

**DOCÊNCIAS E CONTEXTOS EMERGENTES:
arquitetônicas e processos formativos nas licenciaturas¹**

**TEACHINGS AND EMERGING CONTEXTS:
architectural and formative processes in the degrees**

Doris Pires Vargas Bolzanⁱ

Lisiane Pappisⁱⁱ

Andiara Dewesⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo tem como objetivo problematizar como as docências são construídas em contextos emergentes a partir das arquitetônicas e dos processos formativos vivenciados. A abordagem investigativa adotada é a narrativa sociocultural. O contexto de investigação são cursos de licenciatura, do Centro de Ciências Naturais e Exatas e do Centro de Educação, de uma universidade federal e os sujeitos são professores desses cursos. Como resultado, evidenciam-se os processos de constituição das docências universitárias dos professores formadores nas licenciaturas e os contextos emergentes que repercutem nas múltiplas docências e nas arquitetônicas formativas.

Palavras-chave: Educação superior. Formação docente. Professores de educação superior. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT: This article aims at problematizing the way teaching is built in emerging contexts from the architectural and formative processes experienced. The investigative approach adopted is the sociocultural narrative. The research context is degree courses, from the center of natural and exact sciences and the education center, from a federal university and the subjects are professors of these courses. As a result, the processes of constitution of the university teachings of the teacher trainers in the degrees

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes (BOLZAN, 2016-2022), Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq.

and the emerging contexts that have repercussions in the multiple teachings and in the formative architectures are highlighted.

Keywords: College education. Teacher training. Higher education teachers. Teacher professional development.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento e a consolidação do campo da pedagogia universitária, especialmente nas últimas décadas, vêm subsidiando a construção das especificidades da atividade docente do professor universitário. Assim, estão sendo reconhecidos e pautados como objeto de investigação os saberes e fazeres de professores da educação superior.

Nossa trajetória investigativa, no âmbito do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFOPE), articulada às pesquisas que vêm sendo empreendidas em conjunto com a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), favorecem a compreensão acerca da amplitude e da complexidade da docência universitária, colocando-a no plural 'docências'². Isso, pois, ao identificarmos como sendo quatro as dimensões de atuação do professor universitário - ensino, pesquisa, extensão e gestão -, também evidenciamos os distintos saberes e fazeres que cada docente vai produzindo ao atuar em cada dimensão, exigindo-lhes sua permanente reinvenção (BOLZAN, 2016; DEWES, 2019).

Ao assumir o cargo de professor universitário, entendemos que o sujeito está capacitado para desempenhar as atividades inerentes ao exercício dessa atividade profissional por meio dos saberes e fazeres construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Sobre esses saberes, no caso dos profissionais da área educacional, Gauthier *et. al.* (2013) indica que há os saberes experienciais, da tradição pedagógica, disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da ação pedagógica. Isto, claro, ao considerarmos os docentes com formação inicial e ou continuada na área da educação. Aqueles sem formação pedagógica/educacional acabam por estar na situação de, no cotidiano do seu exercício como professores, precisarem construir esses saberes, principalmente ao terem diante de si a demanda do ensino. No contexto de uma universidade que abarca as distintas áreas do conhecimento encontramos a produção dessas distintas docências, que também podemos entender como arquitetônicas docentes.

Nessa conjuntura, temos a dinâmica institucional com as muitas possibilidades de atuação do professor. Acerca disso, Dewes (2019) evidencia os diferentes perfis docentes ao atuarem em cada dimensão, ou seja, há professores que atuam muito mais no ensino, os que empreendem uma carga horária maior na pesquisa, mesmo aqueles que quase exclusivamente se dedicam à gestão. É essa dinâmica institucional atrelada às escolhas que o professor vai fazendo, em quais atividades/dimensões

² Docência(s) caracteriza-se como uma atividade complexa, constituída por um conjunto de ações realizadas pelos professores em constante movimento de reelaboração diante das diferentes demandas que se impõem para sua efetivação. Nesse processo, estão entrelaçadas as multiplicidades de interações e mediações estabelecidas com os diferentes sujeitos que compartilham as ambiências profissionais ao longo do percurso docente. (BOLZAN, 2022, s/p).

dedica mais o seu tempo, que vai moldando o seu desenvolvimento profissional e constituindo a sua arquitetônica docente³ buscando uma unidade interna de sentido.

Suas partes são contíguas e se tocam mutuamente, mas em si mesmas permanecem alheias umas às outras; são de átomos desvinculados intrinsecamente e que só se aproximam materialmente. Pensando-se por exclusão a partir desses fatores, um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras, isto é, constitutivamente. (SOBRAL, 2017, p. 110).

Logo, compreendemos que, para a produção da arquitetônica, é essencial ao docente refletir sobre sua atividade, dando-lhe sentido. Não é apenas a atuação como pesquisador, por exemplo, que lhe possibilita constituir uma arquitetônica, é necessária a produção de sentidos sobre a sua práxis⁴ como pesquisador. Assim, a formação e a aprendizagem docentes impulsionam o desenvolvimento profissional tornando possível a produção de diferentes arquitetônicas docentes.

Nessa direção, a constituição de arquitetônicas formativas nas licenciaturas implica tanto em se ter essa dinâmica institucional (currículos, diretrizes formativas, profissionais habilitados a atuar como formadores) como em ter o elemento central do sujeito, afinal cada arquitetônica é única, logo cada sujeito, ao vivenciar esse lugar/essa arquitetônica, vai produzindo os sentidos sobre aquilo que experiencia, dispondo-se a [trans]formar-se. Assim, pensar a formação para os cursos de licenciaturas implica oferecer processos formativos capazes de impulsionar e de subsidiar essa construção. Logo, os processos formativos ofertados precisam estar em permanente diálogo com a realidade da escola básica. Isto foi evidenciado com os contextos que emergiram, principalmente na última década, provocando o surgimento de novas demandas, exigências e desafios aos participantes do campo educacional.

Portanto, contextos emergentes caracterizam-se como as atuais (re)configurações dos diversos tempos/espacos escolares e/ou acadêmicos nos quais os sujeitos redimensionam seus modos de ser, estar e fazer nos tempos/espacos escolares e/ou acadêmicos. Nesses contextos, a diversidade cultural é marcador de inovação e provocam movimentos oriundos tanto do contexto sociocultural, como pelo resultado da implementação de novas políticas e programas governamentais. Como, por exemplo, a expansão e democratização do ensino superior, a inclusão impulsionada por meio das ações afirmativas, assim como pelo avanço e disseminação das tecnologias digitais no cotidiano das IES. Neste cenário, evidenciamos que há muitos desafios e enfrentamentos que nos exigem (trans)formações no campo educacional,

³ Refere-se aos percursos que vão sendo desenhados pelos professores na medida em que vão produzindo modos de ser docente a partir das suas aprendizagens, ou seja, a busca de sentidos e significados sobre seus saberes e fazeres vão reconfigurando as múltiplas docências que experimentam.

