avaliação das atividades de ensino.

Freire (1996) destaca saberes necessários à docência voltados à autonomia dos alunos. Esses saberes incluem: o respeito e a necessidade da abertura para

aprender com os alunos, a rigorosidade metódica e a pesquisa, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência sobre o inacabamento, a curiosidade, o bom senso, a alegria, comprometimento, a escuta, disponibilidade para o diálogo, entre outros. Esses saberes serão retomados ao longo do texto.

Além disso, Tardif (2002), Nóvoa (2013), Cunha (2010) e Freire (1996) ressaltam que o trabalho docente é marcado pelos saberes da dimensão relacional. Para Tardif (2002), o trabalho docente carrega as marcas do ser humano, o que exige a sensibilidade e disposição para conhecer e compreender os/as alunos/as como indivíduos em suas semelhanças e diferenças. Nóvoa (2013) também atenta para esta marca da interatividade humana, sendo um diferencial de outras profissões que lidam com objetos ou procedimentos técnicos, como o faz um engenheiro, um químico, por exemplo. Freire atenta para as questões éticas envolvidas na docência. Um docente precisa respeitar a autonomia, a dignidade e identidade do aluno, o que exige o conhecimento do contexto dos alunos e o reconhecimento de saberes de experiência feitos, bem como uma necessária e permanente reflexão crítica sobre o trabalho docente (Freire, 1996). Para o autor, nos fizemos seres éticos pois “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper” (Freire, 1996, p. 36), e precisamos da ética para orientar o bom senso nas tomadas de decisões no trabalho docente e um permanente esforço para “diminuir a distância entre o discurso e a prática” (Freire, 1996, p. 72). A presença dos docentes é exemplar ao aluno, e não escapa do juízo dos mesmos.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (Freire, 1996, p. 73).

Os saberes docentes são construídos amparados em diversas fontes. É “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36). Os saberes disciplinares e curriculares são definidos pela instituição formadora, não são os saberes docentes propriamente dito: os saberes disciplinares são aqueles saberes sociais das diversas disciplinas oferecidas no processo formativo, para além dos saberes pedagógicos; os saberes curriculares se



concretizam no programa que os professores devem aprender e aplicar, através dos objetivos, conteúdos, métodos (Tardif, 2002).

Os saberes experienciais correspondem a um conjunto de saberes relacionados às situações concretas do trabalho docente; são saberes mobilizados e construídos na prática, no cotidiano do/no trabalho docente, ou seja, são (re)construídos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (Tardif, 2002). São saberes profissionais que vão sendo adquiridos através do tempo, ou seja, “ensinar supõe aprender a ensinar” (Tardif, 2002, p. 20). Os saberes da experiência integram a base da prática e dos saberes profissionais, visto que para o professor as experiências com/no seu trabalho são a condição para a construção dos seus próprios saberes profissionais (Tardif, 2002), ou seja, ao ensinar, o professor mobiliza diversos saberes, e vai constituindo uma autoria em seu trabalho docente. Nesse sentido, considera-se que o profissional, sua prática e seus saberes, articulam-se entre si e vão evoluindo e se transformando (Tardif, 2002). Sendo assim, compreendendo a prática como mobilizadora dos saberes docentes, esta deve ter centralidade no desenvolvimento profissional docente, como já mencionado anteriormente.

Conhecer os saberes docentes produzidos na prática possibilita (re)significar os processos formativos docentes, que utilizava principalmente uma abordagem pela transmissão dos conhecimentos – para que estes aprendessem a dar aulas de forma eficaz, amparados numa racionalidade técnica dos saberes docentes – para uma abordagem de desenvolvimento profissional docente que considere os docentes como sujeitos do conhecimento, num diálogo reflexivo com a prática docente, fato que deve ser considerado no desenvolvimento profissional docente.

Contextualizados e definidos pela imprevisibilidade, os saberes docentes envolvem uma dimensão de risco, de incerteza e, por este motivo, precisam ser permanentemente reconstruídos a cada nova situação, indo muito além da racionalidade técnica (Nóvoa, 2022). Pimenta e Anastasiou (2002) também compreendem como característica do trabalho docente a imprevisibilidade, a incerteza, o conflito, e também reforçam a necessidade do enfrentamento da racionalidade técnica predominante em algumas áreas, e que não pode servir de modelo para o trabalho docente. Nesse sentido, a criatividade é característica importante na profissão docente, visto que a docência exige a “criação na resolução

de questões da prática que uma lógica de previsibilidade positivista não é suficiente na ação docente” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 114).

Se analisarmos as contribuições destes/as autores/as, é possível perceber que todos/as dão devesas importância à (re)significação dos saberes docentes no cotidiano do trabalho docente, tomando a prática como ponto de partida e de chegada para refletir sobre o que se faz, num exercício de reflexão sobre a ação para novas ações. Além disso, todos/as afirmam a importância do/a docente ter conhecimento amplo e aprofundado sobre a área específica de atuação, fato que é importante, mas não suficiente. O trabalho do/a docente está em conexão com pessoas, com a sociedade e, sendo assim, não é o saber da técnica, isoladamente, que garante bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. Os saberes docentes envolvem os saberes da humanidade, o bom senso, a humildade, a alegria, a esperança, a abertura aos outros (Freire, 1996).

Os/as docentes universitários/as necessitam desenvolver um conjunto de saberes que, de acordo com o contexto e o problema que se apresenta, devem ser mobilizados e reorganizados para que a solução adequada seja construída (Esteves, 2010<sup>11</sup> *apud* Cunha, 2012).

### 2.2.2 Identidade profissional docente

Na educação superior, profissionais de vários campos do conhecimento (matemáticos/as, químicos/as, enfermeiros/as, médicos/as) se inserem na docência em decorrência dessa sua formação, trazendo vasta bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de formação e de pesquisa, e talvez nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (Pimenta; Anastasiou, 2002), ou quais características diferem essa profissão daquela que lhe deu o título profissional. Esses profissionais bacharéis<sup>12</sup> constituíram sua identidade profissional em áreas diferentes da docência, com outros conceitos profissionais, outros reconhecimentos sociais (Pimenta; Anastasiou, 2002). Ao ingressarem na carreira do magistério superior,

---

<sup>11</sup> ESTEVES, Maria Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. *In*: LEITE, Carlinda (org.). **Sentidos da pedagogia universitária**. Porto: CIIÉ/Livpsic, 2010. p. 45 -62.

<sup>12</sup> Por questões éticas, para que não seja possível a identificação dos docentes ingressantes em suas respectivas áreas de atuação na universidade, optei por não informar a ênfase da formação na graduação dos docentes entrevistados – se bacharelado ou licenciatura, embora tenha consciência que este seria um dado importante para análise.

passaram a constituir outra carreira, a da docência, e necessitam de um investimento e apoio institucional para se tornar um professor profissional, pois requer necessariamente desenvolvimento profissional docente e, como afirma Freire (2013), ser professor/a implica assumir uma profissão, ensinar é uma ação profissional que exige competência científica, amorosidade, criatividade. Embora esta tese não identifique os docentes bacharéis daqueles com licenciatura, nomeando-os todos como docentes iniciantes, há que se considerar as diferenças ao pensar os processos formativos docentes, haja visto que apresentam diferentes necessidades formativas para a realização do trabalho docente.

A identidade profissional docente é a forma como o docente se vê dentro da profissão. Diz respeito aos processos que contribuem para a definição de um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que orientam o percurso e a prática docente, e que estruturam as maneiras de assumir e representar a sua profissão (Libâneo, 2002). É um fenômeno relacional, se desenvolve no contato com o outro, sendo este outro os pares, com os alunos.

“A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” (Marcelo, 2009c, p. 112). É uma construção do eu profissional que não é estanque, evolui pessoal e coletivamente ao longo da carreira docente e pode ser influenciada por experiências pessoais e coletivas, por políticas institucionais e externas e que ajudam a explicar aspectos como motivação e satisfação no trabalho docente, bem como o comprometimento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem (Marcelo, 2009b).

A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais, cognitivos e envolve o compromisso pessoal, disponibilidade para aprender a ensinar, crenças e valores, conhecimento sobre a disciplina que vai ensinar, conhecimento sobre o ensino, as experiências do passado (Lasky, 2005<sup>13</sup> *apud* Marcelo, 2009c).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade profissional é constituída com base:

- 8) Na significação social da profissão;
- 9) Na reafirmação das práticas tradicionalmente utilizadas, pois significativas nas necessidades do cotidiano;

---

<sup>13</sup> LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 899-916, 2005.

- 10) No confronto entre teoria e prática, ao analisar as práticas com as teorias já existentes, mas também na elaboração de novas teorias;
- 11) A partir do significado que o professor dá ao trabalho docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em sua história de vida, em seu modo de ser/estar no mundo, em seus saberes, no sentido que tem a docência na vida do professor;
- 12) Nas redes de relações com os seus pares nas instituições de ensino em que trabalham.

A constituição da identidade docente se dá a partir da análise crítica desses saberes da experiência construídos na prática, articulando-os com as bases teóricas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem (Pimenta; Anastasiou, 2002). Para as autoras, a consciência sobre a própria prática é fundamento para as transformações das práticas docentes, sendo muito importantes os processos reflexivos, ainda mais se esse processo reflexivo se fizer de forma coletiva, refletir coletivamente sobre o que se faz, refletir sobre os saberes das práticas cotidianas (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Esse processo reflexivo é importante para repensar e ressignificar as crenças que construímos ao longo do percurso da vida escolar sobre o ensino, sobre o que é ser professor/a. Segundo Marcelo (2009c), Lortie (1975)<sup>14</sup> foi o autor que fez a descoberta sobre a influência dos percursos da história escolar para o desenvolvimento de crenças e modelos sobre o ensino. Com base nessa descoberta de Lortie, Marcelo (2009c) considera que os docentes entram na docência trazendo suas ideias e crenças sobre o que é aprender e ensinar, destacando a importância da articulação entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional nos processos formativos, visto que “as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que nós, os professores, desenvolvemos acerca de como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar” (Marcelo, 2009c, p. 116).

Tardif (2002) também aponta que os saberes da trajetória escolar e da vida pessoal e familiar, além de serem componentes importantes para os saberes docentes, são igualmente significativos na constituição da identidade profissional docente (Tardif, 2002).

---

<sup>14</sup> LORTIE, Dan. **School teachers**: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

Para Nóvoa (2013), há três processos essenciais no desenvolvimento da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. O *desenvolvimento pessoal* envolve a vida pessoal do professor. Para Nóvoa (2013), é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor, há uma certa mistura, uma articulação entre o que somos e o que ensinamos. A profissão docente envolve, além dos conhecimentos técnicos, o humano, o relacional. Por isso, Nóvoa defende que no processo de formação docente é importante que sejam estimuladas práticas de autoformação, da elaboração de narrativas sobre as suas histórias de vida pessoal e profissional para o autoconhecimento dentro do conhecimento profissional, contribuindo para que os docentes sejam capazes de refletirem sobre seu trabalho docente (Nóvoa, 2009). Tardif (2002) corrobora com Nóvoa neste aspecto ao afirmar que o saber não é algo aleatório, o saber dos professores é o saber deles e está articulado com a identidade, com a pessoa, com a sua história pessoal e profissional, com suas experiências no contexto educacional com os alunos e com os colegas de profissão. O autor acrescenta afirmando que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2002, p. 265). O *desenvolvimento profissional* refere-se aos aspectos da profissionalização docente, e o *desenvolvimento institucional* diz respeito aos investimentos institucionais para a consolidação dos seus objetivos educacionais (Nóvoa, 2009).

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam três elementos na constituição do processo identitário docente: adesão, ação e autoconsciência. A adesão, porque para ser professor é necessário assumir princípios, valores, aderir a um projeto e apostar na potencialidade dos jovens. A ação, visto que as formas de agir dependem de influências pessoais e profissionais. A autoconsciência, porque as decisões partem do processo de reflexão sobre a ação docente. A construção da identidade profissional docente “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (Nóvoa, 2013, p. 16).

“A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais” (Marcelo, 2009c, p. 109). A identidade docente desenvolve na práxis, no contato com o outro, colega de profissão

ou alunos. Para o autor, a docência como profissão precisa se rever para cumprir o compromisso moral de assegurar o direito de aprender dos educandos. Este é um aspecto de suma importância na constituição da identidade profissional docente: o trabalho docente com foco nos processos de aprendizagem dos alunos. Este processo envolve o processo formativo docente, e novamente voltamos à questão do foco na pesquisa durante a pós-graduação.

Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 106) aponta que “Certamente, muitos professores universitários ficariam surpresos caso um colega lhe confessasse que nunca leu um livro científico sobre sua especificidade”. Mas talvez a surpresa seria menor se algum colega contasse que nunca leu sobre como ensinar o conteúdo de sua responsabilidade, o que significa que o professor costuma depositar sua identidade profissional no conhecimento da sua especialidade, e não nos conhecimentos sobre a docência (Zabalza, 2004). Ou seja, a preparação para a prática profissional do professor universitário “esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência” (Zabalza, 2004, p. 107).

O processo de constituição da identidade docente tem atravessamentos de diferentes ordens e situações, e se dá ao longo da carreira docente. Muitos dos ingressantes fizeram sua formação vinculada a uma área específica, como arquiteto/a, médico/a, contador/a, e ao entrar na docência da educação superior é importante que afirme e (re)conheça sua identidade profissional docente como o professor que ensina a profissão de arquiteto/a, médico/a, contador/a. Reconhecendo o professor como sujeito de conhecimento e com vistas a se tornar um professor profissional, é importante que nas instituições de educação superior sejam criados espaços para oportunizar reflexões coletivas sobre a prática cotidiana do trabalho docente, para que este/a docente seja capaz de problematizar sua prática em contínuo processo de (re)construção de sua identidade profissional e seus saberes docentes.

### 3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DA UFRGS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES INGRESSANTES

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.  
(Freire, 1996, p. 109)

A constituição de um programa institucional para o desenvolvimento dos/as docentes da UFRGS vem sendo pauta desde 1994, quando o Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP) instituiu o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) através da Resolução n. 01/94 (UFRGS, 1994). A participação no programa, desde seu início, é obrigatória aos docentes ingressantes da UFRGS, sendo um dos critérios na avaliação do período do estágio probatório, e a partir de 2014 foi sendo gradativamente aberto, sendo hoje de participação eletiva para todos os docentes da universidade.

Antes de apresentar os detalhes e histórico do programa, trago alguns dados contextuais importantes de serem considerados quando da organização das estratégias de desenvolvimento profissional docente. Dados de abril de 2024<sup>15</sup> revelam que a UFRGS tem 25.481 alunos matriculados na graduação (3.946 nas licenciaturas e 21.535 nos bacharelados). Na pós-graduação há 12.373 alunos matriculados (6.023 no mestrado e 5.814 no doutorado), segundo dados de janeiro de 2024. Há 5.307 servidores (dados de janeiro de 2024), sendo 2.337 técnicos-administrativos em educação e 2.970 docentes (1.393 mulheres e 1.576 homens), sendo que a maioria (859) estão de 3 a 9 anos na universidade.

Embora a UFRGS ocupe as melhores classificações em rankings nacionais, os dados apresentados na Semana de Avaliação UFRGS 2023 referentes aos Resultados dos Instrumentos de Avaliação da Graduação – Ano 2022<sup>16</sup> elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRGS mostram que ainda há muito para melhorar, especialmente nas questões relacionadas ao ensino. Estes resultados revelam que as médias mais baixas das pontuações das avaliações dos docentes pelos discentes dizem respeito aos itens relacionados à didática docente (estratégias

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/paineldedados/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/avaliacao/teste-sai/wp-content/uploads/2023/08/31-07-Semana-de-Avaliacao-UFRGS-2023-Graduacao.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

para facilitar o aprendizado, clareza e objetividade na apresentação dos conteúdos), sendo que nos comentários abertos também foi o aspecto em que houve maior número de reclamações. Trago um exemplo:

Acredito que a universidade deveria ministrar com regularidade aos professores cursos de didática. É nítido que todos são profissionais muuuuito capacitados e que tem uma imensa quantidade de conteúdo para passar, mas nem todos desenvolveram a habilidade de repassar o que sabem com clareza (Destaque do Relatório da CPA no campo aberto da avaliação do docente pelo discente).

Além disso, o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade (PDI UFRGS) – 2016-2026 apresenta como perspectiva futura a expansão da inovação acadêmica e da interdisciplinaridade nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino, apontando também a renovação e ampliação da importância da busca pela excelência e qualidade de ensino através de novas práticas de aprendizagem e novas iniciativas de internacionalização (UFRGS, 2016). Estes dados revelam a importância de um programa como o PAAP numa instituição de educação superior, bem como a necessidade de qualificá-lo permanentemente.

Após esta breve apresentação de um recorte contextual, apresento um levantamento do histórico do PAAP na UFRGS, a partir das legislações institucionais, somando com artigos e teses sobre o tema. Além disso, apresento as análises sobre os sentidos do PAAP no desenvolvimento dos saberes docentes, bem como sugestões ao Programa trazidos pelos/as entrevistados/as desta pesquisa.

Existiram movimentos importantes que antecedem e mobilizam a criação e institucionalização do PAAP. Estratégias relacionadas à qualificação do/a docente da educação superior incentivadas por políticas públicas externas à UFRGS influenciaram e culminaram em um programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico do/a docente da UFRGS, vigente até hoje nesta instituição. Dentre esses movimentos, destacam-se a criação do Laboratório de Ensino Superior (LES), o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), o Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRGS (PMQEG) (Franco; Krahe, 2003). Estes movimentos estão sintetizados na Figura 1.



Figura 1 – Movimentos de formação docente até a criação do PAAP



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Franco e Krahe (2003).

As normativas da UFRGS e as publicações de artigos e teses sobre o PAAP revelam que a proposta foi sendo modificada e formatada, considerando as necessidades e adequações do contexto e dos/as docentes desta universidade.

O artigo “Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção” (Franco; Krahe, 2003), ajuda a compreender o contexto institucional para a criação do PAAP, conforme mostra a figura acima. Os primeiros movimentos do programa estão registrados no livro *Melhoria do ensino e a capacitação docente*” (Moraes, 1996). Outro artigo importante para compreender o histórico do PAAP, intitulado “As necessidades de formação dos docentes ingressantes na UFRGS: o PAAP enquanto possibilidade à inovação pedagógica no ensino superior”, foi publicado em 2014 por Sérgio Franco (Franco *et al.*, 2014) com a equipe da Pró-Reitoria de Graduação, no qual apresentaram os resultados de uma pesquisa realizada com docentes participantes do PAAP sobre as demandas formativas. Além desta publicação, em consulta no Lume, repositório digital da UFRGS, encontrei três teses que abrangeram o contexto do PAAP/UFRGS:

- “Discursos em luta: a produção do docente universitário num Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico”, de autoria de Maria Martha Dalpiaz, orientada por Rosa Maria Bueno Fischer, que teve como objetivo “descrever os modos de ser sujeito que se produzem com a instauração de

um Programa que busca a produção de novos significados sobre a docência” (Dalpiaz, 2012, p. 30).

- “Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento das Universidades Federais do Rio Grande do Sul”, de Paula Trindade da Silva Selbach, orientada por Maria Beatriz Luce, cujo objetivo foi “compreender como se institucionalizam/reestruturam os movimentos de desenvolvimento profissional dos docentes universitários nas universidades federais do Rio Grande do Sul (RS), no processo de expansão da educação superior federal” (Selbach, 2015, p. 91).
- “O desenvolvimento profissional docente de professores do magistério superior: reverberações e contribuições das políticas institucionais de formação continuada”, de autoria de Lidiane Limana Puiati Pagliarin, orientada por Altair Alberto Fávero, da Universidade de Passo Fundo, cujo objetivo foi “investigar de que maneira as políticas institucionais de formação continuada oferecidas e desenvolvidas nas universidades federais para professores de magistério superior reverberam e contribuem para o desenvolvimento profissional docente” (Pagliarin, 2020, p. 22).

Esses artigos e teses ajudam a compreender o histórico, os avanços e retrocessos, os movimentos entre o que se pretendia e o que foi possível de ser realizado a partir da política institucional de formação dos professores ingressantes da UFRGS, o PAAP.

No momento de sua criação, o PAAP visava “acompanhar o plano de trabalho do docente recém-ingresso na universidade e em regime de estágio probatório” (Moraes, 1996, p. 10). O programa tem como objetivo “favorecer a reflexão sobre a prática docente universitária; propiciar a análise da prática docente de cada professor envolvido no programa; e oportunizar a reorganização das experiências docentes específicas” (Moraes, 1996, p. 10). A responsabilidade do PAAP era compartilhada pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Faculdade de Educação (Faced) e Departamentos de origem dos professores em estágio probatório (UFRGS, 1994). Pelo histórico do PAAP é possível perceber que a Faced teve um importante papel na instituição, manutenção e concretização da política, inclusive com seus/suas docentes envolvidos na gestão, organização e atuação nesta política de formação dos/as docentes ingressantes na UFRGS.

O programa estava estruturado em três etapas, totalizando 120 horas, a serem desenvolvidas durante um semestre (UFRGS, 1994):

- Seminário I (30 horas): temas sobre a universidade e sociedade, carreira docente na UFRGS, currículo, aspectos pedagógicos e avaliação do ensino;
- Semestre Experiencial (60 horas): vivência docente envolvendo compartilhamento e reflexão sobre a prática e a inovação, com encontros presenciais coordenados por um professor da área da educação e/ou por colega docente da mesma área ou área afim do mesmo Departamento;
- Seminário II (30 horas): com atividades em grupos, trocas de experiências, envolvendo temas sobre os fundamentos epistemológicos e a didática e reflexões sobre as experiências docentes.

O PAAP era organizado em edições fechadas com os grupos de ingressantes, ou seja, todos os/as docentes participavam do mesmo processo formativo, porém com adequações a cada edição, de acordo com as características e interesses de cada grupo de participantes (Franco; Krahe, 2003). Nas edições anteriores a 2002, as atividades formativas do PAAP eram organizadas a partir de reflexões individuais dos/as professores/as participantes sobre os desafios que marcavam o cotidiano do trabalho docente (Dalpiaz, 2012). Nas edições posteriores a esta data, o foco do módulo II consistia na “elaboração de um projeto de trabalho pedagógico, individual ou em pequeno grupo, e seu posterior desenvolvimento no semestre subsequente, como parte do plano de correspondente ao Estágio Probatório” (Dalpiaz, 2012, p. 70). Na edição 2003-2004 foi acrescida a possibilidade de realizar uma pesquisa sobre a realidade da sala de aula ou sobre o curso de atuação do/a docente (Dalpiaz, 2012). Percebe-se que, nestas propostas, havia uma forte relação entre o processo formativo e a prática docente, bem como espaços para o compartilhamento de saberes docentes, aspectos estes defendidos no desenvolvimento profissional docente.

Conforme Dalpiaz (2012), a partir da 9ª edição do PAAP houve alteração da terminologia de Seminário para Módulo, dividindo as responsabilidades de cada módulo nos diferentes setores responsáveis, além de diminuir a carga horária total para 60 horas. A divisão ficou da seguinte forma:

- Módulo I, num total de 15 horas sob responsabilidade da Prograd, tinha objetivo informar e inserir o professor ingressante na instituição;

- Módulo II, num total de 30 horas sob responsabilidade da Faced, com temas sobre a docência universitária;
- Módulo III, num total de 15 horas, sob responsabilidade dos departamentos de origem dos professores participantes, para o acompanhamento do docente.

Dalpiaz (2012) analisou cartas, ofícios e atas de reuniões do colegiado da Faced, identificando tensões em relação a definições de datas das atividades, orientações teóricas ou motivos administrativos que resultaram no desligamento de docentes da condução do PAAP. A autora verificou, ainda, que embora o Módulo III seria de responsabilidade dos Departamentos, nem todos atendiam à solicitação da Prograd. Assim, além da atuação do Módulo II, a Faced acabou assumindo também a responsabilidade do Módulo III.

Em 2010, a Instrução Normativa (IN) 002/2010 (UFRGS, 2010) legisla sobre a organização do desenvolvimento do PAAP, passando a apresentar-se da seguinte forma:

- Módulo I: Sob responsabilidade da Prograd, num total de 8h.
- Módulos II e III: Coordenados pela Prograd e Faced, com carga horária de 52h.

Nesta IN 002/2010, percebe-se que não há definição das temáticas a serem desenvolvidas em cada módulo, o que foi definido na IN 004/2014.

Em 2014 houve novas mudanças no PAAP, pela publicação da IN 004/2014 (UFRGS, 2014b), que insere temáticas das ferramentas digitais, como as habilidades para o seu desenvolvimento e os ambientes virtuais de aprendizagem (Franco *et al.*, 2014). Neste ano, o projeto é inserido no Programa de Apoio à Graduação (PAG) no eixo da Formação Docente, pela Portaria n. 799, de 5 de fevereiro de 2014 (UFRGS, 2014a). Segundo esta Portaria, o responsável pelo PAAP era a Divisão de Políticas de Graduação, setor vinculado à Divisão de Cursos e Políticas de Graduação (DCPGRAD/Prograd). Esta Portaria instaura uma importante mudança no PAAP, ao abrir a possibilidade de participação voluntária de docentes estáveis nas formações na temática didático-pedagógica, juntamente com os docentes em estágio probatório, por meio do Seminário de Docência no Ensino Superior, que tinha como objetivo oportunizar momentos de reflexão acerca da práxis docente no ensino superior (UFRGS, 2014a).

O ano de 2014 também marca a inclusão de novos setores na organização do PAAP, a Secretaria de Educação a Distância (Sead) e a Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS). A EDUFRGS é um setor vinculado ao Departamento de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (DDGP) da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, que a partir de 2014 passou a ofertar e registrar as atividades que integram o PAAP no Sistema de Recursos Humanos da UFRGS. Antes desta data, a Prograd estava responsável pelo planejamento das formações, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (Sead), Faced e de outras Unidades da UFRGS. A partir desta aproximação com a EDUFRGS, este setor passa a ser parceiro da Prograd para, além dos registros, auxiliar no planejamento das atividades formativas dos docentes na UFRGS. No entanto, é no ano de 2018 que a EDUFRGS passa a ter maior protagonismo nas ações do PAAP, a partir de um conjunto de ações planejadas em conjunto com um docente da Faced e colegas técnicos da EDUFRGS e Prograd (Anexo 1). Foi realizada uma avaliação das oficinas deste projeto, e algumas delas têm sido reofertadas desde 2018.

A última modificação do PAAP foi realizada em 2022, pela Instrução Normativa n. 006/2022 (UFRGS, 2022), construção que envolveu vários setores da universidade, como a Prograd, Sead, EDUFRGS. A nova IN do PAAP dá as diretrizes para o programa, que visa desenvolver conhecimentos sobre cultura organizacional, carreiras docentes, aspectos pedagógicos e ferramentas digitais, bem como dimensões relacionais da docência. O eixo 'Dimensões Relacionais da Docência no ensino superior e na educação básica' foi incorporado nesta última mudança, e inclui: (a) temas obrigatórios nos currículos conforme Conselho Nacional de Educação – educação para as relações étnico-raciais (Brasil, 2008), direitos humanos (Brasil, 2012a) e educação ambiental (Brasil, 2012b); e (b) relevantes para o atual contexto educacional da UFRGS – inclusão e acessibilidade e saúde mental. Um grupo multiprofissional de docentes e técnicos/as (do qual faço parte) construiu a proposta formativa deste novo eixo. Foi organizado um curso intitulado “Dimensões relacionais na docência do ensino superior e da educação básica”, num total de 20 horas divididas em 5 encontros. A essência do curso consiste na sensibilização para as referidas temáticas, a partir da discussão de conceitos e estudos de casos, com auxílio da plataforma Moodle Colaboração para os materiais complementares, além de orientações instrumentais e procedimentais, como no caso da educação ambiental e da inclusão e acessibilidade. Nos meses de novembro e dezembro de 2022 ocorreu a

primeira edição do curso, e em 2024 foi ofertada a quarta edição do curso. A ideia é que este curso de 20h seja de participação obrigatória dos/as docentes ingressantes, e aberto ao público docente já estável quando houver vagas. A periodicidade deste curso é definida com o grupo organizador e com os/as ministrantes parceiros.

A partir desta IN 006/2022, o atual PAAP está configurado da seguinte forma:

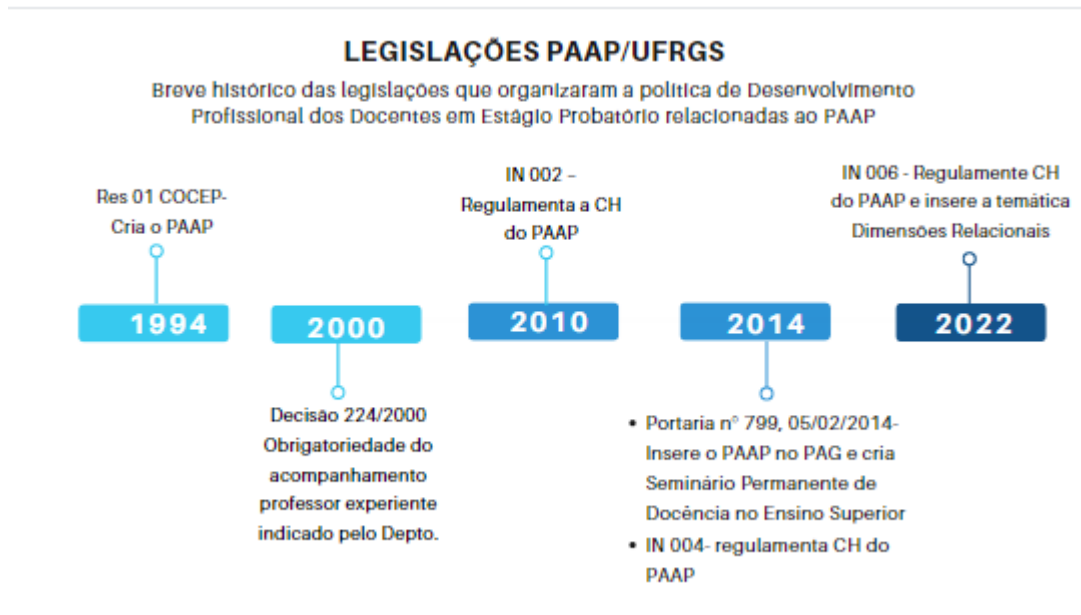
Figura 2 – PAAP – Eixos de Formação do PAAP após IN 006/2022

PAAP – Eixos de Formação			
Eixo	Temáticas Relacionadas	Carga horária (capacitação)	Realização
<b>1 - Funcionamento da UFRGS e carreiras docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura e funcionamento da UFRGS</li> <li>Legislação e normativas relacionadas à docência</li> <li>Sistemas internos da UFRGS</li> <li>Carreiras docentes</li> </ul>	20h	Ao longo dos 30 primeiros meses de estágio probatório docente
<b>2 - Processo educacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos de ensino e aprendizagem na educação básica e no ensino superior</li> </ul> <p><i>(incluindo as ferramentas digitais para o ensino e aprendizagem)</i></p>	30h	
<b>3 - Dimensões relacionais da docência no ensino superior e na educação básica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação para as Relações Étnico-Raciais</li> <li>Educação Ambiental</li> <li>Direitos Humanos</li> <li>Inclusão e Acessibilidade</li> <li>Saúde Mental</li> </ul>	20h	
		<b>70h</b>	

Fonte: UFRGS, EDUFRGS, 2022a.

