

## Primeiros anos de docência na Educação Superior: aportes para o debate sobre o aprender a ensinar

### Resumo

Aprender a ensinar é uma questão central no campo da formação de professores. Este texto aborda questões teóricas sobre a aprendizagem da docência com o objetivo de problematizar esse processo nos primeiros anos de exercício como professor na Educação Superior, ciclo decisivo do desenvolvimento profissional docente. Um exame teórico sobre o assunto, produzido com esteio em um estudo qualitativo de natureza bibliográfico, sustentado pelo debate em torno da formação do adulto professor, da inserção na profissão e da aprendizagem da docência pela via do desenvolvimento profissional docente (Marcelo Garcia; Vaillant, 2009; Marcelo Garcia, 1998, 1999, 2009; Nunes; Silveira, 2010; Pozo, 2002; Mizukami *et al.*, 2006, 2010; Placco; Souza, 2015. Entre os resultados da análise destaca-se o reconhecimento do professor como adulto cuja aprendizagem é desenvolvimental, com forte sustentação na experiência, assim como a centralidade do conhecimento pedagógico no processo de aprender a ensinar. As conclusões explicitam a complexidade da docência na Educação Superior, marcada pela ampliação do tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que a gestão caminha sobreposta a essas dimensões tradicionais do trabalho nesse contexto.

**Palavras-chave:** aprendizagem da docência; iniciação ao ensino; professores iniciantes; docência universitária.

**Isabel Maria Sabino de Farias**  
Universidade Estadual do Ceará –  
UECE – Fortaleza/CE – Brasil  
isabel.sabino@uece.br

### Para citar este artigo:

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Primeiros anos de docência na Educação Superior: aportes para o debate sobre o aprender a ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 13-34, jan./abr. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826602025013

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025013>

## First years of teaching in Higher Education: contributions to the debate on learning to teach

### Abstract

Learning to teach is a central issue in the field of teacher training. This text addresses theoretical questions about learning to teach with the aim of problematizing this process in the first years of teaching as a teacher in Higher Education, a decisive cycle in teaching professional development. A theoretical examination on the subject, produced based on a qualitative study of a bibliographic nature, sustained by the debate around the training of adult teachers, insertion in the profession and learning to teach through professional development of teachers (Marcelo Garcia; Vaillant, 2009; Marcelo Garcia, 1998, 1999, 2009; Nunes; Silveira, 2010; Pozo, 2002; Mizukami et al., 2006, 2010; Placco; Souza, 2015). Among the results of the analysis, the recognition of the teacher as an adult whose learning is developmental, with strong support in experience, as well as the centrality of pedagogical knowledge in the process of learning to teach, stands out. The conclusions explain the complexity of teaching in Higher Education, marked by the expansion of the teaching, research and extension tripod, since management overlaps these traditional dimensions of work in this context.

**Keywords:** teaching learning; initiation to teaching; beginning teachers; university teaching.

## Primeros años de docencia en la educación superior: aportes al debate sobre aprender a enseñar

### Resumen

Aprender a enseñar es un tema central en el ámbito de la formación docente. Este texto aborda cuestiones teóricas sobre aprender a enseñar con el objetivo de problematizar este proceso en los primeros años de docencia como docente en la Educación Superior, ciclo decisivo en el desarrollo profesional docente. Examen teórico sobre el tema, producido con base en un estudio cualitativo de carácter bibliográfico, sustentado en el debate en torno a la formación de profesores adultos, la inserción en la profesión y el aprendizaje de la docencia a través del desarrollo profesional docente (Marcelo Garcia; Vaillant, 2009; Marcelo Garcia, 1998, 1999, 2009; Nunes; Silveira, 2010; Pozo, 2002; Mizukami et al., 2006, 2010; Placco; Souza, 2015). Entre los resultados del análisis se destaca el reconocimiento del profesor como un adulto cuyo aprendizaje es desarrollador, con fuerte apoyo en la experiencia, así como la centralidad del conocimiento pedagógico en el proceso de aprender a enseñar. Las conclusiones explican la complejidad de la docencia en la Educación Superior, marcada por la expansión del trípode enseñanza, investigación y extensión, ya que la gestión se superpone a estas dimensiones tradicionales del trabajo en este contexto.