⁴ Práxis é entendida como condição e fundamento da ação docente, ou seja, implica em ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, é por meio delas que o professor pode superar suas contradições. Assim, o trabalho pedagógico exige do professor a busca de alternativas renovadas e permanentes como forma de criar novas possibilidades para ensinar e aprender, portanto, reinventar criativamente a atividade educativa e, conseqüentemente, investir na sua autoformação.

repercutindo em todos os níveis e modalidade de ensino, implicando em novos modos de pensar e fazer docente. (BOLZAN, 2022, p.08)

Da educação infantil ao doutorado, estudantes em formação e professores se veem diante do surgimento de novas demandas, exigências e desafios e, claro, novas possibilidades aos participantes do campo educacional.

Nesse sentido, há necessidade de romper com processos mecânicos e ultrapassados, buscando a produção de sentido entre o ser, o estar e o fazer docente. Destacamos que os contextos emergentes vêm impulsionar ainda mais esse processo favorecendo a retomada e a (re)construção de significados sociais e culturais produzidos ao longo da trajetória da humanidade e na vida em sociedade. Assim, as temáticas, *docência(s), processos formativos e suas arquitetônicas e os contextos emergentes* nos remetem à questão orientadora da pesquisa: ***como a(s) docência(s) são/é construída(s) em contextos emergentes a partir das arquitetônicas formativas vivenciadas?***

Diante disso, para a produção deste artigo, levando em conta a amplitude da pesquisa, traremos aspectos e elementos que permeiam e constituem a(s) docência(s), visto que é uma dimensão que contempla os diferentes conceitos imbricados no cenário universitário e no processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuado. Assim, reconhecendo a característica ampla e complexa do ser e, especialmente, do tornar-se professor universitário, bem como os desdobramentos e as interlocuções entre as dimensões em que esse profissional atua, olhamos para as arquitetônicas formativas e seus processos nas licenciaturas a partir da perspectiva dos professores/formadores, de modo a refletir sobre como se constituem suas docências em contextos emergentes.

2 METODOLOGIA

Este estudo parte de uma pesquisa qualitativa, com abordagem sociocultural narrativa, com o intuito de olhar para os sujeitos colaboradores em sua totalidade, considerando suas trajetórias formativas, o contexto em que estão inseridos e a cultura que constitui o ser, o estar e o fazer de cada sujeito. E, ainda, destacando os sentidos e significados das palavras constituintes dos enunciados nas entrevistas narrativas, utilizando-nos do processo dialético empreendido por Vygotsky (1993, 1994) e Bakhtin (2011, 2012). Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como um ser que se constitui pela sua historicidade, pela cultura que o permeia e pela sociedade.

Esta abordagem empreendida por Bolzan (2002, 2019) vem sendo aprimorada com as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa GPFOPE por mais de duas décadas. Assim, a abordagem sociocultural narrativa reconhece o sujeito na sua totalidade. Diante disso, é fundamental que se considerem as trajetórias pessoal e profissional como fatores que constituem as identidades de cada um. Isso porque, mesmo que exerçam a mesma função, suas vivências e experiências impactam nos modos de ser e de estar, inclusive no trato dos desafios cotidianos.

Desse modo, quando nos propomos a pesquisar por meio das narrativas dos sujeitos, buscamos a compreensão do todo para interpretar as vozes e os enunciados de modo contextual e situacional, especialmente, porque o sujeito está em constante [trans]formação.

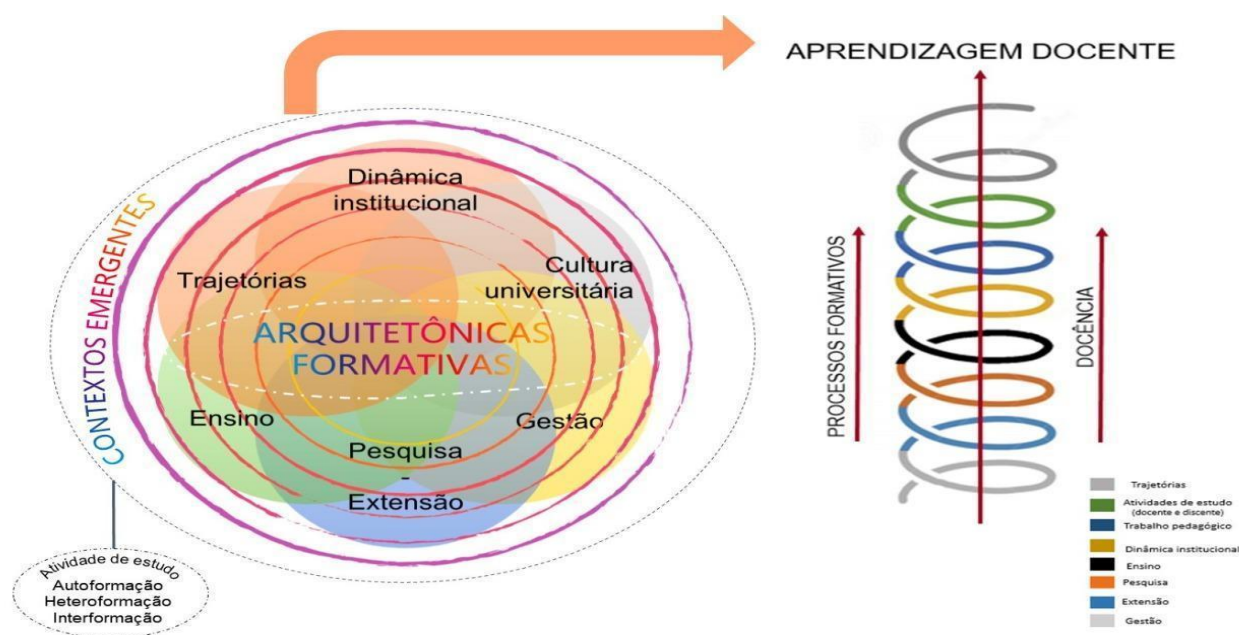
Para tanto, organizamos um processo interpretativo a partir de narrativas. Esse processo acontece desde a organização dos tópicos guia para a realização das entrevistas, associado aos objetivos da pesquisa até a interpretação das falas. Essa interpretação é estruturada em quadros formados de *recorrências narrativas*, aspectos comuns nas falas dos sujeitos, das quais emergem *dimensões e elementos categoriais*, além de destacarmos as evidências narrativas.

Neste recorte, apresentamos *narrativas de professores de cursos de licenciatura* do Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) - Geografia (GEO), Matemática (MAT), Física (FIS), Química (QUI), Ciências Biológicas (BIO) - e do Centro de Educação (CE) - Pedagogia (PED), Educação Especial (EE) e Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), totalizando 50 professores formadores.