A Figura 3 sintetiza as principais mudanças nas legislações que regem o PAAP na UFRGS do momento de sua criação até o momento.

Figura 3 – Linha do tempo das normas que regulamentam o PAAP



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Convém ressaltar que o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014), em sua meta de Planos de Carreira contempla o acompanhamento dos profissionais iniciantes:

[...] implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (Brasil, 2014, meta 18.2).

As iniciativas de desenvolvimento profissional têm como ponto de partida o conhecimento da realidade docente. Dentro das temáticas do PAAP, as demandas de formação dos/as docentes são identificadas a partir do Censo de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS, nas informações do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) da UFRGS, nas respostas das avaliações de reação, no relatório de avaliação do docente pelo discente (da Secretaria de Avaliação Institucional – SAI) e nas propostas apresentadas diretamente à EDUFRGS pelos Departamentos. A partir de avaliações permanentes, são planejadas novas formações, ou reformuladas aquelas já existentes. Praticamente 100% das atividades vinculadas ao PAAP tem como ministrante docentes da própria UFRGS, que tem experiência no tema a ser

desenvolvido na ação formativa, possibilitando formações mais contextualizados com o contexto de atuação profissional dos/as docentes em PAAP.

Estas ações de formação, as quais nomeamos de 'ações de aperfeiçoamento', são operacionalizadas a partir de Trilhas de Aprendizagem, compreendidas como um

[...] conjunto de atividades interdependentes que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional do servidor, composto por ações de aperfeiçoamento e qualificação por ele escolhidas, conforme seu interesse e disponibilidade, em atendimento às necessidades do trabalho e aos objetivos da instituição (UFRGS, EDUFRGS, 2019).

Assim, ao longo de sua carreira, os/as docentes desta universidade têm autonomia para escolher os seus processos formativos, participando das ações de aperfeiçoamento de acordo com suas disponibilidades e necessidades.

Diferentemente da proposta inicial do PAAP, atualmente todas as ações de aperfeiçoamento oferecidas pela EDUFRGS são abertas para inscrições, via Portal do Servidor, de técnicos e docentes (em estágio probatório ou não). A seleção é realizada por servidores/as da EDUFRGS, considerando as características e público-alvo das ações de aperfeiçoamento. Esta abertura das inscrições em ações de aperfeiçoamento para todos/as os/as servidores/as da UFRGS democratizou o acesso às ações formativas dos/as docentes e incentiva a articulação entre docentes novos/as e antigos/as. No entanto, perdeu-se a perspectiva de uma formação específica para docentes ingressantes, proposta inicial da criação do PAAP e defendida pelas diretrizes do desenvolvimento profissional docente.

O PAAP, desde sua implementação, foi de responsabilidade da Prograd articulada a outras unidades e setores da universidade, mesmo tendo um setor para o desenvolvimento dos servidores (a EDUFRGS), como é o caso da UFRGS. É interessante observar que a responsabilidade das pró-reitorias de graduação para o processo da formação dos docentes da educação superior não é exclusividade na UFRGS. Estudo realizado por Selbach (2015) sobre os processos de estruturação e institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários em cinco instituições públicas de ensino superior no Rio Grande do Sul revela que as iniciativas de desenvolvimento profissional docente também estão institucionalmente vinculadas às pró-reitorias de graduação. Uma avaliação do motivo desta Pró-Reitoria estar à frente destas políticas é a proximidade deste setor com as atividades de ensino e aprendizagem da graduação.



A partir da IN 06/2022, institucionaliza-se maior envolvimento da EDUFRGS nas atividades do Programa, ao mencionar que as ações do PAAP serão desenvolvidas pela Escola de Desenvolvimento de Servidores UFRGS (EDUFRGS), em parceria com órgãos da Administração Central e Unidades Acadêmicas, ficando também a EDUFRGS responsável pela avaliação das ações de aperfeiçoamento vinculadas ao PAAP. É uma importante mudança, tendo em vista que a EDUFRGS é o setor responsável pelo desenvolvimento profissional dos servidores da UFRGS, por meio de cursos, oficinas, palestras, etc., bem como de progressões na carreira para os técnicos-administrativos em educação. Além disto, de certa forma, culturalmente já é procurada por diversos setores que, ao avaliarem a necessidade de organizarem formações sobre determinados assuntos, procuram a EDUFRGS para desenvolverem este processo formativo. Assim a EDUFRGS, além de desenvolver processos formativos a partir de demandas dos servidores a partir de projetos em parceria com outros setores e unidades da universidade, também recebe propostas formativas já delineadas, realizando então a análise considerando as demandas dos servidores. Ou seja, a EDUFRGS é o setor da universidade que organiza os processos formativos aos servidores, mas o setor não se constrói sozinho, mas se nutre de parcerias e colaboração com outros profissionais, setores e unidades da universidade.

A institucionalidade de um programa formativo permanente para os servidores docentes estabelecida na UFRGS a partir de um setor como a EDUFRGS (e não por comissões pontuais e esporádicas) e uma equipe especializada e que tenha como processo de trabalho ações de desenvolvimento profissional em seu cotidiano, e não em momentos esporádicos, é um processo importante realizado na UFRGS e revela os esforços e a responsabilidade institucional para manter o processo formativo continuado dos professores universitários. Esta institucionalização de um setor para o desenvolvimento de estratégias formativas aos servidores possibilita que este processo atenda melhor às demandas apresentadas pelos servidores, uma arteficialidade formativa, além de reduzir os custos associados às ações formativas dos servidores da UFRGS.

Inspirada na pesquisa realizada por Selbach (2015), foi realizada consulta sobre as políticas de desenvolvimento profissional docente das cinco universidades do Rio Grande do Sul analisadas pela pesquisadora: UFRGS, UFSM, UFPel, FURG e Unipampa, a fim de atualizar os dados levantados pela autora. As iniciativas/políticas atualizadas estão destacadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Estratégias de desenvolvimento profissional docente de universidades públicas do Rio Grande do Sul

Universidade/ Setor responsável	Nome do Programa	Público-alvo	Características das formações	Nº pessoas na equipe
UFRGS/ EDUFRGS <sup>17</sup>	Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP)	Obrigatório para docentes em estágio probatório (70h), eletivo para os demais docentes	Formações disponíveis em caráter permanente	03 Técnicas em Assuntos Educacionais; 03 Administradores – estes técnicos atendem a demanda de desenvolvimento profissional de docentes e técnicos-administrativos em educação
UFSM <sup>18</sup>	Não há um nome específico do Programa	Aos docentes ingressantes é obrigatório realizar os cursos indicados na Trilha de Iniciação ao Serviço Público da Universidade Federal de Santa Maria	Divulgação das ações de aperfeiçoamento é interna. Cursos são oferecidos durante o ano todo	04 servidores/as: 01 pedagoga e 03 assistentes administrativos atendem a demanda de desenvolvimento profissional de docentes e técnicos-administrativos em educação
UFPeI <sup>19</sup>  Coordenação de Pedagogia Universitária (CPU) - Núcleo de Formação de Professores (NUFOR), em diálogo com os Grupos de interlocução pedagógica (GIPs) das Unidades	Programa Institucional de Pedagogia Universitária – Formação Permanente do Corpo Docente	Docentes ingressantes, estáveis, coordenadores de curso e membros de núcleos docentes estruturantes (NDEs)	Docentes ingressantes: formação pontual semestralmente, obrigatória para este público. Demais docentes: formações ao longo do ano. coordenadores de curso e membros dos NDEs: ações e reuniões periódicas	Dedicação parcial semanal de Técnicos em Assuntos Educacionais e docentes

<sup>17</sup> Fonte: <https://www.ufrgs.br/edufrgs/> e informações pessoais. Acesso em: 4 nov. 2024.

<sup>18</sup> Informações obtidas em contato telefônico com o Núcleo de Educação e Desenvolvimento. Informações sobre a Trilha de Iniciação ao Serviço Público da Universidade Federal de Santa Maria: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/341/2023/01/Folder-Trilha-de-Iniciacao-Atualizado.pdf> . Acesso em: 12. nov. 2024.

<sup>19</sup> Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/cpu/>. Acesso em: 25 jun. 2024. Para mais informações, consultar Cunha (2023).

FURG <sup>20</sup>	Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap), vinculado à PROGRAD		Obrigatório para docentes em estágio probatório. Demais docentes devem frequentar o programa a cada 5 anos; docentes com avaliação discente abaixo de 6,0 por dois anos consecutivos devem realizar atividades do Programa.	
Unipampa <sup>21</sup> Escola de Formação de Servidores	Programa de Formação Docente	Obrigatórias 15h anuais para professores em estágio probatório, corpo docente efetivo (conta para progressão) e docentes em cargos de gestão acadêmica (considerada como encargo docente para progressões)		01 Técnica em Assuntos Educacionais e 02 Assistentes em Administração.  (Cada campus tem uma Subcomissão de Formação Docente)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seguir destaco algumas características de cada universidade em relação às estratégias formativas para os docentes da sua instituição.

Na UFRGS, o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) é organizado pela EDUFRGS, com cursos, oficinas, palestras ofertadas durante o ano todo, abrangendo os três eixos do PAAP: Funcionamento da UFRGS e carreiras docentes; Processos educacionais; e Dimensões relacionais da docência. O PAAP é obrigatório para os docentes em estágio probatório e eletivo para os demais docentes da instituição. Apresento alguns números no quadro a seguir.

<sup>20</sup> Fonte: <https://prograd.furg.br/profocap>. Acesso em: 4 nov. 2024. Não obtive resposta na tentativa por email. Para mais informações sobre o Programa, ver artigo de Borges e Tauchen (2017).

<sup>21</sup> Fonte: <https://sites.unipampa.edu.br/escoladeformacao/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

Quadro 2 – Número de ações de formação validadas para o PAAP no período de 01/01/2023 a 04/11/2024

Período	Eixo	Nº formações *	Nº servidores inscritos**
01/01/2023 a 31/12/2023	Funcionamento da UFRGS e carreiras docentes	74	1735
	Processo educacional	26	563
	Dimensões relacionais na docência	52	1569
01/01/2024 a 04/11/2024	Funcionamento da UFRGS e carreiras docentes	68	2032
	Processo educacional	25	613
	Dimensões relacionais na docência	29	840

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos do Sistema de Recursos Humanos (SRH).

\* Há cursos em que são ofertadas mais de uma turma no ano, como por exemplo, o curso *Metodologias ativas no ensino superior: alternativas para a sala de aula invertida*, que tem uma carga horária de 6h e ocorreram três turmas no ano. Outro aspecto importante: algumas formações são organizadas por outros setores da Universidade e validadas como PAAP pela EDUFRGS, ou seja, nem todas as formações validadas para o PAAP são organizadas pela EDUFRGS, mas o setor realiza uma avaliação antes de validar para PAAP.

\*\* O/a mesmo/a servidor/a (docente ou técnico-administrativo em educação) pode estar em mais de uma formação, contando mais de uma vez.

As formações relacionadas ao eixo Processo Educacional, especialmente aquelas vinculadas ao tema didático-pedagógico, têm carga horária maior, pela necessidade de articular teoria e prática, com espaços para reflexões coletivas. Assim, também envolve a necessidade de maior planejamento tanto por parte da EDUFRGS, dos/as ministrante(s) quanto do/as participantes. As formações com inscrições abertas ficam disponíveis no site: <https://www.ufrgs.br/edufrgs/inscricoes-abertas/>.

Na UFSM os servidores ingressantes na instituição devem obrigatoriamente realizar os cursos indicados na Trilha de Iniciação ao Serviço Público, organizado pela Universidade Federal de Santa Maria. Essa Trilha é composta dos seguintes cursos: 1) Reunião de orientações após o ingresso, com duração de 1h presencialmente ou a distância, de fluxo contínuo; 2) Curso sobre a carreira, de 20h, autoinstrucional, duas ofertas anuais; 3) Curso de recepção institucional, com duração de 30h, autoinstrucional, com duas ofertas anuais; e 4) Encontro de integração dos novos servidores, de 3h, presencial ou a distância, com duas ofertas anuais. As demais formações são de adesão eletiva, realizadas pelo Portal de Capacitação, acessível aos servidores da UFSM.

Na UFPEL, o Programa Institucional de Pedagogia Universitária – Formação Permanente do Corpo Docente, a formação para os docentes ingressantes ocorre pontualmente durante o semestre letivo, sendo de participação obrigatória deste

público. Percebem-se estratégias de aproximações com as unidades acadêmicas através do Núcleo de Formação de Professores (Nufor), em diálogo com os Grupos de Interlocução Pedagógica (GIP) das Unidades; no entanto, não há servidores docentes ou técnicos dedicados somente ao Programa, ou seja, os servidores envolvidos dedicam uma carga horária parcial ao desenvolvimento deste trabalho.

Na FURG, o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap) criado em 2006, é desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e tem como objetivo viabilizar espaços de estudo e discussão de temáticas relativas à ação docente no Ensino Superior, aprofundando e produzindo novos conhecimentos. A Resolução que cria o Programa anuncia três frentes formativas: 1) a cada cinco anos os docentes da FURG frequentarão atividades do Profocap; 2) os docentes ingressantes frequentarão o Profocap durante o período de estágio probatório; e 3) os docentes que forem avaliados pelos discentes com média inferior a 6,00 na segunda avaliação consecutiva deverão frequentar atividades do Profocap (Furg, 2006).

Na Unipampa, quando da realização da pesquisa de Selbach (2015), as ações de formação docente estavam vinculadas à Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (Coordep), da Prograd, setor instituído pela Portaria n. 367, de 18 de abril de 2013. Recente consulta ao *site* da instituição<sup>22</sup> revela que em 2020, através da Portaria n. 756, de 19 de março de 2020, a formação docente passa a ser de responsabilidade do Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU), composta por uma técnica em assuntos educacionais e um assistente em administração. Nesta universidade o Programa de Formação Docente deverá contemplar três linhas de ação: a Formação de professores em estágio probatório, a Formação continuada para o corpo docente efetivo e a Formação continuada para docentes em cargos de gestão acadêmica.

### 3.1 OUTROS MOVIMENTOS INSTITUCIONAIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UFRGS

Além do PAAP, há outros movimentos importantes organizados pela EDUFRGS para o desenvolvimento profissional docente na UFRGS. Uma das

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/formacao/historico/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

atividades é a inclusão da temática Inovação Pedagógica no Ensino Salão EDUFRGS<sup>23</sup>, em seu edital de 2019.

A modalidade Inovação Pedagógica no Ensino consiste no relato de práticas relacionadas a movimentos e transformações das práticas de ensino. Tem como objetivo dar visibilidade aos processos inovadores de ensino implementados pelo docente no seu fazer pedagógico, articulados às temáticas abordadas em ações de capacitação da EDUFRGS, incluindo aquelas desenvolvidas para Ensino Remoto Emergencial (ERE) (metodologias de ensino, planejamento didático-pedagógico, processos de aprendizagem, avaliação da aprendizagem e tecnologias aplicadas ao ensino). Restringe-se à prática pedagógica curricular docente (ensino) (UFRGS, EDUFRGS, 2022b).

Trata-se de um importante espaço que estimula os/as docentes a compartilharem e darem visibilidade às questões específicas dos processos de ensino e aprendizagem. É uma oportunidade de valorização institucional dos/as protagonistas das experiências inovadoras de ensino e aprendizagem.

Outra iniciativa importante na UFRGS para o desenvolvimento profissional docente é o acompanhamento de professores experientes na área de atuação nas atividades nos Planos de Trabalho dos professores ingressantes. Professor tutor, na UFRGS, é um professor com experiência que acompanha o novo professor e ajuda a compreender a cultura da instituição.

A normativa, criada em 2000, quatro anos após a regulamentação do PAAP, responsabiliza o Departamento por indicar um professor para acompanhar o docente ingressante:

Art. 5º – O acompanhamento das atividades do docente previstas em seus Planos de Trabalho deverá ser feito por professor experiente na respectiva área de atuação, indicado pela Direção da Unidade no caso da educação básica ou profissional, e pelo Departamento ou seu Colegiado no caso da educação superior (UFRGS, 2000), sendo de responsabilidade do Departamento ao qual o professor está vinculado designar um colega docente para acompanhamento das atividades do docente ingressante (UFRGS, 2000).

Este professor experiente tem como responsabilidade o acompanhamento das atividades mais administrativas, como a elaboração do Plano de Trabalho do Estágio Probatório, por exemplo.

---

<sup>23</sup> O Salão EDUFRGS ocorre a cada ano juntamente com o Salão UFRGS. É um espaço de compartilhamento de experiências e pesquisas realizadas pelos/as servidores/as da UFRGS, aplicadas ao trabalho na universidade ou nas pesquisas acadêmicas.

Pesquisa realizada sobre as principais estratégias desenvolvidas pelos movimentos de formação pedagógica em cinco universidades públicas do Brasil revelou que palestras, seminários e oficinas são as principais estratégias utilizadas (Selbach, 2015). Prevalendo estas estratégias formativas de desenvolvimento profissional docente, muitas vezes seguindo os princípios da educação bancária que compreende os seres humanos como seres da adaptação, do ajustamento, do arquivamento dos depósitos feitos (Freire, 1987), este tipo de formação vai na contramão de recentes estudos do desenvolvimento profissional docente sobre sua eficiência para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Para Cunha, a “responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilidade individual do professor” (Cunha, 2014, p. 45), incluindo a corresponsabilização da instituição ao qual este/a professor/a está vinculado/a, o que envolve o investimento institucional permanente. Ou seja, o desenvolvimento profissional docente implica em políticas institucionais que se responsabilizem a elaborar, financiar, acompanhar e estimular processos formativos que resultem na qualificação das práticas pedagógicas docentes (Ruiz, 2007; Cunha, 2014).

Na UFRGS foi criado este espaço institucional para o desenvolvimento profissional docente, que passou pela responsabilidade de diferentes setores ao longo dos anos. Na minha avaliação, a responsabilização da EDUFRGS enquanto setor institucionalizado na UFRGS para a promoção do desenvolvimento profissional docente através dos processos formativos foi um movimento importante na instituição, disponibilizando suporte financeiro e humano para a efetivação do programa formativo. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade reforça que a “qualificação docente deve ser permanentemente apoiada e avaliada, por parte da Universidade, em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento” (UFRGS, 2016, p. 33). Esta condição intensifica a importância no investimento da profissionalização da equipe que atua na organização das formações sobre os processos formativos do público que atende.

É importante que o PAAP seja constantemente avaliado e aprimorado. A avaliação institucional dos programas de formação continuada representa as demandas reais dos/as docentes, sendo um movimento essencial para possíveis necessidades de reformulação das políticas institucionais de formação docente (Franco *et al.*, 2014, p. 11).

O levantamento destes artigos, teses e legislações dão pistas do histórico, dos movimentos e atualizações do PAAP ao longo desses anos. Acompanha esta contextualização a minha experiência enquanto servidora que atua diretamente com o processo de desenvolvimento profissional docente nesta universidade. No entanto, há lacunas nesta contextualização que não foram possíveis de serem sanadas na análise documental, tendo em vista a dificuldade da disponibilidade dos documentos oficiais e institucionais que organizaram o PAAP desde o período de sua criação. Pretendo, após a finalização do período da tese, seguir pesquisando o PAAP, a fim de compreender o histórico da implementação e concretização desta política institucional de formação dos/as docentes da UFRGS, a partir das conversas com os atores da política nesta instituição.



## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.  
(Saramago, 1995)

Parafraseando Saramago em seu livro *Ensaio sobre a cegueira* (Saramago, 1995), atento-me, neste estudo, à questão da escuta e do olhar. Um olhar que procura reparar no que se vê, no que está ou não aparente. O cotidiano é rico, é amplo, é profundo e surpreendente. Estamos muito longe de compreendê-lo plenamente, e embora consciente de que a realidade dos professores iniciantes é muito mais complexa do que a ciência e esta pesquisa conseguirão representar, procurei encontrar pistas a partir da costura da escuta e de diversos olhares e movimentos trazidos pelos dados empíricos e teóricos para buscar responder ao problema e objetivos deste estudo, tomando como premissa que a pesquisa sobre a docência deve dar voz aos professores sobre suas próprias práticas. Não é uma pesquisa sobre os/as docentes, mas com os/as docentes.

Olhares que refletem e significam o percurso e os aprendizados de fazer-se professor/a numa universidade pública. Os testemunhos dos/as docentes iniciantes do período de 2020 a 2023 da UFRGS permitiram o registro dos fios que tecem o empírico, o teórico e as interpretações da autora do estudo.

A pesquisa teve como cenário de investigação a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com foco nos percursos de formação docente nos primeiros três anos de atuação no contexto da UFRGS, incluindo o programa institucional de formação dos/as professores/as ingressantes nesta instituição, caracterizando-se como um estudo de caso (Yin, 2010).

Na pesquisa desta tese busquei reconhecer a contribuição do outro e a partilha de seus saberes e experiências como um ponto de partida, caracterizando a prática da pesquisa participante (Brandão, 2006). Para o autor, um dos princípios consensuais da pesquisa participante na América Latina é a ideia de que a ciência não é neutra, nem objetiva, e se acredita que a confiabilidade de uma ciência está embasada na contribuição de sua prática na produção coletiva de conhecimentos, a fim de que o ser humano se torne mais justo, livre, crítico, corresponsável e solidário. Nesta estratégia de pesquisa, o trabalho de produção de conhecimento deixa de ser

apenas funcional e utilitário, passando a ser também educativo e político (Brandão, 2006).

A dimensão participativa nesta pesquisa caracteriza-se pelo meu envolvimento com a organização e planejamento do PAAP na UFRGS, visto que, neste método, o “pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo” (Gabarrón, Landa, 2006, p. 113) e adota uma dupla postura: de observador/a crítico/a e de participante ativo/a, com objetivo de colocar as ferramentas científicas a serviço da pesquisa em que está comprometido/a (Oliveira; Oliveira, 1981). A pesquisa participante constitui um instrumento formativo aos participantes da pesquisa (pesquisadores/as e sujeitos da pesquisa), sendo que “conhecer a realidade é condição para sua transformação (Oliveira; Oliveira, 1981). Nesta estratégia de pesquisa, o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a são atores de um trabalho em comum, com atuações diferentes (Brandão, 1981). Ao longo de seu processo, ela incorpora práticas educativas que transcendem seus objetivos iniciais, pois busca conhecer a realidade concreta da vida cotidiana dos/as participantes do processo em suas diferentes dimensões – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas às experiências vividas e pensadas (Brandão, 2006). A pesquisa participativa é um “instrumento de produção de conhecimento crítico para a transformação da realidade” (Silva, 2006, p. 129), no caso desta tese, as estratégias do processo de desenvolvimento profissional docente na UFRGS. A pesquisa participante busca conhecer transformando, e nesta tese coloca os/as docentes entrevistados/as como partícipes desse processo de mudanças, sendo estes beneficiados da tese, tendo em vista os aperfeiçoamentos a serem feitos nas estratégias de desenvolvimento profissional docente na instituição.

A pesquisa considera o universo dos significados, das motivações e aspirações, dos valores e das atitudes, sendo de natureza qualitativa (Minayo, 2012), numa abordagem hermenêutica, “onde a linguagem é a base da interpretação, o fenômeno é o centro do interesse da pesquisadora, o contexto ou a historicidade é o cenário da pesquisa e os pressupostos da pesquisadora são os seus limites” (Saraçol; Dolci; Pereira, 2012, p. 123), promovendo o encontro consigo mesma e com o outro, instigando novos olhares para a realidade analisada, a partir da junção de vários horizontes (Saraçol; Dolci; Pereira, 2012).

Neste estudo busquei a compreensão sobre as percepções dos contextos nos quais atuam os docentes da educação superior, para melhor compreender os caminhos de desenvolvimento dos saberes e da identidade profissional, com seus

particulares desafios. Busca-se um conhecimento mais abrangente do fenômeno investigado, descortinar o não dito, numa abertura ao diálogo com o outro, à palavra do outro, buscando atribuir sentidos e uma infinidade de possíveis interpretações aos discursos dos atores da pesquisa, abrindo novas possibilidades de reflexão (Hermann, 2002).

Para a produção de dados, respeitados os aspectos éticos da pesquisa, somados à revisão de literatura sobre o tema, foram utilizadas as seguintes estratégias descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização das estratégias de produção de dados utilizadas na pesquisa

ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DE DADOS	PARTICIPANTES	PERÍODO	OBJETIVO
Análise documental	--	2021 a 2022	Analisar o histórico do PAAP, a fim de contribuir com a compreensão e a contextualização da política de formação continuada da UFRGS. Esta análise incluiu Instruções Normativas, Pareceres, Resoluções das instâncias acadêmicas, bem como publicações já realizadas sobre a política de formação continuada da UFRGS.
Questionário online aos docentes em estágio probatório no período de out/2020 a out/2023	Docentes em estágio probatório – total 170 docentes Respondentes: 76 Disponíveis para entrevista: 10	Outubro/ 2023 a Novembro/2023	Obter informações relacionadas à experiência docente anterior ao ingresso na UFRGS, Departamento do vínculo e disponibilidade para a entrevista
Reenvio do questionário online aos docentes das ciências exatas e das engenharias em estágio probatório no período de out/2020 a out/2023	Docentes das áreas de ciências exatas e das engenharias em estágio probatório no período de out/2020 a out/2023 – total 25 docentes Respondentes: 03 Disponíveis para entrevista: 02	Março/2024 a abril/2024	Obter informações relacionadas à experiência docente anterior ao ingresso na UFRGS, Departamento do vínculo e disponibilidade para a entrevista

Entrevistas individuais com docentes	Docentes em estágio probatório no período de out/2020 a out/2023 que concordaram em participar da entrevista. Total: 12 docentes de diferentes áreas da CAPES	Novembro 2023 a abril 2024	Roteiro com questões orientadoras sobre identidade profissional, saberes docentes, desafios no ingresso, desafios e potencialidades do PAAP
Diário de reflexões	Registros pessoais	2021 a 2024	Registrar as reflexões relacionadas ao cotidiano do trabalho com as lentes da pesquisa, a partir de atendimentos no trabalho, participações em ações de aperfeiçoamento, análises de avaliações de reação, reflexões a partir das entrevistas realizadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para as entrevistas semiestruturadas foram utilizados os seguintes critérios:

- ser docente da educação superior na UFRGS em regime de dedicação exclusiva (DE) ingressante entre 01/10/2020 a 08/10/2023;
- estar em sua primeira experiência docente com vínculo trabalhista na educação superior, abrindo-se exceção para docentes das ciências agrárias, exatas e engenharias (experiência como professor substituto não foi contabilizado como experiência docente);
- diversidade de áreas de conhecimento da Capes (ciências humanas, ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias e linguística, letras e artes);
- diversidade do ano de ingresso na docência da UFRGS.

A proposta inicial era entrevistar quatorze (14) docentes, ao menos dois docentes de cada área de conhecimento da Capes. Para convidar os/as participantes desta pesquisa foi enviado um questionário *online* (Apêndice A), elaborado no aplicativo Google Forms, aos docentes ingressantes entre 2020 e 2023 em regime de dedicação exclusiva (DE), convidando-os a participarem da entrevista semiestruturada da pesquisa (ver Quadro 3). A identificação dos docentes ingressantes na UFRGS entre 2020 a 2023 e a lista de seus e-mails foi extraída do Sistema de Recursos Humanos ao qual tive acesso, após aprovação do projeto no

Comitê de Ética da Universidade (aprovação pelo Parecer n. 6.230.420 – Anexo 1), respeitadas questões éticas da pesquisa, bem como a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei n. 13.709/2018. Foram excluídos desta listagem: docentes da carreira do ensino básico, técnico e tecnológico e todos aqueles que não tinham dedicação exclusiva (DE), sendo que o trabalho como professor substituto não foi considerado como experiência docente anterior.

O questionário encontra-se em uma conta Google e as suas respostas foram descarregadas da plataforma para o computador dos investigadores para análise e apagadas na conta do Google.

Foi realizado contato inicial com 170 docentes em estágio probatório por meio de mensagem de correio eletrônico, convidando-os a responder um formulário *online* pelo Google Formulários, havendo resposta de 76 docentes. Destes/as, 71,4% responderam já haviam trabalhado com vínculo como professor em outra(s) instituição(ões) de educação superior. Dos 28,6% que afirmaram não ter experiência anterior na docência da educação superior ao entrar na UFRGS, 10,4% informaram que não gostariam de participar de entrevista, e 10 docentes concordaram em participar da entrevista presencial para este trabalho de tese. No entanto, três áreas da Capes ficaram sem representatividade: ciências exatas e da terra, ciências agrárias e engenharias. Assim, decidiu-se retirar o pré-requisito de não ter experiência anterior como professor com vínculo em outra(s) instituição(ões) de educação superior e foi enviado o questionário para os docentes em estágio probatório destas três áreas, resultando em mais duas entrevistas, uma da área das agrárias e outra da área das exatas (este/a último/a sem experiência anterior na docência da educação superior).

Assim, para esta pesquisa participaram 12 docentes, todos/as entrevistados/as no período de novembro/2023 a abril/2024, sendo que todos/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Os/as entrevistados/as, 6 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, 5 com licenciatura e 7 com bacharelado, têm idade de 31 a 41 anos (média de 35 anos de idade), e são oriundos de vários Departamentos das áreas da Capes, explicitadas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Área da Capes e sua correspondente área de avaliação da Capes dos entrevistados

Área da CAPES	Área de avaliação	Nº de entrevistados/as
Ciências humanas	Educação e Sociologia	04
Ciências biológicas	Biofísica e Bioquímica	02
Ciências sociais aplicadas	Administração e Comunicação e informação	02
Ciências da saúde	Odontologia	01
Ciências agrárias	Medicina veterinária	01 <sup>24</sup>
Ciências exatas	Matemática/probabilidade e estatística	01
Linguística, letras e artes	Linguística e literatura	01
Engenharias	-	00
		Total: 12

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As transcrições totalizaram cerca de 8 horas de gravação, num tempo médio de 41 minutos para cada entrevista. O material textual das entrevistas individuais foi transcrito na íntegra e devolvido aos entrevistados, oportunizando análise das ideias apresentadas pelos participantes da pesquisa. Para a tese, foram utilizados os textos devolvidos pelos/as entrevistados/as após análise. Para preservar o sigilo de identificação dos docentes, foi codificada uma ordem sequencial de E.1 a E.12.