**Palabras clave:** enseñanza aprendizaje; iniciación a la docencia; profesores principiantes; docencia universitaria.

## 1 Introdução

Minha entrada na docência na Educação Superior foi a partir da entrada na licenciatura em Química. Entrei muito novo, com 16 anos; nem sabia que existia diferença de licenciatura para bacharelado; para mim era tudo Química. Na graduação era muito nítida a diferença dos professores da Química, que querem formar químicos, dos professores das disciplinas pedagógicas, que querem formar professores. [...]. Eu acabei me aproximando mais das discussões dos professores de disciplinas pedagógicas, isso acabou me atraindo para o campo da docência. [...]. E aí surgiu a oportunidade de entrar no Pibid, um grande divisor de águas na minha trajetória [...]. Foi o gatilho para que eu permanecesse na docência. Fui vivendo, gostando e aprendendo. Antes mesmo de colar grau eu já estava contratado como professor temporário de Química pelo Estado [...]. Eu fiz o mestrado de 2018 até julho de 2020, na pandemia, mas antes de defender abriu seleção pra substituto na Urca, no Crato. [...]. Minha entrada na URCA foi um pouco impactante porque eu fui chamado para assumir um dia antes de ser decretada a pandemia e a paralisação das atividades aqui no Ceará [...], não havia orientação, tudo ficou muito à deriva. Quando eu cheguei na FECLI/UECE, foi bem diferente, fui muito bem acolhido; haviam várias reuniões, tinha reuniões com os professores de Didática para a gente alinhar o que era que ia ser ministrado, porque a gente englobava todas as licenciaturas; a gente discutia a melhor estratégia. Ajudou muito nesse começo. (Professor iniciante na docência universitária<sup>1</sup>)

Começar é um vocábulo que sugere ação, indica movimento, implica em aprendizagem. Esse significado, de certa maneira, entremeia o conteúdo deste texto que, recorrendo a dados de pesquisa bibliográfica qualitativa sobre aprendizagem da docência e professores iniciantes, aborda questões teóricas sobre o aprender a ensinar com o objetivo de problematizar esse processo nos primeiros anos de exercício como professor na docência na Educação Superior, ciclo decisivo do desenvolvimento profissional docente.

Etimologicamente, o termo desenvolvimento é associado à ideia de crescer, progredir intelectualmente, tornar-se capaz. Assim, falar de desenvolvimento remete ao aprender; por conseguinte, falar de desenvolvimento profissional remete aos processos pelos quais se aprende uma profissão. Em consonância com essa compreensão, a expressão desenvolvimento profissional docente alude ao professor como profissional que participa de um contínuo de

---

<sup>1</sup> Excerto de entrevista extraído do relatório final da pesquisa “Docência na Educação Superior: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão”, apoiada pela Chamada CNPq nº 09/2020 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa sob a coordenação da autora desse texto (Farias, 2024).

aprendizagens, mudanças e crescimento na carreira ao longo de sua trajetória na profissão (Cavalcante, 2023).

Aprender a ensinar é uma questão central no campo da formação de professores, embora esta ainda seja uma pauta secundarizada nas pesquisas e políticas brasileiras destinadas a esses profissionais da educação. No cenário internacional, contudo, esse é um debate em foco, no mínimo, há seis décadas, conforme anotado no texto “Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar” (1998), no qual Marcelo Garcia, ao fazer um balanço das pesquisas do campo nos últimos quinze anos, assevera o “incremento na preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar”, que se fez marcado pela ampliação e diversificação “de temas e enfoques”. Por certo, mais um debate que chega tardiamente na cena nacional.

Os primeiros anos de docência, caracterizados pela entrada na profissão e por intenso processo de “iniciação ao ensino” ou de “iniciação profissional” (Marcelo Garcia, 1998, 1994), constituem um ciclo importante do aprender a ensinar, delineado como um tempo da vida do professor fundamental para sua constituição identitária, para a consolidação de saberes e fazeres e, principalmente, para a decisão em permanecer na profissão (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Aqueles que vivenciam esse tempo são chamados de professores iniciantes e demandam atenção diferenciada e específica.

Para nenhum professor começar é tranquilo. Com esteio nessa premissa, são abordadas, nos tópicos que seguem, questões teóricas basilares ao estudo e produção de conhecimento sobre o aprender a ensinar, particularmente nos primeiros anos de docência. Este exercício reflexivo parte do propósito, por um lado, de aportar elementos que contribuam para o delineamento de “uma teoria da aprendizagem profissional”, carência apontada por Mizukami *et al.* (2006, p. 2); por outro, favorecer o adensamento de estudos e análises acerca da aprendizagem da docência, lacuna indicada por Almeida *et al.* (2020) ao analisarem as tendências das pesquisas sobre professores iniciantes.

## 2 Aprendizagem profissional e aprendizagem da docência: pautas que se entrelaçam

Não faltam estudos acerca dos processos pelos quais o ser humano aprende, mas, em geral, eles são centrados nos processos psicológicos, havendo carência de estudos que o abordem para além dessa perspectiva, sobretudo no que concerne à aprendizagem profissional (Mizukami *et al.*, 2006). Em vista disso, buscou-se dialogar com formulações teóricas de autores do campo da Psicologia, precisamente os estudos de Nunes e Silveira (2010) e Pozo (2002), e da Educação – com ênfase em Freire (1988, 1996, 2002), Mizukami (2006, 2010), Placco e Souza (2015).

Diálogo que assumiu como ponto de partida, e de chegada, o debate sobre a aprendizagem de uma profissão, nela situando a docência. Esse caminho reconhece que as reflexões em torno do que se compreende como aprendizagem da docência são consolidadas por meio do estudo de autores de vários campos de conhecimento e de diferentes matizes epistemológicas, interlocução realizada no intuito de oportunizar aproximações conceituais que favoreçam, sobretudo, o esforço de contribuir para a sistematização de uma teoria da aprendizagem profissional sobre a docência.