Com base nas entrevistas realizadas com esses sujeitos, organizamos o quadro interpretativo alicerçado em duas grandes dimensões que configuram as arquitetônicas formativas, a saber: os processos formativos e as docências que se desdobram nos elementos: trajetórias, ensino, pesquisa-extensão, gestão, cultura universitária e dinâmica institucional. Ambas as dimensões são permeadas pelos contextos emergentes que [trans]formam os espaços educativos por meio do desdobramento das políticas públicas implementadas, bem como pelas mudanças sociais e culturais que impactam na aprendizagem de ser professor.

Apresentamos, na figura 01, o esquema interpretativo, com base nas recorrências e evidências narrativas e no entrelaçamento das dimensões e elementos categoriais elencados:

Figura 01 - Figura síntese do esquema interpretativo das entrevistas narrativas



Fonte: com adaptações de Bolzan (2022).

Essa figura permite-nos compreender as articulações entre as dimensões destacadas, constituindo as arquitetônicas formativas no contexto de uma IES pública. Nesse sentido, a aprendizagem docente se dinamiza por meio dos contextos vivenciados pela mediação e pelo compartilhamento entre os diferentes sujeitos que interagem nos espaços formativos. Este processo se organiza a partir dos elementos que se entrelaçam na tessitura das docências.

Assim, nos debruçaremos sobre a interpretação dos achados que sustentam nossa compreensão acerca da construção das docências a partir dos processos formativos vivenciados pelos professores formadores em contextos emergentes. Para tal, partimos das narrativas de professores formadores, enfocando as trajetórias, o ensino, a pesquisa-extensão, a gestão, a cultura universitária e a dinâmica institucional, elementos constitutivos das arquitetônicas formativas.

3 A CONSTITUIÇÃO DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NARRADA POR PROFESSORES FORMADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA

O exercício da docência universitária contempla os elementos que constituem o quadripé ensino, pesquisa, extensão e gestão, de acordo com nossos estudos (BOLZAN, 2016, 2022; DEWES, 2019; PAPPIS, 2021). Cada um desses elementos demanda conhecimentos e habilidades específicas para o seu desenvolvimento. O ensino envolve diferentes conhecimentos adquiridos no decorrer das trajetórias formativas dos professores. Esses conhecimentos, na maioria dos casos, são apropriados, conforme os processos de reflexão e de avaliação das práticas pedagógicas, associadas ao contexto de atuação docente.

Nessa direção, observamos que há elementos que permeiam o ensino e as docências, repercutindo nas trajetórias formativas dos professores universitários. Desse modo, essa opção é impactada pelas vivências, experiências pessoais e profissionais, a partir de influências contextuais e sociais que permeiam a escolha da profissão, como observamos nas narrativas a seguir:

(1) PROF FÍS 04 - [...] a minha formação foi bacharel e meu foco sempre foi pesquisa, a minha formação tanto na graduação quanto na pós. E depois, cargos para pesquisador são muito raros no Brasil, são poucos institutos de pesquisa, focados só em pesquisa, nas universidades têm muito mais, e o professor ou pesquisador dentro da universidade ele faz a princípio três atividades, sendo que é ensino, pesquisa e extensão. Então, eu tive que aprender a fazer ensino na prática, isso aí foi um desafio, eu só tive formação para a pesquisa.

(2) PROF BIO 03 - [...] no Mestrado fiz docência orientada [...] aí eu decidi “eu quero seguir na docência” [...]. Eu fui professora substituta duas vezes aqui, [...] depois entrei no Doutorado; depois passaram dois anos, [...] eu fiz de novo o concurso para a mesma vaga e passei [...]. Depois eu fui professora em uma [instituição] particular [...], aí voltei para o concurso e estou aqui desde 2011. Então,

na verdade eu nunca trabalhei fora disso, sempre trabalhei de forma voluntária ou não, sempre dentro da docência.

(3) **PROF MAT 03** - Eu sempre tive certa admiração pelos professores de matemática que tive durante minha vida escolar. A arte de ensinar, para mim, é uma coisa surpreendente, eu adoro. [...] e no começo do meu ensino médio, meus pais, meus tios, questionavam o porquê de eu não fazer engenharia já que eu queria matemática e, no terceiro ano, minha mãe falou para mim: “Se tu escolheres matemática eu vou te apoiar porque eu acho ser professor uma profissão maravilhosa”.

Assim, observamos que a opção pela docência, muitas vezes, está associada à sua inserção prolongada na universidade nos grupos de pesquisa e nas atividades de formação após a graduação, favorecendo que esses profissionais optem pela docência como uma opção possível, antes não vislumbrada. Embora manifestassem a importância da docência e o valor de seus professores. Desse modo, muitos pesquisadores em formação acabam buscando a licenciatura e a docência universitária como meio de adquirir um trabalho com uma remuneração compatível com seu investimento formativo. Em geral, associado ao interesse pela área do saber em que se especializou. E essas trajetórias constituem sua identidade profissional atreladas às suas atividades docentes.

As narrativas evidenciam que, muitas vezes, os docentes se reconhecem primeiro como pesquisadores, e ser professor acaba decorrendo das possibilidades de atuação profissional, uma vez que a docência não é reconhecida como profissão. Os docentes se apresentam como engenheiros ou administradores ou médicos. Isto é expresso, principalmente, pelos professores das áreas das ciências exatas. Nas universidades, o exercício profissional é compatível com sua formação de pesquisador, favorecendo seu ingresso na atividade docente, tendo em vista sua produção científica, embora não possua preparação alguma para a docência de nível superior.

Nessa direção, podemos inferir que a escolha de muitos docentes a se dedicarem mais às atividades de pesquisa na universidade está atrelada às suas trajetórias e, especialmente, ao gosto maior em se dedicar ao trabalho de pesquisador, uma vez que foi direcionado desde a graduação para o campo da pesquisa. Para muitos, essa formação se deu desde a iniciação científica, quando foram bolsistas e /ou participaram de grupos de pesquisa.

Estudos de Dewes (2019) vêm explicitando os diferentes perfis de professores universitários no que se refere à dimensão da pesquisa. Assim é possível identificar docentes que têm a maior parte de sua carga horária de trabalho em atividades de pesquisa, tendo, inclusive, aqueles que não possuem carga horária de ensino, e maior ainda o percentual de docentes que não atuam na extensão.

