

Percepções sobre o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira na educação superior

Resumo

O presente estudo objetivou apreender como se deu o desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação superior a partir de práticas de indução realizadas pela assessoria pedagógica universitária. Utilizou-se de pesquisa de cunho qualitativo que contou com a participação de sete assessores pedagógicos inseridos numa Instituição de Ensino Superior (IES) que acompanharam as ações de indução por um período de quatro anos de professores que estão na fase de iniciação na carreira e aqui apresenta o recorte de uma pesquisa maior. Os resultados mostraram que na realidade pesquisada encontramos “ações de indução” desenvolvidas pelas assessorias pedagógicas da instituição que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, porém não existem políticas de indução no Brasil. Os estudos realizados nessa temática favorecem o mapeamento da realidade brasileira e buscam apresentar as fragilidades e contribuir para a elaboração de políticas que acolham as necessidades de cada fase da carreira docente.

Palavras-chave: professores iniciantes; carreira docente; educação superior.

Daniela Oliveira Vidal da Silva

Universidade Federal da Bahia –
UFBA – Salvador/BA – Brasil
danielaovdasilva@gmail.com

Cláudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia – UESB –
Vitória da Conquista/BA – Brasil
claudionunesba@hotmail.com

Para citar este artigo:

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Percepções sobre o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira na educação superior. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 190-205, jan./abr. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826602025190

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025190>

Perceptions on the professional development of early career teachers in higher education

Abstract

This study aimed to understand how the professional development of beginning teachers in higher education occurred based on induction practices carried out by university pedagogical advisors. A qualitative study was used, with the participation of seven pedagogical advisors from a Higher Education Institution (HEI) who monitored induction actions for a period of four years for teachers who are in the beginning phase of their careers. Here, an excerpt from a larger study is presented. The results showed that in the reality studied, we found “induction actions” developed by the institution’s pedagogical advisors that contribute to the professional development of beginning teachers, but there are no induction policies in Brazil. Studies conducted on this topic help to map the Brazilian reality and seek to highlight weaknesses and contribute to the development of policies that meet the needs of each phase of the teaching career.

Keywords: beginning teachers; teaching career; higher education.

Percepciones sobre el desarrollo profesional de los docentes al inicio de su carrera en la educación superior

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo comprender cómo se produjo el desarrollo profesional de docentes principiantes en la educación superior a partir de prácticas de inducción realizadas por asesorías pedagógicas universitarias. Se utilizó una investigación cualitativa, con la participación de siete asesores pedagógicos de una Institución de Educación Superior (IES) que acompañaron las acciones de inducción por un período de cuatro años de docentes que se encuentran en la fase de iniciación profesional y aquí se presenta un extracto de una investigación más amplia. Los resultados mostraron que en la realidad investigada encontramos “acciones de inducción” desarrolladas por las asesorías pedagógicas de la institución que contribuyen al desarrollo profesional de los profesores principiantes, sin embargo no existen políticas de inducción en Brasil. Los estudios realizados sobre este tema favorecen el mapeo de la realidad brasileña y buscan presentar debilidades y contribuir al desarrollo de políticas que atiendan las necesidades de cada fase de la carrera docente.

Palabras clave: profesores principiantes; carrera docente; educación superior.

Introdução

Para iniciarmos é importante refletirmos acerca das condições do ser docente, colocadas por Marcelo Garcia (2010, p. 12), assim, “a docência, [...], foi desenvolvendo ao longo de sua história um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras ocupações e profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa”. Nessa perspectiva, a profissão docente vivencia condições diferentes para o ingresso, permanência e desenvolvimento na carreira.

Dentre as especificidades da profissão docente, temos o lugar da formação no ingresso da carreira, pois essa etapa se constitui como um elemento imprescindível. No entanto, “a formação inicial somente não é suficiente para a aprendizagem da docência” (Ferreira, 2014, p. 41). Assim, no processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), a formação é parte, mas ela não constitui o todo, pois são necessários outros elementos, fato que, por vezes, dificulta a permanência na carreira (Ferreira, 2021a).

Dessa forma, os questionamentos quanto à formação para o exercício da docência na educação superior, envolvem desafios complexos se considerarmos o contexto analisado em que a formação inicial dos professores se dá, exclusivamente, nos cursos de bacharelado em que a formação didático-pedagógica não está presente nos currículos, e que na realidade desse estudo acompanhou professores bacharéis.

