


EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE PROFESSORES INICIANTEs: ENTRE O DIZER DE SI E O DIZER DAS APRENDIZAGENS DOCENTES

TRAINING EXPERIENCES FOR BEGINNING TEACHERS: BETWEEN THE SAYING OF THE SELF AND THE SAYING OF TEACHER LEARNING

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PARA DOCENTES PRINCIPIANTES: ENTRE EL DECIR DEL YO Y EL DECIR DEL APRENDIZAJE DOCENTE

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-200>

Data de submissão: 18/09/2025

Data de publicação: 19/10/2025

Luana Maria Gomes de Alencar

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Piauí – (UFPI)

E-mail: luanagalencar@ufpi.edu.br

Antonia Edna Brito

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Piauí – (UFPI)

E-mail: antonedna@hotmail.com

RESUMO

No início da carreira docente, os professores têm experiências relevantes que colaboram para a construção de aprendizagens, pelas características próprias dessa etapa. Nesse contexto, a abordagem utilizada na pesquisa, que é a (auto)biográfica, se apresenta como pesquisa-formação, pois ao mesmo tempo que permite a produção de dados, colabora para a aprendizagem docente de professores iniciantes ao lhes permitir rememorar o vivido, atribuir-lhes um sentido e ressignificar concepções e práticas. O objetivo deste trabalho é analisar experiências de iniciação de professores iniciantes no ensino superior. Colaboraram com a pesquisa seis professores de diferentes instituições de ensino superior, nas áreas de Pedagogia, Química, Matemática e Administração. As técnicas de produção de narrativas foram a entrevista narrativa e um memorial de formação. O corpus das narrativas sobre as experiências formadoras e a iniciação à carreira docente no ensino superior revela que o modo como ocorre a iniciação à carreira docente constitui aspecto definidor para a permanência ou não na profissão e para o modo como se dará a experiência docente ao longo do período de iniciação e, também, em outras etapas do ciclo de vida dos professores. Por serem iniciantes na docência no ensino superior, o contexto da universidade é referenciado como ambiente de estudos e de aprendizados. A partir da sua experiência docente, percebem que é preciso investir na construção de conhecimentos e de aprendizagens docentes.

Palavras-chave: Início da Carreira. Aprendizagem Docente. Ensino Superior. Experiências Formadoras.

ABSTRACT

At the beginning of their teaching careers, teachers have relevant experiences that contribute to the development of their learning, due to the specific characteristics of this stage. In this context, the (auto)biographical approach used in this research is considered research-training, as it allows for data production and contributes to the teaching learning of beginning teachers by allowing them to recall

their experiences, give them meaning, and reframe concepts and practices. The objective of this work is to analyze the induction experiences of beginning teachers in higher education. Six professors from different higher education institutions, specializing in Pedagogy, Chemistry, Mathematics, and Business Administration, collaborated on the research. The narrative production techniques used were narrative interviews and a training memoir. The corpus of narratives about formative experiences and the initiation into the teaching career in higher education reveals that the manner in which the initiation into the teaching career occurs is a defining aspect of whether or not teachers remain in the profession and how their teaching experience unfolds throughout the induction period and also in other stages of the teacher's life cycle. As they are new to higher education teaching, the university context is seen as an environment for study and learning. Based on their teaching experience, they realize the need to invest in building knowledge and teaching learning.

Keywords: Early Career. Teaching Learning. Higher Education. Educational Experiences.

RESUMEN

Al inicio de su carrera docente, los docentes viven experiencias relevantes que contribuyen al desarrollo de su aprendizaje, debido a las características específicas de esta etapa. En este contexto, el enfoque (auto)biográfico utilizado en esta investigación se considera investigación-formación, ya que permite la producción de datos y contribuye al aprendizaje docente de los docentes principiantes al permitirles recordar sus experiencias, dotarlas de significado y replantear conceptos y prácticas. El objetivo de este trabajo es analizar las experiencias de inducción de docentes principiantes en la educación superior. Seis profesores de diferentes instituciones de educación superior, especializados en Pedagogía, Química, Matemáticas y Administración de Empresas, colaboraron en la investigación. Las técnicas de producción narrativa utilizadas fueron entrevistas narrativas y una memoria de formación. El corpus de narrativas sobre experiencias formativas e iniciación en la carrera docente en la educación superior revela que la forma en que se produce la iniciación en la carrera docente es un aspecto determinante de la permanencia de los docentes en la profesión y de cómo se desarrolla su experiencia docente a lo largo del período de inducción y también en otras etapas de su ciclo de vida. Al ser nuevos en la docencia universitaria, perciben el contexto universitario como un entorno de estudio y aprendizaje. Gracias a su experiencia docente, comprenden la necesidad de invertir en la construcción de conocimiento y la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Inicio de la Carrera. Enseñanza-Aprendizaje. Educación Superior. Experiencias Educativas.

1 INTRODUÇÃO

Experiências formadoras são aquelas que resultam em aprendizagens que articulam hierarquicamente saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores, constituindo-se formadoras na iniciação à carreira docente e que foram evidenciadas nas recordações-referência nas narrativas biográficas (Josso, 2004). As experiências formadoras são aquelas que assumiram um sentido e uma importância na trajetória de iniciação à docência de cada um, que possibilitaram a construção de aprendizagens, a ressignificação do vivido e a revisão de concepções, ou seja, que ultrapassaram um simples fazer ou uma ação mais pragmática. Nas reflexões que cada um de nós desenvolve cotidianamente no âmbito profissional, temos em mente essas experiências, lembramo-nos delas, mesmo sem conhecer o seu conceito. No ato de narrar podemos refletir mais conscientemente sobre elas, percebendo de que modo cada uma colaborou para o nosso processo de aprendizagem.

Penso essas experiências formadoras na trajetória de iniciação à carreira docente no ensino superior. Os primeiros anos na profissão docente podem constituir etapa vital da trajetória profissional para a construção da identidade, para a constituição da prática docente, para a reafirmação ou não da escolha profissional e com a convivência concomitante com diversos sentimentos, tais como medo, ansiedade, entusiasmo, descoberta, entre outros. É um período que é vivido de maneira mais ou menos intensa, dependendo de cada um, das circunstâncias e do contexto e se caracteriza, conforme Garcia (1999), como sendo o período no qual se faz a transição de estudante para professor. Essa condição não é a de todos os professores que estão iniciando na docência no ensino superior, mas é a realidade dos colaboradores dessa pesquisa.