Estar na docência no ensino superior possibilita ao professor de algumas áreas escolher com quais dimensões quer trabalhar, ao que irá se dedicar mais; afinal atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e, para vários, na gestão é complexo, pois há muitas demandas específicas a serem atendidas, em cada uma dessas atividades. Mesmo que sejam inter-relacionadas, as exigências relativas ao conjunto de atividades docentes que vão se desdobrando são quase infindáveis. Os aspectos referentes aos percursos dos professores até o exercício das docências são observados nas narrativas que seguem:

(1) **PROF QUI 03** - Fiz o vestibular e entrei no curso de química licenciatura e a partir dali se encaminhou para uma coisa totalmente anômala, porque o curso de licenciatura que eu fiz na UFSC era estritamente um bacharelado com disciplinas da educação coladas em cima e a nossa alma era o bacharelato, [...] e quando optávamos pela educação éramos considerados no meio dos químicos uns “bocós”, então optar pela educação foi como optar pelo que tem de pior, [...], comecei a trabalhar no projeto sobre Paulo Freire e, quando eu estava no quinto semestre do curso de química, já estava dando aula para ensino médio, aplicando esse projeto de ensino de química, uma proposta dialógica de ensino de química [...]. A partir daí eu fui professor substituto na universidade na área de metodologia do ensino na UFSC, depois fiz um estágio de 6 meses nos Estados Unidos em um museu de ciências onde aprendi muita coisa, aprendi que do ponto de vista material, econômico de estrutura eles tinham mil vezes mais, mas do ponto de vista do pensamento educacional nós temos uma coisa muito mais avançada.

(2) **PROF PED 03** - [...] foi aqui na universidade que tive contato com a pesquisa, com a extensão e onde me identifiquei porque eu queria ser professora; me formei e decidi que queria continuar fazendo mestrado, doutorado. [...] quando voltei, fiz concurso para substituta aqui, passei para o departamento de fundamentos da educação, trabalhei dois anos de substituta [...]; e depois daqui fui trabalhar em uma instituição privada. Fiquei cinco anos trabalhando como docente, [...]. Após, fui fazer o doutorado da UFRGS. [...] agora me encontro na minha profissão, não consigo me ver em outra profissão. São muitos desafios, todo dia tem coisas novas, vivências novas, pessoas novas, trocas e aprendizagens e tem muita coisa para ser feita em termos de educação, não só aqui na universidade, mas também nos contextos que eu como professora de estágios vejo [...].

Sobre esse processo de construção de suas trajetórias pessoais, profissionais e formativas, Bolzan (2016, p. 198) aponta que:

Em relação à dimensão pessoal, esta abrange a subjetividade do professor no decorrer do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se entrecruzam, possibilitando mudanças, transformações, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. No que se refere à dimensão profissional esta envolve o trajeto dos professores em instituições de ensino nas quais estiveram ou estão atuando e a trajetória formativa envolve a trajetória pessoal e profissional do docente e seu processo identitário é construído na inter-relação entre ambas.

Os fatores constituintes das trajetórias são evidenciados nas narrativas dos professores. Reconhecemos que em alguns casos houve uma [re]significação no ideário profissional, do desejo por atuar como pesquisador; a docência universitária surge como uma possibilidade, de certo modo, de unir este ideário com o que é possível no contexto brasileiro quanto a lugares de atuação profissional. Assim, o ensino, a docência não foram o principal propulsor para a busca por uma vaga como docente da educação superior.

Também evidenciamos nas narrativas dos professores formadores que há aqueles para os quais a docência, o ser professor, é um desejo que foi construído e fortalecido ao longo de sua trajetória pessoal e formativa, culminando na chegada à docência universitária. Assim, tem como precursor a busca por um lugar de atuação profissional como professor. E, os demais elementos que envolvem a docência, como pesquisa, extensão e gestão, acabam por ser abarcados no seu leque de atuação também, ficando evidente em suas falas sua preocupação e dedicação maior sempre às questões do ensino.

Diante disso, evidenciamos que os percursos que levam o professor à docência são particulares, mas a capacidade de ensinar vai se ampliando, conforme as experiências de cada um, assim como a busca pelo próprio desenvolvimento profissional.

Nessa direção, a preocupação com o ensinar e o aprender exige do professor constantes atualizações, para mobilizar “uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21). Essas considerações são pautadas nas narrativas de professores formadores ao destacarem a compreensão sobre o aprender e o ensinar, associado aos processos autoformativos e interformativos provocados por fatores como a motivação, a busca de estratégias e as práticas voltadas ao ensinar e aprender.

(1) PROF GEO 04 - Para mim o aprender e o ensinar é o se construir. A questão central para mim é esta: por que alguém busca aprender algo? É para se transformar e, ao se transformar, transformar o que está ao seu redor. [...], o aprender e o ensinar, acima de tudo, é você conseguir adquirir as competências necessárias para se transformar, mas [...] por trás de tudo isso tem o processo de motivação. Eu aprendo porque eu tenho um envolvimento emocional com aquele aprendizado que me motivou a buscar o aprendizado, porque ninguém aprende aquilo que não quer aprender. [...] é preciso construir um espaço dialógico em torno do aprendizado mútuo, mas você tem que se abrir para isso, e eu acho que a grande questão é que por trás de todo o processo de aprendizagem tem sempre uma motivação, e essa motivação é mais interior do que exterior.

(2) PROF FÍS 03 - Ensinar a ser professor não é uma coisa simples, o que nós podemos fazer é estruturar um currículo, estruturar as disciplinas, para buscar proporcionar vivências para os estudantes, para que consigam estabelecer aquela conexão entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. [...] a dificuldade maior é conseguir fazer esse link entre conhecimento pedagógico, o conhecimento científico e o contexto, esse é o maior desafio, conseguir unir essas três coisas para organizar o processo de ensino e aprendizagem.

(4) PROF PED 01 - Ensinar e aprender é um grande desafio, são dois verbos que se referem tanto o professor quanto o aluno, porque eu aprendo enquanto eu estou conduzindo uma aula [...], envolve essa mobilização interna que é a busca pelo conhecimento, a busca de proporcionar acesso ao conhecimento, às crianças, aos jovens e é difícil quando você pensa numa turma diversificada.

Neste sentido, destacamos que essa necessidade de buscar atualizações surge em momentos distintos na docência e está entrelaçada à forma como o professor se identifica e reconhece sua profissão. E isso se reflete no processo de ensino, pois, na medida em que o professor se reconhece como mediador de conhecimentos, identificando as características dos estudantes em um espaço coletivo, vai ampliando o sentido e significado dos processos de ensino e de aprendizagem, em um processo de interdependência⁵. Nesse processo, o professor promove a busca autônoma pelos conhecimentos, ampliando as oportunidades de aprendizagem. Enfatiza, assim, a responsabilidade que assume diante da sua própria formação. Os processos autoformativos são gerados a partir de oportunidades que vão sendo proporcionadas pelas redes de relações que se estabelecem no contexto da aula.

Desse modo, a compreensão acerca da profissionalização da docência pressupõe pensar sobre as singularidades de ser professor formador de futuros professores (BOLZAN, 2022). Assim, a aprendizagem da docência vai se constituindo a partir dos múltiplos sentidos e significados vivenciados por meio das experiências na e da docência. A construção da(s) docência(s) mobiliza modos de fazer e de pensar o trabalho pedagógico. Destacam-se, assim, os desafios como potencializadores da reconstrução das atividades, uma vez que eles surgem das vivências, das práticas cotidianas e dos processos reflexivos oriundos das experiências formativas, dos professores formadores.