O número elevado de docentes que entraram na UFRGS já com experiência anterior foi um dado surpreendente, visto que a gestão de pessoas da instituição não tem esta informação sistematizada. Ter conhecimento sobre a experiência anterior dos docentes ingressantes é muito importante para a EDUFRGS, visto que as necessidades formativas daquele/a docente que está iniciando na docência são diferentes daqueles que já trazem uma experiência docente anterior, como confirma também a literatura sobre o tema (Marcelo, 1999, 2008, 2009b; Cunha, 2012, 2014, 2022c; Tardif, 2002).

Para facilitar a sistematização do material das entrevistas e posterior elaboração das categorias a partir dos dados das entrevistas foi utilizado um *software* de análise qualitativa de dados, o Visual Qualitative Data Analysis (ATLAS.ti).

A análise dos dados foi realizada a partir do método hermenêutico-dialético (Minayo, 1996). Para Minayo (2002), através da hermenêutica procura-se compreender os dados de pesquisa na sua essência, no consenso e na compreensão na tradição e na linguagem a partir da realidade no qual são produzidos. Neste método, há limitações que podem ser compensadas pelo método dialético, no qual

<sup>24</sup> Entrevistada/o com experiência anterior como docente em outra instituição de educação superior.

são valorizadas as divergências, as mudanças, os macroprocessos, a atitude crítica, a compreensão da realidade a partir do princípio do conflito e da contradição, da transformação e do movimento (Minayo, 2002), surgindo então o método hermenêutico-dialético, cunhado por Minayo (1992).

Para a autora, a articulação da hermenêutica com a dialética

[...] leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social e de um processo de conhecimento, ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais (Minayo, 1996, p. 227).

Assim, pela junção dos dois métodos, o método hermenêutico-dialético busca compreender a “prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório” (Minayo, 2002, p. 101), coloca a fala no contexto em que é produzida para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante (Minayo, 1996).

Para a operacionalização da análise dos dados numa perspectiva da hermenêutica-dialética, Minayo (2012) propõe os seguintes passos: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final. No momento da *ordenação de dados*, são identificados os dados obtidos no trabalho de campo, incluindo transcrição das entrevistas, releitura dos materiais, organização das fontes da pesquisa. No próximo passo, a *classificação dos dados*, após uma leitura atenta dos dados da pesquisa, a partir de questionamentos que fizemos sobre estes e com base na fundamentação teórica, identificamos o que surge de relevante e elaboramos as categorias. Na terceira e última etapa, a *análise final*, são estabelecidas articulações entre os dados da pesquisa com os referenciais teóricos, para responder as questões da pesquisa com base em seus objetivos (Minayo, 2012). Utilizando o método hermenêutico-dialético, acredita-se que os resultados não caracterizam um ponto de chegada definitivo, é também um ponto de partida para novos olhares investigativos, e para novas ações e projetos vinculados ao trabalho na instituição.

Segundo Minayo (1996), as categorias de uma pesquisa podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo ou na fase exploratória da pesquisa a partir da produção dos dados. Nesta tese, as categorias ‘saberes docentes’, ‘identidade profissional docente’ e desafios no ingresso foram definidas antes do início das

entrevistas, as duas primeiras a partir do problema de pesquisa. As subcategorias foram criadas a partir das respostas dos/as participantes da tese, ou seja, a partir dos relatos sobre os diferentes modos e trajetórias que os/as docentes entrevistados/as iniciantes da UFRGS construíram seus saberes e sua identidade profissional docente.

A partir da produção dos dados foram criadas as categorias e subcategorias descritas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUBCATETORIA	DEFINIÇÃO
1) Saberes docentes	Saberes docentes a partir da história de vida escolar  Saberes docentes a partir da colaboração entre pares  Saberes docentes a partir da prática docente  Saberes docentes a partir das contribuições do PAAP	Apresenta aspectos referentes aos movimentos e itinerários indicados pelos/as docentes iniciantes em relação ao desenvolvimento dos saberes docentes
2) Identidade profissional docente	A constituição identitária dos docentes iniciantes  Dos percursos que levaram à docência na educação superior  Os sentidos e as mobilizações da docência na educação superior	Revela as inspirações e os percursos de como chegaram à docência na educação superior, bem como aquilo que dá sentido e os/as mobiliza no trabalho docente
3) Desafios do docente iniciante	-	Descreve os desafios enfrentados pelos docentes iniciantes nesse período inicial na docência da educação superior
4) Sugestões para o PAAP	-	Anuncia as impressões e sugestões sobre o PAAP, e se/de que modo o programa contribuiu para a construção dos saberes docentes e a identidade profissional docente
5) Desdobramentos práticos e pragmáticos da tese no trabalho	-	Apresenta sugestões de aperfeiçoamentos no trabalho da EDUFRGS em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes ingressantes e iniciantes na UFRGS

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando minha atuação profissional enquanto servidora pública lotada no setor que desenvolve as ações de aperfeiçoamento ligadas ao PAAP, esta pesquisa envolveu um processo de descoberta e análise do que é familiar. Velho (1978) alerta



de que nem sempre é conhecido aquilo que nos é familiar, e se não for relativizado e inserido em um cenário de reflexão sistemática, pode seguir familiar, mas não conhecido. “O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações a respeito de fatos, situações” (Velho, 1978, p. 131). Assim, procurei captar, capturar o não visto, o não dito, as frestas, as arestas, com o cuidado de exercer o estranhamento ao observar e pesquisar o que me é familiar, evitando análises e interpretações viciadas e cristalizadas. Procurei, neste período de doutoramento, “mudar de lugar, mudar de olhar” (Brandão; Streck, 2006, p. 8), escutar e olhar os/as docentes ingressantes, compreender seus movimentos, suas aprendizagens em espaços formais e informais, seus percursos para o preparo para a docência da educação superior, seus desafios no ingresso. Este movimento, em diálogo com as referências teóricas, trouxe subsídios para o (re)pensar as ações de aperfeiçoamento oferecidas aos/às docentes da UFRGS pela EDUFRGS, num movimento para qualificar o desenvolvimento profissional dos docentes desta instituição.

## **5 SABERES DOCENTES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL: AS TESSITURAS FORMATIVAS NOS TESTEMUNHOS DOS/AS DOCENTES INICIANTES NA UFRGS**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde...  
A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente,  
na prática e na reflexão sobre a prática  
(Freire, 1991, p. 58).

Este capítulo apresenta as discussões e os resultados da pesquisa, articulando os testemunhos dos/as docentes iniciantes da UFRGS com a teoria e a minha experiência profissional enquanto técnica em assuntos educacionais da UFRGS, numa triangulação de vozes, olhares e percepções sobre o tema dos saberes docentes e sobre a identidade profissional docente.

Busquei compreender de que modo os/as docentes iniciantes, ingressantes na UFRGS no período de 2020 a 2023, constituem os saberes e a identidade profissional docente. Além disso, procurei entender os desafios desse período de iniciação à docência na UFRGS, haja vista ser uma das etapas mais importantes e mais desassistidas do processo de aprender. Do mesmo modo, descrevo as sugestões dos/as professores/as universitários/as iniciantes e participantes desta tese para o PAAP, mostrando suas potencialidades e as possibilidades de melhorias. Compreender estes processos é essencial para um setor que tem como responsabilidade o planejamento do desenvolvimento profissional docente, a fim de organizar estratégias formativas que qualifiquem o PAAP, já que obrigatoriamente o docente ingressante participará do Programa.

### **5.1 OS SABERES PROFISSIONAIS DOS/AS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS INICIANTES NA UFRGS: “ENSINAR SUPÕE APRENDER A ENSINAR”<sup>25</sup>**

A docência na educação superior é uma atividade especializada, que requer conhecimentos específicos e a mobilização de saberes personalizados, difíceis de serem dissociados da pessoa, da personalidade, da sua experiência e situação de trabalho (Tardif, 2002).

---

<sup>25</sup> Tardif, 2002, p. 20

As entrevistas com os/as docentes participantes desta pesquisa revelam que as experiências têm influências diretas no desenvolvimento dos saberes docentes. Os saberes dos/as docentes iniciantes da UFRGS participantes desta tese são construídos a partir de diversas fontes: a história de vida escolar, a família, a colaboração de colegas, os processos formativos. A história de vida escolar tem muita influência na constituição dos saberes docentes, a partir da (re)elaboração e (re)significação das experiências escolares que tiveram ao longo da vida, influenciados pelas experiências positivas e negativas, a partir dos exemplos (e dos contraexemplos), questões didáticas (estratégias metodológicas), bem como aspectos relacionais. Os saberes docentes também vem de familiares, a partir do exemplo de pessoas próximas que são ou foram docentes. Saberes docentes são construídos amparados e influenciados pela colaboração de seus pares, com auxílio de colegas tanto para as questões didático-pedagógicas quanto para as questões burocráticas da cultura institucional, fato que facilitou muito o período do ingresso na instituição. Desenvolveram – e estão desenvolvendo – os saberes docentes a partir e na prática, aprendem a ensinar ensinando, na prática do trabalho docente, visto que há um reconhecimento da falta de formação pedagógica para seu trabalho docente, já que a pós-graduação concentra-se na formação para a pesquisa. Também constroem saberes docentes a partir dos processos formativos, o PAAP.

Nos próximos subcapítulos detalharei os diferentes modos de construção dos saberes docentes relatados pelos/as participantes desta tese.

### **5.1.1 Saberes docentes universitários a partir da história de vida escolar: “[...] é assim que eu quero ser, ou isso eu não quero fazer”<sup>26</sup>**

Pesquisas sobre o processo de aprender a ser docente (Tardif, 2002; Cunha, 1989) trazem evidências sobre a importância das experiências escolares na aquisição dos saberes docentes. “Antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (Tardif, 2002, p. 20).

---

<sup>26</sup> Testemunho do/a E.4.

A forte influência das vivências na história de vida escolar para o trabalho docente foi um dos aspectos apontados pela maioria dos/as docentes entrevistados/as. Orientadores/as na pós-graduação e os/as bons/boas professores/as suscitaram lembranças que acompanham e se entranham na constituição dos saberes e da identidade profissional docente. Os/as orientadores/as dos cursos de pós-graduação foram fortes influências para a constituição da docência, sendo eles/as *uma grande referência* (E.4), são docentes fontes de inspiração, e suas aulas vão *moldando minha forma de ensinar* (E.1). Para Cunha; Bolzan; Isaia (2021, p.284), “os docentes reconhecem em seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional”, condição potencializada nos professores universitários, pois muitos não tem uma trajetória de profissionalização para a docência (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021).

Algumas afirmativas espelham a influência dessa história de vida escolar na configuração da docência. São as práticas significativas que vão sendo ressignificadas para o trabalho docente:

*eu me lembro muito de quando eu era estudante, então quando eu penso em fazer coisas eu penso em fazer algo que seja atrativo, que eles curtam estudar (E.10).*

*eu tenho professores que me marcaram, que são referência pra mim hoje (E.5).*

*a gente se inspira muitos naqueles professores que nós tivemos, tanto os bons quanto os não tão bons, a gente vê assim, é assim que eu quero ser, ou isso eu não quero fazer (E.4).*

*tive muitos bons professores que são referências pra mim pra ir criando (E.3).*

As lembranças das estratégias didáticas dos melhores professores são fontes de aprendizagem dos saberes docentes:

*eu fui aprendendo com meus professores, aqueles que eu considerava os melhores, então cada vez que a didática de um professor me prendia, na hora que eu ia fazer um seminário ou alguma coisa eu tentava me lembrar ‘bah, ele usa tal coisa, vou tentar fazer igual porque é muito bom’. Acho que todo mundo se construiu assim, na inspiração e adaptado a si mesmo depois (E.9).*

Deixaram marcas os professores que auxiliavam no desenvolvendo da autonomia do aluno e que se colocavam como mediadores para que os alunos atingissem o conhecimento sendo ensinado (E.1), ou seja, o docente enquanto mediador e o aluno como protagonista da aprendizagem foram características consideradas importantes na docência. Esta fala nos remete à Freire (1996), que afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 66). O respeito à autonomia compreende o respeito e o incentivo à curiosidade, fazer-se presente à experiência formadora dos/as alunos/as.

Foram destacadas as memórias dos aspectos relacionais dos/as professores/as que mostravam *sensibilidade com os alunos* (E.1), *colocar-se no lugar dos outros* (E.4), revelando a importância da empatia, e reforçando a questão dos aspectos relacionais envolvidos no trabalho docente (Tardif, 2002; Nóvoa, 2013; Cunha, 2010; Freire, 1996). Outro ponto destacado foi o diálogo como uma estratégia metodológica, promovendo uma *“aula mais dialogada que tenta fomentar o debate, não era aquela coisa de chegar na aula e tinha um professor falando, jogando conhecimento e o aluno passivo, copiando”* (E.5), ou seja, tirando a centralidade do docente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a utilização de *joguinhos, coisas que os alunos interagem* (E.11) foi outra estratégia didática valorizada. São exemplos trazidos pelos/as entrevistados/as das experiências da vivência enquanto estudantes que inspiram a configuração da docência e o trabalho docente.

Uma docente comentou que uma das questões que inspira seu trabalho docente são as reações dos alunos durante as aulas: *“sou muito responsiva ao retorno que eles me dão, se o aluno não está gostando eu enxergo na cara dele que está ruim, que ele está descontente [...], então eu tento tornar a experiência pra ele o mais agradável possível”* (E.10). Também houve relato de influências da história familiar na inspiração dos saberes docentes: *“minha primeira inspiração foi minha mãe, então eu aprendi muito sobre didática com ela, especialmente por ela ser uma excelente professora”* (E.9).

Os modelos negativos dos docentes que tiveram ao longo da história escolar também orientam os saberes docentes, são aquelas ações, condutas, metodologias que os/as docentes não pretendem repetir no trabalho docente:

*exemplos que foram negativos e que eu não quero seguir, que eu não quero ser aquele exemplo (E.10).*

*não vou reproduzir determinada conduta porque é totalmente o oposto do que eu penso (E.1).*

*eu não gostava do método de trabalho daquele professor, então se pra mim não funcionava, eu não tento reproduzir aquilo (E.5).*

Estes depoimentos nos levam a refletir sobre a influência das práticas e condutas dos professores que passaram pelos percursos escolares no trabalho docente desses/as docentes universitários. São impressões que ficam marcadas e, de certa forma, são transferidas ou transformadas no fazer docente, tanto dos/as licenciados/as quanto dos/as bacharéis entrevistados/as, reforçando a necessidade da reflexão sobre as influências destas histórias da vida escolar nos processos formativos docentes. Nesse sentido, é possível inferir que a falta de uma formação sólida para a docência na educação superior contribui com a reprodução de práticas vivenciadas ao longo de suas vidas, já que tiveram muitas horas de observação do trabalho docente enquanto estudantes, promovendo um sistema de crenças sobre a profissão docente muito enraizado (Marcelo, 2009c). Nas situações do cotidiano das aulas, a tendência é que os docentes reativem modelos de soluções que vêm da sua história familiar e escolar (Tardif, 2002; Pimenta; Anastasiou, 2002; Cunha, 1989). Assim, os docentes perpetuam práticas tradicionais ao longo de suas vidas profissionais, não porque não querem fazer coisas novas, mas porque desconhecem outras práticas que poderiam ser desenvolvidas (Ruiz, 2009).

Pesquisa realizada por Cunha (1989) também revela que a experiência enquanto aluno com os ex-professores, tanto de aspectos positivos quanto dos negativos na trajetória escolar, como o “domínio do conhecimento, organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos” (Cunha, 1989, p. 90), são fatores relevantes para a construção dos saberes docentes, acompanhado da experiência profissional, da formação pedagógica e da sua prática social. A autora alerta que a construção dos saberes docentes, em geral, fica na responsabilidade individual do professor, então busca inspiração nos modelos históricos de ensinar e aprender e alimenta-se da sua experiência para construir suas práticas (Cunha, 2014),

reforçando a importância dos espaços coletivos e colaborativos para as reflexões sobre os saberes docentes.

### 5.1.2 Saberes docentes universitários a partir da colaboração entre pares: “uma rede de apoio”<sup>27</sup>

Além das aprendizagens a partir das vivências enquanto estudante, a influência familiar e dos próprios alunos, outros fatores também inspiram os saberes dos docentes entrevistados nesta tese, como, por exemplo, a colaboração entre colegas e os cursos realizados no PAAP.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Esta afirmativa de Freire traz a importância do(s) outro(s) na constituição da docência e da educação. Para aprender a profissão docente é importante a presença, o apoio e a colaboração dos/as outros/as professores/as. Precisamos dos/as outros/as para ser e estar na docência. Novas práticas pedagógicas são construídas a partir da reflexão com os/as colegas (Nóvoa, 2019). “Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso leva a compartilhar evidências e informações e a buscar soluções” (Imbernón, 2011, p. 82), na busca do enfrentamento dos problemas de forma colaborativa.

Os/as participantes desta tese relataram a importância dos aspectos colaborativos referentes a vários aspectos: o compartilhamento de questões didáticas relacionadas às aulas, dos planos de aula, da observação de aulas de colegas, dos espaços informais para trocas, ou seja, aprender o trabalho docente com ajuda de/com outros/as docentes.

Dos aspectos relacionados às questões didáticas, houve menção da relevância da experiência didática de colegas com mais experiência: “*minha colega tem uma super experiência didática, ela me ajudou bastante com ideias do que eu podia fazer de atividades, então desafios assim ‘de que forma eu vou abordar um assunto que é bem teórico’ e eu não estava acostumada a dar aula sobre isso*” (E.7). Além disto, foi importante o compartilhamento de materiais das aulas: “*eu entrei na metade do semestre, entrei com bonde andando assim, mas por sorte já tinha o material todo organizado com uma base teórica bem sedimentada [...] então foi bem mais tranquila essa minha inserção, dado esse trabalho prévio*” (E.6). Os materiais disponibilizados pelos/as docentes do Departamento, para ser utilizado como base, permitiu mais

---

<sup>27</sup> Testemunho do/a E.11.



tranquilidade no início na docência, e fez *“toda a diferença pra que eu me sentisse tranquilo e pudesse ir pra sala de aula”* (E.6). Outro/a entrevistado ressaltou este aspecto: *“eu ganhei bastante material assim de disciplinas, isso facilitou bastante assim, não precisou construir os materiais do zero, só fiz minhas adaptações nos materiais”* (E.12).

Outra questão destacada pelos/as entrevistados/as foi a importância do apoio dos seus pares para a compreensão da cultura institucional, que vai sendo compreendida aos poucos com a ajuda *“dos colegas do setor que me auxiliaram bastante”* (E.6). Foi possível perceber que os/as docentes que entram no mesmo período acabam formando *“uma rede de apoio”* (E.11), e se procuram e se ajudam bastante.

Percebe-se, nesses relatos, a importância da colaboração como fator de desenvolvimento dos saberes docentes. A aprendizagem colaborativa tem como essência o estudo coletivo das práticas e experiências docentes (Vaillant, 2016; Calvo, 2014; Imbernón, 2009; Marcelo, 1999; Nóvoa, 2022). A literatura sobre o período da iniciação à docência resalta a importância do apoio de professores mais experientes durante este período (Marcelo, 1999, 2008; Ruiz, 2008; Tardif, 2002), tema aprofundado no subcapítulo sobre o docente iniciante (subcapítulo 2.1.1).

Calvo (2014) apresenta alguns exemplos de espaços de aprendizagem profissional colaborativa: redes ou comunidades de aprendizagem, vivências fora do contexto de trabalho para conhecer outras realidades e práticas de ensino. A autora aponta, também, algumas práticas colaborativas, como a observação de aulas em pares, o planejamento conjunto das aulas, a mentoria dos professores mais experientes com os iniciantes. A autora anuncia as condições para que a aprendizagem colaborativa ocorra, e dentre elas, destacam-se a disponibilidade de tempo para o trabalho colaborativo (tempo para as observações das aulas, análise dos casos de alunos e sistematização das práticas efetivas), bem como espaços de compartilhamento de saberes docentes. Pesquisa realizada por Cunha (1989) também revelou forte influência dos pares na maneira de ser dos/as docentes, com destaque para a estratégia de observação de aulas e discussões em grupo.

Para Nóvoa (2022), os saberes docentes são conhecimentos de natureza coletiva, pela importância dos diálogos e encontros profissionais e dos dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração para a (re)construção e (re)significação destes conhecimentos. Tardif (2002) também destaca o caráter social dos saberes

docentes, ressaltando que na base desse saber é preciso inscrever a relação com o/a outro/a. Para o autor, o saber dos/as professores/as não é definido individualmente, mas produzido socialmente, por diversos motivos: 1) é um saber partilhado com sujeitos que têm uma formação comum e trabalham na mesma instituição; 2) a posse e utilização desses saberes está alicerçado sobre um sistema que apoia sua legitimidade; 3) o contexto de trabalho são as práticas sociais, ou seja, o professor trabalha com outros seres humanos, os estudantes, sendo que o saber não é fechado em si mesmo, pois manifesta-se na relação entre professor e aluno; 4) o que é ensinado e o como é ensinado evoluem com o tempo e as mudanças sociais; 5) é um saber incorporado, modificado e adaptado ao longo da carreira profissional. É “um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (Tardif, 2002, p. 14).

A presença, as conversas, o espaço para o encontro, da partilha, “*espaços pra conversar, saber o que o colega no primeiro semestre está fazendo, coisas que conversam muito*” (E.4), são aspectos importantes e que merecem investimentos institucionais. Os/as docentes entrevistados/as reclamam por mais espaços coletivos, que ficaram mais escassos após o período pandêmico, visto que “*faz falta ter mais convivência com os colegas*” (E. 2), sendo que há uma “*dificuldade de diálogo por não encontrar as pessoas, e de perceber alguns atritos que tem; as vezes a gente tem que ir sentindo o terreno*” (E.4).

Há um aspecto que ganha centralidade nos espaços formativos colaborativos que potencializam a escuta da visão, do saber e da experiência do outro: o diálogo. Nesse aspecto, Freire tem muito a ensinar. No trabalho colaborativo e interdisciplinar, que rompe com a tradição solitária de exercer o ensino, busca-se construções amparadas na dialogicidade e na reflexão sobre a ação, na contramão da racionalidade técnica ou da educação bancária (Freire, 1987). Para que o diálogo ocorra, é essencial a presença da amorosidade, da humildade, da fé nos homens e mulheres, da esperança e do pensamento crítico. “Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2008, p. 130). O diálogo e o trabalho docente devem estar no mesmo caminho, pois ensinar exige disponibilidade para o diálogo, a abertura ao mundo e aos outros, onde a consciência da inclusão e da convicção de que sabemos algo mas temos várias ignorâncias, abre caminhos para conhecer mais (Freire, 1996).

Os/as entrevistados/as reconhecem a importância da colaboração para a construção de seus saberes, para facilitar o trabalho docente. No entanto, vários/as participantes desta pesquisa apontaram a falta de espaços coletivos na UFRGS que favoreçam a colaboração e o compartilhamento de questões relacionadas à docência. Outrossim, mencionaram a importância da ampliação das oportunidades para discutirem sobre suas práticas, trocarem experiências e realizarem reflexões coletivas sobre os fazeres docentes, fato a ser considerado no planejamento e organização dos processos de formação continuada pela EDUFRGS.

Um aspecto interessante mencionado por dois/duas entrevistados/as diz respeito à observação de aulas dos colegas. Estes/as entrevistados/as ingressaram durante a pandemia e por iniciativa própria e incentivo de outros/as docentes do Departamento, observaram aulas dos/as colegas. Este movimento teve avaliações muito positivas para conhecer o curso, os alunos, bem como repensar as aulas que estavam organizando. Esta foi mais uma estratégia utilizada para a aprendizagem de saberes docentes, *“pra ver como que eles ministram, o que eles falam, pra me inteirar melhor do conteúdo”* (E.10). A observação das aulas *“foi uma experiência boa porque daí eu via como que meus colegas entendiam a minha área [nome da área ocultada] e aí eu pude acompanhar como que era o desempenho deles, os alunos, as perguntas e isso me fez refletir um pouco no que eu estava montando nas aulas”* (E.11).

Dos exemplos didáticos, dos auxílios nos planos de ensino, da observação de aulas dos/as colegas, das disciplinas compartilhadas, até questões burocráticas e administrativas da universidade, a colaboração de colegas mais experientes, todo esse apoio fez muita diferença e tornou mais tranquilo esse período de iniciação à docência na educação superior. Assim, é possível perceber que, além de impulsionar o desenvolvimento profissional docente, a colaboração entre colegas também foi considerada um aspecto importante para amenizar os desafios do início da docência na instituição.

No entanto, esses processos colaborativos foram desenvolvidos a partir de iniciativas pessoais, ou por incentivo de colegas de Departamento, e não a partir de uma organização ou orientação institucional. Os resultados do trabalho docente normalmente não são tema de análise individual nem do Departamento ou do curso, pois além dos docentes da educação superior dificilmente receberem orientações sobre planejamento, estratégias metodológicas e de avaliação da aprendizagem, também não são cobrados a prestarem contas ou fazer relatórios da atividade de

ensino, como é comum nas pesquisas (Pimenta; Anastasiou, 2002). Cunha (2014) defende que as instituições desenvolvam movimentos de estímulo e apoio às reflexões sobre a prática docente, visto que este processo dificilmente ocorre espontaneamente.

Qual o investimento dos Departamentos para promover o encontro, o coletivo? No PAAP, qual o investimento em espaços formativos para a promoção da partilha de saberes? Como incentivar a colaboração num ambiente em que o trabalho solitário e o individualismo sejam a cultura em voga? A arquitetura das diferentes Unidades da UFRGS também não favorece os coletivos, haja vista que cada docente (ou pequeno grupo de docentes) tem sua sala para trabalhar. Não tenho conhecimento de salas coletivas de professores/as na UFRGS, como acontece nas escolas de educação básica. Estes (e outros) fatores interferem em várias questões, inclusive no enfoque pedagógico, pois discutir os processos de ensino e aprendizagem necessita de reflexões em grupo (Zabalza, 2004).

Na ausência dos espaços formais para o compartilhamento do trabalho docente, ocorrem as buscas informais por auxílio para o trabalho docente, como revela o/a docente:

*A gente acaba conversando entre os profes assim, tipo quando tem alguma coisa, sabe, não é um espaço coletivo, mas eu vou na sala do professor [nome], peço pra conversar, se eu tenho alguma dúvida eu converso 'ai, como proceder, que tu acha que eu faço', enfim, aí a gente troca ideia né. (E.10).*

Assim, os/as docentes buscam auxílio também no corredor (E.4), ou num almoço ou café: *“vou conversando num almoço, num café, aí descobre tipo ‘ah, tem aquela coisa lá, aquela divisão”* (E.12). Na contramão desta concepção coletiva do desenvolvimento profissional docente, a partir do atual arranjo institucional que pouco propicia estes espaços coletivos e colaborativos, os/as professores/as da educação superior tendem a construir sua identidade profissional e desenvolver o seu trabalho de forma individual (Marcelo, 1999), inclusive com suas estruturas físicas e organizativas, legitimando o isolamento dos professores (Zabalza, 2004).

Os relatos da falta de espaços para o compartilhamento do trabalho docente não são exclusividade dos/as participantes deste estudo. Pesquisa de tese realizada por Pagliarin (2020) com docentes da UFRGS destaca a relevância conferida pelos/as

entrevistados/as aos momentos de trocas de experiências durante as ações de aperfeiçoamento, sugerindo atividades com maior participação/interação dos docentes durante as formações (Pagliarin, 2020). Esta constatação se repete nas demais universidades pesquisadas na referida tese, quando “a maioria dos/as docentes sugere que as futuras formações continuadas possibilitem mais momentos para que eles possam participar de maneira mais qualificada das atividades mediante debates, rodas de conversa, compartilhamento de experiências” (Pagliarin, 2020, p. 154).

Uma iniciativa da UFRGS que merece destaque é o Projeto Docência Colaborativa, que até o momento teve duas turmas, uma em 2019 e outra em 2020. A estratégia metodológica do projeto consiste na formação de grupos de docentes de diferentes áreas de formação, que observam práticas pedagógicas uns dos outros (Arenhaldt *et al.*, 2020), tendo como ponto de partida os saberes da experiência, numa relação horizontalizada de formação. “A partilha das experiências favorece a qualificação das práticas e a reflexão sobre elas é que contribui para a produção do conhecimento” (Cunha, 2014, p. 51). A perspectiva do trabalho colaborativo anunciado neste projeto possibilita o compartilhamento de *saberes de experiência feito* (Freire, 1987, 1996), que podem ser reformulados e recriados, dando visibilidade ao conjunto dos saberes utilizados pelos/as profissionais em sua prática docente (Tardif, 2002) e possibilitando a ampliação da consciência crítica sobre a sua atuação no ensino. Trata-se da epistemologia da prática, a qual está embasada na reflexão na/sobre a prática (Schön, 2000). O projeto se constitui como uma “potente e inovadora tecnologia educacional, por se constituir enquanto um dispositivo de trabalho coletivo, amparado na dialogicidade e na colaboração para promoção da reflexão sobre a ação docente” (Ely *et al.*, 2020, p. 16). O Projeto Docência Colaborativa abre espaço para a reflexão a fim de melhorar os processos de aprender e ensinar e inspirar inovações (UFRGS, 2022a), sendo uma proposta que merece ser ampliada e qualificada na instituição.

### **5.1.3 Saberes docentes universitários a partir da prática: “engatinhando, tateando, experimentando”<sup>28</sup>**

---

<sup>28</sup> Testemunho do/a E.3.

Nas instituições de educação superior, embora os docentes apresentem amplo conhecimento científico de suas áreas específicas, percebe-se um despreparo sobre os processos pedagógicos, sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre os sentidos da docência pelos quais passam a ser responsáveis ao se tornarem docentes. No exercício da docência, o saber pedagógico passa a ser exigido no cotidiano da sala de aula, à medida que o professor precisa planejar suas aulas, definir objetivos, metodologias e formas de avaliação.

Na minha atuação na EDUFRGS, por várias vezes escutei de docentes comentários sobre a falta de conhecimentos sobre “como dar aula”, “como ensinar”, “como os alunos aprendem”, quando ingressaram na docência da educação superior. Nestes relatos percebe-se a consciência da falta de conhecimentos dos saberes relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, resultado da falta de formação inicial para o exercício da docência.