A fundamentação desse estudo se dá em autores como Josso (2004) quanto à abordagem (auto)biográfica e o seu conceito de experiências formadoras, adotado aqui para falar do processo de iniciação e a aprendizagem docente no ensino superior, em uma pesquisa de Doutorado. Quanto à aprendizagem docente, autores como Bolzan e Isaia (2006; 2010), Muzikami (2002; 2006), Tancredi (2009). Sobre início da carreira docente, Silva (1997), Papi e Martins (2010); Lima (2004). Sobre docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2014), Masetto (2005), Melo e Naves (2012). O objetivo deste trabalho é analisar experiências de iniciação de professores iniciantes no ensino superior. No tópico a seguir, apresentamos as opções metodológicas da pesquisa e, em seguida, trechos narrativos produzidos pelos professores iniciantes no ensino superior com as análises delas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

A abordagem (auto)biográfica é a opção metodológica da pesquisa, com a produção de (auto)biografias de professores iniciantes no Ensino Superior. Levamos em conta a consolidação da pesquisa com narrativas na área educacional, seja como metodologia, seja como formação, tendo em vista que a evocação de experiências e o ato de narrar têm um grande potencial reflexivo e formador e aqui pensamos especialmente o caso de professores em início de carreira, para os quais o ato de narrar pode contribuir para que reflitam a respeito dos processos de aprendizagem docente que vivenciam e que não prescinde de envolver reflexões contínuas por parte de cada professor.

A produção de narrativas se deu a partir de uma entrevista narrativa (EN) e de um memorial de formação (ME) como técnicas de produção de dados. Colaboraram com a pesquisa seis professores iniciantes no ensino superior, de diferentes áreas, na condição de efetivos em Instituições Públicas de Ensino Superior - IES, com os seguintes codinomes: Arya, Drica, Helena, José, Lucas e Rael. Três são licenciados em Pedagogia, um em Matemática, um em Química e um bacharel em Administração. Para organização e análise dos dados, foi utilizada a análise compreensiva-interpretativa de Sousa (2014), que possibilitaram a emergência de eixos e unidades temáticas de análise, como aspectos recorrentes das narrativas.

3 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E A INICIAÇÃO À CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR

Nas narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa foi possível perceber as características da iniciação à carreira, como: os diversos sentimentos, a percepção da transição de estudante a professor, as reflexões sobre as práticas, entre outras, evidenciando algumas experiências formadoras que tiveram na condição de estudante e em experiências de iniciação, como o estágio de docência, o tirocínio e a atuação docente na educação básica. Alguns colaboradores da pesquisa fizeram a transição de estudante para professor na mesma instituição, o que lhes permitiu olhar retrospectivamente em relação às responsabilidades e as especificidades de cada um desses papéis assumidos (o de estudante e o de professor), bem como puderam desenvolver reflexões sobre as aprendizagens construídas a partir dessa passagem e posteriormente a ela.

Silva (1997) fala especificamente do primeiro ano de docência, para quem esse é bem representativo das principais características da iniciação à carreira docente e, mais do que em qualquer outra profissão, o período surge como um desafio em que cada nova experiência é assumida não só como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência, mas como uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional.

As narrativas produzidas evidenciaram que a iniciação à carreira docente no ensino superior pode ocorrer de diferentes maneiras para cada profissional. Apresentam aspectos bem específicos da experiência de cada um nessa etapa de suas trajetórias profissionais, mas convergem em alguns pontos. Um dos aspectos convergentes foi a importância de algumas experiências formadoras na e para a iniciação à carreira, algumas delas acontecendo ainda na graduação (como o PIBIC, os estágios extracurriculares e os supervisionados) e outras na pós-graduação (como o estágio de docência e o tirocínio). A iniciação à carreira docente da colaboradora Arya, que é graduada em Pedagogia, apresenta contornos particulares em relação a dos demais colaboradores, como se pode ler no trecho a seguir:

A minha iniciação na carreira docente no ensino superior iniciou em 2016, com alguns reflexos de experiências que eu tive na educação básica, porque eu tive uma experiência não tão positiva quando eu passei no concurso da prefeitura em 2015, e com o decorrer da experiência eu não me identifiquei muito com a profissão, pelo menos não com a docência na educação básica. Tive um período muito complicado, fiquei só seis meses e, por fim, pedi exoneração do cargo. Depois disso, nesse contexto, eu já estava fazendo o mestrado, e a partir daí eu fiquei um pouco receosa: será se realmente a profissão que eu tinha escolhido era aquilo que eu queria mesmo? Terminando o mestrado, fui trabalhar em uma instituição privada, agora no contexto do ensino superior, mas como técnica-administrativa. Em 2016 me deram minha primeira turma lá nessa faculdade particular, no curso de fonoaudiologia, com a disciplina de metodologia científica, foi a minha primeira experiência no ensino superior. [...] a experiência no ensino superior foi bem diferente! Identifiquei-me com o público agora, que é um público jovem, adultos, que tem uma idade bem diversificada, e eu tive uma experiência bem positiva nesse sentido. [...] Em 2018 (ano passado), passei no concurso da Universidade, e desde então trabalho no curso de pedagogia. [...] minha iniciação na carreira no ensino superior foi positiva, tem sido bem significativa. [...] A minha iniciação na carreira docente em si foi dolorosa, mas a minha iniciação na carreira docente no Ensino Superior não foi dolorosa, foi significativa, com muitos aprendizados, com muitas dúvidas, que a gente sempre tem nesse processo, mas foi muito significativo [...] (ARYA, EN).

A iniciação à docência na educação básica constituiu experiência formadora e foi determinante para o reencaminhamento profissional da colaboradora Arya, levando-a para a docência no ensino superior. A experiência como professora na educação básica, mais especificamente na educação infantil, se constituiu dolorosa e traumática e culminou em um pedido de exoneração. No questionamento quanto à sua opção pela profissão docente e no receio de assumir a docência no ensino superior, que se deu, no entanto, de maneira positiva, com a construção de diversas aprendizagens, com a identificação com a docência nessa etapa de ensino e com a ressignificação da experiência anterior. Analisamos essa situação a partir de Josso (2004, p. 235), quando fala que as experiências são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar) em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se.

Desse modo, a experiência na docência na educação básica permitiu que Arya pudesse, tanto no decorrer dessa quanto depois, situar-se na profissão e em seu processo de tornar-se professora,

percebendo que não se identificou com a docência nessa etapa de ensino. Quando a exoneração do cargo de professora da educação infantil se deu, Arya já estava no mestrado e, a partir disso, viu a possibilidade de exercer a docência no ensino superior, ainda que com receios originados na experiência anterior. Com isso, concluímos que o modo como ocorre a iniciação à carreira docente constitui aspecto definidor para a permanência ou não na profissão, para a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional.

Se essa iniciação acontecer de maneira muito desafiadora ou mesmo traumática, pode culminar com o abandono da profissão, que não é um fenômeno recente ou incomum, mas que tem sido aspectos evidenciados em estudos sobre os professores iniciantes. Cunha (2010) menciona, entre outros aspectos, o não acompanhamento aos professores iniciantes como problemática não só da iniciação à docência, mas da profissão. Concordamos com o disposto pela autora, uma vez que o processo de aprendizagem docente desse professor que está iniciando gera impactos para os alunos, para a instituição como um todo, entre outros.