O ser, estar e fazer docente é impactado diretamente pelo contexto social, histórico e político, ou seja, o papel do professor é orientado pelas ações legais e contextuais nos âmbitos educativos. Conforme as mudanças vão emergindo, cabe ao docente se atualizar e (trans)formar suas práticas, adentrando, assim, na espiral da aprendizagem docente que contempla a dialética do sujeito. Nessa direção, o papel do professor é reconhecer essas mudanças e buscar constantemente a qualificação dos seus saberes e fazeres, para que as atividades de ensino sejam convergentes com as de aprendizagem, exercendo seu ofício com a escuta sensível (FREIRE, 1997) diante do seu contexto de atuação. Vejamos algumas narrativas que enfocam esses aspectos:

(2) PROF FÍS 04 - [...] transmitir como ser professor, isso não existe; o professor vai construir, boa parte da experiência dele vai ser construída na prática, então, eu como professor que forma outros professores, que participa de disciplinas que formam futuros professores, preciso conseguir estruturar atividades que eles consigam usar, de certa forma, ter ferramentas para, no futuro, ter autonomia de conseguir criar esse vínculo entre prática e teoria, ter autonomia para se construir como professor, o que é muito difícil e eu sinto na pele isso ainda.

(3) PROF EE 01 - [...] teve um semestre que eu fui para a Ciências Sociais, vocês não têm noção o que aquele curso me transformou, o que eu me transformei sendo professora lá na Ciências Sociais, eu aprendi muito com aquela gurizada, muitas provocações me fazendo pensar, me fazendo desconstruir

⁵ Caracteriza-se pela forma como o professor promove o ensino, levando em conta os conhecimentos prévios dos estudantes e reconhecendo-se como não sendo o único detentor de saberes. A possibilidade de trocar experiências e trazer novos enfoques sobre um tema denota que os conhecimentos circulam, embora se reconheça que há assimetria de papéis.

conceitos, então não sou apenas eu que levo esse saber, eu também estou lá para aprender e isso é muito bacana, então eu tenho assumido os desafios para mim.

Assim, notamos que as mudanças nas práticas docentes estão associadas com o assumir a boniteza dos processos de ensino e de aprendizagem como compromisso e ética. Implica reconhecer que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 1997, p. 107). Nesse sentido, a identidade docente vai se constituindo em conjunto com a tomada de consciência da profissionalização do ser e estar professor; e, ainda, da responsabilidade em proporcionar vivências e experiências aos professores em formação inicial.

Nessa mesma direção, observamos que a assincronia geracional (ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2011), às novas tecnologias, as políticas públicas, especialmente de expansão e de democratização das vagas na educação superior são mudanças que impactam na aprendizagem docente, pois exigem maior cooperação e domínio de conhecimentos pedagógicos para exercer um trabalho capaz de proporcionar aprendizagens aos estudantes com diferentes culturas, particularidades, necessidades e interesses. Essas mudanças nos âmbitos educacionais salientam a importância do professor adotar uma postura (trans)formativa capaz de promover processos de ensino e de aprendizagens eficientes.

Cabe destacar que essas mudanças impactam significativamente na permanência dos estudantes na graduação, bem como na pós-graduação, por isso, é importante que se instaure uma parceria formativa entre as instituições e a comunidade acadêmica. Nessa direção, os professores manifestam em suas narrativas a grande diversidade que constitui o espaço universitário, oriundo dessas políticas geradas pela expansão:

(1) PROF GEO 04 – [...] com o processo de expansão da universidade as diferenças ficaram ainda mais gritantes, porque as opções de curso são maiores, o acesso aos cursos é mais fácil porque eles já não têm que fazer vestibular mais, só as vagas de ingresso e reingresso que se abrem por edital já é um horror, eles podem transitar de um curso para o outro, sem nem fazer Enem de novo. Isso tudo gera uma certa flexibilidade. Esse é um desafio imenso.

(2) PROF GEO 02 - Temos alunos do norte do país, [...] é uma realidade diferente e tem o choque do ensino médio para a universidade, muitos alunos têm essa dificuldade de entender essa dinâmica um pouco diferente, aí chegam aqui com um atraso muito grande é um problema que observo ainda, [...] tem a parte boa que é a acessibilidade à educação, mas tem a parte ruim, esse deslocamento do aluno que sai de um estado e vêm para cá, encontra dificuldades e acaba abandonando o curso. Isso indica um choque cultural, um choque de realidade, saudades de casa, muitas coisas que os alunos acabam manifestando.

(3) **PROF EE 03** - Hoje a universidade de fato está mais plural e a gente tem que saber lidar com isso também, a forma de dar aula, as exigências, conversamos muito sobre isso. É muito significativo, exigimos um maior cuidado em todo o processo do ensino.

Os desafios diante das mudanças no perfil dos estudantes impactam na cultura universitária, isso porque, na medida em que público que adentra na instituição apresenta uma heterogeneidade maior, com uma diversidade cultural (CUNHA, 2009), os modos de ser e estar na IES mudam também, como podemos observar nas narrativas. Independente de qual contexto o estudante venha, ao chegar na universidade, precisará de uma atenção voltada às suas necessidades, o que pressupõe adaptações. As ideias manifestadas pelos professores são recorrentes em relação a esses fatos. Contudo é importante destacar que nem todos os enfrentamentos acontecem, especialmente no cotidiano da sala de aula, proporcionando assim que muitos estudantes não se reconheçam dentro daquele espaço e acabem evadindo. Diante disso, é essencial que os processos reflexivos para/na atuação docente aconteçam permanentemente, como forma de qualificar as atividades de ensino (LUCARELLI, 2019).

Nessa direção, é importante que os professores se tornem pesquisadores em sala de aula, para ampliar as potencialidades dos estudantes, enfocando nas distintas capacidades para o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como (trans)formando seu exercício e sua compreensão acerca da docência. Logo, cabe-lhe a responsabilidade de atrair, motivar e cativar os seus alunos, respeitando as suas singularidades, envolvendo-se com vários aspectos na relação professor-aluno, isto é, para além da dimensão do conteúdo” (BOLZAN, 2022, p. 28). Esse processo de reflexão e de transformação proveniente dos desafios em sala de aula repercute no trabalho pedagógico que o professor desenvolve.

Um grande salto no perfil dos alunos na contemporaneidade é o uso das tecnologias como fonte de informações, repositório de materiais, meios de comunicação entre outros. Serres (2013) destaca como meios alcançados com o movimento do polegar em um equipamento que cabe na palma da mão; ao mesmo tempo indica a aceleração do pensamento e do ser e estar do sujeito, tornando-os mais imediatistas, mudando suas formas de aprender. O aspecto relacionado ao contexto da cultura digital é algo que necessita ser contemplado pelos professores/formadores em suas práticas. Mas, para isso, é essencial que tenham fluência tecnológica, para proporem atividades que promovam a motivação e em consequência a aprendizagem dos alunos. Vejamos esse fato nas narrativas que seguem:

(1) **PROF GEO 02** - [...] acho que a principal dificuldade que nós temos é aprender como o aluno pensa e aprende; o modo como usar essas tecnologias para motivá-los. Muitos deles já vêm com o celular, não copiam e tiram foto do quadro. Como aprender a dar aula para esses alunos que chegam com dinâmicas totalmente diferentes. Acho que essa é a principal questão que nós precisamos aprender. Aprender também a usar essas tecnologias, porque elas estão ali e elas mudam; nós precisamos dominar essas ferramentas.