O professor iniciante é aquele que está nos primeiros anos de exercício da docência, podendo esse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional (Huberman, 1992), ou aos quatro primeiros anos de entrada da carreira (Gonçalves, 1992), ou aos cinco primeiros anos (Ferreira, 2014, 2023; Imbernón, 1998). Mesmo que algumas referências citadas se refiram a outros níveis de ensino, também se aplicam ao estudo aqui apresentado.

No contexto desta pesquisa, levaremos em consideração que professores iniciantes são aqueles que possuem até cinco anos de exercício da profissão docente contados a partir do momento de entrada efetiva na profissão, que é quando assume pela primeira vez a responsabilidade por uma turma ou disciplinas, ou seja, assume a docência como prática profissional. Esse período é caracterizado como uma fase de sobrevivência e descobertas (Huberman, 1992), noções como choque do real, indiferença

ou o quanto-pior-melhor, serenidade e frustração, estão presentes em estudos sobre os desafios, necessidades, dilemas, enfrentamentos, dificuldades, tensões e aprendizagens, inerentes a essa fase inicial (Farias, 2017; Gonçallo, 2017; Hees, 2016; Wiebusch, 2016) e esses estudos afirmam o necessário apoio institucional ao professor universitário iniciante.

É nesse contexto desafiador de quem inicia a profissão docente que se faz fundamental a existência de projetos e políticas instituídas e praticadas de indução docente, com vistas ao acompanhamento formativo intencional com supervisão e orientação de professores iniciantes e que ocorra de maneira formal e estruturada. Vale ressaltar que professores iniciantes aqui são aqueles diferentes de professores ingressantes, já que os iniciantes estão vivenciando suas primeiras experiências docentes, enquanto os outros podem estar ingressando na instituição, mas já possuir experiência docente de outros espaços.

Dessa forma, esta pesquisa objetiva apreender como se deu o desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação superior a partir de práticas de indução realizadas pela assessoria pedagógica universitária. Para consecução do objetivo proposto neste estudo, foi utilizada a pesquisa de cunho qualitativo que contou com a participação de sete assessores pedagógicos inseridos numa Instituição de Ensino Superior (IES) que acompanharam o processo de indução, pelo período de quatro anos (2021 a 2024), de professores que estão na fase de iniciação na carreira e que aqui apresenta o recorte de uma pesquisa maior.

A produção dos dados se deu por meio de questionário semiestruturado aplicado, no ano de 2024, diretamente aos participantes do estudo, a saber as assessorias pedagógicas de uma Instituição de Ensino Superior. Utilizaremos dados secundários a partir de um recorte sobre a temática aqui apresentada já que os resultados que originaram este artigo fazem parte de uma pesquisa guarda-chuva nomeada “Desenvolvimento Profissional Docente em Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Vitória da Conquista – Bahia”.

O texto estrutura-se em três seções: a presente, introdução; em seguida, a discussão sobre o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira na educação superior. Na terceira seção, apresentaremos os resultados da pesquisa que

versam sobre as percepções da assessoria pedagógica acerca da temática discutida e, por fim, as considerações finais, com o intuito de apresentar respostas ao objetivo proposto, assim como as possíveis lacunas de pesquisa.

Desenvolvimento profissional de professores em início de carreira na educação superior

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o ensino é um atributo docente que envolve uma prática social complexa, repleta de conflitos de valor e que requer opções ética e políticas. Por isso, ser professor exige saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, educacionais, sensibilidade, criticidade, fundamentação teórica e criatividade para lidar com as ambiguidades, incertezas e desafios das situações de ensino nos contextos educacionais.

Freire (2018), na 57ª edição da sua clássica obra *Pedagogia da autonomia*, nos apresenta de forma provocativa, os saberes necessários à prática educativa, defendendo que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, ética, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, bom senso, humildade, generosidade, tolerância, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade científica, competência profissional, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, exige disponibilidade para o diálogo e que ensinar é uma especificidade humana.