Os depoimentos dos/as participantes desta pesquisa confirmam o que diz a literatura sobre a falta de conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem dos docentes iniciantes, sendo que há consciência da falta de formação pedagógica para trabalho docente. Há o reconhecimento de que para ensinar não bastam os conhecimentos específicos da área de atuação, somados aos conhecimentos advindos das experiências de sua vida escolar anterior, mas também se fazem necessários os conhecimentos pedagógicos e dos processos de ensino e aprendizagem. Os/as docentes entrevistados/as aprendem a dar aula dando aula, aprendem a ser professor/a sendo professor/a, constituem-se como professores/as no decorrer da prática profissional. Vários relatos testemunham esta construção dos saberes da docência na prática, uma docência que *“a gente aprende fazendo, vendo o que dá certo, o que funciona [...], e o que não funciona eu vejo que tem que mudar”* (E.2). Uma docência que usa a *estratégia de “tentativa e erro”* (E.1), que vai *“engatinhando, tateando, experimentando, [...], com a consciência freireana de que eu aprendo muito ensinando, os alunos ensinam muito também aprendendo”* (E.3). Uma docência que se aprende *por “osmose, pelas leituras que a gente faz, [...], a partir da prática e não a partir de uma reflexão teórica do que deva ser a docência”* (E.8). O testemunho do/a entrevistado/a E.3 reflete bem esta falta do preparo na pós-graduação para a docência:

*Talvez esse seja um dos calcanhares de Aquiles da formação de professores do ensino superior, quer dizer, a gente fica no mestrado e doutorado aprendendo assim sobre os conceitos e de repente chega a hora de transmitir esses conceitos, então não sei se uma dificuldade, mas uma insegurança, acho que mais uma insegurança que eu ainda sinto é de como as turmas vão receber, se eu vou ser capaz de fazer esse ensino, se eu vou conseguir me sentir à vontade na hora da aula. (E.3)*

Mais de 20 anos depois da publicação de seu livro, Tardif ainda estaria certo ao afirmar que “Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (Tardif, 2002, p. 261). A compreensão da profissionalidade docente não se esgota no reconhecimento dos conhecimentos práticos, sendo que a atuação docente baseada no ensaio e no erro acarreta, em alguns casos, uma espécie de reprodução de práticas de ensino observadas em outros professores. “Naturaliza-se uma docência que reproduz modelos geracionais testados na prática com saberes empíricos” (Cunha *et al.*, 2023, p. 15).

Tem sido recorrente a constatação de que na cultura universitária os saberes do ensino são menos valorizados do que os da pesquisa, sendo um campo de menor expressão e reconhecimento (Cunha *et al.*, 2023). Nos cursos de formação, a preparação acadêmica enfatiza os saberes específicos da disciplina, e “como consequência, os professores, especialmente no início da docência, planejam as suas aulas e atuam a partir de uma perspectiva conteudista, porque acreditam que ter o domínio do conteúdo vai lhes permitir exercer uma boa docência” (Cunha *et al.*, 2023, p. 17).

Os relatos dos/as participantes desta pesquisa confirmam que a pós-graduação tem como ênfase a “*formação de pesquisadora, mas não muito de professora*” (E.7), que é deficitária na “*formação assim pra dar aula [...], pra lidar com os alunos*” (E.11), que “*é mais focada para a pesquisa mesmo do que ensino ou sobre ensinar*” (E.2). Há o reconhecimento de “*uma deficiência muito grande, não sei em outras áreas, mas falando pela minha, da parte pedagógica [...], então nem no mestrado, nem no doutorado eu tive um olhar pra didática, [...] não tem nada reflexivo sobre o saber docente*” (E.8). Ressalta-se nesse contexto a fragilidade da formação didático/metodológica, mesmo que esses saberes seriam fundamentais para seu trabalho docente.

Os/as docentes admitem o desconhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem: “estudei muito, pesquisei muito. Fiz graduação, mestrado, doutorado. Aí fiz concurso para entrar como professora na UFRGS e passei. E agora, como dar aula? Como eu faço para ensinar? Como os alunos aprendem”? (Registro Diário de Reflexões, 2023). Os/as entrevistados/as também revelam utilizar metodologias com base na experiência do percurso de aluna: “*ao criar minha metodologia, eu uso muito da experiência que funcionou pra mim como aluna, do que eu imagino que seja importante, mas não algo que seja baseado numa preparação pedagógica, então eu acho que é uma lacuna mesmo*” (E.8). Estes relatos confirmam que muitos docentes desenvolvem seu trabalho docente sem uma preparação pedagógica, conforme também aponta a literatura sobre o tema (Cunha, 2012; Cunha *et al.*, 2023; Nóvoa, 1991, 1992, 2013, 2022; Tardif, 2002; Isaia; Bolzan, 2008; Pimenta; Anastasiou, 2002).

A oportunidade de aprendizagens sobre a docência durante o estágio docente na pós-graduação foi mencionada por cinco entrevistados/as. No entanto, “*mesmo que se tenha na pós-graduação os estágios docentes, eles não são suficientes para a gente ter essa experiência como professor universitário, porque as estratégias envolvem pensar o que faz sentido pra aquela aula, pra aquele grupo de alunos*” (E.1). Para a E.10, o estágio docente também não refletiu a realidade da sala de aula, visto que

[...] *tu acaba ministrando algumas aulas pra graduação, só que ao meu ver esse estágio docente que eu fiz, ele não representa a realidade, que é de sala de aula, é um ambiente muito fictício [...] quando tu começa a ministrar aula não é assim, tu tem muito mais responsabilidade do que dar duas ou três aulas durante o teu curso de pós-graduação, do que assumir realmente uma turma toda* (E.10).

Por outro lado, o estágio docente foi importante para a construção dos saberes e da identidade profissional docente, visto que “*eu gostei bastante, aprendi bastante também, porque eu fazia algumas horas, mas eu assistia a disciplina inteira, era uma disciplina dividida com vários professores, então eu aprendi muito*” (E.7). Além disso, foi uma oportunidade de observar o trabalho de colegas mais experientes:



*Foi observando os meus professores na pós-graduação, fazendo o estágio docente. Coincidentemente fiz estágio docente na disciplina que hoje eu sou professor regente. E eu fui observando minha orientadora, hoje colega, que era muito boa, os alunos gostavam muito dela, era frequentemente chamada para homenageada ou paraninfa (E.2).*

Na UFRGS, as normas da pós-graduação *stricto sensu* (Resolução n. 10/2014) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) explicitam como objetivos da organização geral para os cursos de mestrado (acadêmico ou profissional) e doutorado “a formação de pessoal qualificado para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento e para a produção e difusão de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico” (UFRGS, 2014c, p. 1). Estudo realizado por Garcia (2022) revela que na fase inicial do PPGEDU, na década de 1970, foi criada a disciplina *Teoria e Prática da Educação Superior*, que “se propunha a realizar a formação inicial dos pós-graduandos no campo da docência universitária” (Garcia, 2022, p. 120). A disciplina era aberta para todos os programas de pós-graduação da UFRGS, sendo obrigatória no Programa de Pós-Graduação de Odontologia durante alguns anos e opcional aos demais programas. No entanto, ao “final da primeira década dos anos 2000 a disciplina foi extinta devido a outras demandas do corpo docente” (Garcia, 2022, p. 120).

Hoje, como os PPGs da UFRGS têm atendido à Resolução n. 10/2014 do Cepe? Têm oferecido disciplinas ou alguma outra atividade sobre os aspectos didáticos em seus programas? Quais as estratégias de incentivo para a realização do Estágio de Docência<sup>29</sup>, e o preparo do aluno para este estágio? Responder estas perguntas necessitaria de uma nova pesquisa; no entanto, a própria tese de Garcia (2022) nos dá pistas para as respostas. A autora pesquisou quatro programas de pós-graduação em Biologia da UFRGS e concluiu que “são privilegiados os saberes específicos da Área das Ciências Biológicas e a formação de um perfil pesquisador dentro dos quatro Programas, ainda que um deles possua uma Linha de Pesquisa na Área de Ensino e uma disciplina de discussão sobre a docência” (Garcia, 2022, p.

---

<sup>29</sup> De acordo com a Portaria n. 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil, 2010, p. 32).

112). Ou seja, de acordo com os resultados da referida tese, há falta de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para atuação na educação superior.

Os relatos dos/as participantes desta pesquisa revelam a fragilidade da formação didático/metodológica, confirmando a falta de preparo para a docência durante a pós-graduação, tema já apresentado no capítulo 2. Se a pós-graduação não prepara para a docência na educação superior, de que modo este docente aprende a ensinar? De que modo aprende a compreender os processos de ensino e aprendizagem? Quem sabe pesquisar, sabe ensinar? De que modo se constitui a relação saber pesquisa e saber ensinar?

Para Pachane (2009, p. 38),

[...] a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Para a autora, um fator importante para a valorização da formação pedagógica na atuação docente na educação superior é a mudança na concepção dos docentes já atuantes nas universidades, visto que estes influenciam na formação dos novos docentes, bem como nos valores da cultura institucional (Pachane, 2009). Estou de acordo com a autora, haja vista as influências dos/as ex-docentes na constituição dos saberes e da identidade profissional dos/as docentes entrevistados para este estudo. Esta mudança de compreensão da importância da formação pedagógica para a atuação docente envolveria um processo complexo além da formação continuada, mas também na formação na pós-graduação, nos elementos reconhecidos nas progressões da carreira e nos critérios das avaliações externas, que atualmente valorizam as produções acadêmicas (pesquisa) em detrimento à atuação no ensino. Além disso, há que se considerar a valorização da produção acadêmica sobre o ensino, da pesquisa sobre ensinar nas diferentes áreas do conhecimento, o incentivo e o fomento da produção sobre as pedagogias universitárias em periódicos.

É neste contexto do escasso ou não preparo ao ensino que o professor precisa exercitar sua prática. É na prática de sua profissão que os docentes vão desenvolvendo os saberes da docência e a identidade profissional docente. Todavia, há docentes entrevistados(as) que percebem que o trabalho docente precisa ir além

dos processos reprodutores do fazer docente, compreendem a necessidade de mudança em práticas de ensino tradicionais, arraigadas na cultura acadêmica e nas áreas de conhecimento, buscando metodologias alternativas, ativas e inovadoras que ajudem a contornar problemas como a falta de engajamento e desânimo dos alunos durante as aulas, ou seja, alternativas ao ‘como’ ensinar. Percebem que as experiências que tiveram como alunos/as *“já não são mais suficientes, ou seja, reproduzir somente como eu fui ensinada já não está sendo suficiente”* (E.1). Buscam metodologias que incorporem *“uma forma de tornar [o conhecimento] mais aplicado, um pouco mais dinâmico, um pouco menos texto, talvez trazendo mais exercícios, mais ilustrações, trazendo exemplos para tornar mais palpável”* (E.2), e que tentem *“envolver os alunos sempre em discussões, faço bastante perguntas, tento provocar o raciocínio deles, pra não ficar muito chato. É o que eu tento fazer, mas tudo meio assim, tirando os cursos do PAAP, na tentativa que a gente vai experimentando”* (E.7). É possível inferir um distanciamento entre a didática praticada e a desejada no trabalho docente.

Percebe-se, nos relatos dos participantes desta pesquisa, que há o reconhecimento do pouco preparo para inovações nos seus fazeres docentes, fruto de uma formação pedagógica deficitária, o que reforça a necessidade do apoio pedagógico para motivar a qualificação dos saberes e fazeres docentes favoráveis aos processos de aprendizagem. Os relatos revelam, também, o reconhecimento de que *“ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior a que estávamos habituados [...] a dar resposta adequada ao direito de aprender do aluno”* (Marcelo, 2009a, p. 8).

Há um outro aspecto apontado pelos/as docentes entrevistados/as que soma aos saberes docentes: as experiências de trabalho anteriores à UFRGS. Experiências profissionais vividas antes do ingresso na docência emergem como um aspecto relevante na construção dos saberes docentes, visto que auxiliam a exemplificar a prática com a teoria nos conteúdos abordados. São experiências que ajudaram a *“ter um conhecimento sobre a prática”* (E.2) e que são utilizadas para contextualização e influenciam no engajamento: *“essa experiência eu trago para a sala de aula, contextualizo e consigo fazer com que eles se engajem”* (E.2). Experiências anteriores ajudam a conhecer e compreender outras realidades e ampliar os olhares, a olhar para fora da universidade, a criar uma consciência social:

*o que eu acho ruim é que por vezes esse professor fica blindado dessas outras coisas, não enxerga algumas outras coisas que acontecem. [...] Então eu vou mergulhar lá nas aulas de [nome da disciplina ocultada], que são coisas super teóricas e são importantes, mas também sem pensar em questões práticas que tem que andar meio que na esteira, acho que essa consciência, que eu estou chamando de consciência social é isso, um pouco de abertura de enxergar um pouco além dos muros (E.6).*

Essa crítica à falta de experiências anteriores foi também apontada pelo/a entrevistado/a E.8, que entende que a sua área “*exige muita prática eu acho que é muito ruim quando as pessoas não têm a experiência, apesar de ter ótimos professores sem ter né, mas eu não acharia bom pra mim naquele momento*”. Assim também aponta o/a entrevistado/a E.5:

*Algo que me incomodava muito e que acho importante destacar é que tive professores, durante a graduação ou no mestrado, que não tiveram essa experiência com a educação básica, aquele perfil clássico de professor pesquisador que saiu do doutorado e já entrou direto na universidade sem ter feito licenciatura, sem ter passado pela educação básica, pessoas com muito saber, mas que têm muita dificuldade em transmitir isso dentro de uma sala de aula.*

Para estes/as docentes, ter experiência ou ter atuado profissionalmente na área em que atuam como docentes favorece a construção do conhecimento profissional com os alunos, contribuindo para a contextualização e para dar mais sentido aos conteúdos trabalhados nas aulas com a prática profissional. São conhecimentos ancorados em sua experiência de vida que são reinterpretados em função das necessidades específicas do trabalho docente (Tardif, 2002).

Esses saberes da prática, da experiência, precisam ser considerados no processo formativo docente e que vem sendo cada vez mais valorizada enquanto espaço de construção de saberes docentes (Tardif, 2002; Freire, 1996; Nóvoa, 1992, 2009). Os saberes profissionais docentes são aqueles oriundos da experiência, incorporados na atuação do/a professor/a, no seu fazer da docência. Na docência, a experiência é a condição para a aquisição e produção dos saberes profissionais,

constituindo seu alicerce (Tardif, 2002) e se transforma em saber quando compartilhados e confrontados com as experiências coletivas dos/as docentes. É no fazer docente no cotidiano, perante os desafios da profissão, que os docentes (re)avaliam e (re)significam seus saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida e de formação profissional. É na prática da docência que são desenvolvidos diferentes saberes oriundos de diversas fontes que auxiliam a compreender e qualificar a prática docente. No entanto, esta experiência faz falta ao docente iniciante, visto que perante a ausência do preparo teórico e reflexivo sobre os processos de ensino e de aprendizagem, os/as professores/as em início de carreira contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial interiorizada ao longo de sua vida para, aos poucos, ir (des)construindo e desenvolvendo os seus modelos e rotinas de ensino, ou seja, sua prática pedagógica. Em outras palavras, o professor universitário desconhece as bases científicas que fazem parte da constituição da sua ação docente (Almeida; Pimenta, 2009), fato que dificulta a superação do paradigma de que quem sabe fazer, sabe ensinar, ou quem sabe pesquisar sabe ensinar, contribuindo “para a reprodução de práticas de ensino tradicionais, baseadas na lógica positivista, e para a pouca importância dada à formação pedagógica” (Garcia, 2022, p. 49). Para Cunha (2012, p. 205),

[...] certamente são de real importância os saberes da prática profissional e os da pesquisa na constituição da docência universitária. Mas é simplista pensar que esses saberes se transformam de forma linear em saberes próprios das atividades de ensino.

Sem uma análise crítica da sua ação, utiliza-se de um saber da prática para enfrentar outras situações semelhantes, sem uma teoria que o sustente, baseados em saberes da experiência cotidiana, uma vez que a prática o confirmou como verdadeiro (Cunha, 2019). “Se o professor teve êxito na resolução de um problema, tenderá a aplicar a mesma estratégia em outra situação similar” (Cunha, 2019, p. 131). Nesse sentido, lembremos também dos ensinamentos de Freire (1996) sobre a valorização e a superação do *saber de experiência feito*, saber este que traduz a leitura de mundo e deve ser o ponto de partida nos processos formativos. Freire ressalta que no trabalho docente, além de saber fazer, é preciso saber o porquê fazer e quais as consequências desse fazer, um diálogo entre o saber de experiência e o conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Cunha reforça esta afirmativa, alertando que “a prática produz saberes sobre o como fazer, mas só a

teoria dá condições de formular justificativas sobre o porquê fazer” (Cunha, 2022c, p. 162). Cunha (2010) e Tardif (2002) lembram que a constituição dos saberes docentes não se resume aos conhecimentos empíricos que se esgotam na prática ou que se alcançam apenas no campo do “aprender fazendo”. São saberes que exigem uma reflexão teórica que, numa postura racional, consiga recuperar a condição de profissionalidade do professor, daí a necessidade de se investir permanentemente no desenvolvimento profissional docente.

Quanto mais o docente compreender as razões de ser e de agir deste ou daquele jeito, mais se torna capaz de mudar o estado da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (Freire, 1996). Para o autor, a curiosidade ingênua baseia-se num conhecimento superficial, não aprofundado. Já a curiosidade epistemológica tem base crítica, reflexiva, problematizada, científica. Para Freire (1996), não há ruptura e sim superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, entre o saber de pura experiência feito para o que resulta das estratégias metodologicamente rigorosas. Muda a qualidade, mas não a essência. A essência, neste caso, é o interesse na qualificação da docência. Essa curiosidade que procura respostas às indagações, às reflexões sobre a ação. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move” (Freire, 1996, p. 35). Parafraseando as ideias de Freire, não haveria mudanças, inovações, criações, sem a reflexão sobre a ação e sem a curiosidade.

A questão é: qual amparo para um docente da educação superior superar sua curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica? Seria o PAAP um espaço para potencializar esta superação? Creio que a resposta seja positiva, e este aspecto precisa estar no horizonte de todas as ações formativas do desenvolvimento profissional docente na UFRGS.

#### **5.1.4 Saberes docentes universitários a partir das contribuições do PAAP: “refletir como melhorar [...] a prática”<sup>30</sup>**

Durante as entrevistas com os/as participantes desta pesquisa procurei descortinar as contribuições das ações formativas do PAAP ao desenvolvimento profissional docente, mais especificamente à construção dos saberes docentes e à

---

<sup>30</sup> Testemunho do/a E.1

constituição da identidade profissional docente iniciante no ensino superior. No preparo para a realização das entrevistas, fiz um levantamento de todas as capacitações das quais os/as docentes haviam participado até o momento da entrevista. As contribuições dos/as entrevistados/as apontam importantes pistas para a qualificação do Programa.

Importante destacar dois aspectos que podem ter interferências na compreensão ou na concepção do Programa: o primeiro aspecto é a obrigatoriedade da participação dos docentes em estágio probatório; o segundo aspecto é que houve entrevistados que concluíram seu PAAP durante o período da pandemia. No período da pandemia, a EDUFRGS teve que se ajustar às necessidades do momento, e voltou seus processos formativos para subsidiar a atuação docente no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas com o ERE. Assim, houve entrevistados que concluíram o PAAP num formato 100% *online*, com foco em conteúdos sobre a educação a distância, ferramentas e plataformas para a ação docente a distância, fato que não teve boas análises de entrevistados/as. No período pandêmico, muitos cursos presenciais oferecidos pela EDUFRGS tiveram que ser remodelados e transformados para o formato a distância, outras formações nem puderam ser oferecidas, tendo em vista o seu caráter dialógico, que funcionam melhor na modalidade presencial. Outros cursos não foram oferecidos a distância, pois os/as ministrantes não tiveram condições de realizar adaptações do curso ao formato a distância. Assim, no período da pandemia foram ofertadas poucas formações sobre os processos de ensino e aprendizagem, e menos ainda com espaços para compartilhamento de saberes docentes com interações entre os participantes, fato que interferiu na qualidade do PAAP, como relata a E.11:

*o PAAP, que eu achei que ia me ajudar a ver o que são as coisas, não ajudou tanto assim porque teve um dia que eles chamaram os ingressantes, que foi quase um ano depois que eu entrei pra mostrar assim 'olha, a UFRGS é assim, aqui é a Reitoria, aqui tem o Campus do Vale, aqui tem isso, tem aquilo (E.11).*

A compreensão dos sentidos e finalidades do PAAP difere muito entre os/as docentes entrevistados/as. Alguns/umas entendem que o PAAP tem a função de

apresentar a instituição em que está ingressando, ou seja, *“entrei aqui, agora aqui vai ser minha casa por tantos anos, então seria importante que alguém me mostrasse ‘oh, aqui é o banheiro, aqui é a cozinha”* (E.11). Outros avaliam que o PAAP é um espaço para o coletivo, *“é um dos lugares onde eu me sinto menos solitário, uma das formas, uma das atividades que a universidade me oferece para que eu me sinta menos solitário e faço parte de algo maior e pelo que estou sentindo”* (E.3), ou onde se *“conhece outros colegas, esse contato com colegas de outras áreas também é muito rico”* (E.6), para *“conhecer os outros espaços na Universidade, outros núcleos de professores”* (E.4). É também um espaço de acolhimento, é um *“abraço aos novos servidores, então mostra a tua casa, isso aqui é teu, pode vir aqui, conhece aqui, essa pessoa e tal”* (E.3), é onde *“a gente se sente recebido, recepcionado”* (E.6). Da função de acolhimento, de conhecer outros colegas, da instrumentalização para o trabalho docente, os diferentes sentidos atribuídos ao PAAP refletem também a importância da diversidade de ofertas no Programa, atendendo às diferentes necessidades e trajetórias formativas que o docente percorre no Programa.

Apresentar o funcionamento da UFRGS e carreiras docentes é um dos objetivos de um dos eixos do PAAP (funcionamento da UFRGS e carreiras docentes), que visa mostrar a cultura, a estrutura, os sistemas internos da UFRGS, além de orientar em relação às carreiras docentes. No entanto, a questão do acolhimento foi uma surpresa nas entrevistas, visto que o PAAP não tem esse objetivo. O acolhimento e a integração, na avaliação desta pesquisadora, seria o papel de algum outro setor da Gestão de Pessoas, da Reitoria, dos Departamentos. Considerando os relatos dos/as entrevistados/as desta pesquisa, bem como em outras experiências do cotidiano do trabalho, o acolhimento dos ingressantes é uma questão que precisa ser qualificada nesta instituição, já no momento da posse do cargo: *“tomei posse [...] na reitoria numa sala isolada, cheguei lá com máscara, assinei o documento, veio a funcionária, me entregou o documento, me deu umas instruções, tinha que baixar a máscara pra bater uma foto e acabou, vai para casa”* (E.2). Outro/a docente, numa ação de aperfeiçoamento em que eu estava participando<sup>31</sup>, revelou que o momento da posse se resumiu a assinar papéis, sem nenhum gesto de acolhimento. Esta servidora se sentiu um número, avaliando como incoerente essa falta de acolhimento numa instituição de excelência. Os servidores entram orgulhosos do trabalho

---

<sup>31</sup> Registro no Diário de Reflexões.



conquistado, e tem seu orgulho enfraquecido pela falta de acolhimento. Enfim, relatos do sentimento desta falta de acolhimento aos servidores não são incomuns nesta universidade. Por outro lado, há docentes que tiveram um acolhimento mais qualificado/a, como apontam os/as entrevistados/as: *“quando eu cheguei aqui teve uma reunião com o diretor da faculdade e com o vice, então eles me acolheram, me receberam, me deram as boas-vindas”* (E.10). *“Fui muito bem recebido e acolhido pelos diferentes colegas, tanto pessoalmente, quanto na parte de pesquisa”* (E.9). Percebe-se que faz toda a diferença ser bem recebido/a pela instituição na qual irá trabalhar.

Os/as entrevistados/as também revelaram a importância do PAAP para a construção dos saberes docentes vinculados às questões pedagógicas (eixo Processo Educacional do PAAP), com algum *“impacto direto na [...] sala de aula, na metodologia, ampliar as possibilidades”* (E. 8), *“refletir como melhorar [...] a prática, como ser uma professora melhor”* (E.1), ou ainda incorporar novas metodologias nas aulas: *“vi que algumas coisas não estavam legais [...] fui tentando mudar pra tentar engajar os alunos de outras formas, aí entrou o PAAP também que eu fiz alguns cursos de didática que foram bem legais [...] eu consigo incorporar em algumas aulas as metodologias ativas”* (E.7).

Neste aspecto, é importante pontuar novamente que os saberes pedagógicos são essenciais na prática docente, sendo que nas ações formativas esses saberes pedagógicos devem ser mobilizados a partir dos problemas apresentados na prática, ou seja, a teoria deve contribuir com a prática, com uma íntima vinculação (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Para a E.8, o PAAP é um espaço institucional que proporciona reflexão sobre a prática docente:

*eu nunca tinha tido uma reflexão sobre a prática docente assim num lugar institucional, que alguém tenha me dado essa aula, que não fosse pela docência orientada, ou pela conversa com outros professores, ou pelas leituras que eu tenha feito, então no PAAP foi minha primeira, e de muitos professores é assim pelo que eu comento, da nossa área, pelo menos* (E.8).

A participação no PAAP também desestabilizou certezas: *“Um dos cursos do PAAP sobre metodologias ativas, [...] um curso maravilhoso que, nesse bom sentido me desestabilizou, foi uma formação excepcional”* (E.6), além de auxiliar nos conhecimentos sobre o planejamento das aulas:

*eu fiz também o de planejamento, pra fazer o planejamento do conteúdo, foi bem importante pra conseguir me organizar na distribuição dos tópicos, porque até então antes do curso eu falava assim ‘ah, nessa aula vou dar tal conteúdo’, mas não exemplificava bem do que daquele conteúdo eu ia dar. [...] daí essa parte de todo o detalhamento do planejamento me ajudou muito a me organizar, então nesse semestre eu tô dando uma disciplina que eu tô conseguindo fazer bem à risca o que eu tô planejando, deu pra ter uma noção do tempo que cada coisa gasta* (E.12).

As ações de aperfeiçoamento do PAAP também auxiliaram nas aprendizagens de ferramentas digitais (tema do eixo ‘Processo educacional’ do PAAP) *“como fazer notas no moodle, como preparar o moodle”* (E.11), *“toda aquela parte de configurar enquanto professor foi fundamental, tanto a parte de notas, eu fiz um de notas e um de H5P<sup>32</sup>, pra construir materiais interativos também, que foi muito bom”* (E.12).

Reflexões sobre a diversidade (tema do eixo ‘Dimensões relacionais da docência do ensino superior e da educação básica’ do PAAP) também tiveram espaço no PAAP e tem uma aplicabilidade prática no trabalho docente: *é “um debate que eu consigo trazer para as minhas aulas, que eu trato sobre racismo”* (E. 5). As discussões sobre a diversidade promovidas no PAAP provocam reflexões sobre crenças e atitudes internalizadas: *“é como se estivesse internalizado [...] são coisas muito antigas e a gente reproduz, só que não reflete”* (E.10).

As formações foram importantes para as questões vinculadas à acessibilidade, sendo que *“os cursos do Incluir<sup>33</sup> também foram muito importantes sobre inclusão e*

<sup>32</sup> O H5P é uma ferramenta que permite produzir conteúdos atrativos e dinâmicos, possibilitando uma maior interação dos estudantes com os materiais disponibilizados nos ambientes virtuais. Fonte: <https://www.ufrgs.br/ensinoremoto/wp-content/uploads/2022/05/h5p-moodle.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2024.

<sup>33</sup> Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS (INCLUIR). O INCLUIR é o setor que, além dos serviços de produção/adaptação de materiais (fonte ampliada, Braille), tradução/interpretação de Libras-Português, atendimento por Guia Vidente, Ledor e Transcritor e empréstimo de materiais, realiza assessoria e articulação entre os diversos órgãos da Universidade, através de ações transversais objetivando o fomento de uma política de inclusão e acessibilidade da UFRGS. Fonte: <https://www.ufrgs.br/incluir/linhas-de-atuacao/>. Acesso em: 15 out. 2024.

*acessibilidade” (E. 5). Estes cursos visam promover conhecimentos sobre o atendimento de alunos com deficiência, visto que os docentes “não têm nenhuma preparação pedagógica pra lidar” (E.8) com estes alunos. Os cursos também visam orientar sobre a necessidade de adaptação de materiais para o ensino destes estudantes, como confirma E.1:*

*e teve um de acessibilidade que eu fiz [...] que me fez pensar sobre a adaptação de materiais, porque eu já tive alunos que precisaram de adaptações e eu não sabia como fazer. Foi assim que eu descobri o Incluir, que me ajudou nessas adaptações de materiais, porque era um aluno com baixa visão e o outro com dislexia. A partir disso que comecei a ficar mais atenta aos alunos que precisam de uma assistência mais específica e chamar eles pra entender quais adaptações são necessárias, agora que eu conheço o Incluir auxilia bastante em ver o que é possível fazer (E.1).*

Como apresentado no capítulo 3, o PAAP está organizado em ações de aperfeiçoamento operacionalizadas em trilhas de aprendizagem, o que dá aos docentes autonomia para escolher os seus processos formativos, participando das formações conforme suas disponibilidades e necessidades. Este formato possibilita ao docente colocar-se no lugar de protagonista dessa aprendizagem, quando em busca de respostas para suas inquietações, dilemas e desafios que permeiam o trabalho docente, afinal é o próprio docente que conhece melhor suas fragilidades, necessidades, desafios e potencialidades para a constituição da docência. Esse formato possibilita aliar “a diversidade da demanda com a intensidade do interesse e disponibilidade dos docentes” (Cunha, 2014, p. 47).

Os relatos dos/as entrevistados/as revelam que os/as docentes vêm se organizando para participar das atividades considerando as suas necessidades no trabalho, como afirma E.1 e E.6:

*[...] esses cursos encaixaram bem no que eu estava buscando, que era aquele desafio de como posso planejar as aulas para que estejam mais de acordo com a prática dos alunos, que motive eles, que eles percebam mais o sentido do que estão estudando, e que eles não venham só porque têm que cumprir a carga horária (E.1).*

*Eu fiz uma trajetória de pesquisa numa área bastante dura, então eu estou tendo que pensar por conta própria nessas questões, então essas formações no PAAP foram importantes, mas foram só um pontapé de partida, então eu quero investir mais nisso, eu sinto que é necessário mesmo, então eu estou engajado nessa tentativa de ministrar um outro tipo de disciplina (E.6).*

Para Marcelo (1999, p. 168), os/as docentes “valorizam aquilo que tenha maior probabilidade de aplicação imediata e direta nas suas classes, e que possa resolver um problema por ele detectado”. Nesta mesma direção, constato nesta tese que os conteúdos pedagógicos ganham uma conotação mais motivadora nos processos formativos quando mobilizados a responder desafios e problemas específicos da ação docente, oriundos da prática. Partir das necessidades dos docentes pode ser um estímulo ao engajamento nos processos formativos para o trabalho docente, a fim de que percebam a necessidade (e o desejo) da participação das formações e qualificação da sua atuação na docência.

Para Ruiz (2008), as necessidades são tão diversas na universidade, que não seria adequada uma única proposta formativa. Por este motivo, é importante que seja mantida a diversidade das temáticas das formações ofertadas pela EDUFRGS, bem como a autonomia para escolha da participação dos docentes, para que os/as docentes possam participar de acordo com suas necessidades/desejos de desenvolvimento profissional.