Outra possibilidade é que esse professor pode não abandonar a profissão, mas nela permanecer sobrevivendo, sem realizar reflexões importantes para o desenvolvimento da sua prática docente, sem uma intencionalidade das ações voltadas para o ensino e para a aprendizagem e para a sua formação e prática docente, além de poder se tornar um profissional insatisfeito. A colaboradora Arya não expressou na entrevista narrativa os motivos exatos que a levaram a pedir exoneração do cargo e o porquê da experiência na docência na educação básica ter se constituído traumática, mas no memorial narra que:

Como posso resumir, em apenas uma palavra, o que senti a partir dessa experiência? Frustração? Medo? Tristeza? Não me identifiquei com a docência na educação básica. Amava estudar sobre a educação infantil, todavia a prática não me rendeu bons frutos. O medo e a ansiedade tomaram conta da minha vida. Pedi exoneração. Estava sem emprego, me sentindo frustrada, porém aliviada, pois sempre fui favorável a fazer o que gosto e tenho identificação (ARYA, ME).

Nesse excerto narrativo, Arya revela alguns sentimentos que teve, como a frustração, o medo e a tristeza, que podem estar relacionados, na verdade, com uma quebra de expectativas quando do encontro com a prática na educação infantil, etapa da educação básica que conhecia a partir dos estudos que vinha desenvolvendo na formação inicial. Esse caso nos levou a refletir acerca da importância do acompanhamento do professor iniciante, necessário para ajudá-lo em seus desafios, para com eles trocar experiências e para criar uma rede de aprendizagem e de apoio, no sentido de evitar que atos extremos aconteçam, muito embora o que a narrativa de Arya deixe evidente é que a questão se sustenta em uma não identificação com a docência na educação básica e não necessariamente por desafios e

dificuldades vivenciados nessa experiência, ou por falta de apoio ou ajuda. Ainda assim, vale chamar a atenção para o fato de que muitos professores iniciantes vivenciam determinados desafios e dilemas que podem se tornar insustentáveis, até provocar o abandono da profissão, caso não haja uma rede de aprendizagem.

Refletimos sobre o caso da colaboradora Arya nos fundamentando em Silva (1997) ao falar do corte entre o ideal e o real, que acontece no início da carreira e se refere à relação entre as expectativas da formação inicial e a realidade encontrada nas instituições ao ingressarem como docentes. Conforme a autora, esse corte é propício ao aparecimento de dilemas, de medos, de frustrações e de insegurança, aliado ao sistema de valores e crenças do professor iniciante, podendo originar situações preocupantes e dilemáticas que vão interferir na imagem que ele tem de si, provocando mais medos, mais frustrações e mais insegurança, formando um círculo que não se desfaz enquanto não se conseguir uma gestão adequada dos dilemas, que propicie o desenvolvimento do autoconhecimento, o aumento da autoestima e do autoconceito e a abertura à mudança, conduzindo ao desenvolvimento profissional.

Esse corte entre o ideal e o real aconteceu com a colaboradora Arya quando ingressou na docência na educação básica e viu que as expectativas que tinha em relação à prática docente na educação infantil não foram atendidas. Esse corte e o desfecho da sua atuação nessa etapa de ensino com o pedido de exoneração foi responsável pelas inseguranças e pelos medos que teve ao ingressar na docência do ensino superior, os quais puderam ser superados já que ela se identificou com a docência universitária e pela experiência pôde ganhar confiança em si e a gostar de ser professora. A narrativa de Arya evidencia, também, as especificidades da docência nas diferentes etapas e modalidades de ensino e a importância de alguns momentos da trajetória formativa para a escolha pelo espaço de atuação, como os estágios extracurriculares e supervisionados, e o próprio início da carreira, como foi o caso da colaboradora. Desse modo, o início da carreira é um momento de reafirmação ou não da escolha pela profissão e pela etapa de ensino e/ou modalidade em que irá atuar.

Para Papi e Martins (2010, p. 43), o início da carreira docente se inscreve como tempo/espaço privilegiado para a constituição da docência, sendo fundamental para a configuração de ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Entendemos que isso acontece pelo fato de que o professor iniciante está em processo de aprendizagem, adquirindo conhecimentos e saberes da profissão, os quais vão constituir uma base importante para o ser professor. O pensamento dos autores sobre ser o início da carreira uma etapa fundamental para a configuração de ações profissionais futuras se conforma a partir do modo como é vivenciada por cada professor e de quais experiências teve/tem. Fundamentada nesse pensamento e a partir da narrativa da colaboradora Arya, o início da carreira é uma etapa fundamental para a permanência na profissão.

Quanto aos sentimentos que Arya expressou ter tido entre a experiência na docência na educação básica com o pedido de exoneração e a experiência na docência no ensino superior, nas suas palavras: “[...] frustração? Medo? Tristeza?” [...], lembramo-nos dos ditos e não ditos da profissão docente pontuados por Perrenoud (1999), dentre eles o medo, o qual atravessa a profissão docente, embora não se fale dele ou se fale muito pouco, como afirma o autor. Destacamos esse sentimento como sendo recorrente a um professor iniciante, que pode sentir medo do que os alunos vão pensar, medo de que a aula não seja boa, se será aceito, se dará conta de todas as demandas e desafios, entre outros vários.

Não só no trecho da narrativa de Arya que ora nos debruçamos, mas em outras narrativas da pesquisa, o medo aparece como algo presente no cotidiano dos professores. Os diferentes sentimentos explicitados pela colaboradora, relativamente à iniciação à docência, corroboram com Silva (1997, p. 55) ao afirmar que: “[...] esse ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos, pois que, muitas vezes, há cortes bruscos que afetam o jovem professor”. Esses cortes têm a ver com as transformações que fazem parte do processo de aprendizagem com o enfrentamento de desafios e as descobertas que proporcionam. No ritual de passagem da colaboradora Arya ocorreu a vivência de muitos sobressaltos que poderiam ter resultado em seu total afastamento da profissão docente.