Considerando toda a complexidade apresentada, é imprescindível a discussão sobre formação de professores, sobretudo dos bacharéis, que atuam na educação superior e muitas vezes precisam assumir a fragilidade da sua formação pedagógica para o ensino e a aprendizagem, principalmente quando estes são professores iniciantes no exercício profissional da docência.

Ser professor iniciante bacharel é estar diante da ausência de formação inicial para o exercício da docência universitária. Por isso, muitas vezes, terminam por utilizar de experiências vivenciadas como estudantes e os modelos de professores com quem conviveram ao longo da vida educacional, direcionando sua prática a partir desses

parâmetros. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 63), esses professores defendem que, “de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com suas experiências e mirando-se em seus próprios professores”.

Durante esse tempo, o professor experimenta a aprendizagem da profissão de maneira única, processo esse que ocorre em meio às contradições presentes na realidade educacional e escolar (Papi; Martins, 2009). O período de inserção na docência é crucial para o desenvolvimento profissional do professor, pois é nessa fase inicial da carreira que ele faz a transição de estudante para professor, vivenciando os primeiros contatos reais com o ambiente educacional e assumindo o papel de docente, como destacado por Marcelo García (1999; 2006).

No esforço de se dedicar ao ensino e de aprender a ensinar, o professor passa por uma fase intensa de aprendizagem, na qual busca construir conhecimento profissional e equilibrar seu desenvolvimento pessoal. No início da carreira docente caracterizado pela inserção no ambiente educacional para desenvolvimento das atividades inerentes à profissão, algumas características podem coexistir ou existir. Conforme Huberman (1992), as características mais marcantes nessa fase são a sobrevivência e a descoberta.

Para Gonçalves (1992), o início da carreira docente oscila entre uma luta pela sobrevivência que é determinada pelo choque do real e o entusiasmo pela descoberta do novo. Para Ferreira (2023), o período de entrada na carreira docente é marcado por entusiasmo e euforia pelo aprendizado proporcionado pela prática.

Essa fase de início da carreira docente também é marcada por uma insegurança gerada pela distância entre o ideal e a realidade da instituição e da sala de aula, especialmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem, às relações interpessoais e à fragmentação do trabalho. No contexto brasileiro, muitas dificuldades são frequentemente enfrentadas por professores iniciantes, incluindo conflitos na relação com os alunos (Corsi, 2005; Mariano, 2005), domínio do conteúdo (Corsi, 2005; Mariano, 2005; Nono; Mizukami, 2006), desejo de desistir da carreira devido às adversidades (Nono; Mizukami, 2006) e falta de apoio institucional (Corsi, 2005).

O aspecto da descoberta está relacionado ao entusiasmo do professor por iniciar sua participação em um grupo profissional e ao sentimento de responsabilidade pela

própria prática pedagógica, muitas vezes servindo como suporte para que continue na profissão. No âmbito da pesquisa brasileira, destacam-se que fatores como aprender com os alunos, aprender com outros professores, valorizar a formação inicial recebida, vivenciar a possibilidade de escolhas e sentir-se acolhido pelos alunos constituem fontes de descoberta para os professores no início do exercício profissional (Ferreira, 2023; Lima, 2006).

Os professores em início de carreira enfrentam desafios, pois essa primeira etapa do exercício profissional se constitui como uma fase de transição, os indivíduos deixam de ser estudantes e passam a ser docentes (Ferreira, 2014). Nesse movimento, de iniciação, “este profissional deve aprender a ensinar, independente de como foi sua formação inicial” (Ferreira, 2014, p. 47), e é então que os desafios surgem e esses novos docentes se espelham e buscam apoio em docentes com maior experiência.

O início da carreira docente é marcado por inúmeros desafios e transformações e, sobre esse momento, Ferreira (2014, p. 49) afirma que:

Iniciação é o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. Período de entusiasmo inicial e euforia em que este vai aprendendo com a prática; período de transição de aluno para professor (Ferreira, 2014, p. 49).

Nesse sentido, a fase de início é um marco importante e que se caracteriza como um momento de transformação também, pois durante um longo período da vida, o indivíduo foi estudante e agora passa a vivenciar o outro lado, o ensino, o ser professor.