O conceito de aprendizagem encontra-se no centro da discussão sobre aprendizagem docente. Para elucidá-lo recorre-se, a princípio, a Paulo Freire (2002, p. 22), para quem “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. [...]”. Para o autor pernambucano, é própria do ser humano a característica de ser inacabado e inconcluso, algo que é consciente e faz, ao mesmo tempo, parte de sua experiência de vida. Essa compreensão pode ser estendida a diferentes dimensões e perspectivas do que integra e constitui o ser humano, em face da sua capacidade de aprender, o que não seria diferente em sua formação e atuação profissional.

Em sendo assim, parece legítimo pressupor que mesmo que um determinado profissional, a exemplo do professor, tenha uma formação inicial específica para exercer a docência, a sua capacidade e a sua possibilidade de assimilação de conhecimentos relevantes a sua profissão não se esgotam, porque é inerente à espécie humana essa inconclusão e esse inacabamento. É igualmente lícito afirmar que as pessoas estão

sempre em situação de aprendizagem, inclusive quando essa não é provocada intencionalmente.

O acolhimento dessa premissa ratifica o argumento de que a “aprendizagem responde não só a um desenho genético, mas principalmente a um desenho cultural”, tal como postulado por Pozo (2002) no livro “Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem”. Esse entendimento corrobora o conceito de aprendizagem “como apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, envolvendo a interação do sujeito com o mundo cultural no qual se insere” (Nunes; Silveira, 2010, p. 118-119).

Aprender é algo natural, melhor dizendo, aprende-se naturalmente por meio da socialização cultural em sociedade. A aprendizagem é um processo central para o desenvolvimento humano, é eminentemente interativa e movida pela necessidade que cada pessoa tem ante às relações sociais com o mundo e com outrem. Um conceito histórico e complexo, que tem como principal aporte conceitual as Teorias Psicológicas da Aprendizagem e, mesmo não sendo o foco deste escrito abordar essa teorização, considera-se importante demarcar os contributos da Psicologia para pensar a aprendizagem profissional em Educação.

Sob esse crivo, aprender é um processo carregado de complexidade, que valoriza o conhecimento prévio e conjuga cognição e afeto. Configura-se, portanto, um equívoco conceber a aprendizagem priorizando um desses aspectos em detrimento do outro, como geralmente se observa, quase sempre dando ênfase à dimensão cognitiva (Farias; Silva; Castro, 2021).

Com arrimo nessa acepção ampla do conceito de aprendizagem, demarca-se que a aprendizagem da docência se situa no escopo dos estudos sobre a aprendizagem profissional. Esta se refere ao sujeito de um dado grupo ocupacional e ao que ele precisa dominar em termos de conhecimento para desenvolver seu trabalho; aquela, reporta-se ao professor como profissional da educação responsável por mediar a aprendizagem de outras pessoas por meio do ensino (Farias, 2000; Farias *et al.*, 2014).

A aprendizagem profissional, portanto, pode ser entendida como apropriação de conhecimentos – teóricos, práticos e atitudinais – próprios a uma profissão. Nesses termos, a noção de aprendizagem profissional reporta-se ao modo pelo qual um dado

grupo ocupacional “torna seus” determinados conhecimentos, crenças, valores, signos, habilidades, estratégias e fazeres peculiares a uma atividade profissional. No caso dos professores, refere-se aos conhecimentos profissionais necessários ao exercício da profissão professor e, mais precisamente, aos processos pelos quais os professores aprendem a ensinar e, por conseguinte, a ser docentes.

Ensinar pressupõe que o professor já tenha aprendido, ou seja, que saiba algo, que tenha se apropriado de conhecimentos profissionais necessários ao exercício da docência. Essa, aliás, é uma condição *sine qua non* para desenvolver e firmar uma atividade profissional no âmbito social, político e cultural. Esse entendimento reforça que aprendizagem da docência não se descola do contexto de trabalho e da prática pedagógica, reconhecidos como espaços-tempos de aprendizagem profissional face ao fortalecimento e à inter-relação das dimensões teoria e prática no processo de constituição e de materialização de uma práxis pedagógica transformadora, forjada no exercício da docência. Nesses termos, compreende-se que a prática pedagógica e o exercício da docência são constitutivos do aprender a profissão de professor.

### 3 Aprender a ensinar - desafio para firmar a especificidade profissional do professor

O debate sobre o ensinar como especificidade profissional do professor é abordado por Roldão (2007), que questiona sobre o que é um professor, o que o distingue de outros sujeitos profissionais, qual a especificidade de sua ação e o que constitui essa distinção.

Essa autora portuguesa ressalta a ação de ensinar como elemento caracterizador distintivo do docente, lembrando, contudo, que sua definição é marcada, “ainda hoje”, por uma tensão entre “o professar um saber” e o “fazer aprender alguma coisa a alguém”, isto é, o ensino como transmissão de conhecimento e o ensino como mediação do processo de conhecer. Ao argumentar em uma direção mais integradora, ela assevera que a função de ensinar é caracterizada justamente por essa “dupla transitividade e pelo lugar da mediação” do “fazer aprender algo” (o currículo ou o que se quer ver aprendido) e do fazer alguém aprender (mediar a construção do conhecimento do outro).