(2) **PROF EE 05** - Eu, como docente, ainda preciso aprender essas formas de acesso às tecnologias e também os novos contextos dos alunos que estão chegando na instituição. Por exemplo, no noturno,

alunos trabalhadores, de outras cidades ou que têm pouco acesso a tecnologias. Temos que aprender a lidar com essa nova realidade.

Como podemos observar, as tecnologias já fazem parte da comunidade acadêmica, especialmente entre a maioria dos estudantes, e se tornam um grande desafio frente à sala de aula, pois os usos e funções desses recursos são limitados e particulares de acordo com os conhecimentos e com a forma como são usados nas práticas educativas de cada professor. Nesse sentido, Kenski (2003, p. 2) ressalta que “as tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem”. Para tanto, cabe ao professor buscar os aprofundamentos necessários para desenvolver a fluência tecnológica e assim promover processos de ensino e de aprendizagem capazes de qualificar as atividades de ensino e mesmo pesquisa. Isso porque o saber que envolve o uso das tecnologias está para além do conhecimento da existência delas, assenta-se na sua utilização como meio eficiente para qualificar o trabalho pedagógico.

E, nessa mesma direção, outra preocupação que emerge, considerando o processo de ensino e de aprendizagem com o uso das tecnologias como possibilidade de qualificar os estudos nos tempos e espaços do ensino a distância de cada componente curricular, é o papel importante da interação promovida pelo ensino presencial como meio promovedor da aprendizagem e facilitador da mediação docente.

Diante desses desafios e preocupações, evidenciamos que os enfrentamentos associados a esses aspectos estão vinculados à motivação docente na busca por novos saberes e fazeres capazes de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Ressaltamos, contudo, que a sociedade, a cultura, as políticas públicas macro e micro e os modos de ser, pensar e aprender se modificam continuamente, e as atualizações docentes são necessárias para romper com um ensino desestimulante sob a perspectiva tradicional. Sendo assim, é essencial que se tenha uma visão que vislumbre as tecnologias como meios alternativos e estratégicos para ensinar e aprender, articulando-os com o conhecimento e com a avaliação.

Ainda, vale referir que essas inovações são enriquecidas, na medida em que os professores as associam às suas experiências formativas. As experiências auxiliam nos enfrentamentos no cotidiano da docência e constituem os saberes docentes. Esses saberes “surgem no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 38-39).

(1) PROF GEO 03 - [...] ter mais sensibilidade em relação aos alunos, [...] ter uma preocupação maior com os conteúdos, com a sua aplicação, ao mundo da vida, dar significado, aprendido, articular a realidade com os conteúdos propriamente ditos, de entender as dificuldades dos alunos, ajudar em estudos, com o aprendizado que eu devo muito a minha experiência como professor da educação básica e como professor de instituições particulares também, [...]. Isso tudo é aprendizado e contribuiu muito para a minha formação também.

(2) **PROF PED 03** - [...] estar atento às necessidades dos estudantes é um desafio permanente, pois temos um tempo para desenvolver os conteúdos e ainda temos os processos de avaliação. Sempre é complicado juntar tudo, isto é, as necessidades de cada estudante, mais os tempos e espaços disponíveis para desenvolver o ensino, e dar conta da ementa.

Desse modo, evidenciamos que a atividade docente é particular a cada professor, considerando os aspectos de sua trajetória formativa, suas constantes buscas por ampliar seus conhecimentos específicos e pedagógicos, bem como os contextos emergentes em seu ambiente de atuação. Em conjunto a esses aspectos, a atividade do professor está envolta pelas culturas institucionais e acadêmicas, nas quais os professores estão imersos em seus âmbitos de trabalho. Logo, a aprendizagem docente constitui o professor a partir de processos autoformativos, interformativos e heteroformativos. O papel do professor universitário, para Lucarelli (2019), indica a função formativa das IES junto às comunidades acadêmicas, orientadas pelos contextos emergentes, convergindo, assim, com o contexto situado e social, reconhecendo e potencializando as boas práticas desenvolvidas na instituição e promovendo reflexões e análises dessas práticas.

Outro fator que impacta fortemente nessa atuação é a excessiva demanda de atividades que são constituídas pelo ensino, pela extensão, pela pesquisa e também pela gestão, compondo o quadripé universitário. Essa intensificação das atividades docentes é narrada pelos professores, como podemos observar a seguir:

(1) **PROF GEO 03** - [...] são as demandas de todo professor que participa de programa de pós-graduação, você tem que ter uma produção regular, consistente. Tem que produzir artigos, capítulos de livros, de boa qualidade, que estejam em revistas bem classificadas. Então, as demandas são como de todos os professores que fazem parte de programas. Tem que ter uma produção consistente, adequada ao nível do curso, tem que orientar alunos, tem que ter orientandos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado, tem supervisão de pós-doutorado. Isso tudo é uma demanda grande, tanto é que isso inviabiliza outras atividades, a própria entrevista eu tive que desmarcar algumas vezes, imprevistos, reuniões [...] sempre procuro desenvolver esse tripé, o ensino, a pesquisa e a extensão, ensino de graduação e pós-graduação.

(2) **PROF PEG 04** - Extensão eu faço desde sempre, porque eu não consigo imaginar que a gente vá cumprir a função social da universidade sem fazer extensão, e a extensão é o mais difícil de fazer, muito mais difícil porque envolve você sair daqui de dentro, [...] acho que o grande desafio da extensão é você trabalhar com outras escalas de tempo, porque as pessoas lá fora quando você chega elas querem respostas dentro de um tempo que é o tempo delas, o nosso tempo aqui é outro. Enfim, fizemos pesquisa, extensão e o ensino eu nunca tenho menos de 12h de aula por semestre entre graduação e pós-graduação.

Essas excessivas demandas que constituem a atuação docente recaem em outros âmbitos, como a organização da atividade docente, anterior às práticas em sala de aula. Para o encaminhamento dessa organização, é necessário levar em conta os documentos orientadores que permeiam a atividade do professor, como o currículo dos cursos em que atua em consonância com os desafios impostos pelas culturas acadêmica e institucional e que impactam no fazer docente. Esses aspectos aparecem como recorrentes para os docentes.