A delimitação nos primeiros cinco anos como período que marca a fase de iniciação na carreira docente se dá por essa ser uma temporada procedente para a iniciação profissional no Brasil, pois é nesse período que o indivíduo concursado no serviço público consegue a sua estabilidade no emprego, dado que é com três anos que finda o período probatório e porque esse é o tempo de contato inicial com a realidade vivenciada na escola.

Além disso, a escolha pelo intervalo de cinco anos se deu baseada no modelo cunhado por Ferreira (2014; 2023), que garante a possibilidade de nesse período os professores fazerem escolhas, como: permanecer ou abandonar a profissão. Também é possível perceber características “em que oscila a luta pela sobrevivência e pela estabilidade, em que há o impacto com a realidade, o regozijo inicial e as descobertas da profissão” (Ferreira, 2023, p. 108).

Assim, o aprendizado da docência é uma fase desafiadora enfrentada pelos professores. Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional inicia antes da entrada na profissão ou nos cursos de formação e se configura como uma mescla de processos e estratégias que permitem a reflexão dos professores sobre sua prática, contribuem para que docentes construam conhecimento prático e consigam aprender com suas próprias experiências.

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional envolve a melhoria das competências docentes, melhoria das condições de trabalho; está relacionado ao desenvolvimento pessoal e envolve formação, autoformação, aprendizagens, experiências; é também baseado na reflexão e ocorre de forma individual e coletiva, favorece a organização de grupos profissionais e fomenta teorias e concepções pedagógicas. O desenvolvimento profissional docente é um processo amplo, dinâmico e multidimensional que ocorre em contextos de desenvolvimento pessoal, social, econômico, cultural, histórico, político, organizacional e curricular, e influencia fortemente a carreira docente em todas as suas fases.

Para Ferreira (2023), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um processo de aprendizagem contínua da docência, que acontece ao longo da vida do professor envolvendo elementos que constituem a docência e é influenciado por fatores pessoais, sociais, culturais, econômicos, contextuais, emocionais, entre outros, e é atravessado por variáveis que implicam mudanças. A referida autora complementa, afirmando que o desenvolvimento profissional docente envolve três elementos que compõem o processo educativo, a saber: professor, aluno e escola. Por isso, é um processo amplo, desenvolvimental, contextual e articulatório e exige um olhar sensível para que a qualidade da educação seja sólida.

Percepções da assessoria pedagógica acerca do desenvolvimento profissional de professores iniciantes

Conforme constatamos na seção anterior, são muitos os desafios enfrentados pelos professores universitários em início de carreira e, a depender das experiências vividas, eles podem levar esses profissionais ao abandono da profissão nos seus primeiros anos de exercício. Os estudos apontam que há pouco investimento e até mesmo uma ausência de acompanhamento intencional e de formação didático-pedagógica durante esse período da carreira, podendo configurar até mesmo como um momento traumático na trajetória profissional dos professores. Por isso, pesquisadores nacionais e internacionais vêm apostando na indução docente, como estratégia para fortalecimento, permanência e desenvolvimento desses profissionais.

Segundo Lantermaher (2020), a indução docente se define pelo acompanhamento formativo intencional, orientado e supervisionado ao professor iniciante, que passa pelo período de inserção profissional em uma perspectiva colaborativa do aprendizado da docência, que ocorre de maneira formal por meio de projetos ou políticas instituídas e praticadas. Vale ressaltar que a supervisão não visa ao controle e à competência, mas em estar junto, apoiar e compartilhar experiências por meio da escuta, da troca de textos, planejamentos, narrativas e análises coletivas.

É nesse contexto que buscamos apreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação superior a partir das práticas de indução realizadas pela assessoria pedagógica universitária da instituição pesquisada. Conforme o pensamento pedagógico da IES, as assessorias pedagógicas são responsáveis por desempenhar suas funções com foco na qualidade do ensino para que este reverbere em qualidade na aprendizagem. Para tanto, defende que para que isso ocorra, é imprescindível que os Professores sejam qualificados. Desse modo, a Instituição promove ações de formação docente continuada, que aqui chamaremos de “ações de indução” e, após apresentá-las, justificaremos.