O colaborador Lucas, graduado em Química, expressou em sua narrativa suas experiências formadoras e relatou a respeito de como tem transcorrido a sua iniciação à carreira docente. Conforme narra no trecho a seguir, o início da carreira se deu a partir de muito estudo, muito trabalho e muitas aprendizagens, porém sem o apoio dos pares, aspecto importante nessa etapa da trajetória profissional. Lucas narra o seguinte:

Quando eu comecei no Ensino Superior, (que não foi nessa instituição, foi em outra) eu tive certa dificuldade principalmente o tempo pra fazer as aulas, que eu achava muito pouco, e eu queria fazer um negócio muito bem-feito, e como eu passei um tempo no mestrado, doutorado, pós-doutorado, a gente vai perdendo aquele “feeling” das disciplinas, porque já fazia muito tempo que eu não via as disciplinas com tanto detalhe. Quando a gente faz mestrado e doutorado, a gente fica muito específico em uma área e entende muito mais daquela área do que da química de maneira geral e acaba que você tem que estudar tudo de novo, e aí quando você entra e já pega um monte de aulas, isso te deixa desesperado. Eu ficava desesperado! Aí sempre eu ficava isolado em um canto, preparando aula, meu tempo era só pra preparar aula, eu não tinha aquela interação com as pessoas do campus, era simplesmente a semana toda preparando aula, preparando exercício, preparando coisa e estudando. Então o começo foi bem complicado nesse sentido de começar já com essa carga. Quando eu vim para a Universidade eu já estava sabendo como era. Passei a me cobrar mais porque eu era aluno daqui, então eu queria fazer um negócio bem-feito, e muitas vezes vêm uns alunos com um nível muito alto, então eu queria estar com esse nível alto também na hora das aulas como professor, e acabava que eu estudava muito. Aprendi muito! [...] eu sentia falta de ter um docente já experiente nas disciplinas a que viesse conversar comigo: “Olha, a gente dá essa disciplina dessa forma, com esses assuntos”. Não só o que está na ementa, mas de mostrar a disciplina, de dizer: “Olha, a

gente faz dessa forma, tem umas listas, a gente faz um experimento, não faz”. Aí eu senti falta disso! [...] (LUCAS, EN)

Esse recorte da narrativa do colaborador Lucas chama a atenção para alguns aspectos, como a dedicação de tempo e empenho no preparo para as aulas e, por consequência, a pouca interação com os colegas e a autocobrança em relação à sua prática docente, devido ao fato de ter sido estudante da instituição em que hoje é professor e a ausência de professores experientes com quem pudesse dialogar, tirar dúvidas e pedir ajuda.

Vaillant e Marcelo (2012) abordam as relações entre professores principiantes e professores especialistas. Os primeiros caracterizam como aqueles que estão iniciando na profissão, com longo percurso a percorrer que lhes permitirá adquirir os conhecimentos e as destrezas exigidos pela profissão. O segundo grupo de professores, os especialistas, como profissionais que possuem conhecimentos e destrezas, que são construídos pela experiência e pela reflexão na e sobre a prática, por exemplo. A construção das destrezas e dos conhecimentos, segundo compreendem os autores mencionados, perpassa a interação com professores especialistas (mais experientes).

Pelo exposto pelos autores, se evidencia a importância de que essa relação seja estabelecida nas instituições, de modo a favorecer a aprendizagem docente dos iniciantes, a qual perpassa a construção de destrezas e conhecimentos. No relato do colaborador Lucas ficou evidenciado que ele se ressentia da falta de oportunidades para interagir e aprender com professores experientes, apesar de sua transição de estudante a professor ter acontecido na mesma IES. Essa transição, segundo sua narrativa, constituiu experiência formadora por ter lhe possibilitado olhar retrospectiva e prospectivamente para aquele contexto, o universitário, discernindo as especificidades dos diferentes papéis vivenciados (como estudante e agora como docente).

Lucas relata que, por conta do tempo que passou na pós-graduação (no mestrado, no doutorado e no pós-doutorado), ao iniciar na profissão docente teve dificuldades em relação ao saber ensinar e aos saberes para ensinar, pois: “[...] quando a gente faz mestrado e doutorado, a gente fica muito específico em uma área e entende muito mais daquela área do que da Química, de maneira geral [...]”. Percebemos, a partir do relato do colaborador, que suas experiências na pós-graduação foram importantes para que produzisse conhecimentos a respeito de seus objetos de pesquisa, mas não correspondiam às demandas das situações de ensino que vivenciava.

As demandas da sala de aula exigiam do professor Lucas, entre outros, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Shulman, (2014) analisa os diferentes conhecimentos necessários à profissão docente e pondera que o conhecimento do conteúdo é ocasionado pelo entendimento das estruturas da disciplina, dos princípios da organização conceitual e

dos princípios da investigação, os quais servem como base para a compreensão do aluno, ou seja, é a partir do domínio desse conhecimento pelo professor que o aluno poderá ampliá-lo a partir de outras fontes e agentes. Quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo, reconhece como terreno exclusivo dos professores e diz respeito à forma como é possível tornar ensinável o conteúdo, como as situações de ensino e aprendizagem são organizadas.

O professor, ao iniciar na carreira no ensino superior, depara-se com a necessidade de apropriação, consolidação e aprimoramento desses conhecimentos, que podem ser contemplados tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. No caso específico do colaborador Lucas, a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo pode ter sido resultante das experiências na prática docente, além da contribuição de disciplinas pedagógicas que teve em sua formação em licenciatura em Química.

Para dar conta das demandas da prática docente, em relação aos conhecimentos profissionais, o professor Lucas relata que precisou se isolar para se concentrar em estudar o conteúdo, o que atende à necessidade do conhecimento do conteúdo, porém se ressentiu de não ter tido oportunidade de contar com a colaboração de um docente mais experiente com quem pudesse compartilhar conhecimentos e experiências relacionados às disciplinas pelas quais ficou responsável e isso dificulta a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, que perpassa a formação inicial, mas que pode ser compartilhado na socialização profissional. Sobre esse aspecto, Lucas evidencia que aprendeu muito sobre ensinar de maneira autônoma e independente, vivenciando um sentimento chamado por Bolzan e Isaia (2006, p. 490) de solidão pedagógica, que se refere à ausência de espaços institucionais voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor nos quais o compartilhamento de experiências, dúvidas e a colaboração mútua favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado à construção da identidade profissional.

Nesse sentido, ressaltamos que a solidão pedagógica prejudica não somente o professor iniciante, mas a própria profissão docente pela ausência ou em virtude da existência de poucos espaços de compartilhamento e de produção de saberes envolvendo professores. A profissão docente é produzida individual e coletivamente, o que leva a considerar que o professor iniciante está se inserindo em contextos institucionais permeados de saberes (os quais ele se apropria) e faz pensar também nos saberes que esse professor traz da sua trajetória formativa e as contribuições que apresenta para o interior da profissão.

O professor Lucas narra que o fato de ter ficado um bom tempo na pós-graduação lhe ocasionou certa dificuldade com relação ao conhecimento do conteúdo das disciplinas pelas quais ficou encarregado. A formação do docente do ensino superior acontece na pós-graduação *stricto sensu*, cujo

foco é a formação do pesquisador, um dos eixos da docência universitária, mas não prepara para as dimensões pedagógicas e didáticas da profissão docente. Assim, um profissional, ao ingressar como docente nessa etapa de ensino se sente despreparado e pode vivenciar o processo de aprendizagem com dificuldades e, às vezes, com conflitos, em face da autocrítica e do excesso de preocupação com os aspectos pessoais de sua ação, ao mesmo tempo em que se preocupa com a aprendizagem dos alunos.