Assim, evidenciamos que, na atuação docente, a atividade do ensino é mais do que realizar tarefas, envolve a concepção, o sentido de cada um sobre esse processo que orienta as práticas educativas. Observamos maiores responsabilidades com relação ao ensino, o que demanda maior carga horária, mesmo que a dinâmica institucional indique a importância de atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e, inclusive, na gestão, a qual também demanda tempo e conhecimento de área, como podemos identificar nas falas dos professores:

(1) **PROF MAT 02** - [...] tu não vais só dar aula. Tens que fazer pesquisa, fazer ensino e até projetos de extensão. Só que tem a parte de gestão, que quase todos os professores não querem fazer, por quê? Porque, na verdade, primeiro lugar, consome muito tempo! [...], muita reunião, tem muita documentação, muita burocracia. Acabas perdendo tempo de pesquisa. É bem complicado! [...] tens que “te virar nos 30” [...] eu sou coordenador do Mestrado. Então, tem bastante envolvimento. Por estar na gestão, tens que lidar com os colegas, às vezes não é fácil! [...] tenho feito mais pesquisa e ensino do que extensão, além da gestão!

(2) **PROF QUI 04** - [...] acho a gestão desafiante, assim como a carreira docente você lida com ser humano. [...] na gestão conheces muito mais o humano, porque relações de trabalho são relações de prática social. Então, o que é mais apaixonante no trabalho de gestão é isso, saber, compreender, entender com quem tu convives. A concepção de mundo e a concepção de vida que temos te ajuda muito para mediar isso; tenho divergências homéricas com meio mundo, mas eu sei lidar com as diferenças porque até o próprio processo de gestão me fez amadurecer. [...] então, a gestão é um aprendizado fantástico.

Organizando a vida funcional de cada professor, a manutenção dos diversos lugares institucionais (desde as salas de aula, os ambientes virtuais de ensino, cada setor integrante do organograma institucional, em cada campus, em cada centro de ensino, em cada unidade universitária) temos a dinâmica institucional. Com seus regramentos e normativas é estabelecida uma certa perspectiva de funcionamento da universidade, como instituição pública, da atividade laboral dos seus servidores (incluindo-se os temporários e os terceirizados), e o público que é atendido em maior número de alunos, desde a educação infantil até a formação do tipo de pós-doutorado, e até mesmo a comunidade externa que é atendida por serviços que são oferecidos pela instituição, bem como as atividades decorrentes da extensão desenvolvida a partir do contexto universitário. Essa dinâmica institucional constitui-se por meio dessa organização institucional, com caráter legal, normativo, curricular (no âmbito do ensino) e por meio das dinâmicas de funcionamento, que reconhecemos

como sendo dinâmicas institucionais. Há os ritos institucionais estabelecidos, inclusive, pela cultura organizacional da IES, como as dinâmicas que cada servidor vai efetivando, diante de cada demanda que tem para ser suprida.

O que evidenciamos nas narrativas dos professores formadores são suas percepções acerca dessa dinâmica institucional. E, desse modo, como eles veem essa dinâmica institucional, refletindo e implicando em suas atividades e também no coletivo de docentes, ou mesmo de servidores da instituição. Cada docente vai apreendendo os significados e elaborando seus sentidos sobre essa dinâmica institucional, logo sobre a gestão da universidade. É por meio desse processo de apreensão dos significados sociais, culturais e historicamente produzidos e disseminados, tanto no âmbito da instituição como na sociedade em geral, que a produção de sentidos sobre a gestão universitária vai se configurando, influenciado pela cultura acadêmica que repercute na dinâmica institucional.

Assim, os docentes vão (re)conhecendo na dinâmica institucional o desafio de atuarem como gestores universitários:

(1) PROF GEO 04 - Eu já fui coordenador da graduação, já fui vice-coordenador de graduação, já fui coordenador da pós-graduação. Agora estou no meu segundo mandato como chefe de departamento, então eu sempre de alguma maneira estive próximo à gestão; colegiado de curso eu acho que desde que eu entrei na universidade sou membro, agora eu sou do NDE do curso. [...] nós precisamos caminhar para um processo de profissionalização da gestão [...] não faz sentido nenhum eu parar a minha orientação, o meu projeto, o texto que eu estou escrevendo, para ir à secretaria e ir ficar duas ou três horas assinando papel, resolvendo problemas administrativos, de empenho disso, daquilo.

(2) PROF BIO 01 - Faço parte da comissão de progressão, do NDE do curso de Ciências Biológicas. Sou coordenador substituto do curso. Fui coordenador substituto do programa de Pós-graduação e, por conta disso, fiz parte da comissão do centro, colegiado de departamento, colegiado de programa de pós-graduação. Então acabamos nos envolvendo com esse tipo de coisa, que acho que faz parte da gestão.

O modo como cada docente vivencia a gestão e o seu papel/seu lugar dentro desse contexto, dessa dinâmica institucional, reflete na forma como ele compreende a sua atuação como gestor. Entender a atuação como gestor restrita à ação gerencial, de cumprimento de burocracias, desvinculada das dimensões de atuação da universidade - ensino, pesquisa e extensão - é um entendimento restrito e frágil. Afinal, qual a diferença entre um gestor universitário que tem como base para sua atuação o conhecimento das demandas de sala de aula, das demandas da pesquisa e da extensão, dos processos de ensino e de aprendizagem, para um gestor que tem como base somente saberes e fazeres inerentes à administração, puramente vinculado a conhecimentos gerenciais? Se, por exemplo, nas coordenações de cursos tivéssemos coordenadores preocupados somente com conhecimentos prévios nos processos gerenciais e burocráticos, como ficaria o aspecto pedagógico e formativo de uma coordenação de curso?

Do lugar de cada uma das instâncias da gestão universitária, o objetivo é o de promover, no seu âmbito, o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Afinal, a gestão é a única dimensão em que o docente é impulsionado a compreender todo o funcionamento da instituição para poder desempenhar a sua função, pois na docência, na pesquisa e/ou na extensão, aparentemente, não há essa necessidade, para que ele consiga desenvolver suas atividades (DEWES, 2019).

Reconhecer a gestão, em especial a atuação como gestor, como uma possibilidade de [re]significar esse lugar, implica compreender as relações entre as quatro dimensões em que o docente atua e como a inserção em cada uma pode potencializar o seu entendimento sobre a universidade, como, principalmente, o seu papel em cada uma dessas atividades que desenvolve. Nas narrativas que seguem, evidenciamos esse processo de [re]significação:

(1) PROF GEO 01 - A gestão universitária te dá essa possibilidade de transitar por várias comissões, amplia o leque de discussões de demandas internas e externas da nossa comunidade e esses desafios são diários. Além de toda a rotina de uma coordenação de curso que vai dar conta de oferta, de problemas com relação aos alunos também existe todo um universo acadêmico que é um universo muito amplo, com um movimento bastante peculiar e que se envolve diretamente com as outras subunidades do nosso centro, assim como também com a gestão maior de direção e vice direção da unidade de ensino.