Embora não fosse uma pergunta realizada, houve entrevistados/as que compreenderam positivamente a participação de forma obrigatória nos cursos do PAAP, pois conseguiram compreender o valor do desenvolvimento profissional docente ao longo da sua carreira:

*Na correria do dia a dia a gente não para muitas vezes para fazer as coisas, mas quando é obrigatório tu faz e aí tu aproveita (E.7).*

*[...] se não fosse obrigatório eu não faria boa parte também. Mas acho que ser obrigatório foi bom porque me forçou e agora eu sei que realmente eu faria de novo [...] o PAAP foi pra mim fundamental. Já fiz todos, mas tem alguns que eu pretendo continuar fazendo (E. 12).*

[...] é no PAAP que tu vai interessar as pessoas a fazerem isso, é no PAAP que eles vão realmente olhar o que a UFRGS oferece (E.9).

Esses/as mesmos/as docentes sugerem que “os professores que já terminaram o estágio probatório fizessem pelo menos um curso, uma atualização por ano” (E.7), pois um professor universitário, por ser uma universidade federal, “qualquer servidor federal tem que se atualizar, tem que tentar buscar fazer o melhor possível” (E.12).

Interessante essa compreensão positiva da obrigatoriedade da participação no PAAP. De todos/as os/as entrevistados, apenas um/a comentou que a carga horária do PAAP é excessiva, justificando pela falta de tempo por causa das demais atribuições a serem cumpridas nesse período do estágio probatório.

Numa análise geral, os/as docentes entrevistados/as avaliam positivamente sua participação no PAAP, e compreendem que os três eixos do programa têm sua importância, em maior ou menor intensidade, tendo potencial para a construção dos saberes docentes, tanto em relação à cultura da universidade, quanto na elaboração dos saberes didático-pedagógicos, de alternativas em relação às aulas expositivas, qualificando o planejamento das aulas, desacomodando saberes acumulados sobre a docência. Além disto, os docentes apontam a relevância das aprendizagens sobre a inclusão e a diversidade para a prática docente. A partir dos relatos dos/as entrevistados/as também é possível inferir que os cursos de formação pedagógica num formato presencial são mais efetivos, pois permitem aprofundamento das temáticas e maior reflexão sobre a prática, questão que a EDUFRGS já havia diagnosticado a partir de avaliações anteriores dos cursos.

Ao analisar os testemunhos dos/as docentes iniciantes da UFRGS participantes desta pesquisa sobre o modo como constroem seus saberes docentes, é possível inferir que o fazem a partir de um conjunto de parâmetros. Os saberes docentes estão muito marcados pela história de vida escolar, especialmente ressignificando os exemplos dos/as professores/as em seu percurso, que, de certa forma, trazem embasamento ao trabalho docente. Este fato reforça a importância de trazer aos processos formativos a possibilidade de reflexão sobre essas marcas trazidas pela vida escolar pregressa, para que seja possível estranhar, confrontar intelectualmente e emocionalmente aquilo que é familiar, criando diferentes versões e interpretações sobre os fatos (Velho, 1978). Outro fator relevante para o processo de elaboração dos

saberes docentes passa pela colaboração de colegas docentes, especialmente do mesmo Departamento. No entanto, há que se registrar que estas iniciativas de colaboração entre os pares acontecem de forma individual, sendo que os/as participantes da tese demandam mais espaços que propiciem a possibilidade de compartilhamentos coletivos sobre o trabalho docente, tanto nas suas Unidades quanto nos espaços de formação docente (PAAP).

Outro importante espaço de construção dos saberes docentes é a prática docente. Os saberes docentes dos/as entrevistados/as são desenvolvidos na prática, experimentando, num exercício de tentativa e erro, ou seja, aprendem a ensinar, constituem-se professores no decorrer da prática profissional. Reconhecendo a falta da formação pedagógica para o trabalho docente, os/as docentes compreendem o PAAP como uma oportunidade de refletir e melhorar sobre sua prática, aprender sobre planejamento das aulas e sobre metodologias alternativas, sobre ferramentas digitais, sobre inclusão e diversidade, ou ainda enquanto espaço de acolhimento e para conhecer a Universidade.

Considerando os aspectos relativos ao desenvolvimento profissional docente, os dados revelaram que a diversidade formativa deve ser mantida, visto que os/as docentes participam dos processos formativos quando mobilizados a responder desafios e problemas específicos da ação docente, oriundos da prática.

No próximo subcapítulo será abordada a subcategoria constituição da identidade profissional docente.

## 5.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE INICIANTE NA UFRGS

De que modo os/as docentes da educação superior, que não necessariamente tem formação sobre os fundamentos acerca da docência no período da sua formação inicial, constituem sua identidade profissional? Quais são as referências para se constituírem docentes? Identificam-se como matemáticos/as, geógrafos/as, médicos, ou como professores/as de matemática, de geografia, de medicina? Estas foram algumas das questões que busquei compreender a partir dos diálogos com os/as docentes iniciantes entrevistados/as.

Cabe lembrar que a constituição dos saberes e da identidade profissional docente na educação superior apresenta um aspecto que o diferencia dos professores da educação básica: a não obrigatoriedade do curso de licenciatura para a atuação

na docência na educação superior, como já anteriormente mencionado. A legislação brasileira, a LDBEN (Brasil, 1996), estabelece que o/a docente da educação superior deverá possuir diploma de curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e/ou doutorado para exercer a sua profissão, cuja formação é constituída por um viés fortemente focado na pesquisa, não garantindo a formação pedagógica necessária para o trabalho docente, tema anteriormente apresentado nesta tese (capítulo 2).

Como foi possível perceber, a falta da formação pedagógica está fortemente marcada nas trajetórias dos docentes participantes desta pesquisa, e espelha, também, o prestígio profissional a partir da pesquisa, o que interfere diretamente no desenvolvimento da identidade profissional docente.

Nos concursos públicos para o ingresso na docência a questão da supervalorização da pesquisa é reforçada, visto que as universidades vêm exigindo dos/as professores/as universitários/as o conhecimento específico da disciplina a ser ensinada e extensa produção acadêmica, porém, “pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos” (Cunha, 2014, p. 30). Assim, o ingresso nas instituições de educação superior é privilegiado pela pesquisa e não pela formação para a docência, ficando para o percurso da prática do exercício profissional o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

Há, portanto, uma cultura universitária bastante difundida de que para ser um/a bom/boa professor/a basta ser um/a bom/boa pesquisador/a, ou que ensinar se aprende ensinando, o que não condiz com a realidade docente, visto que a preparação para a pesquisa não necessariamente contempla os saberes da docência.

Os três próximos subcapítulos apresentam as subcategorias organizadas a partir da sistematização dos resultados das entrevistas com os/as docentes sobre a identidade profissional docente, que buscam responder de que modo os/as docentes iniciantes da UFRGS vão constituindo a sua identidade profissional docente: como se identificam, os percursos e inspirações que levaram à docência e os sentidos e mobilizações no trabalho docente.

### 5.2.1 A constituição identitária dos docentes iniciantes na UFRGS

Há docentes entrevistados/as que revelam ainda estarem bastante identificados com sua profissão de origem, e aos poucos vão se enxergando docentes, como mostram os relatos de E.12 e E.8:

*[...]cada vez mais conseguindo me ver como professor mesmo dentro da sala de aula, mas realmente não é algo que tá assim totalmente claro assim pra mim (E. 12).*

*[...] eu acho que ao longo do tempo a docência assume um tamanho maior, e aí eu acho que com o tempo eu já vou dizer que minha profissão é professor (E.8).*

Estes/as docentes vão se constituindo e se identificando com a profissão docente no decorrer da trajetória, mobilizados pela prática e pelas interações humanas estabelecidas no cotidiano acadêmico. Ou seja, o “ser professor” vai sendo incorporado na identidade social de cada um/a, o que corrobora com a afirmativa de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 88), de que a docência universitária se caracteriza “como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento”.

Um processo formativo fortemente marcado pela pesquisa deixa suas marcas na identidade profissional docente, sendo compreendida como processo intrínseco à docência. Muitos/as docentes comentaram a identificação com a pesquisa, mencionando que sua profissão é ser “*professora/cientista*” (E.7), que “*ser professor dentro de uma universidade federal, uma universidade pública, é ser professor e ser pesquisador*” (E.5), ou ainda se afirmam “*professor pesquisador porque faço os dois, mas geralmente simplifico para apenas ‘professor’*” (E.9). Outro/a entrevistado/a foi descobrindo o caminho da articulação docência e pesquisa durante o percurso da graduação: “[...] *meu sonho inicial era ser professor da educação básica, isso pra mim era o que eu queria. Depois que eu percebi um mundo da pesquisa eu fui me apaixonando também por essa outra área e eu percebi que eu conseguia conciliar as duas coisas*” (E.6).

Assim como acontece com os saberes docentes, a identidade docente vai se constituindo gradativamente, ou seja, “a profissionalidade docente se institui como um



processo” (Cunha, 2022c, p. 161). Durante a trajetória do prolongado período enquanto aluno/a, “já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (Marcelo, 2009a, p. 115). Conforme as experiências docentes vão acontecendo, os saberes vão sendo transformados e/ou ressignificados e passam a integrar a identidade profissional, constituindo-se em elemento fundamental na atuação docente. Em relação ao professor principiante, Tardif (2002) ressalta que, no início da carreira, o professor vivencia o processo da construção gradual da identidade profissional, o que pode ser visto, também, nos resultados desta pesquisa.

Os excertos das entrevistas apresentados a seguir revelam que a docência na educação superior era um desejo, então foram constituindo o caminho na pós-graduação para atingir seus objetivos profissionais:

*A docência é a profissão que eu amo, eu gosto, eu sou feliz estando na docência, não caí aqui por acaso, eu caí porque foi uma escolha consciente, eu queria tá aqui, eu quero tá aqui (E.10).*

*É algo que eu vislumbrava desde quando estava na pós-graduação (E4).*

*[...] é a minha vida, é o que eu sei fazer, é o que eu gosto de fazer (E.5).*

*[...] sempre soube que eu queria ser professor pesquisador desde os 14 (E.9).*

*Eu percebi cedo que o meu caminho era ser professor e a partir disso eu escolhi uma área em que eu pudesse ser professor (E. 6).*

Dois/duas docentes comentaram que a docência foi resultado do desejo de aprofundamento na área de formação, ou então pela área que tinha mais gosto durante o ensino médio, como revelam os excertos a seguir:

*[...] num primeiro momento eu não sabia se queria entrar no ensino superior, eu não sabia que área seguir e eu tinha apenas um norte que era gostar de ler, gostar de literatura, eu me saía bem nas aulas de literatura do ensino médio e resolvi que era isso que eu queria fazer (E.5).*

*[...] na própria graduação eu tive vontade de pesquisar mais sobre aprendizagem de crianças, e aí eu fui pro lado da pesquisa pra me aprofundar nisso e percebi que, por*

*mais que eu goste de pesquisa, eu gosto também de poder ensinar futuros professores (E.1).*

Há também relato da docência como um acaso, consequência das oportunidades profissionais que foram aparecendo:

*não foi um planejamento inicial, tipo ah, vou desenvolver meu currículo pra ser docente, foi algo que as coisas foram acontecendo, as oportunidades foram aparecendo e eu fui aproveitando assim, mas não foi algo planejado assim, ah, eu quero ser um docente, foi algo que aconteceu (E.12).*

A docência como uma escolha e um desejo, a docência como consequência do caminho percorrido na pesquisa, a docência como um acaso... diversos são os motivos de chegar no caminho da docência na educação superior para os/as participantes desta pesquisa. A partir dos testemunhos dos/as docentes participantes desta pesquisa é possível inferir que a docência está bastante influenciada pela pesquisa e pela profissão de origem, mas relataram se identificar com a profissão docente, retratando um processo de construção identitária com a docência. Os dados revelam que a identidade profissional docente está em permanente construção, com base no exercício profissional e mediado pelas interações humanas do cotidiano do trabalho docente, o que dialoga com o que dizem os referenciais teóricos sobre o tema (Pimenta; Anastasiou, 2002; Cunha, 2022c; Marcelo, 2009c).

### **5.2.2 Dos percursos que levaram à docência na educação superior**

Os percursos que levaram à docência na educação superior tiveram influência de diferentes fatores: influência de familiares, de ex-docentes, pelas experiências nas bolsas de monitoria e de pesquisa e nos estágios de docência, as experiências no auxílio a vizinhos e amigos nos estudos e nas aulas particulares.

Houve docentes que mencionaram influências familiares para a escolha da docência na educação superior: mães que eram professoras, irmã ou prima que fizeram vida acadêmica:

*Tem muito a ver com a minha mãe também, porque minha mãe era professora, não do ensino superior, era do ensino fundamental e médio, mas isso me levou também a gostar dessa área (E.11).*

*[...] minha mãe foi acadêmica, professora etc, então eu tinha uma noção clara do caminho que ia acabar seguindo (E.9).*

*A minha irmã [...] estudava aqui na UFRGS, e ela tinha experiência de ser bolsista de iniciação científica. Então era um caminho que eu vislumbrava possível e interessante, aqui na Universidade (E.4).*

*Na minha família eu tenho uma prima que também seguiu carreira acadêmica. Na época ela já estava no mestrado, queria ser professora universitária, então ela foi uma influência muito grande pra mim (E.5).*

Além da influência de familiares, os bons professores, além de serem exemplo para os saberes docentes, também foram inspiradores para a escolha da profissão docente. Bons docentes causaram “*boas inspirações, tive muitos bons professores que são referências pra mim pra ir criando*” (E.3). Os ex-professores foram importantes ao incentivarem a dar seguimento nos estudos, quando a ideia era cursar somente um curso técnico: “*eu decidi continuar com o incentivo de alguns professores e decidi fazer uma graduação*” (E.12). Há aqueles/as que incentivados/as por docentes decidiram seguir no caminho da pesquisa, que resultou na chegada à docência da educação superior, como revelam os relatos a seguir:

*[...] dois professores que eu tinha muita admiração, eu gostava muito das aulas deles e observava como eles iam pro quadro e desenvolviam o conteúdo, o modo como eles te apresentavam o conteúdo te fazia compreender e assimilar aquilo que estava sendo trabalhado. Eu achei aquilo bastante fascinante, então foi por admiração, por professores que eu admirava (E.2).*

*[...] eu sempre tinha certeza que eu não queria fazer pós, então eu era muito prática, [...] fazia assessoria durante a faculdade e não fiz nada de pesquisa. E quando eu fiz o TCC [...] a minha orientadora na época disse ‘nossa, mas tu tem o perfil pra pesquisa, como tu nunca fez iniciação científica ou o PET’. [...] e aí ela disse ‘tu nunca*

*pensou em fazer mestrado' e eu 'não', mas pensei, por que não? [...] aí comecei a enxergar a docência como um caminho meio decorrente do meu processo, porque não tinha sido pensando na docência inicialmente (E.8).*

Um/a docente deixa suas marcas, mesmo que autoritário/a, licencioso/a, competente ou incompetente, indiferente ou amoroso (Freire, 1987), e “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (Freire, 1996, p. 47). Os docentes influenciam seus alunos como força formadora ou como força destruidora, para encorajar e incentivar ou invisibilizar ou negligenciar.

Há entrevistados/as que manifestaram que o desejo pela profissão despertou no meio acadêmico, por intermédio de suas vivências com projetos com os quais se envolveram na universidade. “*Tem uma série de práticas na formação do mestrado e doutorado que também vão na direção do ensino, então eu procurei também ir por esse caminho sempre, então fazendo estágios*” (E.3). A participação em bolsas de pesquisa no início da graduação oportunizou o aprofundamento da pesquisa no tema: “*no segundo ano do curso eu comecei a trabalhar [...] uma bolsa de pesquisa na área da educação, que é a que eu atuo agora, então começou ali a se desenhar esse caminho. Aí acabei fazendo trabalho de conclusão de curso nessa área*” (E.4). Além disso, a experiência na bolsa de pesquisa ajudou a revelar a docência como um caminho possível, como revela E.11:

*quando eu comecei na faculdade fui fazer iniciação científica e daí me despertou essa vontade de dar aula no ensino superior, daí eu falei 'nossa, acho que aqui tem uma coisa que eu gosto, gosto de apresentar trabalho, gosto de estar com os alunos', e desde o segundo semestre da faculdade eu iniciei assim, mas eu não sabia ainda que eu queria dar aula, mas daí fui indo, fui indo, fui apresentando trabalhos nos congressos, fui participando de atividades da pós-graduação junto com a graduação, e isso foi me levando pro lado da docência (E.11).*

A participação na iniciação científica aguçou o gosto pela pesquisa e impulsionou dar seguimento nos estudos na pós-graduação “*desde o meu terceiro*

*semestre eu comecei a fazer iniciação científica, adorei, daí fiz doutorado*” (E.7), e acabou motivando o ingresso na docência pelo viés da pesquisa. Para E.6, o trabalho na pesquisa e no ensino “*são duas frentes que são ricas, [...] isso é uma coisa que me move: querer ser um professor cada vez melhor e um pesquisador cada vez melhor também*”. Para Tardif (2002, p. 239), os professores, sendo sujeitos do conhecimento, é necessário “[...] o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas em linguagens suscetíveis de uma certa objetivação”. Assim, os professores de profissão, articulando ensino, pesquisa e extensão, tem condições de assumirem-se sujeitos produtores do conhecimento. É importante o investimento em uma base de conhecimentos científicos que sustentem e legitimem as ações do docente como profissionais, fomentando uma autonomia profissional docente.

A docência e a pesquisa são caminhos que se entrecruzam, se mesclam, não só na identificação profissional, como mencionado anteriormente, mas também na influência da escolha pela profissão docente. Para alguns dos/as docentes entrevistados/as, a docência aconteceu como uma consequência da pesquisa, visto que o início do caminho para a docência na Educação Superior se deu a partir de experiências significativas na pesquisa, em função da sua trajetória formativa nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

No trabalho docente, é fundamental essa articulação com a pesquisa. Para Freire (1996), ensinar, aprender e pesquisar envolve dois momentos: ensinar e aprender o conhecimento já existente e produzir o conhecimento ainda não existente. Para o autor, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (Freire, 1996, p. 32), o ensino envolve curiosidade, e na pesquisa buscam-se respostas. Em outra obra (Freire, 1987), o autor afirma que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987, p. 58). A questão é que faltam, na universidade, pesquisas voltadas ao ensino. Falta, também, incentivos e investimento das políticas brasileiras e institucionais para fomentar este tipo de pesquisa.

Além da bolsa de pesquisa, a experiência em bolsas de monitoria ou extensão também foi um fator que impulsionou o desejo pela docência na educação superior, pela oportunidade de auxiliar os colegas nos estudos: “*durante a minha graduação eu tive a oportunidade de ser monitora de uma disciplina [nome ocultado] [...] e que eu*

*fui ajudar os meus colegas a estudar eu descobri que eu queria ser professora. [...] Então por isso eu procurei fazer o mestrado e procurei fazer o doutorado” (E.10).*

Importante destacar a relevância do investimento em políticas públicas que fomentem a participação dos estudantes em experiências de ensino, pesquisa e extensão, fato também mencionado por E. 3:

*na minha geração era também um momento de mais investimentos em políticas, então a gente teve também enquanto mestrandos e doutorandos oportunidades de fazer projetos de extensão que tinham a ver da gente estar nessa posição de ensino, então acho que tem uma série de coisas que tem a ver com isso, com o próprio aluno já ir se interessando em ser professor e ir aprendendo (E.3).*

O retorno positivo dos alunos durante os estágios na licenciatura foram outra motivação de buscar a docência na educação superior, como revela o testemunho a seguir:

*[...] eu comecei a fazer os estágios, estágio no ensino fundamental e no ensino médio, eu vi que gostava daquilo ali, que eu tinha facilidade para trabalhar com os alunos, os alunos vieram conversar comigo e diziam que gostavam das minhas aulas, então eu percebi que eu tava indo no caminho correto. [...] Então foi algo que eu fui construindo essa visão desde a parte final da graduação que eu realmente queria trabalhar na docência e com a docência no ensino superior (E.5).*

Experiências envolvendo processos de ensino e aprendizagem com vizinhos menores e com familiares também influenciaram na escolha da profissão docente: “eu sempre tive um apreço assim por auxiliar os outros, na minha rua, assim, quando eu era mais jovem tinha alguns vizinhos menores que vinham na minha casa e eu ajudava, ensinava com temas, meu sobrinho também, então eu percebi que aquilo era legal, que eu gostava daquilo” (E.6). A experiência com aulas particulares durante a graduação também foi fator mencionado: “durante a graduação quase sempre eu dei aulas particulares pra outros cursos” (E.12).

A escolha pela profissão é um dos fatores determinantes na constituição da identidade docente. Para os participantes desta pesquisa, foram diversas as

trajetórias que levaram à docência na educação superior: a identificação pessoal, as influências familiares e de história escolar, além de outros motivos que vão além da opção pessoal, principalmente no ensino superior em que, em muitos casos, os docentes tiveram sua formação inicial voltada para uma área específica do conhecimento da profissão escolhida, e não para os saberes da docência.

Mesmo quem fez a licenciatura nem sempre se sente preparado para o trabalho docente na educação superior, como relata a E.1: *“Confesso que entrar como professora universitária é um desafio porque é um público diferente. [...] nossa formação é muito voltada para a educação básica”*. Esta docente avalia que a licenciatura está focada para a educação básica, o que novamente reforça que a pós-graduação não está preparando para o trabalho docente na educação superior, como orienta a legislação brasileira. No entanto, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), diferentemente do bacharel, na formação na licenciatura, o/a professor/a ao menos teve oportunidade de ter acesso às questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem, mesmo que direcionado para uma faixa etária diferente e com objetivos diferenciados da formação universitária.

Grande parte dos/as participantes desta pesquisa vão desenvolvendo sua identidade profissional docente na prática docente, no percurso. Vão se afirmando docentes trabalhando com a docência. Embora alguns autores (Pimenta; Anastasiou, 2002) afirmem que muitas vezes a docência seja encarada como uma ocupação e não como uma profissão, este dado não se confirma nesta pesquisa, visto que todos já se consideram docentes, levando a crer que é uma identidade profissional em construção, em elaboração. Creio que este resultado esteja muito relacionado ao concurso público docente, somado ao regime de dedicação exclusiva (DE) em que se encontram os/as docentes entrevistados/as.

### **5.2.3 Os sentidos e as mobilizações na docência da educação superior**

Diferentes são os fatores que mobilizam e dão sentido à docência dos/as participantes desta pesquisa, que foram categorizados em: relação com os estudantes, relação com o conhecimento, relação ético-política e relação com a pesquisa.

A maioria dos/as participantes mencionou que o que mobiliza e dá sentido à docência na educação superior está relacionado à convivência com os estudantes,

pois ficam motivados/as ao ver que os alunos estão aprendendo e procuram deixar marcas positivas:

*E eu tento reproduzir isso, em ser aquele professor que vai marcar positivamente os alunos, que daqui a 10, 15 anos eles vão olhar pra trás e vão lembrar que tiveram aula comigo no primeiro semestre do curso de graduação, 'ah, eu tive aquele professor e aquele professor era muito bom'. Então, a minha meta é essa: eu quero deixar uma experiência positiva para os meus alunos para que eles tenham uma boa lembrança, 'com aquele professor eu aprendi alguma coisa' (E.5).*

*[...] o que motiva é isso, andar pelos corredores e ver os alunos, ou eles mandarem mensagem dizendo 'passei no estágio, tem uma disciplina que tu deu no semestre passado que foi legal, ou ai, quero me inscrever numa bolsa, tu pode olhar o texto que vou mandar', é muito legal [...]. Ver o aprendizado do outro né acho que é muito motivador (E.8).*

Perceber que o trabalho docente está sendo cumprido, ou seja, que o aluno está aprendendo, é motivador para os docentes, o que também é apontado por Marcelo (2009c), que afirma que a motivação para ensinar está fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam.

*O que me mobiliza é poder compartilhar conhecimento com os estudantes para contribuir com sua formação, promovendo uma reflexão sobre a prática para que possam se tornar profissionais interessados e preocupados com a aprendizagem efetiva de seus futuros alunos, além de instigá-los a fazer pesquisas acadêmicas, com a intenção de proporcionar discussões e resultados que visem favorecer o ensino na Educação Básica (E.1).*

*[...] tem que ter uma postura de acolhimento às necessidades do aluno porque o nosso compromisso é com a aprendizagem do aluno. Não adianta ficar despejando conteúdo se o aluno não aprende nada, não vai sobrar professor (E.3).*

*Eu acho que não é só aquela coisa de passar o conhecimento, mas talvez ser um facilitador pro conhecimento e o papel social superimportante que a gente que tá acostumado a trabalhar com pesquisa que também tem um papel social, mas às vezes*



*não é tão óbvio, eu acho que na docência tu vê um impacto imediato, quando tu tá trabalhando com os alunos e tu vê que eles estão evoluindo, que eles estão aprendendo, ou que eles estão questionando (E.7).*

*[...] além da pesquisa que eu gosto bastante, essa parte da docência me dá prazer também, fico feliz de ver que a pessoa aprendeu, enfim, conseguiu evoluir (E.11).*

*[...] conseguir transmitir conhecimento pra alguém, saber que alguém tá entendendo aquilo que tu tá ali tentando mostrar eu acho que isso muito gratificante, é uma das coisas que mais me deixa feliz (E.12).*

Outro fator motivante está relacionado diretamente ao conteúdo que está desenvolvendo, num movimento de reflexão crítica sobre o tema abordado, *“apresentar um conteúdo que é aplicável, que eles vão poder utilizar essas ferramentas na vida profissional deles e produzir bons resultados, melhorar o modo como as coisas são administradas, [...] mostrar como aquele conhecimento tem utilidade e de onde aquilo veio” (E.2).* A motivação é *“ajudar a pensar ‘não, não precisa ser desse jeito’. Entrar na sala de aula e pensar ‘por que eu dou aula assim’. ‘Ah, porque sempre foi assim, porque a professora me disse que tem que ser assim’. Por quê? De questionar isso e de propor mudanças no que é necessário mudar, a valorizar a tradição também” (E.4).*

Há também uma motivação ético-política envolvida com a docência, *“formar pessoas, tentar mudar a realidade através das pessoas” (E.7),* ou ainda, como aponta o/a E.3:

*Pra mim estar no mundo, ser humano, tem a ver com o lutar, lutar por um mundo melhor, lutar por uma sociedade mais justa e a vida pra mim só tem sentido pensando nas pessoas à minha volta, e pra mim a docência é uma ferramenta, a educação de um modo geral é uma ferramenta para ir em busca dessa utopia. (E.3).*

Sintetizando, o que dá sentido à docência é a relação com os estudantes, é se sentir reconhecido e importante para a construção das aprendizagens dos alunos. É incentivar o pensamento crítico, fazer parte da luta por uma sociedade mais justa. Já sobre as características que consideram importantes para um professor do século

XXI, a maioria das respostas dizem respeito à importância do conhecimento didático-pedagógico sobre o trabalho docente, como por exemplo flexibilizar os métodos de ensino, “aulas mais objetivas” (E.11) e mais atrativas, incluir ferramentas tecnológicas e da inteligência artificial nas aulas, enfim, utilizar metodologias adequadas para a aprendizagem dos alunos, incentivando uma postura mais ativa dos estudantes em suas aprendizagens, também são características consideradas importantes pelos/as entrevistados/as.

*Um professor universitário atualmente deve pensar em como incluir ferramentas de inteligência artificial, em especial de produção de texto automatizado, como o chatGPT, na sala de aula, quer seja discutindo o seu uso, quer seja efetivamente usando tais ferramentas. [...] os professores devem aperfeiçoar a sua técnica de sala de aula para tornar a aula mais atrativa, menos maçante (E.2).*

*[...] ver o aluno ou a aluna como sujeitos do processo de educação, sujeitos que estão contribuindo para a aula, contribuindo para a aprendizagem (E.3).*

*[...] flexibilizar o método de ensino, propondo diferentes recursos para que os estudantes possam ter contato com o conteúdo de diversas formas, seja por vídeo, resolução de problemas, atividades práticas, etc. Também penso ser importante incluir ferramentas de tecnologia nas aulas, diversificar os métodos de avaliação, além de permitir que os alunos assumam uma postura mais ativa e participativa na sua aprendizagem (E.1).*

Os conhecimentos relativos aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como as condições para sua otimização, não só foi apontado como uma das características importantes para um docente da educação superior, como é também um dos principais desafios nesse novo cenário do ensino universitário (Zabalza, 2004). Não é incomum, nas instituições de educação superior, que as aulas se resumam a aulas expositivas, na transmissão dos conteúdos. Para Almeida *et al.* (2022), todo os docentes desejam que seus alunos aprendam, ou seja, todo o ato de ensinar tem como objetivo a aprendizagem, no entanto, nem todas as estratégias do ensino estão focadas na aprendizagem. “Muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de minipalestras ou reunião de um

número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 204). Esta estratégia de ensino de natureza transmissiva, pode desconsiderar os estudantes e o processo de aprender, centrando-se somente no processo de ensinar.

Esse modelo de aula, amparado na ideia de transmissão de conteúdo, é produto da separação da compreensão dos processos de ensinar e aprender, que resultou na trágica divisão de funções: ao docente cabe o ensino e ao aluno a aprendizagem (Zabalza, 2004). É impossível dicotomizar ensinar e aprender; professor e aluno têm papéis distintos, mas ambos aprendem, educador também é educando e educando também é educador (Cunha; Foster, 2022). Ou, mencionando novamente Freire (1996), a capacidade de ensinar decorre da nossa capacidade de aprender. Quem ensina aprende, por um lado porque reconhece um conhecimento aprendido e, por outro lado, porque ao observar a maneira e os caminhos de como o aluno vai aprendendo, o professor vai descobrindo seus acertos e erros, numa postura de humildade e abertura para repensar o pensado (Freire, 2013). Ainda, segundo o autor, a nossa capacidade de aprender nos permite não apenas nos adaptar, mas transformar a realidade, para nela intervir e recriar (Freire, 1996). Aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar” (Freire, 1996, p. 77). Um/a professor/a como profissional é um/a sujeito/a que assume sua prática a partir dos significados que lhe dá, que tem conhecimentos e um saber-fazer a partir do trabalho com a docência, não é um/a mero/a repetidor/a e aplicador/a de conhecimentos produzido por outros/as.