A partir dos aspectos evidenciados na narrativa de Lucas, referentes à necessidade da construção de conhecimentos sobre a solidão pedagógica vivenciada pelo professor iniciante para construir esses conhecimentos e se desenvolver profissionalmente, destacamos uma problemática do início da carreira, que diz respeito à falta de formação específica para a atuação no ensino superior. Para analisar esse dado, dialogamos com Isaia, Maciel e Bolzan (2011), ao falarem que a ausência de transparência e/ou informação sobre rumos e exigências profissionais da prática docente por parte das instâncias institucionais e a exigência da pós-graduação stricto sensu para ingresso na docência universitária mantém a ideia básica de que o domínio do campo de conhecimento é suficiente e primordial para ser professor do ensino superior.

Ou seja, em alguns casos, o professor ingressa na instituição desconhecendo outras tantas demandas e responsabilidades da docência universitária e que reivindicam diferentes exigências formativas para as quais os cursos de mestrado e de doutorado não preparam. Nesse contexto, o professor iniciante pode ingressar nas IES com algumas expectativas que se contradizem ou que são bem mais amplas que as demandas reais, ao mesmo tempo em que sentem a necessidade de assumir com autonomia o seu papel de docentes universitários.

Devemos lembrar que na iniciação à carreira, o professor iniciante constata que há muitos conhecimentos e aprendizagens docentes que precisa construir e que uma boa parte da aprendizagem transcorre na e a partir da prática e isso não configura incompetência ou despreparo, mas sim algo inerente ao processo de aprender a ser professor. Além disso, há o fato de que as disciplinas pelas quais fica encarregado lhe são conhecidas a partir da sua condição anterior, que era a de estudante, o que é bem diferente da condição atual, em que precisa construir experiência docente em relação a essas. Esse processo se torna mais difícil quando esse professor iniciante não recebe acompanhamento e apoio dos professores mais experientes para compartilhar conhecimentos acerca das disciplinas, sobre a dinâmica da instituição, entre outros aspectos, como foi o caso do colaborador Lucas.

Considerando que a formação para o exercício no magistério na universidade acontece em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, conforme expresso no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN e ponderando também a narrativa do colaborador Lucas, é necessário dizer que essa exigência não focaliza o desenvolvimento da prática

docente, mas a formação do pesquisador. Desse modo, para a prática docente o professor terá como subsídio a formação inicial, no caso dos licenciados e o período de socialização prévia, que permite a observação da prática de diversos professores em sua experiência como estudante.

Em relação aos professores que não são oriundos da Pedagogia, de licenciaturas diferentes da Pedagogia — caso do colaborador Lucas que é licenciado em Química — a experiência docente no ensino superior é realçada como fonte de construção, consolidação e ampliação de importantes aprendizagens sobre ensinar e ser professor. O currículo do curso de licenciatura em Química, que foi o espaço de formação do colaborador Lucas, enfatiza componentes curriculares voltados para o conhecimento do conteúdo específico da área em detrimento de componentes com enfoques didáticos e pedagógicos.

A discussão feita por Gatti (2014, p. 39) a respeito da formação inicial de professores nos ajuda a pensar sobre essa questão, especialmente quando a autora afirma que: “[...] de modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontra-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida”. No caso do colaborador Lucas, assim como para muitos professores que ingressam na docência, a experiência evidencia necessidades formativas e, a partir dessa constatação, a saída é buscar caminhos para superá-las, ao perceberem que:

[...] mesmo com a formação exigida, os elementos constitutivos da atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhes desconhecidos cientificamente (Almeida, 2012, p. 67).

Essa é a realidade de muitos professores iniciantes no ensino superior: a de não se sentirem preparados para o exercício da docência universitária com todos os seus desafios, atribuições e responsabilidades, mesmo tendo a formação exigida. Por outro lado, essa realidade abre possibilidades formativas, especialmente no âmbito da formação continuada e que precisa ser colocada como prioridade institucional como um aspecto que colabora para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Uma ideia de base é a de que nem a formação inicial nem a pós-graduação *stricto sensu* dão conta de todas as necessidades encontradas pelos professores, bem como aquelas que possam surgir no exercício de uma profissão que se faz em meio à incertezas, mudanças e movimentos.

Essa realidade pode se acentuar quando pensamos nos bacharéis, que não possuem uma formação para a docência, indicando que é uma questão relevante e necessária pensar a formação dos docentes que atuam nessa etapa de ensino. Pryjma e Oliveira (2016) reconhecem que a maioria dos profissionais enfrenta dificuldades no aprendizado da docência no ensino superior e que nada ou quase nada se comenta sobre isso. Apreendemos que o exposto pelos autores acontece porque se trata de um

tabu, que pode estar relacionado ao status atribuído ao professor universitário, como sendo um profissional que é completamente preparado para a docência universitária a ponto de não enfrentar os desafios e as dificuldades inerentes ao aprender a ser professor. De fato, esses desafios e essas dificuldades são mais comuns do que a verbalização e a publicitação delas dá conta.

Almeida (2012) constata que o professor do ensino superior não tem uma formação voltada para o ensino e a aprendizagem nessa etapa de ensino e que os elementos da sua prática docente, como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação, entre outros, são-lhes desconhecidos cientificamente. Compreendemos que a questão não é necessariamente e genericamente um desconhecimento científico porque os professores licenciados têm acesso a componentes curriculares que abarcam a educação e o ensino na formação inicial, ainda que tratados de modo genérico. Contudo, o que acontece é que, até ingressarem na docência, não experienciaram a dimensão prática desses conhecimentos no efetivo exercício da docência. Consideramos que, mesmo para os licenciados, é necessária uma formação voltada para a docência no ensino superior, considerando as especificidades da prática docente na universidade.

A narrativa de Lucas informa a respeito da sobrecarga de trabalho nesse período de iniciação à profissão docente, que se deve ao fato de ele não estar habituado com essa demanda laboral, que é a realidade da maioria dos docentes do ensino superior. Ser professor dessa etapa de ensino é uma prática complexa, dentre outras razões, pelas inúmeras atribuições e distintas atividades que os docentes têm que dar conta. Cada uma dessas atividades tem suas especificidades e seus desdobramentos e requerem a construção de distintas aprendizagens docentes. O envolvimento com elas é necessário, em primeiro lugar, porque consta no regimento e, em segundo lugar, porque a sua realização ou não têm diferentes implicações para os docentes, algumas delas como: a progressão, a remoção, a composição de seus currículos, entre outras. O professor iniciante precisa se adaptar a essa dinâmica e aprender a conciliar as distintas atividades inerentes à profissão.

Lauxen (2014) fala da complexidade da prática docente universitária, que se confirma considerando que os profissionais dessa etapa de ensino assumem responsabilidades cada vez mais amplas, sejam pedagógicas ou administrativas na instituição em que trabalham, considerando que as IES, dentre elas, a universidade, têm o desafio de acompanhar o ritmo das mudanças sociais e de manter sintonia entre essas e o mundo, mas, principalmente, têm o desafio de reagir àquelas que não tragam benefícios ao bem comum. Para a autora, a universidade encontra-se no entremeio de uma crise de identidade, de autonomia e de organização interna em relação às demandas externas. Bem mais do que as questões técnicas, pedagógicas, didáticas ou outras, as dimensões política e crítica da prática

docente fazem-se necessárias para que os professores universitários tenham condições de se posicionar frente à realidade descrita por Lauxen (2014).