(2) PROF QUÍ 01 - As pessoas envolvidas com a gestão têm que ter entendimento da docência para poder fazer uma gestão em sintonia, mas isso demanda muita energia. Fui coordenadora e foi muito importante eu ter sido, para entender todo o currículo, como funcionam os pré-requisitos, a importância na formação, mas também ela tirou muito o meu tempo da pesquisa e outras coisas que precisava fazer, mas são momentos que fazem parte da nossa docência.

Impulsionados por esse processo de [re]significação da gestão a partir do estar atuando como gestor, os docentes acionam e usam como subsídio para as atividades de gestão os saberes que trazem consigo, construídos ao longo de sua trajetória. Como já indicamos, evidenciamos o acionamento dos saberes docentes - os saberes experienciais, os curriculares, os saberes da tradição pedagógica, os disciplinares, os das ciências da educação e os da ação pedagógica (GAUTHIER et. al., 2013). Sobre esse processo e as repercussões no desenvolvimento profissional docente, Dewes (2019) constata a produção dos saberes da gestão. Quando o professor se vê diante do desafio de assumir um cargo de gestão, não tendo nenhuma formação prévia sobre esse tipo de atividade, esse profissional recorre aos saberes e fazeres que já construiu em sua trajetória para conseguir lidar com as demandas da gestão que lhe chegam.

Concomitante ao processo de constituir-se como gestor universitário, construindo os seus saberes da gestão, a atuação na gestão implica na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente. Principalmente para os professores iniciantes a atuação na gestão é narrada por eles como intensificadora da atividade docente. Arelada a isso, a cultura universitária e as dinâmicas

institucionais vão repercutindo nas atividades docentes, colocando as atividades de gestão como mais uma exigência, mesmo que não explicitada no quadripé da instituição.

Nesse sentido, compreendemos a amplitude da atuação do professor e as diferentes exigências em cada elemento que constitui o quadripé da universidade. O que impacta, por vezes, negativamente, fragilizando algumas áreas, em outras vezes, potencializando, positivamente, as aprendizagens docentes.

Diante desses elementos destacados pelos professores formadores e que demarcam os contextos emergentes que (trans)formam o exercício das docências universitárias, podemos afirmar que a profissão docente se configura como diversa e complexa, especialmente pelas mudanças sociais na universidade e que implicam na busca de vivências formativas. O exercício das docências é impactado pela intensificação das demandas no quadripé universitário, bem como pelos desafios e obstáculos decorrentes dos contextos emergentes, sendo o processo de formação o alicerce para o desenvolvimento profissional docente.

4 APONTAMENTOS FINAIS

As ideias e discussões apresentadas, neste artigo, emergem da trajetória investigativa empreendida no âmbito do grupo GPFOPE nas duas últimas décadas, articuladas às pesquisas desenvolvidas pela RIES. É a partir desse subsídio que temos reconhecido que os contextos emergentes vêm se [re]configurando, provocando o surgimento de novas demandas, exigências e desafios aos participantes do campo educacional. Junto às novidades decorrentes do sistema de reserva de vagas/cotas, à ampliação e interiorização da educação superior, à inclusão, à cibercultura (massivamente intensificada a partir da vivência da pandemia com a suspensão de atividades presenciais), a conjuntura de desenvolvimento da docência universitária vem sendo reconhecida com a consolidação do campo da pedagogia universitária.

Assim, buscamos *compreender como a(s) docência(s) é(são) construída(s) em contextos emergentes*. Nesse sentido, evidenciamos elementos e aspectos que nos possibilitam reconhecer que a construção de docência(s) pressupõe um longo percurso que vai se fazendo à medida que as ações auto, hetero e interformativas vão sendo vivenciadas.

Os achados destacados, a partir das narrativas dos formadores, permitem entender como a dinâmica institucional e a arquitetônica formativa que se constituem em cada curso (influenciadas pelo conhecimento específico de cada área do conhecimento que é/são abarcada(s) em cada desenho curricular) são implicadas pela cultura universitária, impulsionando a constituição das docências na universidade. Atrelando-se a esse processo a inserção nos distintos elementos que compõem as atividades dos professores universitários - ensino, pesquisa, extensão e gestão -, e, por vezes, a dedicação maior a uma delas, evidenciamos que não há uma única docência, o que emerge do contexto universitário, influenciado pela cultura universitária e acadêmica são as múltiplas docências.

Observamos que as reflexões apresentadas necessitam ser ampliadas a partir da continuidade do estudo interpretativo sobre as licenciaturas, uma vez que não é possível esgotar todos os elementos

aqui. Destacamos, por fim, a emergência das novas demandas formativas que a contemporaneidade tem imposto às instituições de educação superior e aos formadores que atuam nas licenciaturas a partir da diversidade de arquitetônicas formativas que se desenham em contextos emergentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M.. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2002.
- BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa nº 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.
- BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba, PR: Appris, 2019.
- BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa nº 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022.
- CUNHA, M. I. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In.: ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, D. P. V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.
- DEWES, A. Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes. 2019. 269 pp. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 1997.
- GAUTHIER, C.; [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.
- ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafios da entrada na carreira docente. **Educação** - Revista do Centro de Educação, v. 36, n. 3, p.425-440, set./dez. 2011.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez/, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>>. Acesso em: 22 set. 2020.
- LUCARELLI, E. Enseñanza y asesoría pedagógica en la universidad: nuevas prácticas ante nuevos desafíos. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (orgs.). **Educação Superior no**

Centenário da Reforma de Córdoba: Novos Olhares em Contextos Emergentes. Série RIEX/PRONEX 7. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2019.

PAPPIS, L. As Unidades de Apoio Pedagógico e os Contextos Emergentes: Processos Formativos na Universidade. 2021. 244 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**- Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed., 4 reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins fontes, 1994.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPQ e a FAPERGS, os recursos para o desenvolvimento do estudo, por meio de bolsas de iniciação científica (PROBIC, PIBIC), de Apoio Técnico e Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Recebido em: 19 de novembro de 2022.

Aprovado em: 19 de abril de 2023.

Link/DOI: 10.30681/repr.v14i1.10505

ⁱ Doutora em Educação (UFRGS), Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, Professora dos programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-graduação em Políticas públicas e Gestão Educacional (PPPG). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE/UFSM). E-mail: dbolzn19@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546561920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8261-0154>

E-mail: dbolzan19@gmail.com

ⁱⁱ Mestre em Educação (UFSM, 2021), Professora da rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, doutoranda em Educação (UFSM), integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE/UFSM). E-mail: lisiane_pappis@hotmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0063965751424316>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5493-0068>

E-mail: lisi.pappis@gmail.com

ⁱⁱⁱ Mestre em Educação (UFSM, 2019), Professora da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS, Tutora a distância do curso de Pedagogia (UaB/UFSM), doutoranda em Educação (UFSM), integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE/UFSM). E-mail: andiareduc@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2382394079980789>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5920-724X>

E-mail: andiareduc@gmail.com