Enquanto os docentes concentrarem suas energias no modelo de transmissão dos conteúdos, ou seja, somente no ensino, deixam de assumir o compromisso profissional de facilitar a aprendizagem dos estudantes e colocam o educando como o único responsável pela aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem alicerçado na aprendizagem – e não no ensino – é muito mais complexo do que a transmissão de conhecimentos. Os seres humanos não aprendem com a transmissão do conhecimento, mas com a construção do conhecimento (Imbernón, 2009). “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996). A docência orientada para a aprendizagem envolve transformar o aprender em conteúdo e objetivo do ensino, refletir sobre a disciplina ministrada a partir da perspectiva dos estudantes (melhor abordagem, possíveis dificuldades), e ampliar os conhecimentos sobre os processos de ensino e

aprendizagem, ou seja, o modo como os alunos aprendem (Zabalza, 2004). Por isso, envolve muito mais do que os saberes técnicos específicos da área de atuação do professor. Para Freire (1996), o trabalho docente vai muito além da transmissão de conhecimentos já constituídos. Envolve ética, respeito, a capacidade para o diálogo, as interações e trocas, o incentivo à autonomia, à criticidade, à possibilidade de (re)construir conhecimentos, à pesquisa, muito além do profundo conhecimento sobre a área de atuação específica, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador” (Freire, 1996, p. 37).

Assim, há um modelo de ensino a ser superado: o de transmissão do conhecimento; há um modelo a ser desenvolvido ou qualificado: a de construção do conhecimento. Nesse sentido, trago dois conceitos importantes para este tema: o conceito de didiscência, de Freire (1996) e o conceito de ensinagem, de Pimenta e Anastasiou (2002). Para Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25), destacando uma necessária interação entre o docente e o discente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o docente, ao ensinar, também aprende, e o discente ao aprender, também ensina. No conceito de ensinagem, “a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 205), ou seja, o ensino necessariamente tem como consequência o aprender, o ensino existe para provocar a aprendizagem. Nessa concepção, a aula “não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 207). Para as autoras, a ação de apreender não é passiva, então uma aula não pode ser assistida. Apreender precisa de envolvimento com aquele conteúdo, exige ação de informar-se, exercitar-se, precisa de uma participação ativa do estudante, como defende o/a E.1.

Outras características apontadas como importantes para um professor do século XXI dizem respeito a características afetivas, relacionais e envolvem a escuta ao outro, leitura de contexto, empatia, sendo que a formação docente deve incluir o reconhecimento do valor da sensibilidade, das emoções, da afetividade deve ser componente dos processos formativos docentes, segundo Freire (1996).

*Eu acho que é bem importante conseguir dialogar efetivamente, no sentido de potencializar a escuta do outro, a gente tem realmente um público bem mais diverso*

*do que quando eu fiz faculdade, e que bom, e ainda assim acho que muitas metodologias, muitos processos da sala de aula são muito ainda de cima pra baixo, então realmente essa escuta, esse retorno, mudar quando, enfim, ouvir mesmo os alunos, estar repensando as práticas a partir do olhar dos alunos. [...] Tá presente tudo nisso, a diversidade, entender todo esse contexto, mas eu acho que se não tivesse essa escuta ativa do outro eu acho que a gente não consegue ir pras outras questões (E.8).*

*eu acredito que a principal característica seria ter empatia e olhar o aluno como uma pessoa individual, tu realmente se conectar com ele, eu acho que seria a principal característica, porque ele te dá sinais de que ele tá entendendo (E.10).*

Para estes/as docentes entrevistados/as, o diálogo, a escuta do outro, são características importantes de um docente, características estas que, quando presentes no trabalho docente, modificam as relações entre professor e aluno, bem como a forma como estes/as docentes desenvolvem os saberes docentes e discentes. Segundo Freire (1996), escutar vai muito além da capacidade auditiva, mas a disponibilidade daquele que escuta para a abertura à fala, ao gesto, às diferenças do/a outro/a, com o direito ao seu posicionamento. O docente que não se dispõe a escutar os estudantes, não fala *com* eles, mas neles deposita seus comunicados, seus saberes, seus conteúdos (Freire, 1996). “Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta diga, fale, responda” (Freire, 1996, p. 132), ajudando-o a se “reconhecer como arquiteto de sua prática cognoscitiva” (Freire, 1996, p. 140). É escutando que se aprende a falar com os estudantes. E para esta fala com o outro, é essencial o diálogo. O diálogo se nutre pela abertura ao outro, apresentando uma relação de horizontalidade, numa perspectiva de falar *com* o outro, e não *para* o outro (Freire, 1987).

O/a E.6 compreende que o professor do magistério superior tem que ter essa consciência social, “*essa consciência das coisas que estão acontecendo lá fora*” (E.6). Para Freire, a valorização social da função da docência está amparada “no reconhecimento da sua importância para a formação de indivíduos participantes da construção da sociedade e dos seus bens e valores” (Silva, 2013, p. 21). Segundo o autor, o respeito ao/à docente exige do/a mesmo/a qualificação e responsabilidade no exercício da profissão.

No campo da formação docente, é frágil a discussão sobre a profissionalização docente, sendo necessárias transformações profundas no processo formativo de professores, “tendo como ponto central a produção e consolidação do conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2022, p. 8). Como dito anteriormente, os/as docentes entrevistados não mencionaram questões relacionadas à identidade profissional docente ao participar do PAAP, e atribuo esta ausência à falta de ações de aperfeiçoamento ou de outros espaços que promovam a reflexão sobre esta temática com o/a professor/a da UFRGS. É uma temática que precisa ser incorporada nas formações do PAAP, não só com os/as docentes iniciantes, como também com os/as docentes experientes. Somente em agosto de 2024 foi ofertado um curso que abordou o tema da identidade profissional docente, mas ainda com baixa procura pelos/as docentes.

Neste contexto, a cultura institucional tem um importante papel. “A identidade docente, no caso da educação superior, constrói-se principalmente na cultura institucional que inclui o campo científico onde o docente está inserido e, principalmente, pelos pares e pelos rituais acadêmicos consagrados e instituídos” (Cunha, 2010, p. 195), afinal, em primeiro lugar, o importante para um docente da educação superior é “*querer estar ali, querer que o aluno aprenda, isso é essencial*” (E.7).

Considerando o papel da cultura institucional mencionado por Cunha, há um aspecto que merece ser reavaliado nesta universidade e que tem um impacto direto na constituição da identidade docente: o incentivo (ou a falta desse) para o investimento dos docentes no desenvolvimento profissional docente. Se para o docente ingressante a participação em processos formativos do PAAP é obrigatória, o mesmo não ocorre com os docentes que já tem a estabilidade na carreira. Na UFRGS, por exemplo, a participação no PAAP é obrigatória para os/as docentes em estágio probatório, mas há pouco (ou nenhum) incentivo para que os docentes já estáveis participem. Quando estes últimos participam, é por motivação da necessidade no trabalho docente ou interesse pessoal na temática. A Decisão n. 331/2017 (Consun), que regulamenta as normas para progressão e promoção funcionais de docentes na carreira de magistério superior das classes A, B, C e D na UFRGS, no item 2.21 descreve que “outras atividades não contempladas nos itens anteriores, definidas na Resolução prevista no Art. 1º, § 4º” podem ser contabilizadas para a progressão na carreira, delegando autonomia aos Departamentos decidirem

sobre quais seriam estas outras atividades. Ocorre que poucos Departamentos inseriram a possibilidade da pontuação pela participação em atividades de formação continuada. Os Departamentos<sup>34</sup> que previram esta possibilidade são: todos os departamentos da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Departamento de Assistência e Orientação Profissional (Escola de Enfermagem), Departamento de Urbanismo (Faculdade de Arquitetura), Departamento de Ciências Penais e de Direito Público e Filosofia do Direito (Faculdade de Direito), todos os departamentos da Faculdade de Odontologia, Departamento de Ciência Política e Departamento de Sociologia (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) e os departamentos do Colégio de Aplicação. Esta realidade é diferente nas universidades europeias, visto que, a partir da Declaração de Bolonha, as instituições europeias de educação superior foram incentivadas a pontuarem a formação continuada na progressão na carreira de seus/suas docentes (Almeida, 2012). Nas universidades brasileiras as avaliações e progressões nas carreiras dos professores efetivos da UFRGS normalmente não tem articulações com a participação nos processos de educação continuada, sendo que na maioria das vezes são valorizadas as produções intelectuais, participação em colegiados, na gestão ou na extensão, além da carga horária do ensino (Selbach, 2015).

Outro aspecto diz respeito a ações relacionadas à Portaria do MEC nº 544, de 20 de junho de 2023, que em seu artigo 6º, inciso I, estabelece que será considerado, para fins de progressão, o “desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente”. Qual a ação institucional com os docentes que são mal avaliados no desempenho didático? Das instituições públicas de educação superior apresentadas no Quadro 1, sobre as Estratégias de desenvolvimento profissional docente de universidades públicas do Rio Grande do Sul, somente a FURG estabeleceu que os docentes com avaliação discente abaixo de 6,0 por dois anos consecutivos devem realizar atividades do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap). Muito bem problematizado por Selbach (2015), a Portaria n. 544, do MEC, não estabelece vínculos entre a avaliação discente e os programas de formação pedagógica desenvolvidos pela universidade, sendo que poderia ser um caminho para qualificar o comprometimento dos docentes com o ensino, independente se em estágio probatório ou estáveis.

---

<sup>34</sup> Ver site do CPPD/UFRGS: [https://www.ufrgs.br/cppd/?page\\_id=3735](https://www.ufrgs.br/cppd/?page_id=3735).

Pensando no conceito de desenvolvimento profissional docente, seria indicada a articulação entre as ações de desenvolvimento profissional com os avanços das carreiras docentes. Considerando que as universidades formam profissionais e o desenvolvimento profissional é um aspecto importante para todas as profissões, acredito que a UFRGS precisa rever este aspecto, para que a participação nas atividades formativas seja um aspecto incentivado para o desenvolvimento profissional docente na instituição. Do mesmo modo, poderiam ser contabilizadas para as iniciativas de inovação pedagógica nas progressões na carreira, ou dossiês de reflexão sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo docente, de modo a reconhecer e apoiar os docentes interessados em melhorar sua atuação no ensino durante sua carreira, o que é confirmado por E.9: *“A universidade tem que dar mais estímulo pra que os docentes tentem aplicar novas metodologias”* (E.9).

Os dados desta pesquisa de tese sobre a identidade profissional docente revelam que há entrevistados/as que ingressaram na docência por uma escolha profissional, outros/as por consequência do percurso da pesquisa, outros/as em decorrência do acaso. Mas todos/as se identificam com a docência, e mesmo fortemente marcados pela pesquisa e pela área de origem, a docência, aos poucos, vai sendo incorporada na identidade social de cada um/a.

Ser docente não é algo pronto e estático, não se constrói de uma hora para outra. Envolve um estar-sendo, um permanente processo de (re)construção do seu fazer, seu saber e da sua identidade profissional docente. Uma construção amparada em inúmeros pilares que envolvem desde circunstâncias individuais até os contextos coletivos e institucionais nos quais interage o/a docente, onde a reflexão sobre as ações evita a opacidade das nossas visões e colocam em movimento nossas ações.

Sobre o modo como constituem os saberes docentes, os dados dos/as entrevistados/as para esta tese demonstram que a história de vida escolar influencia fortemente o fazer e os saberes dos/as docentes iniciantes. Além disto, o auxílio de colegas de Departamento (quando ocorreu) fez e faz muita diferença no início do trabalho na docência, amenizando os desafios enfrentados. As atividades do PAAP contribuíram para (re)significar estratégias metodológicas, provocaram desacomodações, auxiliaram nas reflexões e práticas dos processos de inclusão e diversidade. Ou seja, é possível inferir que o PAAP promove contribuições para a constituição de saberes docentes. No entanto, há deficiência nas discussões sobre a constituição da identidade profissional docente. Além disso, poucos docentes



entrevistados mencionam as formações do PAAP enquanto espaços de reflexão e compartilhamentos acerca da prática pedagógica, ou para o desenvolvimento de concepções dos processos de ensino e aprendizagem, aspectos apontados pela literatura como cruciais para o fazer docente. É também uma estratégia solicitada tanto pelos pelos/as entrevistados/as desta pesquisa, quanto em outros espaços formativos na instituição. Novamente reforça a constatação de que é necessário investimento da EDUFRGS, dos Departamentos e das Unidades, nas estratégias formativas dialógicas e colaborativas, com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes.

A partir das leituras e das articulações com a empiria realizadas para esta pesquisa, entendo que os conceitos de saberes docentes e de identidade profissional docente se entrecruzam nos espaços de desenvolvimento profissional docente e se retroalimentam: a construção dos saberes docentes potencializa a constituição da identidade profissional docente e vice-versa, e ambos são fortalecidos pelo desenvolvimento profissional docente. Há uma articulação entre estes três conceitos que precisam estar articulados e contemplados nos processos formativos docentes.

Para a construção dos saberes docentes, para a constituição da identidade profissional, há aspectos que ganham força nas ações formativas do desenvolvimento profissional docente: a centralidade na prática docente, na reflexão sobre a ação, na colaboração entre pares, sendo permeadas pelo diálogo. Nos processos formativos, a prática docente deve ser o ponto de partida e de chegada e deve estar no centro das reflexões coletivas, tendo o diálogo, a escuta do outro, o compartilhamento de saberes, desafios como estratégia principal com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Essa síntese está representada no Infográfico 1, a seguir.

Infográfico 1 – Síntese da articulação entre saberes e identidade profissional docente com o desenvolvimento profissional docente



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### 5.3 OS DESAFIOS DOS DOCENTES INICIANTE NA UFRGS

A inserção profissional na docência é caracterizada pelo período dos primeiros anos de trabalho, no qual o docente faz a transição do papel de estudante para o papel de docente (Marcelo, 2008). O período de iniciação à docência é uma das etapas mais importantes do processo de aprender a ensinar, no entanto também um dos mais desatendidos (Marcelo, 2008). Nesta tese, estou nomeando este público como 'docentes iniciantes'.

Permeada por muitos desafios, a fase inicial da carreira docente é um período de muitas inseguranças, angústias e incertezas (Ruiz, 2008). Para Cunha (2012, p. 205), quando os docentes iniciantes ingressam na educação superior, descobrem que necessitam de “uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação”, ou seja, a preparação que tiveram na pós-graduação não responde às exigências do trabalho docente, como também confirmam os dados das entrevistas dos/as participantes desta pesquisa. É uma fase em que muitos se dão conta do desconhecimento do campo conceitual que fundamenta suas práticas docentes (Ruiz, 2008; Cunha, 2022a) e frequentemente buscam soluções pessoais, ou consultam seus colegas, ou, na maioria das vezes, recorrem a movimentos de tentativa e erro

em uma prática pouco reflexiva, buscando práticas que trazem segurança (Ruiz, 2008). Valli<sup>35</sup> (1992 *apud* Marcelo, 1999) afirma que os maiores desafios apresentados pelos professores iniciantes envolvem a imitação acrítica observadas em outros professores, isolamento dos seus colegas e dificuldades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, como a dificuldade em ensinar e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Quais os principais desafios dos docentes iniciantes na UFRGS? Há espaços em que os docentes iniciantes da UFRGS podem compartilhar suas dificuldades, suas dúvidas, suas angústias, suas ideias e inovações? É importante descortinar e dar visibilidade a estes desafios, para que a instituição tenha subsídios para a elaboração de iniciativas ou políticas que minimizem os impasses deste início da carreira docente na educação superior.

Para além dos relatos da falta do preparo para a docência nos cursos de pós-graduação, do trabalho docente construído na prática e na tentativa e erro, dos espaços coletivos para o compartilhamento das questões sobre o trabalho docente, conforme já apontado anteriormente, os/as docentes entrevistados/as relataram outros desafios ao iniciar a docência na UFRGS. Para minha surpresa, ao invés das questões vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, os aspectos relacionados às questões que envolvem o estágio probatório foram os maiores desafios apontados pelos/as docentes iniciantes E.6, E.8, E.9, E.11, E.12. O/a E.8 percebeu que *“diferentemente do que eu pensava que a maior dificuldade era lidar com os egos do Departamento, lidar com os alunos, não, eu acho que foi essa sensação de estar perdida [referindo as questões burocráticas do estágio probatório]”*. Estes desafios envolvem o passo a passo do que fazer, prazos, como comprovar, em qual período e para quem comprovar, *“é muito solto, sabe, vai muito da pessoa buscar, e eu acho que poderia otimizar, desde os documentos pra posse, é uma função pra ti achar algumas coisas as vezes e eu fico pensando que poderia estar um pouco mais organizado esse fluxo, tanta gente que entra”* (E.8).

Ouvindo os/as docentes entrevistados/as, compreendi que as informações sobre o estágio probatório estão fragmentadas em diferentes setores, sendo que é de responsabilidade do docente ingressante montar esse quebra-cabeças das questões

---

<sup>35</sup> VALLI, Linda. Beginning teacher problems: areas for teacher education improvement. **Action in Teacher Education**, v. XIV, n. 1, p. 18-25, 1992.

burocráticas envolvidas no processo de cumprimento do estágio probatório, como afirma E.6:

*eu senti um pouco de dificuldade nessa compreensão integral do processo, achei as informações um pouco dispersas, por vezes, tem que catar um grãozinho de pipoca num site, no outro, então isso me deixou um pouco ansioso nos primeiros meses, porque a gente sabe que o estágio probatório é um momento muito sensível, então nesse sentido, acho que a minha maior dificuldade foi essa (E.6).*

Para além da desinformação sobre as questões das etapas e da comprovação do estágio probatório, foi também apontada a dificuldade em relação à falta de conhecimento sobre as siglas, os setores aos quais reportar para atendimento das necessidades. Compreender a estrutura universitária representou um “*choque na transição de aluno pra professor [...]. O problema é que é tudo muito escondido, na UFRGS a burocracia é muito mal explicada, é muita sigla*” (E.9). Os docentes sentem-se “*sem assessoria nenhuma [...] tu toma posse e ninguém te dá nada, nem um bloquinho da UFRGS, sabe? Tudo bem que não tem muito dinheiro, mas sei lá, uma canetinha, um seja bem-vindo, uma folhinha, sabe, tipo ‘Você agora é docente da UFRGS, acesse isso, acesse aquilo*” (E.8).

São dificuldades que poderiam ser sanadas por servidores que conhecem a universidade, e que poderiam orientar e/ou colocar-se à disposição para auxiliar os novos servidores, como “*saber quais são as instâncias que eu tenho que procurar, [...], o que era COMGRAD, o que era COMEX, [...], tem várias instâncias que a gente não sabe o que é*” (E.11), ou “*entender como que o instituto, a universidade, como tá organizado, quais as comissões, o que elas fazem, como faz pra participar de alguma comissão*” (E.12), ou ainda “*pedir as férias*” (E.8), “*como conseguir autorização para estacionamento*” (E.8; E.9).

Além de causar ansiedade, sensação de estarem perdidos e desassistidos, são dificuldades que demonstram uma falta de comunicação e de informações a este novo colega (o apoio e o acolhimento institucional), e que ao ingressante tomam um tempo que poderia ser investido em outras questões, como ensino, pesquisa e extensão.

O início da docência é caracterizado por inúmeros desafios em relação a vários aspectos da docência, especialmente aos processos de ensino e aprendizagem, que

vão desde o planejamento macro da disciplina até organização da aula, seleção de material, a organização do tempo da aula. O planejamento de estratégias para chamar e manter a atenção e o interesse dos alunos, decidir sobre a quantidade e nível de aprofundamento dos conteúdos, o tempo para cada conteúdo, são desafios comuns dos docentes iniciantes (Brown, 1993<sup>36</sup> *apud* Ruiz, 2008).

Os relatos relacionados às dificuldades dos aspectos didático-pedagógicos também são apresentados pelos/as participantes desta pesquisa, quando afirmam não saber “*o que exatamente eu vou falar em termos de conteúdo, até ir ou até onde não ir, ou até coisas que eu pensava ‘ah, eu tenho um conteúdo que na minha cabeça eu daria em uma aula’, eu não sabia muito bem de que forma eu podia explorar aquilo*” (E.7), ou comentam que “*o mais desafiador pra mim foi o planejamento das aulas e organizar o plano de ensino*” (E.1). Há também quem reconheça que suas “*disciplinas ainda são muito verticais, vou lá, falo sobre a leitura, é muito tempo eu falando e os alunos ali fazendo anotações e tal, mas quero mexer um pouco nessa estrutura, que eu acho que vai ser mais eficaz*” (E.6).

Outros relatos dizem respeito à dificuldade em tornar a aula mais atrativa, a fim de que os alunos participem mais do processo de aprendizagem, se tornem mais engajados:

[...] *planejar aulas que despertem mais o interesse dos alunos, coloquem eles mais ativos durante as aulas* (E.1).

[...] *as aulas mais atrativas e mais eficazes, acima de tudo, pensando em metodologias ativas* (E. 6).

[...] *tentar passar o conteúdo de uma forma que eles aprendam, né, que não fique maçante, que eles consigam estar junto ali no processo [...] eles consigam colocar aquele conhecimento teórico em prática* (E 11).

*A dificuldade está em convencer os alunos de que eles têm que se engajar* (E.2).

[...] *o meu maior desafio tá sendo conseguir engajar as pessoas dos cursos noturnos* (E.12).

<sup>36</sup> BROWN, George. **Initial training in Higher Education in the United Kingdom**. Ponencia presentada a la Jornada sobre formació inicial del professorat universitari. Barcelona: ICE, 1993.

O/a docente entrevistado E.9 aponta que a dificuldade de atrair a atenção dos estudantes foi comentada por vários docentes num curso do PAAP.

*Eu fiz alguns cursos, tem um que eu fiz esses dias de metodologias ativas, recém terminei esse, e muitos dos professores nesse curso, e outros similares do PAAP, estão reclamando da mesma coisa! São professores da odonto, da medicina, engenharia, letras, psicologia, matemática, e muitos outros cursos, relatando a mesma coisa: como que a gente prende a atenção dos alunos nessa nova era onde eles estão acostumados com [...] a informação é rápida [...]. Então eu acho que o maior desafio da docência atualmente é como fazer essas pessoas prestarem atenção e como que tu aplica metodologias diferentes (E.9).*

É possível perceber que estes docentes iniciantes gostariam de organizar suas aulas de formas diferentes, mas não sabem como fazê-lo, ou seja, não fazem aulas diferentes porque não sabem como seriam essas outras aulas, nem como fazê-lo (Mayor, 1995<sup>37</sup> *apud* Ruiz, 2008).

Os relatos dos/as entrevistados/as confirmam a alegação de Cunha (2010b) e Nóvoa (2022), de que as instituições não estão preparadas para dar apoio ao docente no processo de inserção na carreira. Embora não tenha sido apontado nas narrativas dos/as entrevistados/as para esta pesquisa, em outros contextos da UFRGS ouvi relatos de que é comum que o professor recém-chegado tenha maior carga horária de aulas nos departamentos, atua nas disciplinas mais complexas e exigentes, e em alguns casos, até assume cargos de gestão (na UFRGS, especialmente nas Comgrads), ou seja, muitas vezes o docente iniciante é solicitado para atividades que seriam mais adequadas aos docentes com experiência. Outras profissões, num movimento contrário, incorporam e socializam os novos membros considerando as complexidades envolvidas na profissão. Por exemplo, não é comum um médico recém-formado fazer sozinho uma cirurgia de transplante de coração, ou um engenheiro recém-formado fazer a planta de um edifício com muitas moradias, ou um piloto com pouca experiência fazer voos de muita distância (Marcelo, 2008).

---

<sup>37</sup> MAYOR, Cristina. **Ensenar y aprender a enseñar em la universidad**: un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita. Sevilla, 1995.

Para enfrentar os desafios iniciais, os/as docentes iniciantes entrevistados/as contaram, principalmente, com auxílio de colegas (como visto no subcapítulo 5.1.2), participando dos cursos do PAAP, ou com muito tempo dedicado ao trabalho docente:

*Sempre tive essa relação próxima de entender bastante eles, de conversar, ser bem dedicada, ler bastante, então eu acho que eu acabava compensando a inexperiência com o excesso de trabalho, então tipo revisar texto muito, eles viam que tinham um retorno, tinha correção, que realmente se eles tinham uma dúvida na próxima aula eu trazia muitas respostas (E.8).*

O “choque de realidade” pelo qual passa o professor iniciante diante da falta do preparo para a prática pedagógica dos fazeres docentes, bem como da falta de conhecimentos sobre a cultura institucional, traz temores e dúvidas e a necessidade de ajuda e companheirismo (Ruiz, 2008). No subcapítulo sobre a colaboração docente já foi explicitado que o ambiente e o apoio institucional são fatores cruciais para o desenvolvimento profissional, sendo um potencial espaço de compartilhamento das preocupações, conhecimentos e experiências da prática docente, dos processos de ensino e aprendizagem. Os relatos dos/as participantes desta tese comprovam que quanto mais o Departamento (e a instituição como um todo) estiver apoiando o docente ingressante, inclusive nas questões relacionadas ao ensino, maiores são as chances de amenizar os desafios profissionais iniciais da docência na educação superior. O apoio pessoal e profissional recebido no início da docência resulta em mais segurança e confiança para o enfrentamento do cotidiano da docência na educação superior.

O desafio do ingresso na carreira docente precisa ser assumido como um compromisso da instituição e das políticas públicas, de modo que essa tarefa deixe de ser compreendida como uma responsabilidade individual. Nesse sentido, é importante implementar um conjunto de ações institucionais para os docentes em início de carreira. No contexto do desenvolvimento profissional é importante o planejamento de um percurso formativo específico para os/as docentes iniciantes da educação superior, considerando, além dos desafios dos iniciantes, as indicações da literatura sobre o tema. Esse processo formativo se constitui como um mecanismo essencial ao desenvolvimento profissional docente, com estratégias que

proporcionem condições de reflexões e de construção dos saberes e da identidade profissional docente.



## 6 AS SUGESTÕES PARA O PAAP E OUTROS DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS DA TESE NO TRABALHO

A prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento. (Freire, 2013, p. 118)

Neste capítulo apresento as sugestões dos/as docentes participantes desta tese ao PAAP, bem como os registros de ideias para a qualificação do desenvolvimento profissional docente na UFRGS que foram surgindo durante a realização desta pesquisa.

Há uma interação dialógica entre o eu pesquisadora e o eu servidora pública federal profissionalmente implicada com o tema da pesquisa. Durante as leituras dos/as teóricos/as, durante as falas dos/as entrevistados/as, fui elaborando e registrando ideias para implementar melhorias nos processos formativos do PAAP, no processo de acolhimento dos docentes, nas formas de orientá-lo em relação ao seu estágio probatório. Não houve achados teóricos inovadores sobre a construção dos saberes docentes e da constituição da identidade profissional docente da educação superior, as entrevistas confirmaram o que aponta a literatura sobre o tema. No entanto, ouvir cada um/a dos/as entrevistados/as possibilitou – e possibilitará – pensar inovações no meu trabalho enquanto servidora pública, além de reflexões significativas sobre o desenvolvimento profissional docente nesta universidade, ideias que deixei registradas neste capítulo da tese.

A UFRGS, ao criar o PAAP e instituir numa legislação a obrigatoriedade do acompanhamento de um/a professor/a experiente ao/à docente ingressante, deu um passo significativo para o processo formativo dos docentes ingressantes. No entanto, considerando as concepções teóricas sobre o desenvolvimento profissional docente, além dos relatos dos/as participantes desta pesquisa e a experiência enquanto servidora pública, é possível afirmar que a UFRGS não tem, ainda, uma política de desenvolvimento profissional docente. A instituição tem iniciativas: há o PAAP, há o Salão EDUFRGS, com espaços para apresentação de boas práticas docentes e

inovações pedagógicas. Há iniciativas nas Unidades<sup>38</sup> para acolhimento de seus novos docentes, etc., e deve haver muitas outras iniciativas que esta pesquisa não captou ou não inventariou. São movimentos importantes, mas pontuais e pouco articulados institucionalmente.

As sugestões dos/as professores/as universitários/as iniciantes mostraram a importância e a potência da existência do PAAP, essencial para subsidiar os momentos de iniciação à docência. Descortinou, também, os gargalos do Programa, bem como possibilidades de melhorias. O principal desafio no ingresso está relacionado à necessidade de qualificar as orientações relacionadas às obrigações e registros do estágio probatório. Já as principais sugestões para a qualificação do PAAP dizem respeito *“aos aspectos didático-pedagógicos, de reflexões mais pedagógicas”* (E.6), *“tipo o que é aprender, o que é ser professor hoje, o que ensinar”* (E.8), *“como ensinar um aluno adulto”* (E.1), *“técnicas docentes, estratégias de docência, modos alternativos, alternativas à aula expositiva”* (E.2), *“formas de interagir na turma, [...] técnicas de integração”* (E.12).

Houve, também, sugestões para que fosse apresentada a estrutura física da universidade, *“pegar os ingressantes de um semestre e levar eles pra conhecer a universidade, né, isso faltou assim, eu tive que ir descobrindo sozinha ao longo do tempo”* (E.11), *“fazer um tour pela UFRGS”* (E.3). Outra sugestão do E.3 foi a promoção de um encontro de integração, *“um encontro, um seminário com todos os servidores que entraram naquele ano fazer alguma coisa, depois de 5 anos faz outra coisa”*.

Para a validação dos cursos para o PAAP, a EDUFRGS realiza uma análise dos conteúdos e avalia se está de acordo com a instrução normativa do programa, ou seja, nem todas as ações formativas são válidas para o PAAP. Compreendemos que quando o curso tem como objetivo somente a instrumentalização, sem uma discussão pedagógica, não é validado para o PAAP. No entanto, há entrevistados/as que entendem que os cursos sobre ferramentas digitais deveriam compor o PAAP, justificando que *“Quase todos os [cursos] que ensinam uma ferramenta não valem pro PAAP, [...] minha dica é que eu acho que mais cursos deveriam ser válidos pro PAAP”*

---

<sup>38</sup> A Faculdade de Medicina organiza sistematicamente formações para acolhimento dos novos docentes e apresentação da Unidade, explanação do funcionamento das aulas, oficinas pedagógicas, sendo estas atividades validadas para o PAAP.

(E.9), pois poderiam atender especificidades de algumas áreas de atuação do docente:

*Tem algumas questões técnicas que não são voltadas para todos os professores, às vezes têm especificidades, mas por vezes para alguns professores pode ser importante. Questões de estatística, por exemplo, acho que nessa área a gente não sabe nada, mas eu preciso saber, aqui na nossa área a gente precisa saber, a gente trabalha com dados quantitativos, e o excel não conta para a formação do PAAP, e eu como professor preciso saber dessas coisas, então seriam sugestões, talvez ampliar um pouco essa abrangência de algumas formações porque elas podem ser muito úteis para os professores (E.6).*

Em relação ao formato das ações formativas, foi sugerido que para os temas didático-pedagógicos “[...] talvez até faça mais sentido PAAPs mais profundos, com mais carga horária e mais densidade” (E.8), “priorizar os encontros presenciais” (E.3), mas para os cursos com menos interação e mais informativos, como aqueles sobre as orientações na carreira, o formato online facilita, democratizando e facilitando a participação, permitindo “assistir da onde tu tiver” (E.10). Esta é uma constatação que a equipe EDUFRGS já havia feito, e tem procurado seguir nesse formato, dentro das possibilidades: cursos mais instrutivos, palestras, etc., são organizados em formato virtual, viabilizando a participação de mais servidores, abrangendo mais *campi*; cursos com a proposta vivencial e de compartilhamento de saberes são organizados no formato presencial.