A narrativa da colaboradora Drica, graduada em Pedagogia, apresentada a seguir, revela as experiências formadoras produzidas em sua formação inicial no curso de Pedagogia, considerando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC e o mestrado em educação, a partir do tirocínio e do estágio de docência, experiências formadoras segundo podemos observar pelo que foi especificado em sua narrativa:

[...] eu digo que as minhas aprendizagens elas não iniciaram na profissão mesmo, enquanto professora já com o título de professora, mas sim na graduação, a partir do quinto período com a vivência do PIBIC [...]. Então o início da docência para mim, o primeiro marco foi aí. O segundo marco que eu possa dizer foi quando eu cheguei no mestrado e fiz o tirocínio, e a experiência foi difícil [...] chegar na sala de aula não foi fácil porque a disciplina era uma disciplina que eu já vinha construindo na graduação, só que eu estava na condição de estudante. [...] Para mim foi outro universo, muito difícil, mas que me incentivava. Essa dificuldade me incentivava a perceber que aquele lugar era um lugar próximo, porque antes lá eu estava na condição de estudante e naquele momento enquanto professora. [...] uma das dificuldades no início da docência que eu vivenciei foi essa questão de não ter o acompanhamento de perto, da própria orientação, de como eu ia chegar à sala de aula. [...] eu tive que recorrer aos conhecimentos teóricos [...]. Então o que eu posso dizer é que esse início, ele foi tanto difícil, mas também foi um espaço de construção, porque eu busquei ter autonomia de como trabalhar em sala de aula. [...] Depois disso, depois dessa experiência, vieram outras, só que o meu estágio de docência acompanhado pela professora, eu ministrava poucas aulas, eu tive mais foi orientação, de saber mais como que eu poderia lidar com a sala de aula. [...] Mas, pra mim foi muito importante porque teve a orientação dela, ela planejou comigo como a disciplina era organizada e como ela ia trabalhar. [...] (DRICA, EN)

A colaboradora Drica desenvolve sua narrativa pontuando experiências formadoras que antecederam a sua experiência atual como professora do curso de licenciatura em Educação do Campo/LEDOC. Sua narrativa confirma que o aprender a ser professor é formalizado, de modo mais sistemático, na formação inicial, a partir de conhecimentos teórico-práticos adquiridos nessa etapa e de experiências profissionais construídas na condição de estudante.

Cada uma das experiências citadas por Drica integra seu processo de aprendizagem docente e de iniciação à carreira de um modo particular. O PIBIC como uma iniciação à pesquisa, um dos eixos da atuação docente no ensino superior, é reconhecido pela colaboradora como experiência formadora que impulsionou seus conhecimentos sobre pesquisa e a mobilizou para o mestrado. O tirocínio também foi registrado por Drica como experiência formadora, por ter representado, literalmente, a sua transição de estudante a professora, embora tenha marcado sua história como docente por ter sido uma experiência difícil, que se deu de maneira solitária, sem o acompanhamento de professores experientes. O estágio de docência, realizado por pós-graduandos que são bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES ocorreu com o acompanhamento da

orientadora e com orientações quanto ao planejamento e aos aspectos didáticos, resultando em aprendizagem sobre a prática docente na universidade.

A experiência como estudante do ensino superior oportuniza conhecimentos acerca dos parâmetros e de “modelos” de atuação profissional, que, ainda que muitas vezes de maneira inconsciente, influenciam as práticas de professores iniciantes. De acordo com Garcia (2010), a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia, que começa a partir da experiência como estudantes na educação básica. No caso do professor iniciante no ensino superior, esse profissional tem a oportunidade de conhecer e ter como referência modelos de prática docente universitária enquanto estudantes que foram dessa etapa de ensino. Apesar disso, a partir do momento em que estão do outro lado, no papel de professores, conhecem e são cobrados por responsabilidades e atribuições diferentes das que conheceram e vivenciaram na experiência como estudantes e que pode servir como base na atuação profissional.

A narrativa de Drica chama a atenção para a questão do acompanhamento do professor em formação em experiências de iniciação docente que, quando acontecem, como foi seu caso no estágio de docência, constituem experiências significativas de aprendizagem, confirmado quando Drica narra: “[...] para mim foi muito importante porque teve a orientação dela, ela planejou comigo como a disciplina era organizada e como ela ia trabalhar [...]”. No entanto, quando experiências de iniciação acontecem de maneira solitária, conforme registro de Drica sobre o tirocínio, a aprendizagem do professor iniciante se torna mais difícil e, às vezes, traumática, embora não deixe de impulsionar a construção de aprendizagens, pois desafia o professor a refletir e a buscar alternativas, como evidenciado no seguinte trecho narrativo da colaboradora: “[...] uma das dificuldades no início da docência que eu vivenciei foi essa questão de não ter o acompanhamento de perto, da própria orientação, de como eu ia chegar à sala de aula [...] eu tive que recorrer aos conhecimentos teóricos”. Essa foi a alternativa encontrada por Drica para contornar o desafio de aprender sozinha.

As narrativas evidenciam a importância de serem pensadas propostas de acompanhamento dos professores iniciantes, auxiliando-os, ajudando-os e formando redes de aprendizagem para que dialoguem sobre aspirações, necessidades, desafios e possibilidades. Garcia (1999) apresenta uma proposta que se mostra como alternativa às experiências de aprender a ser professor de maneira solitária no início da carreira, que são os programas de iniciação. Os programas de iniciação são caracterizados por Garcia (1999) como sendo um elo imprescindível para integrar a formação inicial ao desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira docente. O autor relaciona alguns componentes desses programas, tais como: observações por supervisores, colegas, ou grupos e/ou

gravação em vídeo dos professores principiantes nas classes, consultas a professores com experiência, reuniões de grupo, cursos específicos, bem como pressupõe a figura de um mentor, que é um professor especialista (experiente) selecionado para acompanhar o professor principiante.

Analisando esses componentes, entendemos que eles têm como princípio a ideia de que os processos de iniciação e aprendizagem docente devem acontecer de maneira colaborativa e não de maneira solitária, como acontece com muitos professores. Acreditamos que um dos caminhos para que programas de iniciação sejam ampliados para um maior número de professores e de instituições, assim também como para outras práticas colaborativas e formativas, é um coletivo profissional sólido, que pense a formação docente de maneira holística e que entenda que a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores é responsabilidade de todos.

Nesse aspecto, defendemos a importância de produzir a profissão docente, como nos sugere Nóvoa (1995), com o encaminhamento de práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Entendemos que essa produção da profissão docente de que fala o autor, no caso dos professores iniciantes, pode ser orientada a partir acompanhamento de professores experientes.