No que tange as “ações de indução” desenvolvidas na realidade pesquisada, as assessorias pedagógicas informaram que estas buscam acolher os professores iniciantes para apresentar as políticas e procedimentos institucionais; promover oficinas de formação didático-pedagógica para os professores iniciantes que versem, principalmente,

sobre as temáticas de uso das plataformas institucionais, planejamento que envolve desde a elaboração e o preenchimento do plano de ensino e aprendizagem até a avaliação da aprendizagem, perpassando pelo necessário conhecimento da didática e do uso das variadas metodologias de ensino, elaboração de avaliação da aprendizagem e acompanhamento da aula.

Com tal visão, as assessorias pedagógicas buscam fornecer aos professores alguns pontos de reflexão que, gradativamente expostos, formam uma soma que qualifica, dando os suportes iniciais para que estes, em suas primeiras experiências de atividade docente, sintam-se seguros para desenvolver a docência de forma consciente e com intencionalidade pedagógica.

A experiência tem mostrado que os professores bacharéis chegam à docência por diversos caminhos e motivos, por isso, vivenciam muitos desafios, entre os quais podemos citar a ausência do conhecimento pedagógico, pois, muitas vezes, não possuem formação pedagógica para o desempenho da função docente. Buscando caracterizar a práxis pedagógica, verifica-se que há diversidade de práticas cotidianas, desde aulas expositivas e exercícios de fixação a professores que oportunizam espaços de reflexão coletiva e outras metodologias. Compreendemos que as necessidades formativas atuais (provenientes da práxis pedagógica), no exercício da docência no ensino superior, são: formação pedagógica centrada na didática, elaboração de planejamento com intencionalidade pedagógica, uso de metodologias de ensino-aprendizagem variadas, relação professor-aluno-conhecimento; espaços de reflexão na/sobre a prática de avaliar a aprendizagem.

Para tanto, a instituição de ensino superior que pesquisamos desenvolve as “ações de indução” voltadas à formação dos professores iniciantes de forma continuada. Priorizando as discussões sobre a profissionalidade docente e, portanto, os elementos que atribuem sentido a essa função. Nessa perspectiva, a formação continuada pode ocorrer em nível de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou ainda durante o exercício da profissão no ambiente de trabalho, em momentos de formações pedagógicas que podem ocorrer no formato de oficinas, reuniões, grupos de estudos, grupos de discussões, dentre outros formatos que são promovidos pela própria rede de ensino.

Segundo Diniz-Pereira (2010),

Não tardou muito e sugeriram várias críticas a esta visão compartimentada de “degraus de formação”. Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação “inicial” e a “continuada”. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (Diniz-Pereira, 2010, p. 1).

Porém, a prática de formação continuada que, na maioria das vezes, vivenciamos é através de ações isoladas, pontuais e de caráter eventual porque ainda predomina a oferta de cursos de curta duração chamados de atualização, aperfeiçoamento, capacitação. Temos também os cursos de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes, estando, muitas vezes, repletos de discussões distantes das vivências diárias do cotidiano em sala de aula.

Oliveira e Maués (2012), afirmam o quão é preocupante a qualidade dos cursos de especialização, que na maioria das vezes, são realizados pelos professores para obterem progressão de carreira. Dessa maneira, Diniz-Pereira (2010), afirma que os professores passam a colecionar certificados, se preocupando mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente das discussões promovidas por esses momentos formativos. Muitas vezes, o maior interesse é que essas formações podem significar um aumento percentual em seus salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula e para a garantia da qualidade da educação.

Diante disso, cientes de que os professores bacharéis, no desenvolvimento do seu fazer pedagógico, vão constituindo-se professores por meio da produção de saberes na medida em que pensam seu trabalho e sobre o seu trabalho, percebemos que, neste percurso, a participação/adesão dos professores à formação ofertada tem sido baixa, eles ainda não conseguem entender que os saberes da experiência são diferentes do saber pedagógico e que a prática pedagógica do professor requer uma fundamentação teórica necessária para essa experiência profissional. Embora eles reconheçam a importância dos

encontros formativos para sua qualificação na docência universitária, ainda enfrentam desafios para se organizarem para o tempo do estudo visando a profissionalidade.