Há docentes que demandaram por espaços em que, além de compartilhar saberes docentes, possam dividir também os desafios, os anseios. Espaços que ajudem os docentes a “criar os vínculos com a própria universidade” (E4), num movimento contrário à solidão pedagógica, ou seja, contrário ao sentimento de desamparo dos docentes em relação à falta de conhecimentos pedagógicos para dar conta do trabalho docente (Isaia, 1992, 2003), como demonstram os relatos a seguir:

*Trocar entre nós professores essas experiências, esses desafios, porque a gente sente que não está sozinho. Acho que faltam esses espaços de trocas entre os professores (E.1).*

*Tem pares, que tem outras pessoas na mesma situação que tu, acho que às vezes é mais importante que o conteúdo (E. 3).*

*Quando tem um grupo de professores reunidos o ponto principal é isso, compartilhar experiências, compartilhar anseios e nisso foi um momento importante, muita gente entrando que nem eu, compartilhando os mesmos anseios, as mesmas dificuldades (E.5).*

Entendo que a demanda e a necessidade de ampliar os espaços formativos para o compartilhamento de saberes docentes é o aspecto que mais tem mobilizado minhas reflexões sobre o trabalho que tenho desenvolvido na EDUFRGS. Considerando minha experiência profissional neste setor, por várias vezes escutei dos/as docentes a solicitação por espaços de trocas de experiências das questões que envolvem o trabalho docente, demanda que se repetiu nos relatos dos/as docentes durante os cursos, nos espaços informais, bem como nas respostas aos questionários de avaliação de reação dos cursos. Os/as docentes demonstram necessidade de falar, de serem ouvidos, de compartilhar com seus pares as incertezas, os acertos, seu cotidiano da prática docente. Nesse sentido, há um aspecto que gostaria de destacar sobre os processos formativos: a ideia de inconclusão, ou do inacabamento (Freire, 1996). Esta ideia precisa ser desenvolvida nos processos formativos docentes. Assumir a sua incompletude é fundamental na prática educativa e da formação docente, bem como para a construção dos saberes e da identidade profissional docente. Quem não se sente inacabado/a ou inconcluso/a não se dá o trabalho de refletir sobre a sua prática, e assim não está aberto para novos saberes e/ou para (re)significar sua identidade profissional. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1996, p. 64). “O inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 55). Para Freire (1996), aceitar-se inacabado/a exige humildade e abre caminhos para a curiosidade. Humildade para assumir as ignorâncias. Alguém que se entende demasiado seguro/a e com demasiadas certezas não se permite ao inacabamento (Freire, 1996). E, ao não compreender sua condição de inacabamento, não se coloca aberto à aprendizagem, à escuta, à reflexão sobre a ação. É importante que saibamos assumir nossas limitações, fazendo um esforço para superá-los.

Assim como o mundo não é, mas está sendo (Freire, 1996), os saberes docentes e a identidade docente não são, mas estão sendo, estão inacabados, em movimento, em construção. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 1996, p. 154). Assim também o PAAP não está determinado, está sempre num movimento orientado pela escuta dos/as principais envolvidos no processo: os/as docentes.

O desafio para a EDUFRGS é a criação, ampliação e valorização de espaços formativos em que os/as docentes tenham a liberdade de falar com os seus pares sobre seus inacabamentos (no sentido de Freire), seus interesses, expectativas e problemas enfrentados; suas alegrias e conquistas na docência. As formações amparadas na colaboração entre docentes, priorizando o diálogo e a construção coletiva, cria e amplia as oportunidades de dizer e compartilhar as suas docências, refletir coletivamente sobre a prática educativa a partir da análise do contexto, as experiências significativas e as formulações teóricas. Formações em que os docentes possam refletir coletivamente sobre o trabalho docente, em que possam dizer a sua palavra (Freire, 1987), para a elaboração de novos saberes a partir de situações dialógicas que provoquem a interação e a partilha de diferentes dúvidas e conhecimentos docentes (Zitkoski, 2008) e que comungam do mesmo objetivo: melhorar o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Atualmente, a EDUFRGS se configura como o *espaço* de desenvolvimento profissional dos servidores/as da UFRGS, com uma equipe de servidores/as destinados/as à realização deste trabalho. O conceito ‘*espaço*’ é problematizado por Cunha (2008, 2019), sendo a garantia de uma possibilidade da formação docente, mas não necessariamente sua concretização. A autora diferencia três conceitos: *espaço*, *lugar* e *território*. Para a autora, “o *espaço* se transforma em *lugar* quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O *lugar* se torna *território* quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribuiu os significados” (Cunha, 2008, p. 185). Para a autora,

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço;

porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar (Cunha, 2008, p. 184).

O desafio está em transformar os espaços em lugares de formação quando estes fizerem sentido aos/às participantes, a partir da presença colaborativa dos/as docentes, da dialogicidade, assumindo o protagonismo e construindo sua autoria na docência. Acredito que, para muitos/as docentes, o PAAP seja um lugar que os/as ajude a (re)significar sua docência, aprender sobre a docência. Mas para outros/as docentes, segue sendo um espaço em que vai para cumprir a carga horária para a aprovação do estágio probatório. Assim talvez seja o ensino, para alguns/umas um lugar, para outros/as somente um espaço. É um grande desafio que a instituição deve assumir e (re)significar o desenvolvimento profissional docente.

Outra ideia que emergiu das entrevistas é a possibilidade de observação de aulas dos seus pares. A observação de aulas é uma estratégia formativa importante, e por iniciativa pessoal ou indicação de colegas foi utilizada por docentes ingressantes entrevistados/as. A observação das aulas é uma proposta que pode ser incluída nas atividades do PAAP, espelhando-se no Projeto Docência Colaborativa, mencionado no subcapítulo 5.1.2. O diferencial seria que, no lugar da formação de grupos de docentes de diferentes áreas de formação que observam práticas pedagógicas uns dos outros, e de adesão voluntária ao processo formativo, os docentes ingressantes pudessem fazer a observação de aulas de colegas do mesmo Departamento, e que fizessem um momento de reflexões partilhadas após a atividade.

Ainda em relação à qualificação dos processos formativos para o PAAP, a tese evidenciou a importância do investimento em ações formativas sobre a identidade profissional docente, tendo em vista que não houve menção nas entrevistas sobre o tema. Se não for no PAAP, que outros espaços na instituição promovem reflexões sobre a constituição da identidade profissional docente na educação superior? É importante ampliar as ações formativas para discussão desta temática com o/a professor/a ingressante da UFRGS.

Um aspecto que necessita ser qualificado é em relação ao que os/as entrevistados/as relataram sobre a falta de orientações sobre o estágio probatório. Para qualificar as informações relativas a este processo, há necessidade do envolvimento dos setores administrativos, a EDUFRGS, responsável pelo PAAP, e a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), responsável pela comprovação de todas as etapas do estágio probatório e pela carreira docente. Uma sugestão é que

seja organizado um material de orientação aos docentes ingressantes (*paper*, *podcast*, vídeo, curso, etc.), de modo a facilitar os trâmites e os percursos internos. Em 2023, a EDUFRGS organizou um vídeo explicativo<sup>39</sup> sobre os objetivos e funcionamento do PAAP, que é enviado aos/às docentes ingressantes, já como um resultado dos testemunhos nas entrevistas realizadas até aquele momento para esta pesquisa. No entanto, as informações sobre o estágio probatório precisam ser complementadas, sendo necessário o envolvimento também da CPPD nesse processo, para que as orientações fiquem completas.

Outrossim, é importante que a EDUFRGS tenha conhecimento sobre a(s) experiência(s) anterior(es) dos docentes ingressantes, visto que as necessidades formativas daquele/a docente que está iniciando na docência da educação superior são diferentes daqueles que já trazem uma experiência docente anterior, como confirma também a literatura sobre o tema (Marcelo, 1999, 2008, 2009b; Cunha, 2012, 2014, 2022c; Tardif, 2002). Caberia, então, elaborar um questionário online a ser enviado aos docentes ingressantes para conhecer seu perfil, para que as formações sejam organizadas a fim de contemplar os diferentes perfis docentes. Somado a isto, é importante elaborar uma Trilha de Aprendizagem com indicações formativas e orientações diferenciadas aos/às docentes iniciantes da educação superior e aos que já tem experiência anterior na docência da educação superior.

Os/as entrevistados/as revelaram que, no ingresso, contaram com a ajuda de colegas que se solidarizaram perante as dificuldades apresentadas pelo docente iniciante. No entanto, além do acompanhamento de um professor mais experiente, conforme Decisão n. 224/2000 da UFRGS (UFRGS, 2000), não há institucionalização de outras formas de acompanhamento e apoio ao docente iniciante. Para os técnicos ingressantes, o setor de gestão de pessoas elaborou um documento, enviado aos gestores, com dicas de acolhimento a este novo colega servidor, e esta poderia ser uma iniciativa estendida ao público docente. As estratégias que envolvem a Decisão n. 224/2000 também podem ser melhoradas. Esta Decisão foi criada quatro anos após a regulamentação do PAAP e responsabiliza o Departamento por indicar um professor para acompanhar o docente ingressante:

Art. 5º – O acompanhamento das atividades do docente previstas em seus Planos de Trabalho deverá ser feito por professor experiente na respectiva área de atuação, indicado pela Direção da Unidade no caso da educação

---

<sup>39</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xho8ThVcAM8>.

básica ou profissional, e pelo Departamento ou seu Colegiado no caso da educação superior (UFRGS, 2000), sendo de responsabilidade do Departamento ao qual o professor está vinculado designar um colega docente para acompanhamento das atividades do docente ingressante (UFRGS, 2000).

Todavia, não há alguma normativa ou outro documento que oriente as atividades desse professor com o professor ingressante, e segundo os relatos dos/as docentes, este professor experiente, também denominado professor tutor, não tem o objetivo de fazer um acompanhamento pedagógico, mas administrativo em relação ao Plano de Trabalho e da cultura organizacional, que também são questões importantes. Considerando que o acompanhamento ao/à docente iniciante pelo/a professor/a mentor/a, ou tutor/a é uma estratégia que acompanha as políticas de inserção profissional em diversos países, creio que esta iniciativa pode ser fortalecida e ampliada na UFRGS, e a exemplo do Programa de Indução e Mentorias, criado pelo Ministério da Educação do Chile, citado no subcapítulo 2.1.1, criar ações de formação aos docentes experientes, que na UFRGS tem como atribuição o acompanhamento dos professores ingressantes em seus planos de trabalho.

Um aspecto que ficou evidente nos relatos de entrevistados/as para esta tese é o descontentamento em relação à falta de acolhimento da instituição no momento do ingresso. Por outro lado, testemunhamos relatos do quanto fez diferença um bom acolhimento dos/as colegas do Departamento para minimizar as dificuldades do momento do ingresso. Estas duas realidades demonstram a importância de qualificar a questão do acolhimento dos servidores da UFRGS. Que tipo de identidade profissional e de pertencimento institucional podem ser construídos quando o/a profissional não se sente acolhido/a e bem recebido/a pela instituição, pelo setor de gestão de pessoas ou pelos/as colegas do seu Departamento? Quais são os movimentos para a valorização do/a servidor/a? Como fomentar a permanência dos/as servidores/as sem um projeto de cuidado com os/as mesmos/as? Como se sentir presente, motivado/a, engajado/a, numa instituição que invisibiliza seus/suas servidores/as? Como promover o encontro, o olhar pelas relações entre as pessoas, para que possam ser mais, no sentido de Freire? Em 2023, me reuni com a equipe da então Superintendência de Gestão de Pessoas (SUGESP), para relatar os desafios do docente ingressante no que se refere ao acolhimento, bem como da falta de orientações administrativas aos docentes nesse início de trabalho na universidade. Em novembro de 2024, com uma nova reitoria sensível e interessada em qualificar o



processo de acolhimento dos servidores na universidade, foi iniciado um movimento de criação de um Grupo de Trabalho intersetorial (PROGESP + Gabinete da Reitoria), para discutir o acolhimento dos servidores ingressantes, no qual a EDUFRGS foi convidada a participar, sendo que junto com uma colega do setor faço parte. Precisamos desse cuidado no acolhimento inicial, desses momentos para 'apresentar a casa' aos ingressantes, para que se sintam 'em casa', como mencionaram participantes desta pesquisa.

Outro aspecto que ficou evidente é a necessidade da ampliação das fontes de identificação das necessidades formativas docentes por parte da EDUFRGS, aproximando-se mais de alguns coletivos da universidade, como aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), os Núcleos de Avaliação de Unidades (NAUS), bem como os Fóruns das COMGRADs.

Com objetivo conhecer as experiências sobre o desenvolvimento profissional docente das universidades públicas do Rio Grande do Sul, pretendo buscar parcerias para a organização de um encontro entre os/as servidores/as responsáveis pela organização das ações de políticas de formação docente na UFRGS, UFSM, UFPel, FURG e Unipampa, para compartilhamento dos programas ou iniciativas de desenvolvimento profissional docente, potencialidades e desafios de cada universidade.

Há outras ideias para o qualificar o desenvolvimento profissional docente, que pretendo apresentar a outros setores, pois não dependem da EDUFRGS. Uma delas é sugerir que a CPPD crie estratégias para estimular a participação dos docentes estáveis em atividades formativas, como por exemplo, orientar e incentivar que os Departamentos incluam nas possibilidades de cálculo de progressão na carreira a participação em ações formativas relacionadas a atividade docente, ou mais especificamente às atividades de ensino. Outra sugestão é a criação de editais de fomento de inovações pedagógicas, pesquisa e/ou eventos sobre o ensino em diversas áreas de concentração, envolvendo a Reitoria e/ou Prograd.

Sintetizando, considerando os relatos e as sugestões dos/as participantes desta pesquisa e a experiência de trabalho na EDUFRGS, somado ao que indica a literatura sobre o tema, avalio que há necessidade de melhorias nas ações formativas aos docentes desta Universidade que envolvam:

- 1) maior investimento institucional em espaços coletivos, colaborativos, fato que, como pudemos observar nos relatos dos entrevistados/as, facilita e qualifica os primeiros anos do trabalho do docente iniciante;
- 2) ampliação de ações formativas que priorizem as estratégias dialógicas para compartilhamento de desafios e saberes sobre o trabalho docente;
- 3) maior protagonismo e envolvimento dos docentes com experiência no processo de iniciação à docência dos docentes ingressantes, incluindo a elaboração de ações formativas aos docentes experientes que na UFRGS tem como atribuição o acompanhamento dos professores ingressantes em seus planos de trabalho;
- 4) uma mudança de foco do desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo, para estratégias orientadas para o desenvolvimento da organização e com foco nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Há iniciativas importantes na UFRGS, mas ainda há um longo caminho para a consolidação de uma política institucional de desenvolvimento profissional docente. Na EDUFRGS, o predomínio das estratégias de formação no formato de palestras, seminários, espelhando a educação bancária, aos poucos vai sendo complementada por formações mais dialógicas, coletivas e que envolvem reflexões sobre a prática. O desenvolvimento desta tese de doutorado possibilitou pensar em diferentes iniciativas, mas creio que a principal aprendizagem envolva o olhar de pesquisadora, que acompanhará o cotidiano de trabalho na universidade, permitindo pensar ações formativas mais fundamentadas e com maior criticidade. A pesquisa e a prática profissional seguirão, com outras perguntas, com outras demandas. Mas seguirão!

A docência deve ser entendida como um movimento, um percurso profissional “susceptível a mudanças nas representações e nas expectativas” (Cunha, 2022c, p. 162). As nossas vivências, nossos itinerários pessoais e profissionais nos direcionam a ter sensibilidades em alguns aspectos pessoais e profissionais, mas também cegueiras, parafraseando Saramago (1995). Que estejamos abertos/as às experiências que ampliem nossas sensibilidades e diminuam nossas cegueiras.

## 7 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire,  
com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa  
visão e restringe nossas capacidades de reação.  
(Tardif, 2002, p. 276)

Sempre ouvi relatos de que uma tese não se termina, que é colocado um ponto final para a defesa. E parece ser verdade! Esta pesquisa, diretamente articulada ao meu trabalho, enquanto técnica em assuntos educacionais nesta Universidade, passa a me constituir profissionalmente, visto que a multiplicidade de impressões e sentimentos dos/as participantes desta tese, somado às leituras das teorias relacionadas ao tema do desenvolvimento profissional docente, suscitaram muitas sugestões e reflexões sobre o tema. É um passo importante na minha trajetória profissional, mas ciente da incompletude formativa, não é um passo final. Novas pesquisas, estudos, escutas e reflexões acompanharão o cotidiano de trabalho nesta universidade.

Este trabalho de tese, ao dar voz aos/às docentes iniciantes na universidade, revelou importantes aspectos referentes aos processos de desenvolvimento dos saberes e a constituição da identidade profissional. Além disto, deu visibilidade às potencialidades e aos desafios nos primeiros anos na profissão docente na educação superior, bem como das dificuldades enfrentadas na instituição.

Sobre os **desafios**... A entrada na docência é um momento importante e marcado por muitos desafios, momento em que o docente da educação superior faz construções significativas dos saberes docentes e da identidade profissional docente. Um dos principais desafios apresentados pelos/as docentes entrevistados/as diz respeito às desinformações referentes às orientações burocráticas em relação ao estágio probatório, fato este que dialoga com o processo de acolhimento (ou a falta deste) dos/as servidores/as novos/as na universidade. A falta da atenção, do cuidado, trouxe desafios que precisam ser analisados e, na medida do possível, ajustados pelas equipes e pela política institucional de gestão de pessoas.

Os/as docentes iniciantes também revelaram dificuldades relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, afirmando que necessitam mais orientações sobre as disciplinas a serem assumidas, facilitando a fase do ingresso na docência da educação superior. Conscientes da incompletude de sua formação didático-

pedagógica para o ensino, os/as entrevistados/as confirmam o que diz a literatura sobre a falta do preparo da pós-graduação para o trabalho docente, fato que traz consequências importantes, tanto para o desenvolvimento dos saberes docentes quanto pela constituição da identidade profissional docente, e por conseguinte para a aprendizagem dos estudantes. A formação para a docência deveria ter mais espaço na pós-graduação, permitindo ao pós-graduando assimilar gradativamente as questões pedagógicas em seu processo formativo. Alguns desafios apresentados pelos/as docentes iniciantes, como por exemplo os esclarecimentos sobre as etapas do estágio probatório, envolvem articulações intersetoriais de fácil resolução. Já outros, mais complexos, como a inclusão da pontuação das participações em processos formativos sobre o ensino nas progressões na carreira, não estão ao alcance da EDUFRGS resolver, mas podem ser apresentadas aos setores responsáveis.

Sobre os **saberes docentes**... De que modo os/as docentes ingressantes da UFRGS constroem seus saberes docentes? A participação em processos formativos de curta duração (cursos, oficinas, palestras) é um dos caminhos para a construção dos saberes e da identidade profissional docente, mas não o único. Como pudemos perceber, há saberes que sustentam a prática docente que são desenvolvidos não exclusivamente no processo formativo – inicial ou continuado –, mas nas relações vividas e experienciadas com familiares, na história escolar enquanto aluno, na colaboração com os colegas, na atuação profissional. Os achados da pesquisa permitem concluir que os/as docentes iniciantes da UFRGS participantes desta tese constroem seus saberes docentes resignificando os aprendizados e experiências dos/as professores/as presentes na história de vida escolar, tanto pelos bons quanto pelos maus exemplos. Tem muito significado e impulso para os saberes docentes a colaboração dos seus pares, especialmente os/as colegas de Departamento, fator que, em vários depoimentos foi possível perceber que amenizou e trouxe mais leveza aos desafios do início da docência na instituição. A prática docente é um importante cenário de produção de saberes docentes, onde os/as entrevistados/as vão se experimentando, num exercício de tentativa e erro, ou seja, aprendem a ensinar ensinando, constituem-se professores no decorrer da prática profissional. Há a compreensão da necessidade de melhor preparo didático-pedagógico para o trabalho docente, reconhecendo o PAAP como um espaço para aprimoramentos dos conhecimentos relativos aos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre a **identidade profissional docente**... De que modo os/as docentes ingressantes da UFRGS constituem sua identidade profissional docente? Para os/as participantes desta pesquisa, a soma de um emaranhado de histórias que (ou)viram, sentiram e viveram ao longo das vidas vai constituindo sua identidade profissional docente e delineando os motivos e sentidos de ser/estar na docência da educação superior. Alguns/umas entrevistados/as ingressaram na docência da educação superior por uma escolha profissional, influenciados por docentes que passaram pela sua história escolar, ou por familiares (mãe, primas) ou ainda por experiências anteriores com o ensino informal, e foram trilhando sua carreira docente a partir da graduação ou da pós-graduação. Outros/as iniciam seu caminho na educação superior pelo percurso da pesquisa, impulsionados pela iniciação científica durante a graduação, ou pelas pesquisas que realizaram nos programas de pós-graduação. Para outros/as, o acaso, ou uma oportunidade na carreira profissional foi a porta de entrada para a docência na educação superior.

Pude constatar que, mesmo estando fortemente marcados pela sua formação profissional inicial e pela pesquisa em suas áreas específicas de formação, os/as entrevistados/as relataram se identificar com a profissão docente, o que leva a acreditar que aos poucos, na prática do trabalho docente, na convivência com os pares e com os estudantes, a docência vai sendo (re)significada, transformada e incorporada na identidade profissional de cada um/a, ou seja, estão em um processo de construção identitária com a docência.

São diversos os fatores que mobilizam e dão sentido para a docência aos/às participantes desta pesquisa. Para a maioria, a satisfação na docência vem acompanhada da relação que estabelecem com os estudantes, especialmente pela satisfação em conseguir que os alunos aprendam, de poder contribuir com sua formação e para a construção de uma sociedade mais justa através da docência. Estes aspectos que dão sentido e mobilizam o trabalho docente dialogam com as características que apontam ser importantes para um docente: a importância do conhecimento didático-pedagógico sobre o trabalho docente, no sentido de tornar as aulas mais objetivas e atrativas, diversificar as metodologias nas aulas e utilizar mais as metodologias ativas para incentivar maior protagonismo dos estudantes em relação aos processos de aprendizagem. Além disto, os/as entrevistados/as destacam os aspectos afetivos e relacionais, que envolvem a empatia, o diálogo e a escuta do

outro, a leitura de contexto, temas estes trabalhados durante as ações formativas do PAAP.

A pesquisa evidenciou a necessidade da inserção da temática da identidade profissional no PAAP, tendo em vista a relevância de reflexões sobre o tema para a profissionalização do trabalho docente.

Sintetizando, as entrevistas confirmam o que aponta a literatura sobre a construção dos saberes docentes e da constituição da identidade profissional docente na educação superior. Esta pesquisa revelou que os/as docentes iniciantes da UFRGS constroem seus saberes (re)significando sua história de vida escolar, com a colaboração de colegas docentes, (re)inventando sua prática num exercício de tentativa e erro, bem como a partir da participação no Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico da instituição, o PAAP. Mesmo ainda marcados pela formação na pesquisa e pela sua formação inicial, a docência aos poucos vai sendo incorporada na identidade profissional de cada um/a. Os principais desafios dos/as docentes iniciantes entrevistados/as envolvem desconhecimento e a falta de orientações em relação às etapas e comprovação do estágio probatório. Outro desafio está relacionado à falta do preparo para a docência, sendo que a qualificação das ações formativas sobre os aspectos didático-pedagógicos foi a principal sugestão para o PAAP. O estudo evidenciou a necessidade de maior investimento institucional em ações formativas cuja centralidade esteja na prática docente, na reflexão sobre a ação, na colaboração entre pares e a partir de estratégias pedagógicas dialógicas.

Os espaços de desenvolvimento profissional docente configuram o elo entre os conceitos de saberes docentes e de identidade profissional docente. A construção dos saberes docentes potencializa a constituição da identidade profissional docente e vice-versa, ou seja, existe uma articulação entre estes três conceitos que precisam estar articulados e contemplados nos processos formativos docentes.

Conforme aponta a literatura e os/as participantes desta tese, há um excessivo investimento pela pesquisa e um baixo reconhecimento pelo ensino, descortinando a necessidade de encontrarmos caminhos para um equilíbrio da valorização entre a pesquisa e o ensino, desde a pós-graduação. Para que o ensino seja valorizado nas instituições de educação superior, é importante desenvolver uma cultura institucional que o favoreça, seja pela valorização e incentivo de inovações pedagógicas, nas progressões das carreiras, quando pelos incentivos externos dos órgãos de fomento.

Sobre o **PAAP**... A UFRGS, investindo e assumindo o compromisso institucional de qualificar o trabalho docente a partir de processos formativos aos docentes ingressantes criou, ainda na década de 1990, um programa de desenvolvimento profissional docente, o PAAP. É importante registrar a necessária corresponsabilização da instituição, à qual o/a professor/a da educação superior está vinculado/a, o que envolve investimentos orçamentários e organizacionais para as condições de criação e sustentabilidade de políticas permanentes de desenvolvimento profissional. A estrutura do PAAP vem sendo permanentemente avaliada, ressignificada e aprimorada em acordo com as necessidades docentes e contextuais, apresentando-se como um potencial espaço de ampliação do desenvolvimento de saberes e da identidade profissional docente. Os/as docentes buscam as ações formativas de acordo com as necessidades cotidianas relacionadas, tanto aos fazeres docentes, vinculadas ao ensino, bem como a sua carreira docente, fatores estes provavelmente relacionados à diversidade de percursos formativos dos docentes iniciantes, iniciando pela formação inicial (alguns bacharéis, outros licenciados), depois pelos programas de pós-graduação, o que demonstra a importância da manutenção da diversidade na oferta formativa do programa.

A existência do PAAP garante a possibilidade do processo formativo para o desenvolvimento profissional docente, mas não a sua concretização. A partir dos testemunhos dos/as participantes desta pesquisa é possível inferir que as ações formativas do PAAP contribuem para os processos de desenvolvimento profissional e ocupam um potencial espaço para incidir diretamente na melhoria das práticas pedagógicas dos docentes iniciantes da UFRGS. Entretanto, os dados também revelam que a formação didático-pedagógica e dos processos de ensino e aprendizagem ainda é lacunar, descontinuada e fragmentada no programa. Outrossim, há necessidade de maior investimento no acompanhamento e apoio aos docentes ingressantes na UFRGS, tendo em vista ser um momento da trajetória profissional caracterizado pela necessidade das aprendizagens da cultura institucional, dos saberes profissionais no campo do ensino e da aprendizagem.

Considerando este contexto, é importante que a EDUFRGS desenvolva estratégias permanentes para identificar as temáticas que potencializem a reflexão sobre a ação docente, para que o programa seja significativo aos seus participantes e que tenham impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem na universidade. O PAAP merece uma articulação artesanal e cuidadosa, que esteja em

constante movimento. É um programa com muitas potencialidades, no qual seus agentes precisam estar sempre atentos aos desafios e necessidades apresentados pelos docentes e pelos contextos da universidade.

Pensar o desenvolvimento profissional docente na universidade demanda um conjunto de ações ou estratégias articuladas, considerando as carreiras docentes, a cultura institucional, a cultura dos cursos, as trajetórias individuais, as avaliações discentes, os processos formativos para a docência. Na UFRGS estes caminhos ainda estão desconstruídos, e caberia articular esses processos em ações organizadas e planejadas, a fim de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. É um processo, não é algo imediato, mas ocorre numa perspectiva processual e contínua. Assim como a história, em Freire (1987), é definida como possibilidade e não determinação, o caminho da docência também é possibilidade, é construção. Uma construção que envolve processos reflexivos sobre, *da* e *para* a prática do trabalho docente.

Concluo esta tese afirmando que é nesse sentido que o PAAP pode ser qualificado. Utilizando as palavras de Freire, é importante que a EDUFRGS organize processos formativos cada vez menos no formato da educação bancária, a partir de formações prontas, transmissivas e descontextualizadas, e cada vez mais no caminho de uma educação emancipatória, que compreende os docentes como sujeitos de saberes, reflexivos e ativos. Assim, é importante que o PAAP siga sendo uma proposta fluida, que seja (re)significada de acordo com as necessidades dos/as professores/as da educação superior, do contexto institucional e dos tempos emergentes. Nos diversos cursos, embora com diferentes linguagens, discursos e representações sobre a docência e sobre os processos de ensino e aprendizagem, tem algo em comum para compartilhar: o trabalho de professor/a. Assim, é preciso maior investimento em espaços dialógicos que coloquem em pauta a prática docente, nos quais, de forma coletiva e colaborativa, possam dizer a sua palavra, possam dizer a sua docência num caminho para a emancipação e autonomia do trabalho docente. Que nestes espaços coletivos, tenham a possibilidade de (re)elaborar e (re)significar os saberes e a identidade profissional docente, assumindo a profissão em seu permanente inacabamento e necessidade de aprimoramento.

O estudo apresenta resultados sobre os processos e os itinerários formativos dos/as docentes na UFRGS, mas não tem a pretensão de esgotar após a finalização



do doutoramento. Ao contrário, destaca a necessidade de seguir construindo, coletivamente, a compreensão sobre o desenvolvimento profissional na UFRGS em sua amplitude e profundidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Leandro *et al.* **Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação**. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2022. (A3ES Readings, n. 16).
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. p. 13-38.
- ARENHALDT, Rafael *et al.* **Projeto Docência Colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica: Relatório edição 2019**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.
- BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. Formação pedagógica na Educação Superior: experiências e possibilidades. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí, v. 17, n. 2, p. 268-289, abr./jun. 2017.
- BRANDÃO, Carlos. Pesquisar-participar. *In*: BRANDÃO, Carlos (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 9-16.
- BRANDÃO, Carlos. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa Participante**. O saber da Partilha. Aparecida: Ideias e Letra, 2006. p. 21-54.
- BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. *In*: BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa Participante**. O saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letra, 2006. p. 7-20.
- BRASIL. Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 31-32, 19 abr. 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 5 jun. 1998.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 maio 2012a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

CALVO, Gloria. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *In*: UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en America Latina y el Caribe: el debate actual**. Santiago del Chile: Ceppe y Unesco, 2014. p. 112-152. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CANTANO, Márcia M. R. *et al.* Pedagogia universitária no Brasil: o que revela a produção bibliográfica? **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e33[2024], 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17940>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CPEIP. Inducción y mentorías, aprendiendo entre pares. **CPEIP**, 30 maio 2022. Disponível em: <https://www.cpeip.cl/mentorias-2022/>. Acesso em: 4. nov. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n26/v09n26a06.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugar e espaços de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEN, Ângela *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

CUNHA, Maria Isabel da. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. *In*: LEITE, Carlinda (ed.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIIIE, 2010b. p. 63-74.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetória**

**e lugares de formação acadêmica universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010c. p. 59-82.

CUNHA, Maria Isabel da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. *In:* ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira (org.). **Qualidade da educação superior:** a universidade como lugar de formação. Vol. 2. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 201-214.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Martins, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da educação superior no Brasil e o contexto de inclusão social: desafios para a avaliação. *In:* FRANCO, Maria Estela; ZITKOSKI, Jaime; FRANCO, Sérgio Roberto. **Educação superior e contextos emergentes.** Porto Alegre: Edipucrs, 2016. p. 191-208. (Série RIES/Pronex, v. 6).