A discussão suscitada por Roldão (2007) é relevante às reflexões sobre o aprender a ensinar em face dos fatores considerados no complexo caminho da profissionalização docente, termo compreendido como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e processo de trabalho (Enguita, 2003), no qual a profissionalidade apresenta-se como dimensão importante desse processo (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2013).

O conceito de profissionalidade reporta-se ao tipo de desempenho e de conhecimento próprios à profissão, conforme autenticam autores ibéricos e nacionais. A profissionalidade, recorrendo a Cunha (2009, p. 216), diz respeito à “profissão em ação, em processo, em movimento” ou, como sentencia Sacristán (2003, p. 65), caracteriza-se pela “afirmação do que é específico na acção docente”. Traduz, assim, o processo pelo qual o professor, com base em valores, posições políticas e éticas, constrói e reconstrói respostas práticas ao se defrontar com as questões que se apresentam no contexto do ensino, na interação com os demais sujeitos da comunidade em que atua (dos colegas de profissão aos pais) e a sociedade em geral, as quais configuram seu modo de ser e de estar na profissão.

Corroborando essa formulação, Contreras (2012, p. 82) considera que a profissionalidade “se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”; está, pois, imbricada à função docente, ao que a orienta e às ações necessárias ao ato de ensinar. Para Contreras (2012), falar de profissionalidade significa muito mais que “descrever o desempenho do trabalho de ensinar”, abrangendo “também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”. Não se trata, por conseguinte, de um rol de atributos fixos, práticas que caracterizem um bom ensino, mas de construtos peculiares que viabilizam o agir do professor. Ademais, a profissionalidade docente é constantemente tensionada e fomentada pelas intenções que permeiam a prática educativa enquanto prática social, o que nos leva a autenticar o argumento de que “aprender a ensinar é desenvolvimental” (Mizukami *et al.*, 2006, p. 44), reclama tempo e investimento para que os professores revejam seus conceitos e redimensionem suas crenças, conhecimentos e práticas.

O fato é que o professor é um sujeito profissional historicamente situado, cuja profissionalidade não se desvincula do contexto e do momento histórico em que se

encontra inserido e com base nos quais se definem as expectativas sociais em torno de sua atuação. Além disso, nos diversos momentos de sua vida profissional, o professor “enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento profissional” (Nono, 2011, p. 15). Aprender, nesse sentido, se apresenta como uma necessidade permanente e contínua no decorrer da vida profissional de um professor.

Depreende-se que um corpo de conhecimento profissional específico está entre os fatores sublinhados na literatura como necessários à legitimação e ao reconhecimento social dos professores como grupo profissional, pré ou semiprofissional (Sacristán, 2003). Para Roldão (2007, p. 97), o caráter “absolutamente” decisivo desse fator, na “distinção profissional” na atual fase de desenvolvimento da profissão docente, consiste na “estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico” necessário para seu exercício. Esse, entretanto, é também seu “elo mais fraco” e sobre o qual é preciso investir (Roldão, 2007), indicativo que corrobora a relevância de pesquisas e estudos acerca da aprendizagem da docência, dos processos pelos quais os professores aprendem a ensinar.

Nessa direção, importa sublinhar que a aprendizagem da docência não tem como ponto de partida o exercício em si da docência, mas toda a trajetória formativa e de atuação profissional do professor, desde o ingresso em um processo de formação de professores – ou até mesmo o exercício da profissão, quando se destaca o trabalho exercido por professores sem formação institucional ao longo da história da educação, os docentes denominados como leigos – e a atuação no magistério, num movimento contínuo e que não se esgota em um curso de licenciatura e nem se consolida na prática pela prática, em geral esvaziada de fundamentação teórica. Há que ser considerado que a aprendizagem da docência envolve também elementos relacionados com a trajetória de vida dos professores, inclusive elementos de ordem subjetiva e que são relevantes para a formação e para o exercício do magistério. Enfim, no processo de apropriação é notória a relevância da assimilação de conhecimentos, tomando a experiência como ponto importante no âmbito da formação de professores, em que a formação dos docentes seja expressa nas aprendizagens de conhecimentos científicos articulados com demandas e situações da prática pedagógica (Castro, 2018).

Os aspectos destacados reforçam a aprendizagem profissional como uma aprendizagem voltada para pessoas adultas, portanto, no caso da aprendizagem da docência requer reconhecer o professor como adulto (Cavaco, 2009; Gariglio; Cavaco, 2023; Mizukami, 2010; Placco; Souza, 2015), cuja aprendizagem é compreensiva, experiencial e contextual, por isso mesmo ensejada por processos reflexivos que fomentem a compreensão de sua constituição como profissional, bem como dos desafios com os quais se depara nos diferentes ciclos da vida docente e que se expressam em diferentes interações, com destaque mais expressivo para as relações em sala de aula, a interação professor-aluno. Nesse sentido, muito favorece o trabalho em equipe, parcerias e colaborações que propiciem a “desprivatização das práticas” (Cochran-Smith, 2012).