A partir desse entendimento, reafirmamos a importância dos programas de iniciação que, para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), constituem, acima de tudo, possibilidades formativas para professores iniciantes, mas também para aqueles mais experientes, se forem baseados no compartilhamento de experiências, conhecimentos e da partilha e produção de saberes, consolidando uma cultura colaborativa, em que professores iniciantes e experientes trabalham conjuntamente, trocam ideias sobre problemas reais, colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática.

A ideia apresentada pelas autoras evidencia que a aprendizagem docente tem dimensão individual e coletiva. A dimensão coletiva ocorre a partir do compartilhamento de conhecimentos e de experiências, possibilitando uma aprendizagem mútua e compartilhada. Por um lado, o professor mais experiente tem o que aprender com o professor iniciante, que também possui conhecimentos sobre a profissão, que por vezes encontra-se permeado de entusiasmo. Por outro lado, o professor iniciante ganha muito em termos de aprendizagens e de desenvolvimento ao poder contar com os professores que viveram inúmeras experiências profissionais e que possuem conhecimentos sólidos sobre a docência universitária. Além disso, não se pode pensar o contexto universitário existindo de outra maneira senão pela rica e contínua produção e compartilhamento de saberes e experiências, com mútuas trocas que podem acontecer entre os diferentes sujeitos.

Essa dimensão coletiva da aprendizagem docente em início de carreira é enfraquecida quando não existem ações específicas e sistemáticas de acompanhamento dos professores iniciantes para rompimento com a lógica de que “[...] a constituição profissional docente ocorre de forma isolada, focalizando cada professor de sua área, com sua experiência, com seus alunos, na sua instituição” (Pryma; Oliveira, 2016, p. 846). O isolamento na prática docente no ensino superior provoca aprendizagens docentes, muitas vezes, na base de ensaio e erros, podendo ter impactos negativos para o ensino e para a aprendizagem, bem como por fomentar a solidão pedagógica, como evidenciou a colaboradora Drica ao refletir sobre a experiência vivenciada no tirocínio.

Pensar em situações que possibilitem diálogos contínuos com os pares torna-se necessário para fomentar a ideia de comunidades de aprendizagem, uma vez que o professor nunca está pronto e as demandas estão sempre se modificando nos diferentes espaços e tempos da prática docente. Conforme Silva (1997), o professor principiante encontra-se entregue a si próprio, sem uma estrutura de apoio que lhe dê segurança e, ademais, se sente julgado e, muitas vezes, olhado com suspeição ou indiferença, o que poderá refletir na maneira como vivencia o seu contato com o real. A aprendizagem do professor iniciante se tornará mais desafiadora, principalmente se considerarmos que “[...] ainda centrados em si próprios, os seus problemas têm mais a ver com a forma como ensinam do que com a forma como os alunos aprendem” (Silva, 1997, p. 56), característica essa que, se somada a uma vivência solitária de iniciação, pode provocar inseguranças.

Muito embora o professor iniciante se insira em uma instituição que tem uma cultura estabelecida, que compartilha e pratica os conhecimentos da sua área de formação, bem como participe de atividades diversas, sejam pedagógicas, administrativas, políticas ou outras, juntamente com os demais profissionais da instituição e, portanto, se socializando profissionalmente, faltam-lhe oportunidades de compartilhamento de seus anseios, dúvidas e dilemas, situação pela qual passam todos os professores, em menor ou maior grau, mas que pouco ou quase nada se fala sobre isso. Nesse sentido, “[...] o apoio didático aos professores em início de carreira é apontado no quadro das demandas por uma educação de qualidade” (Papi; Martins, 2010, p. 45).

Apresentamos a seguir a narrativa do colaborador Rael, bacharel em Administração, cujo conteúdo chama a atenção para a situação vivenciada por muitos docentes do ensino superior, referente à falta de uma formação específica para a docência, como é o caso dos bacharéis que se tornam professores, como ocorreu em sua trajetória profissional (Rael tem formação na área de Administração). Podemos inferir que para Rael a iniciação à docência no ensino superior traz as marcas dessa condição, que reverbera no reconhecimento de necessidades formativas, como expresso no trecho a seguir:

Eu comecei no Ensino Superior bem recente. Na verdade, minha trajetória como professor é bem recente também. Eu tenho pouco mais de três anos na docência, e desses três anos, acredito que tenho uns dois meses no Ensino Superior, e aí eu peguei uma turma de administração. [...] Para mim, tem sido um desafio entrar no superior, porque eu acreditava que havia uma diferença no tipo de aluno que a gente vem recebendo, e aí com essa trajetória nova o que eu percebo é que os alunos são muito próximos dos alunos tanto do integrado, quanto do médio, a diferença é porque já são alunos mais adultos. Quanto à minha metodologia de trabalho, eu tenho tentado achar algumas alternativas pra tentar achar aulas que integre o que um grupo de ensino superior precisa. Confesso que por ser da área técnica (eu fui formado em bacharelado), eu não tenho uma constituição de base pedagógica, então eu tenho tentado ir atrás nesse sentido [...]. [...] falando sobre a minha prática em si e sobre a minha trajetória de trabalho, sobre a minha iniciação, eu tenho vivenciado essa iniciação profissional de uma forma positiva, mas ao mesmo tempo de uma forma preocupada. Positiva por quê? Porque a docência, apesar de eu não ter me preparado, ou não ter pensado um dia ser professor, que eu acho que é uma coisa que dá pra discutir na tese, que é a diferença entre um professor, que é preparado por amor, pela missão da docência, e um professor que cai de paraquedas, como foi o meu caso, mas eu me apaixonei pela área de docência [...] (RAEL, EN).

O colaborador começa a narrativa pontuando que seu ingresso no ensino superior é bem recente, mais especificamente ocorreu há dois meses, que é um tempo muito curto, porém Rael tem três anos de experiência docente em outras etapas e modalidades de ensino, que constituíram experiências formadoras e que lhe permitiram olhar retrospectivamente para essas experiências anteriores. Essa é a realidade de quem atua nos Institutos Federais, cujo exercício se dá em diferentes etapas e modalidades, como é o caso dos bacharéis.

O colaborador Rael é professor do Instituto Federal, na área de Administração. Sua narrativa evidencia a especificidade do trabalho docente nos Institutos Federais, que engloba diferentes etapas e diferentes modalidades de ensino. Nessa instituição, o colaborador Rael atuou no ensino médio e agora no ensino superior, o que amplia as possibilidades da construção da identidade docente, embora cada etapa e/ou modalidade de ensino possua características e objetivos específicos. A atuação do professor nas diferentes etapas e/ou modalidades de ensino é mencionada por Rael, em sua narrativa, ora reportando-se à docência no ensino médio, ora referindo-se ao ensino superior, o que evidencia que o seu processo de aprendizagem como docente do ensino superior se dê em diferentes contextos de práticas docentes.