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029>. Acesso em: 30 set. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. *In:* MOROSINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior.** Morosini, Marília Costa (org). Porto Alegre: Edipucrs (vol.2), 2021. p. 273 – 346.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas de formação profissional. *In:* CUNHA, Maria Isabel da. **Textos em foco:** docência, prática pedagógica e educação superior. Curitiba: CRV, 2022a. p. 203-212.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. *In:* CUNHA, Maria Isabel da. **Textos em foco:** docência, prática pedagógica e educação superior. Curitiba: CRV, 2022b. p. 319-328.

CUNHA, Maria Isabel. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional *In:* GARIGLIO, José Angelo *et al.* **A inserção profissional na docência universitária:** dilemas, desafios e aprendizagens profissionais. Curitiba: Appris, 2022c. (p. 159-169).

CUNHA, Maria Isabel da *et al.* Trajetórias, perspectivas e impasses: o assessoramento pedagógico na UFPel em questão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 34, n. 67, p. e41[2024], 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17948>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da; FOSTER, Mari Margarete. Freire e a Didática: um diálogo em movimento na prática da formação de professores na Universidade. *In:* CUNHA, Maria Isabel da. **Textos em foco:** docência, prática pedagógica e educação superior. Curitiba: CRV, 2022.

CUNHA, Maria Isabel da; GARCIA, Juliana Bittencourt; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz; LOPES, Débora Cristina Nichelle. Trajetórias, perspectivas e impasses: o assessoramento pedagógico na UFPel em questão. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e41[2024], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17948. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17948>. Acesso em: 24 jun. 2024.

DALPIAZ, Maria Marta. **Discursos em luta**: a produção do docente universitário num programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre, 2012, 142p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção no conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELY, Luciane Ines *et al.* Docência colaborativa de professores universitários: reflexões epistemológicas e metodológicas para uma formação continuada dialógica. *In*: SILVA, Ivanda Maria; DOMINGOS, Suzana Ferreira (org.). **Cenas da Educação a Distância**: aprendizagens, metodologias e inovações. Recife: EDUFRPE, 2020. 208 p. p. 16-25. (Coleção Educação a Distância em debate).

FEIXAS, Monica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**, Barcelona, UAB, n. 33, p. 31-58, 2004. Disponível em: <https://educar.uab.cat/article/view/v33-feixas/237>. Acesso em: 13. set. 2022.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai.; KRAHE, Elisabeth. Pedagogia Universitária na UFRGS. *In*: MOROSINI, Maria Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: RIES/FAPERGS, 2003. p. 111-130.

FRANCO, Sérgio R. *et al.* As necessidades de formação dos docentes ingressantes na UFRGS: O PAAP enquanto possibilidade à inovação pedagógica no ensino superior. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. Vol. 1. **Anais** [...]. Florianópolis: NUTE-UFSC, 2014. p. 3087-3099. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267567982\\_AS\\_NECESIDADES\\_DE\\_FORMACAO\\_DOS\\_DOCENTES\\_INGRESSANTES\\_NA\\_UFRGS\\_O\\_PAAP\\_enquanto\\_possibilidade\\_a\\_inovacao\\_pedagogica\\_no\\_ensino\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/267567982_AS_NECESIDADES_DE_FORMACAO_DOS_DOCENTES_INGRESSANTES_NA_UFRGS_O_PAAP_enquanto_possibilidade_a_inovacao_pedagogica_no_ensino_superior). Acesso em: 21 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não**. Cartas a quem quer ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURG. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Resolução n. 020/2006. Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – Profocap. Aprovado pelo Conselho Universitário em 30 de junho de 2006.

GABARRÓN, Luís R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante? *In*: BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**. O saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letra, 2006. p. 93-121.

GARCIA, Juliana Bittencourt. **Programas de Pós-Graduação na Área das Ciências Biológicas**: problematizando o espaço e o lugar da formação e do pensar para e sobre a docência universitária. Pelotas, 2022, 150p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2022.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ISAIA, Sílvia. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus**: produção de conhecimento e qualidade de ensino. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. *In*: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

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

MARCELO, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *In*: MARCELO, Carlos (org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008. p. 7-57. Disponível em: [https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el\\_profesorado\\_principiante.pdf](https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf). Acesso em: 4 ago. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista da Ciência da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009a.

MARCELO, Carlos. Formalidad e informalidade en el proceso de aprender a enseñar. **Revista de Educación**, n. 350, p. 31-35, 2009b. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_02.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, 2009c. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 20. set. 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p. 83-107.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 9-29.

MORAES, Vera Regina Pires. O ensino de graduação e o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico. *In*: MORAES, Vera Regina (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1996, p. 9-13.

MOROSINI, Marília Costa. Apresentação. *In*: ISAIA, Silvia Maria, BOLZAN, Dóris (org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 9 -20.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758?mode=full>. Acesso em: 27 fev. 2023.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**, do mesmo autor. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt> Acesso em: 4 nov. 2022.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 jan. 2022.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 74, 2001.

NUNES, Janilse Fernandes. **Processo (trans)formativo em rede**: o professor principiante na educação superior. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OLIVEIRA, Rolika Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 17-33.

PACHANE, Graziela G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano VII, n. 12, p. 25-42, 2009.

PAGLIARIN, Lidiane L. **O desenvolvimento profissional docente de professores do magistério superior**: reverberações e contribuições das políticas institucionais de formação continuada. Passo Fundo, 2020, 211p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

PIMENTA, Selma Garrida; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Aline Pereira; PURA, Gabriele Polato S.; MARTINS, Lúcia O. A construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 297-309, out./dez. 2022.

RUIZ, Cristina. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Secretaria de Publicación, 2007.

RUIZ, Cristina. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO, Carlos (org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008. p. 177-210.

RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una Universidad en proceso del cambio: pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Revista del Currículum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Pesquisas sobre os saberes docentes na educação brasileira: análise acerca do estado da arte e direções futuras de um campo em



desenvolvimento. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v. 5, n. 9, p. 15-34, jan./jun. 2020.

SARAÇOL, Paulo; DOLCI, Luciana; PEREIRA, Vilmar. Hermenêutica e educação: um encontro com a pesquisa social. *In*: PEREIRA, Vilmar; CLARO, Lisiane (org.). **Epistemologia & Metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012. p. 91 -128.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas Universidades Federais no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2015, 220p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In*: BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**. O saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letra, 2006. p. 123-150.

SILVA, Jefferson Ildefonso. Prefácio: A profissão do ensinante, uma tarefa prazerosa e igualmente exigente. *In*: FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não**. Cartas a quem quer ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 15-23.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Resolução nº 01**, de 6 de janeiro de 1994, que institui o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Decisão 224**, de 17 de novembro de 2000, que aprova as normas para avaliação do estágio probatório de docentes da educação básica, profissional e superior da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Instrução Normativa nº 002/2010**, de 25 de maio de 2010, que organiza o desenvolvimento do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Portaria nº 799**, de 5 de fevereiro de 2014, que cria o Programa de Apoio à Graduação – PAG – da UFRGS e dá outras providências. Porto Alegre: UFRGS, 2014a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Instrução Normativa nº 004/2014**, de 16 de junho de 2014, que organiza o desenvolvimento

do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP. Porto Alegre: UFRGS, 2014b.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 10 de 2014**, que estabelece as normas da pós-graduação stricto sensu na UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Porto Alegre: UFRGS, 2014c.

UFRGS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2016-2020: Construa o futuro da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Instrução Normativa n. 006**, de 6 de maio de 2022, que organiza o desenvolvimento do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Projeto Docência Colaborativa**: observação, reflexão e partilha pedagógica. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/docencia-colaborativa/>. Acesso em: 04 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS), EDUFRGS. **Trilhas de Aprendizagem**. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/edufrgs/informacoes-gerais/>. Acesso em: 04 out. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS), EDUFRGS. **Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico para docentes em estágio probatório (PAAP)**. 2022a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/edufrgs/paap-2/>. Acesso em: 04 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS), EDUFRGS. **Regulamento do Salão EDUFRGS 2022**. 2022b. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/salaoedufrgsix/wp-content/uploads/2022/06/REGULAMENTO\\_SAL%C3%83O\\_EDUFRGS22-1.pdf](https://www.ufrgs.br/salaoedufrgsix/wp-content/uploads/2022/06/REGULAMENTO_SAL%C3%83O_EDUFRGS22-1.pdf). Acesso em: 04 out. 2022.

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

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *In*: SOTO, Viola. Trabajo colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente. **Colegio de profesores de Chile A.G.**, Santiago del Chile, año XXI, p. 5-13, 2016.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

ZITKOSKI, Jaime. Diálogo/dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário de Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 89-91.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA DOCENTES INGRESSANTES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimado/a docente ingressante do magistério superior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período de out/2020 a out/2023,

Sou Luciane Ines Ely, servidora técnica em assuntos educacionais lotada na Escola de Desenvolvimento de Servidores (EDUFRGS) desta Universidade e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), sob orientação do professor Jaime J. Zitkoski.

Peço sua colaboração para o processo de desenvolvimento da tese intitulada 'A construção dos saberes e da identidade no desenvolvimento profissional do/a docente ingressante da UFRGS: formação, práticas e movimentos'. O estudo tem por objetivo **compreender de que modo os/as docentes ingressantes da UFRGS, no período de 2020 e 2023, constroem seus saberes e sua identidade no desenvolvimento profissional docente**, e visa a qualificação da política institucional do docente ingressante na UFRGS, especialmente o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP).

O projeto foi avaliado e aprovado pelo CEP-UFRGS (Parecer nº 6.230.420). Para a realização desta pesquisa estão previstas duas etapas com os docentes da UFRGS: questionário online e entrevistas semiestruturadas. A primeira etapa consiste em responder este questionário online, de aproximadamente 03 minutos. A pesquisadora terá informação apenas do seu endereço eletrônico e vinculação departamental e não será solicitado outro dado de identificação pessoal, sendo que seus dados serão mantidos em sigilo. As respostas serão descarregadas da plataforma para o computador dos investigadores para análise, e apagadas na conta do google imediatamente após o prazo para respostas.

O questionário ficará disponível até o dia 10/11/2023. Em caso de dúvida, entre em contato pelo email [luaely@gmail.com](mailto:luaely@gmail.com).

Link: <https://forms.gle/AXUo2tCAZhLSdkNC8>

Questões do questionário:

1. Departamento ao qual está vinculado/a: (resposta obrigatória)

\_\_\_\_\_

2. Antes de ingressar no cargo de 'Professor do magistério superior' na UFRGS, você já trabalhou com experiência/vínculo como professor em outra instituição de educação superior? ( ) sim ( ) não.

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ (resposta obrigatória)

3. Se o vínculo como professor da UFRGS é sua primeira experiência na docência da educação superior, convido para participar de uma entrevista. Além de colaborar com os resultados deste estudo, contribuirá com a qualificação da política de formação continuada dos docentes desta Instituição.

Concordo em participar de uma entrevista semiestruturada (aproximadamente 50min):

( ) sim, gostaria de participar de uma entrevista

( ) não, não gostaria de participar de uma entrevista

( ) não, pois já tinha experiência docente na educação superior anterior ao ingresso na UFRGS.

(resposta obrigatória)

4. Se concordar em participar da entrevista, deixe seu email para contato:

\_\_\_\_\_

(resposta eletiva)

5. Comentário adicional (resposta eletiva):

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS – ENTREVISTA COM DOCENTES INGRESSANTES

### QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA COM DOCENTES INGRESSANTES DA UFRGS

Você está participando de uma pesquisa que trata do tema 'formação de professores da educação superior', sob o título **A construção dos saberes e da identidade no desenvolvimento profissional do docente ingressante da UFRGS: formação, práticas e movimentos**. Sua opinião e percepções são muito importantes para este estudo. Fique à vontade para responder e não se preocupe, pois sua identidade será preservada.

Entrevista n°: \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023

Formação (graduação): \_\_\_\_\_

Formação (pós-graduação): \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na UFRGS: \_\_\_\_\_

Departamento: \_\_\_\_\_

Mais alguma informação relevante sobre seu percurso profissional docente?

Entrevista dividida em dois movimentos:

#### **1º movimento: compreender como você se constituiu professor do ensino superior,**

- Como estou falando em identidade profissional, como nomeias e define a sua profissão?
- Trajetória – o que te fez chegar a ser docente;
- Como foi a transição do papel de aluno para o de professor;
- O que contribuiu e está contribuindo para a construção dos conhecimentos para a docência no ensino superior? Como você elabora uma aula, amparado em quê, o que contribui?
- Quais os desafios na sua entrada;
- Como foi o acolhimento do departamento, dos/das colegas;
- Redes de apoio, de compartilhamento de saberes;
- Teve auxílio de um tutor / professor mais experiente no início?
- Quais os desafios hoje?

- Quais características importantes para um bom professor universitário na sociedade atual?
- O que faz sentido, te mobiliza, enquanto professor do ensino superior;

**2º movimento: entender a inserção do PAAP nesse movimento de construção dos saberes docentes:**

- Qual sua avaliação sobre os cursos do PAAP?
- Alguma formação que você conseguiu aplicar em sua prática docente? De que forma o PAAP contribuiu na sua prática docente?
- No PAAP você visualizou espaços para o diálogo para a reflexão sobre a prática?
- Pensando na sua prática docente, na construção dos saberes da docência, que sugestões você daria para as próximas edições do PAAP em termos de atividades e temas que seriam importantes serem trabalhados?

Fique à vontade para acrescentar alguma informação/reflexão que julgar necessário.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “**A construção dos saberes e da identidade no desenvolvimento profissional do/a docente ingressante da UFRGS: formação, práticas e movimentos**”, desenvolvida pela pesquisadora Luciane Ines Ely, sob orientação do professor Dr. Jaime José Zitkoski.

Esta pesquisa possui como questão orientadora ‘De que modo os/as docentes ingressantes da UFRGS constroem seus saberes e sua identidade no desenvolvimento profissional docente’. Para isso, propõe-se como objetivo do estudo compreender de que modo os/as docentes ingressantes da UFRGS, no período de 2020 e 2023, constroem seus saberes e sua identidade no desenvolvimento profissional docente.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa.

1. Sua participação nesta pesquisa ocorrerá de forma anônima e voluntária, por meio do comparecimento na entrevista individual semiestruturada (docentes ingressantes entre 2020 e 2023) proposta pela pesquisadora. Todos os encontros serão gravados em formato de áudio, para uma qualificada posterior análise das narrativas dos/das participantes pela pesquisadora. As entrevistas individuais semiestruturadas terão duração de cerca de 50 minutos, e ocorrerão nas dependências Universidade Federal do Rio Grande do Sul previamente acordadas entre entrevistado/a e entrevistadora. As datas e horários específicos de cada encontro serão informados previamente pela pesquisadora por e-mail.

2. Estou ciente de que haverá a transcrição da(s) fala(s) gravada(s) para um texto em computador e que poderei ser recontatado (se concordar) para revisar a transcrição da gravação, havendo possibilidade de discutir os resultados.

3. Seu nome, enquanto participante, será mantido em sigilo, assegurando assim sua privacidade. Se desejar, você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação.

4. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados em revistas e eventos da área educacional. Dessa forma, sua privacidade está protegida. Seu nome não será divulgado em hipótese alguma em estudos vinculados a esta pesquisa.

5. Salienta-se que esta pesquisa pode apresentar como riscos a indisposição e o cansaço que o participante pode sentir durante a realização dos encontros, bem como certo desconforto em deixar, o mais evidente possível, seu posicionamento frente a algumas situações que podem surgir durante estes encontros. Sendo assim, você poderá solicitar, a qualquer momento, a retirada de sua participação na pesquisa, não havendo nenhum tipo de penalidade, caso seja esta sua escolha. Deste modo, caso seu consentimento seja retirado, o pesquisador não poderá mais utilizar seus dados para análise posterior.

6. Esta pesquisa traz como benefícios diretos aos seus participantes a reflexão sobre o processo de constituição da sua identidade docente, bem como da construção dos saberes da docência na educação superior. Como benefícios indiretos esta pesquisa destaca a oportunidade de historicizar o PAAP, bem como qualificar as ações de aperfeiçoamento que compõem o PAAP.

7. Você aceita participar, por própria- vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para os resultados da pesquisa.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os participantes poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Caso você tenha novas perguntas sobre este estudo, ou pensar que houve algum prejuízo pela sua participação, pode contatar a qualquer hora o professor Jaime José Zitkoski (pesquisador responsável), pelo e-mail [jaime.jose@ufrgs.br](mailto:jaime.jose@ufrgs.br), ou a estudante de Pós-Graduação Luciane Ines Ely no telefone (51) 99167119 ou pelo e-mail [luaely@gmail.com](mailto:luaely@gmail.com), ambos no endereço Av. Paulo Gama, 110, Bairro Farroupilha, das 8h às 17h.

10. O projeto foi avaliado e aprovado (Parecer nº 6.230.420) pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Meios de contato com o CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E -mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br) Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado/aa) a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Eu discuti com os pesquisadores Professor Jaime José Zitkoski ou com a discente Luciane Ines Ely sobre a minha decisão de participar do estudo. Ficaram explícitos para mim quais os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes em qualquer etapa da pesquisa. Ficou evidenciado também que a minha participação é isenta de despesas.

Porto Alegre, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



---

Participante da pesquisa

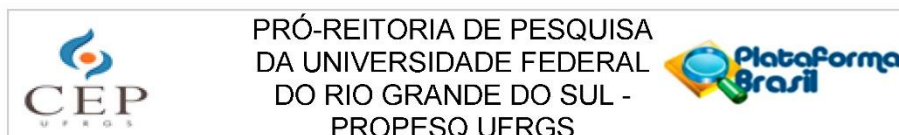
---

Pesquisadora responsável

---

Pesquisador responsável

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A construção dos saberes e da identidade no desenvolvimento profissional do/a docente ingressante da UFRGS: formação, práticas e movimentos

**Pesquisador:** Luciane Ines Ely

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 71504223.2.0000.5347

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.230.420

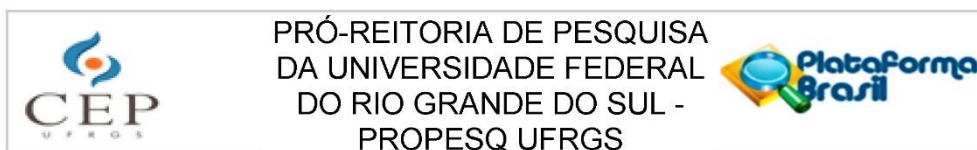
#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento Informações Básicas da Pesquisa n.º 2179464, datado em 08/08/2023, e Projeto Detalhado, arquivo Projeto\_tese\_Luciane\_banca\_examinadora.pdf.

#### Resumo:

Este estudo tem como foco a formação do/a professor/a da educação superior, versando sobre os processos formativos individuais, coletivos e institucionais para o desenvolvimento profissional docente da educação superior. No Brasil não há exigência da formação na licenciatura para a docência nas Universidades, ou seja, não é exigida a formação pedagógica para o exercício da docência. A Lei de Diretrizes e Bases define que a preparação para o exercício do magistério superior está sob responsabilidade da pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, no entanto a pós-graduação enfatiza os processos de pesquisa, atribuindo pouco valor aos saberes relacionados ao ensino. Cabe às instituições de educação superior o planejamento de estratégias capazes de desencadear e estimular as reflexões sobre os saberes do/a professor/a universitário/a, para que a profissionalização da docência passe a ocupar um lugar de

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.230.420

maior destaque. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) criou-se, na década de 90 o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico - PAAP, que até hoje se configura como o principal programa institucional de formação continuada docente, sendo obrigatório para os docentes ingressantes e eletivo para os demais. Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que modo os/as docentes ingressantes da UFRGS, no período de 2018 e 2023, constroem seus saberes e sua identidade no desenvolvimento profissional docente. O estudo ampara-se, essencialmente, nos conceitos de desenvolvimento profissional docente formação continuada, saberes docentes e identidade profissional docente.

**Hipótese:**

Temos no contexto universitário docentes sem formação para o exercício da docência, visto que a nossa LDB não exige uma formação para atuar no ensino superior. Essa lei fala em preparo. Preparo este de responsabilidade da pós-graduação, que tem como foco a pesquisa, e uma pesquisa localizada no conteúdo especializado na área de atuação, que é muito importante, mas não suficiente para a atuação no ensino superior. A docência na educação superior é uma atividade especializada, requer conhecimentos específicos e a mobilização de uma diversidade de saberes que estão sempre em movimento para ajustar-se aos sujeitos, aos lugares e contextos onde ocorre. Os saberes da docência vêm da família, da escola de educação básica, da universidade em que se formou. Os docentes ingressantes na UFRGS, para o desenvolvimento dos saberes da docência, buscam amparo no contexto cultural, nos seus pares com experiência na docência da educação superior (especialmente com colegas de Departamento), além dos cursos de formação continuada.

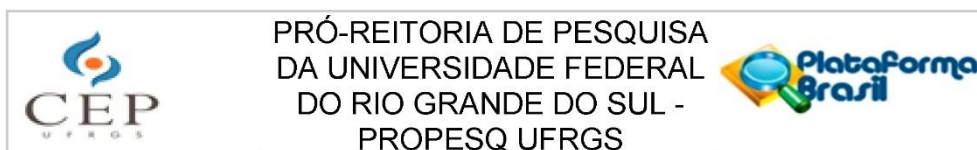
**Metodologia:**

Será uma pesquisa de abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa participante, cujo campo de investigação são docentes ingressantes da UFRGS. A produção de dados será constituída pela análise documental, formulário online, entrevistas individuais semiestruturadas com docentes (n=14) e roda de conversa (N= 10 pessoas), com registro em diários de reflexões. Os dados serão interpretados pela análise temática de conteúdo de Bardin, numa abordagem hermenêutica.

**Critério de Exclusão:**

Dentre os/as docentes que no questionário online confirmarem interesse em participar deste estudo, a escolha dos participantes considerará os seguintes critérios: ser docente da educação

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)



Continuação do Parecer: 6.230.420

superior na UFRGS; estar em sua primeira experiência docente na educação superior; diversidade de áreas de conhecimento da CAPES (ciências humanas, ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias e linguística, letras e artes); diversidade do ano de ingresso na docência da UFRGS. Os/as gestores/as e outros/as atores/as envolvidos/as com a política institucional de formação de professores/as da UFRGS serão identificados conforme consulta aos sites institucionais, além de indicações dos colegas destes.

Com este estudo, articulando as contribuições teóricas com a pluralidade de vozes e pensamentos relatadas a partir das práticas e movimentos dos/as docentes ingressantes da UFRGS, espera-se contribuir com a qualificação da política institucional de desenvolvimento profissional dos/as docentes da UFRGS.

Amostra: n=24 participantes

Docentes ingressantes n=14 - Entrevistas semiestruturadas

Atores envolvidos com o PAAP n=10 - Roda de conversa

Orçamento:

R\$ 250,00. Financiamento próprio.

Cronograma:

Etapas de Entrevistas prevista para ocorrer entre 25/09/2023 e 28/06/2024.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

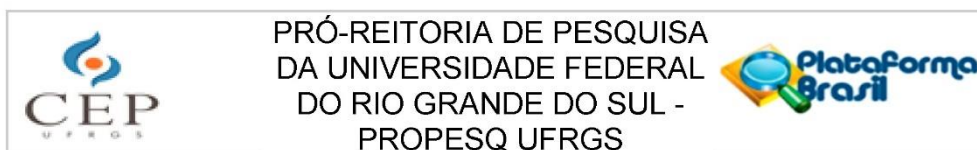
Objetivo Primário:

Compreender de que modo os/as docentes ingressantes da UFRGS, no período de 2018 e 2023, constroem seus saberes e sua identidade no desenvolvimento profissional docente.

Objetivos Secundários:

- Identificar os movimentos e os percursos dos/as professores/as em seus primeiros três anos na UFRGS para a construção de seus saberes e de sua identidade docentes, conhecendo as singularidades dos princípios do desenvolvimento profissional para os/as professores/as ingressantes da educação superior;
- Mapear os principais desafios dos docentes ingressantes da UFRGS para o desenvolvimento dos

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.230.420

saberes docentes e da identidade profissional;

- Apreender as contribuições do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) para a construção dos saberes e da identidade profissional docente;
- Compreender as potencialidades dos processos formativos que envolvam a reflexão sobre a prática, experiências colaborativas e dialógicas no contexto da UFRGS.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A participação nesta pesquisa pode apresentar como riscos a indisposição e o cansaço que o participante pode sentir durante a realização dos encontros, bem como certo desconforto em deixar, o mais evidente possível, seu posicionamento frente a algumas situações que podem surgir durante estes encontros.

Benefícios:

Esta pesquisa traz como benefícios diretos aos seus participantes a reflexão sobre o processo de constituição da sua identidade docente, bem como da construção dos saberes da docência na educação superior. Como benefícios indiretos esta pesquisa destaca a oportunidade de historicizar o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), bem como qualificar as ações de aperfeiçoamento que compõem o PAAP.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto vem instruído dos seguintes documentos:

Projeto da tese de doutorado

TCLE entrevista

TCLE roda conversa

Cronograma

Parecer COMPESQ

Ata defesa projeto tese

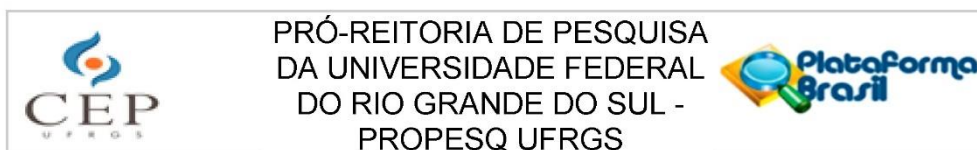
Anuência da instituição

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de uma resposta ao parecer consubstanciado CEP n.º 6221099, datado em 04/08/2023:

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br





Continuação do Parecer: 6.230.420

Pendência 1 - O TCLE não deve ser feito em papel timbrado da Universidade. Solicita-se remoção.

Resposta: Os timbres da UFRGS foram retirados dos TCLE.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 2 - Remover a sentença "A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, (...)" uma vez que os dados devem ser utilizados apenas para a pesquisa em questão. Havendo planos de uso futuro, novo projeto de pesquisa deverá ser apresentado.

Resposta: Sentença removida

Análise: Pendência atendida.

Pendência 3

Solicita-se a inclusão da possibilidade do contato com o Comitê de Ética da UFRGS, bem como uma breve explicação sobre o papel do CEP. Sugere-se o seguinte texto: "O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Meios de contato com o CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br) Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h."

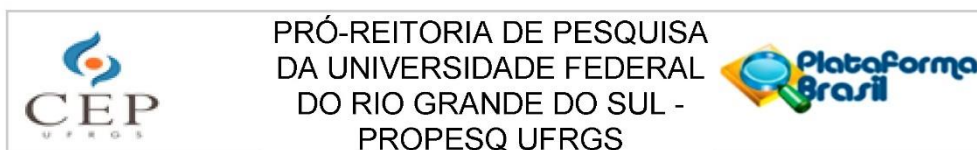
Resposta: O texto sugerido foi inserido como item 10 do TCLE das entrevistas individuais e na roda de conversa – está destacado na cor verde.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 4

De forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas,

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)



Continuação do Parecer: 6.230.420

recomendando-se, ainda, que essa seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2, 2 de 2. Solicita-se adequação.

Resposta: Nº total de páginas inseridas nos TCLE das entrevistas individuais bem como no TCLE da roda de conversa - está destacado na cor verde.

Análise: Pendência atendida.

#### Pendência 5

Os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 2.º, Incisos XIII e XVII, ou seja, empregando-se os termos "pesquisador responsável" e "participante de pesquisa" (e não voluntário). Solicita-se a adequação.

Resposta: O termo 'voluntário' foi substituído pelo termo 'participante de pesquisa', está destacado na cor verde.

Análise: Pendência atendida.

Todas as pendências foram atendidas, não sendo observados óbices éticos nos documentos do estudo.

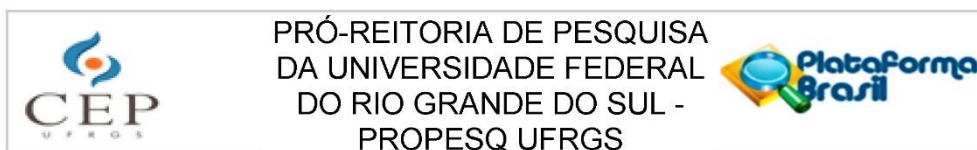
Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Reitera-se aos pesquisadores a necessidade de elaborar e apresentar os relatórios parciais e final da pesquisa, como preconiza a Resolução CNS/MS nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: "d".

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.230.420

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2179464.pdf	08/08/2023 08:48:55		Aceito
Outros	Resposta_comite_Etica.pdf	08/08/2023 08:47:17	Luciane Ines Ely	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_tese_Luciane_banca_examinadora.pdf	08/08/2023 08:40:22	Luciane Ines Ely	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Roda_conversa.pdf	08/08/2023 08:39:52	Luciane Ines Ely	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevistas_individuais.pdf	08/08/2023 08:39:41	Luciane Ines Ely	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	20/07/2023 14:56:27	Luciane Ines Ely	Aceito
Declaração de concordância	Termo_anuencia_institucional.pdf	19/07/2023 22:26:23	Luciane Ines Ely	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Questionario.pdf	19/07/2023 22:25:33	Luciane Ines Ely	Aceito
Parecer Anterior	Ata_conclusiva_defesa_projeto.pdf	19/07/2023 22:22:52	Luciane Ines Ely	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_CompesqEdu.pdf	19/07/2023 22:22:43	Luciane Ines Ely	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/07/2023 22:22:23	Luciane Ines Ely	Aceito

**Situação do Parecer:**

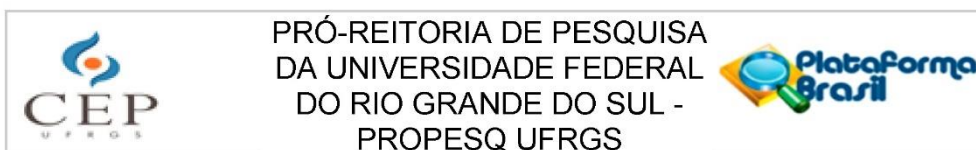
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br





Continuação do Parecer: 6.230.420

PORTO ALEGRE, 10 de Agosto de 2023

---

**Assinado por:**  
**Patrícia Daniela Melchiors Angst**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)