Como adulto, o professor aprende de modo situado, por meio da reflexão sobre sua formação e trabalho entre pares o que, para o aprender a ensinar, cerne de sua profissão, envolve um conjunto de processos mentais que nada tem de inato em seu desenvolvimento, antes ocorre mediado por todas as oportunidades que o sujeito aprendente vivencia no decurso de sua vida pessoal e profissional e que propiciam alargar, revisar, reelaborar, atualizar e renovar seu pensamento e ação (Farias; Silva; Castro, 2021). Em sendo assim, é fundamental que as práticas formativas provoquem os professores a pensarem sobre seus percursos formativos, as razões que os levaram à docência, suas concepções acerca do que é ensinar e aprender, bem como sobre seu papel como profissional docente. Tais compreensões são constitutivas dos significados e sentidos que os professores produzem no processo de aprender a ensinar e de se reconhecer como profissional docente.

A explicitação desses elementos favorece a compreensão de si como pessoa que também é um profissional e, principalmente, de como a maneira de ver e entender o mundo à sua volta incide sobre sua prática docente. A ação compreensiva de sua interação com a realidade social na qual se encontra, em suas dimensões materiais e simbólicas, é fundamental para a capacidade do professor de intervir criativa e autocriativamente em sua relação com os outros e com o trabalho e, nesse movimento, aprender. Esse entendimento reforça o argumento de que tornar-se professor é processual ou, como anotam Bolzan, Isaia e Maciel (2013), envolve “processo permanente de construção” no decorrer da carreira docente, uma vez que o

desenvolvimento docente abrange e resulta do desenvolvimento do professor como pessoa – relacionado ao seu crescimento individual; o desenvolvimento da profissão – que contempla o professor como profissional cuja ação tem especificidade e é sustentada por conhecimentos peculiares que respondem pela qualidade de sua atuação; e, o desenvolvimento da socialização profissional – referente ao professor como profissional cuja ação é regulada pelo contexto e pelas condições de trabalho em que está inserido. É justamente por isso que os primeiros anos de docência se apresentam como fase decisiva no desenvolvimento profissional docente, pois é nela que o professor iniciante constrói sua identidade profissional, se produz como docente, definindo um modo próprio de pensar e agir profissionalmente inter-relacionado à cultura do contexto onde atua.

Um professor, por conseguinte, não nasce pronto, constatação que permite reafirmar a docência como uma profissão cultivada (Farias, 2000), que se aprende por meio de diferentes e variadas oportunidades, abrangendo, para além dos estudos de conteúdos e aspectos técnicos e formais da docência, “[...] situações práticas que sejam problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 12). Nessa direção, aprender a ensinar exige do docente, em particular do professor iniciante, viver a ambiência e a cultura profissional em contexto, indagando-se sobre as demandas rotineiras do trabalho e, sobretudo, aquelas emergentes e inesperadas.

Não se desconsidera, vale registrar, que o professor com mais tempo no exercício da docência, em geral reconhecido como um profissional experiente, não precise aprender ou reaprender; por certo que esse é um movimento necessário e desejável, especialmente nesses tempos de conhecimento volátil e de avanço tecnológico célere que impactam na cultural social, trazendo novas demandas sobre o trabalho do professor, a exemplo da contínua necessidade de atualização e renovação de seus saberes profissionais.

Seja como for, por ser um processo complexo de mediação, ensinar requer que o professor saiba mobilizar seu repertório de conhecimentos profissionais para lidar com situações dilemáticas no cotidiano de sua interação sociocognitiva em sala de aula, bem como com as múltiplas outras situações que a docência remete e que permeiam seu

contexto de trabalho. Importa frisar que as situações que o professor encara no seu dia a dia não são iguais, não são sempre as mesmas e é justamente esse caráter contingente que reclama do professor a capacidade de generalizar seus aprendizados, reelaborando-os e sendo capaz de transformá-los para lidar com as diversas e diferentes situações que habitam o processo de mediar a aprendizagem de outras pessoas por meio do ensino.

Sob esse prisma, argumenta-se que o aprender a ensinar implica em aprender a lidar com um conhecimento em contínuo movimento, pois eivado pelo contexto e pelo que acontece; não se trata meramente de aprender a aplicar uma técnica ou um conhecimento teórico sobre um dado conteúdo, a exemplo de como planejar, por certo importante e necessário, mas não suficiente para garantir uma ação docente efetiva na mediação da aprendizagem dos alunos, considerando não ser possível prever tudo que pode acontecer na aula (Farias, 2000). O caráter interativo do ensino situa o professor numa situação sempre singular, pois, ainda que munido pelo planejamento prévio, essa ação é entremeada por fenômenos como a multidimensionalidade, a simultaneidade, a imediaticidade, a imprevisibilidade, a visibilidade e a historicidade, as quais, em geral, só se dispõem no instante mesmo da aula.