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que os professores oriundos da área de educação ou de uma licenciatura tiveram oportunidade em seus processos formativos de discutir elementos teóricos e práticos relativos ao ensino e à aprendizagem, porém destaca que o mesmo não acontece com professores oriundos de bacharelados. A partir desse apontamento das autoras, endossamos que a ausência de uma formação para a docência, no caso dos bacharéis, torna a prática docente universitária em início de carreira ainda mais desafiadora e indica diferentes necessidades formativas que vão

emergindo no decorrer da experiência, levando esses professores a buscarem alternativas, por exemplo, o apoio do setor pedagógico da instituição, como relatado pelo colaborador Rael.

Como a construção dessas aprendizagens ocorre quando não se tem formação específica para a docência? Considerando a análise das narrativas, essas aprendizagens docentes são produzidas a partir da experiência, por meio do compartilhamento de experiências e de conhecimentos, na interação com os pares, no âmbito da formação profissional e na observação das práticas consagradas. Sobre as fontes de aprendizagem docente, Tancredi (2009), indica as seguintes: os professores que marcaram a trajetória de estudante e que constituem referência profissional, os conhecimentos adquiridos na formação inicial, a troca entre os pares, a prática e as políticas públicas. A partir dessa indicação da autora, retomamos então a seguinte pergunta: O professor que não possui formação para a docência recorre a que fontes de aprendizagem? Pode recorrer à experiência, à interação com os pares e com estudantes, entre outras.

A formação continuada é destacada como um dos contextos de aprender sobre a profissão professor; é compreendida como um caminho possível e necessário no sentido de atender às demandas e às especificidades de cada etapa/modalidade de ensino, sobretudo no caso dos bacharéis. A formação inicial, mesmo nas licenciaturas, não dá conta das inúmeras questões envolvidas nas variadas atuações docentes, me encaminhando a pensar que “[...] a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes”. (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 38). Apesar das limitações e dos desafios advindos do fato de não ter uma formação para a docência, Rael expressa em sua narrativa sua identificação com a profissão professor.

Analisamos a narrativa de Rael sobre as possíveis motivações e/ou formas de ingresso na docência, tomando como referência a ideia da profissão docente como missão/vocação. O discurso de que para ser professor é preciso ter vocação ou que seja uma missão ainda é veiculado no seio da profissão e pela sociedade de modo geral, o que provoca implicações negativas, como a desprofissionalização da docência, a desvalorização profissional e a forma como a sociedade enxerga o professor e o seu trabalho. Desse modo, quando o colaborador Rael fala: “[...] que eu acho que é uma coisa que dá pra discutir na tese, que é a diferença entre um professor, que é preparado por amor, pela missão da docência, e um professor que cai de paraquedas, como foi o meu caso, mas eu me apaixonei pela área de docência”, revela uma herança negativa das duas primeiras concepções de ensino explicitadas por Tardif (2013). Trata-se de uma visão romantizada do processo de profissionalização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *corpus* das narrativas sobre as experiências formadoras e a iniciação à carreira docente no ensino superior evidencia que o modo como ocorre a iniciação à carreira docente constitui aspecto definidor para a permanência ou não na profissão e para o modo como se dará a experiência docente ao longo do período de iniciação e, também, em outras etapas do ciclo de vida dos professores. Se a iniciação à docência acontece de maneira positiva (depende de alguns fatores: trajetória de vida, aspectos institucionais, entre outros), possivelmente os professores permanecem na profissão e investem na produção de aprendizagens que irão colaborar para o seu desenvolvimento profissional, prevalecendo os aspectos citados por Huberman (2000) como sendo característicos do professor iniciante, que são a descoberta e o entusiasmo.

Se a iniciação profissional se dá de maneira traumática, solitária e com sobrecarga de atividades, o professor pode abandonar a profissão ou permanecer nela, mas prevalecendo o aspecto da sobrevivência, o que causa desmotivação, reprodução acrítica de práticas, entre outras consequências. Um aspecto que colabora para uma experiência positiva de iniciação à carreira docente no ensino superior é o acompanhamento e apoio ao professor iniciante. Alguns colaboradores da pesquisa expressaram em suas narrativas o anseio por ter esse acompanhamento em alguns momentos da sua iniciação à carreira docente no ensino superior, confirmando sua importância, como o fazem os colaboradores Lucas e Drica.

Conforme mencionado neste estudo, professores que se encontram no início da carreira percebem, durante o desenvolvimento da prática docente, que precisam construir uma gama de conhecimentos e de aprendizagens docentes. Isso acontece porque o cenário acadêmico não representa para eles um ambiente familiar no que diz respeito aos meandros do trabalho docente. Por serem iniciantes na docência no ensino superior, o contexto da universidade é referenciado como ambiente de estudos e de aprendizados. Desse modo, a partir da sua experiência docente, percebem que é preciso investir na construção de conhecimentos e de aprendizagens docentes.

Na docência universitária, o professor iniciante preocupa-se com o domínio do conteúdo, que é bastante valorizado no cenário acadêmico e em como trabalhar com esse conteúdo para que os estudantes aprendam. Na análise das narrativas, percebemos que essa preocupação aparece, talvez não por acaso, no relato de Lucas (licenciado em Química) e na narrativa de Rael (bacharel em Administração). Tanto o colaborador Lucas, quanto o colaborador Rael, entendem que os conhecimentos pedagógicos, articulados a outros conhecimentos inerentes à prática docente, são importantes no processo de ensino na universidade. Sobre isso, consideramos que há conhecimentos

necessários para ensinar, como apresentamos de maneira fundamentada em Shulman (2014), que precisam ser construídos e ampliados pelos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, ano XXIX, n. 3, Porto Alegre, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O campo da iniciação à docência universitária como um desafio**. 33ª Reunião Anual da Anped, 2010.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, P. 33-46, Dezembro, janeiro, fevereiro, 2013-2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, 2000. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. A docência no ensino superior: saberes e práticas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.3 (12. ed.), edição especial temática, p. 138 - 151, ago./out. 2014.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 de maio de 2020.

BRASIL. Portaria Nº 52, de 26 setembro de 2002. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

CAPES, conforme resolução nº 284/2018. Atualiza a regulamentação do Estágio Docência no âmbito da UFPI. Piauí: Conselho de ensino, pesquisa e extensão, 2018. Disponível em:

https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prpg/files/284.18-CEPEX_-_Atualiza_regulamenta%C3%A7%C3%A3o_do_Est%C3%A1gio_Doc%C3%Aancia_na_UFPI20181219113446.pdf. Acesso em: 25 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha-de; DELUCA, Gabriela. Aprender a ensinar: o dueto do estágio docente. **Cad. EBAPE.BR**, v. 15, nº 4, Artigo 13, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista**, v. 26, n. 03, Belo Horizonte, dez. 2010.

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

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 136, Campinas, 2016.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 53-60.

SCHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UFTPR, 2012.