Segundo as participantes, o planejamento da formação é diverso, entre palestras, oficinas, minicursos, rodas de conversas, plantão pedagógico e a oferta é constante. Algumas das temáticas são ofertadas semestralmente, como avaliação e planejamento, por exemplo. Dentre as temáticas discutidas com maior frequência, estão: oficina de elaboração de questões; introdução aos aspectos gerais da avaliação da aprendizagem; construção da identidade do docente universitário; planejamento e orientações docentes; acompanhamento e orientação individual aos professores com dificuldades nas transposições didáticas dos cursos ofertados pela instituição; planejamento de ensino e aprendizagem; discussão sobre diversidade e inclusão, dentre outros.

Quando as instituições de ensino superior contratam bacharéis para desempenharem a função docente, supõe-se que compreendem que há conhecimentos específicos para o exercício da docência que os profissionais contratados não dispõem, por isso, antes de exigir que esses tenham formação pedagógica é preciso assumir a formação continuada para tal, ampliando a proposta para o acompanhamento e a orientação individual dos bacharéis na condição de docentes, como é o caso das ações em análise.

Na realidade pesquisada foi possível perceber o desenvolvimento do que aqui chamamos de “ações de indução”, porque nessa instituição não existem programas, nem políticas institucionais de indução. Uma realidade brasileira, que conforme Hobold, Farias e Cruz (2020, p. 13), “não há indicação, por parte das pesquisas, sobre a existência de um programa de indução que decorra de uma política nacional.”

Enquanto não existirem políticas públicas de Estado que regulamentem a carreira docente, considerando as características de cada fase e o desenvolvimento profissional docente, a indução não acontecerá para os professores iniciantes, assim como as políticas necessárias específicas para as outras fases da carreira que busquem alcançar as necessidades de cada fase.

Considerações finais

A partir de tudo que foi apresentado no texto, podemos inferir que há na instituição de educação superior pesquisada, um esforço para que ações de indução aconteçam a partir do trabalho desenvolvido por sua equipe pedagógica através das assessorias pedagógicas que buscam garantir tempos e espaços de formação na perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

As ações aqui apresentadas conseguem dar suporte aos professores iniciantes através do apoio pedagógico favorecendo o enfrentamento dos desafios complexos da prática profissional. Ainda que não seja possível identificar um projeto ou programa específico de indução aos professores iniciantes, quer seja em âmbito institucional ou nacional enquanto política de indução, foi possível identificar alguma forma de apoio a esses docentes.

Para além do exposto, consideramos importante ainda, (re)pensar os processos formativos no espaço da instituição de ensino superior, buscando observar a concepção da formação realizada, o envolvimento dos professores desde a fase de planejamento, se os mesmos são ouvidos pela equipe pedagógica no que se refere às atividades a serem desenvolvidas.

A docência requer o estudo continuado e permanente, isso se aprende na construção do ser professor, que envolve conhecimentos profissionais, experienciais, existenciais, os quais são construídos desde a formação inicial e perpassa a formação continuada, por isso a importância e necessidade da continuidade dos processos formativos organizados pelas instituições como a experiência relatada, que devem auxiliar no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente.

Referências

- CORSI, Adriana Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005.
- CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 7 out. 2024.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte vo. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.
- FARIAS, Tamara Aretta Mauerberg Teche de. **O início da docência no ensino superior militar: dilemas e desafios do instrutor de educação física iniciante na caserna Tamara**. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.
- FERREIRA, Lucia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional** Tese (Doutorado em Educaçãoxxxx) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p. 58-80, 2021.
- FERREIRA, Lucia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica**. Campinas: Pontes Editora, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GONÇALLO, Regina Lima Andrade. **O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.
- GONÇALVES, José Alberto Mendonça. Carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (org.), **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.
- HEES, Luciana Weber Baia. **O início da docência de professores da educação superior**. 2016. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francesc. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERNÓN, Francesc. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LAHTERMAHER, Fernanda. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 18, e6416011, 2024. DOI: 10.14244/198271996416. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6416>. Acesso em: 30 set. 2024.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción a la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Chile: PREAL, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 28 set. 2024.

MARIANO, André Luiz Sena. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28xx., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006ano, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 5, n. 29, p. 251-269, jul./dez, 2009. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v15i29.3545> Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3545/3230> . Acesso em: 14 abr. 2025.

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

WIEBUSCH. Andressa. **Aprendizagem docente no ensino superior**: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

Recebido em: 08/11/2024
Aprovado em: 29/03/2025

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