O ensino como situação singular e interativa evidencia que essa é uma ação que se dá com pessoas, sendo preciso estabelecer com elas uma relação para que o objetivo pedagógico seja atingido, que é mediar suas aprendizagens. Assim, aprender no âmbito da docência demanda análise reflexiva da situação para balizar a tomada de decisão e o agir pedagógico, o que se efetiva com base no conjunto de conhecimentos, crenças, concepções, pressupostos e experiências que orientam o professor. Demanda, também, compreender que o processo de aprender a ser professor é dinâmico e multidimensional, marcado por diferentes sentidos e significados que consolidam aspectos da identidade docente. Esse entendimento corrobora a asserção de que a aprendizagem da docência enquanto uma aprendizagem profissional é desenvolvimental (Mizukami, 2010).

Os argumentos explicitados no decorrer deste texto – a docência como um trabalho complexo, situado e que requer permanente aprendizagem e postura ética e profissional do professor; a aprendizagem da docência como processo que acontece em distintos espaços, tempos e contextos de atuação dos professores, em formações iniciais e continuadas, assim como em situação de exercício da profissão docente; o

conhecimento profissional, a prática pedagógica e os aspectos da história de vida dos professores como elementos importantes no processo de aprender a ser professor – explicitam e reconhecem o aprender a ensinar como componente central ao desafio histórico, político, epistêmico e pedagógico de firmar a especificidade profissional do professor.

#### 4 Aprendizagem da docência na Educação Superior

A atenção sobre a docência na Educação Superior, em particular nos primeiros anos desse exercício profissional, se apresenta como eixo de análise ainda com reduzida visibilidade na pesquisa educacional brasileira, pois os estudos sobre desenvolvimento profissional de professores iniciantes têm focalizado a Educação Básica (Corrêa; Portella, 2013; Giovanni; Guarnieri, 2014; Lima, 2004, 2007; Mira; Romanowski, 2015; Nono, 2011; Papi; Martins, 2010). Movimento paradoxal se considerado o registro de Pimenta e Anastasiou (2002) de que, no panorama internacional, o “desenvolvimento profissional de professores universitários” aparece como pauta de crescente preocupação desde as últimas décadas do século XX.

De certo modo, passados mais de 20 anos desde esse alerta, a docência universitária permanece “uma caixa de segredos”, para retomar a expressão usada por Morosini (2000) em uma das produções marcantes desse campo de estudo: “Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação”. A aprendizagem da docência, sobretudo nos primeiros anos de exercício profissional na Educação Superior, ainda é um desses segredos que permanece latente ou mesmo secundarizado na investigação educacional contemporânea (Farias, 2020). Entre as iniciativas de pesquisa existentes abordando o desenvolvimento de professores iniciantes na Educação Superior nessas duas últimas décadas destacam-se aquelas realizadas por Maria Isabel da Cunha, com apoio do CNPq, interesse temático que se firma nas suas produções (Cunha, 2006, 2009, 2010, 2012, 2014, 2022, 2023; Cunha; Zanchet, 2010). Mais recentemente, destaca-se no âmbito das publicações em periódicos em educação, o estudo de Hess *et al.* (2018) sobre “fatores que apoiam” a inserção docente na Educação Superior, no qual as autoras

salientam a carência de estudos sobre essa fase do desenvolvimento profissional e as necessidades formativas desses profissionais.

Para além disso, é forçoso reconhecer que a Educação Superior, seu professor, sua formação e prática, é uma agenda relativamente recente nas políticas e pesquisas nacionais, constituindo-se como campo de estudos na década de noventa do século XX, quando da emergência de processos avaliativos externos na política educacional brasileira. A regulamentação das atribuições dos professores da Educação Superior mediante diretrizes curriculares é expressiva desse movimento, constituído “sob a égide da reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica empreendida a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96” (Hobold; Farias, 2020, p. 11). Tais diretrizes são fortemente atravessadas pelas orientações curriculares instituídas à época, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e dos Referenciais para a Formação de Professores (1999), os quais adotavam a perspectiva do currículo por competência.

É nesse contexto que se delineiam e se desenvolvem estudos sobre a docência na Educação Superior considerando as mudanças associadas à globalização, ao sistema produtivo, às tecnologias digitais e aos conhecimentos necessários ao magistério superior, esforço encetado por pesquisadores em diferentes ambiências institucionais visando constituir “uma base conceitual teórico-científica da ciência da educação sobre a docência na Educação Superior brasileira” (Guimarães, 2024, p. 78).

Atenção impulsionada pela expansão da Educação Superior no Brasil decorrente de políticas públicas que propiciaram o acesso à formação em nível superior para um número cada vez maior de estudantes, registrando-se preocupação com a qualidade do ensino realizado pelos professores da Educação Superior, especialmente as bases teóricas que sustentam a prática docente e os pressupostos políticos e ideológicos que envolvem a disputa pelo papel da Educação Superior ao longo da história do nosso país. Agregaram-se a esse movimento questionamentos acerca da formação dos professores para o ensino superior, profissionais que assumem papel crucial na formação acadêmica dos estudantes, sendo responsáveis por prepará-los para o exercício da cidadania e para atuarem eficazmente no mercado de trabalho em suas respectivas áreas, incluindo o

ensino em cursos de licenciatura, uma vez que formam os futuros formadores de professores para a Educação Básica e a Educação Superior (Guimarães, 2024). Preocupação associada ao desafio de romper com a tradição constituída na formação de professores para a Educação Superior, secularmente com suas bases fincadas em princípios éticos tradicionais, gestados na perspectiva epistemológica da ciência moderna (Cunha; Zanchet, 2014).

A expansão da Educação Superior alavancada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) é emblemática desse movimento. Entre outros aspectos, repercutiu no aumento de docentes universitários, resultando na entrada significativa de professores iniciantes nesse contexto de atuação. Estima-se que esse movimento de entrada, considerando dados do INEP relativos aos anos de 2015 e 2016, situa-se na “média de 6.661 docentes ingressando a cada ano”, o que significa uma média de 10% a mais “em relação ao ano anterior”, ponderam Romanowski e Mira (2018, p. 106).

Com efeito, a inserção na Educação Superior, além de uma tendência para as próximas décadas, tem revelado a entrada tanto de professores sem experiências anteriores na docência universitária, jovens doutores com trajetória de pesquisa, quanto de profissionais que carregam experiências anteriores na docência da Educação Básica e na Educação Superior privada. Essa tendência e caracterização dos docentes iniciantes, por exemplo, ficou evidenciada entre os 21 professores principiantes cearenses participantes de uma pesquisa com docentes atuantes nas seis universidades públicas do Ceará (Farias, 2024).

Exercer um trabalho complexo, como é o do professor, ainda mais sem formação no campo do ensinar, como é o caso daqueles que se inserem na docência na Educação Superior, é desafiante para o professor que está iniciando. Entre os marcadores dessa aprendizagem profissional é preciso considerar que ser professor na Educação Superior implica em um trabalho organizado a partir da relação ensino, pesquisa e extensão como alicerces da prática docente, além de exigir do professor a participação em atividades de gestão, consideradas atividades basilares e inerentes ao desenvolvimento profissional dos mesmos. Uma prática que envolve múltiplas atribuições que abrangem essas dimensões. Implica considerar que a docência na Educação Superior requer trilhar uma

carreira que é ascendente de acordo com o grau de titulação cada vez maior que lhe é exigido; requer ensinar, produzir e disseminar conhecimentos, entre outras funções complexas que envolvem o mundo universitário. Enfim, considera-se que o contínuo exercício da reflexão e da revisitação do arcabouço teórico e prático de sua ação como profissional docente apresenta-se como chave epistêmica e pedagógica da aprendizagem profissional do professor que assume a docência na Educação Superior.

A falta da formação pedagógica para ensinar na Educação Superior é uma questão delicada para o professor iniciante nesse contexto de trabalho, seja ele licenciado ou não. Shulman (1986), ao ponderar sobre o conhecimento pedagógico, chama atenção para sua relevância no processo de desenvolvimento do professor universitário, alertando que “o conhecimento pedagógico representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de como ensinar”, compreende, portanto, as formas de representação das ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível para os estudantes.

O conhecimento pedagógico é basilar ao exercício da docência, uma vez que necessário para que o professor possa tomar decisões sobre como favorecer a compreensão dos estudantes em relação à abordagem do conteúdo a ser ensinado e, assim, desenvolver processos de mediação que potencializem a aprendizagem discente. A promoção de processos formativos voltados para o desenvolvimento desse conhecimento profissional implica, entre os outros aspectos, aprender a planejar, a adequar didaticamente conteúdo e forma, avaliar a aprendizagem, além de desenvolver, implantar e avaliar processos de mudanças na prática pedagógica e institucional em que se encontra inserido.

Na narrativa em epígrafe neste texto, produzida por um docente iniciante licenciado em Química, a relevância do conhecimento pedagógico é manifesta ao recordar a entrada no primeiro contexto de trabalho e se ressentir da ausência de orientação sobre como proceder ante a situação de ensino que se impunha naquele momento. Ao se referir à entrada noutro contexto, ainda como iniciante, destaca que encontrou acolhimento institucional para além da “educabilidade” (Lahtermaher, 2021), como se depreende ao dizer: “foi bem diferente, fui muito bem acolhido; havia várias

reuniões, tinha alinhamento, reuniões com os professores de Didática para a gente alinhar o que era que ia ser ministrado, porque a gente englobava todas as licenciaturas; a gente discutia a melhor estratégia. Ajudou muito nesse começo”.

A solidão pedagógica destaca-se entre os desafios que os professores na universidade enfrentam, ou seja, eles se sentem sozinhos e vivem em um contexto no qual, muitas vezes, a produção científica e a sobrecarga de funções não abrem espaços para compartilhar experiências, dúvidas e auxílio mútuo, fundamentais a construção do conhecimento pedagógico, além de fator preponderante na construção do papel docente. Situação paradoxal, pois a aprendizagem experiencial (Placco; Souza, 2015), em particular o processo de socialização e reflexão entre pares, apresenta-se como estratégia formativa primordial na aprendizagem adulta, por conseguinte, na aprendizagem da docência por parte do professor iniciante na Educação Superior.

É fundamental a constituição de oportunidades que propiciem a discussão de questões pedagógicas que permeiam o seu cotidiano de trabalho no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, pois como asseveram Cunha e Zanchet (2010, p. 190), o docente iniciante, em geral, demonstra “interesse significativo” em “discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos”. É nesse movimento que o professor vai se constituindo profissionalmente, com esteio nas situações de trabalho, desafios e aprendizados constituídos colaborativamente na prática pedagógica com os discentes e entre os pares.

## 5 Provocação final

A literatura constituída no campo da formação de professores, nas últimas décadas, reconhece os primeiros anos de docência como decisivos no desenvolvimento profissional docente. No centro desse debate, o aprender a ensinar se sobleva como questão central, especialmente nos primeiros anos de exercício como professor na Educação Superior, ciclo decisivo do desenvolvimento profissional docente. Decisivos porque eles repercutem tanto na decisão de prosseguir na profissão, quanto no modo de pensar e exercer a docência, ou seja, no professor(a) que virá a constituir-se.

As reflexões assentaram-se na premissa de que o professor é um adulto cuja aprendizagem é desenvolvimental, com forte sustentação na experiência, assim como sublinharam a centralidade do conhecimento pedagógico no processo de aprender a ensinar. Em vista da complexidade da docência na Educação Superior, marcada na contemporaneidade pela ampliação do tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que a gestão caminha sobreposta a essas dimensões tradicionais do trabalho nesse contexto, reitera-se a necessidade de uma política ampla e consistente de desenvolvimento profissional dos professores por parte da universidade, de modo a tornar vivo o propósito de formação de alto nível e de valorização de seus profissionais.

## Referências

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. DOI: 10.14244/198271994152. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência**: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente. 2018. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
- CAVACO, Carmem. **Adultos pouco escolarizados**: políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa, 2009.
- CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Como se desenvolvem os professores nos primeiros anos de docência?** Um estudo com iniciantes da Educação Básica cearense. 2023. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Indianápolis, v. 48, n. 3, p. 108-122, July/Sept. 2012.
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 223-236, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O campo da iniciação à docência universitária como um desafio**. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 33ª RN, 2010, Caxambu – MG. Trabalho apresentado no GT4. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/o-campo-da-iniciacao-docencia-universitaria-como-um-desafio>. Acesso em: 12 de abril de 2025.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da educação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.  
CUNHA, Maria Isabel da. **A metamorfose necessária**: a prática pedagógica universitária em contextos emergentes. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 211-235.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Editora Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Textos em foco**: docência, prática pedagógica e educação superior. Curitiba: CRV, 2022.

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

ENGUITA, Mariano Fernandez. O magistério numa sociedade em mudança. In: ALENCASTRO, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência no Telensino**: saberes e práticas. Fortaleza: SECULT, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência na Educação Superior**: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão. Fortaleza: UECE, 2020. 50 p. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital CNPq Bolsa de Produtividade em Pesquisa nº 09/2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência na Educação Superior**: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão. Fortaleza: UECE, 2024, 90 p. Relatório técnico final de pesquisa: Bolsa de Produtividade do CNPq (Edital nº 09/2020).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CASTRO, Francisco Mirtiel Franckson Moura. **Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa**. Fortaleza: EDUECE, 2021. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: editora, 2002.

GARIGLIO, José Ângelo; CAVACO, Carmem. O lugar da formação de adultos na pesquisa sobre a iniciação à docência. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 32, n. 71, p. 126-145, jul./set., 2023.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distâncias, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira Marin (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. 1ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2014. p. 33-44.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **Inserção e desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação superior**: desafios e possibilidades no IFCE. 2024. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2024.

HEES, Luciane Weber Baia; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; SOUZA, Francislê Neri de; SOUZA, Dayse Cristine Dantas Brito Neri de. Inserção de professores em início de carreira no Ensino Universitário. **Indagatio Didactica**, Aveiro - Portugal, v. 10, n. 5, p. 67-86, dez. 2018.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 102–125, jan./abr./2020. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

LIMA, Emília de Freitas. A construção do início da docência: reflexões a partir das pesquisas brasileiras. **Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LIMA, Emília de Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: como? por quê? o que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**. [s. l.], Ano 10, n.15, p.138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente: como se aprende a ensinar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1998, n. 09, p.51-75.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSK, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 85-98, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade e pesquisa**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (Orgs.). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

ROMANOWSK, Joana Paulin; MIRA, Marília Marques. Condições de inserção profissional do professor da Educação Superior. In: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 99-119.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, António Sampaio da. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 63-92.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [S.L], v.15, n. 2, p. 4-14, 1986.

Recebido em: 03/11/2024

Aprovado em: 16/02/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 26 - Número 60 - Ano 2025

revistalinhas@gmail.com