



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MARÍLIA DUARTE GUIMARÃES**

**INSERÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E APRENDIZADOS NO  
IFCE**

**FORTALEZA  
2024**

MARÍLIA DUARTE GUIMARÃES

INSERÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E APRENDIZADOS NO IFCE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

G979i Guimaraes, Marilia Duarte.

Inserção e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes na Educação Superior: : desafios e aprendizados no IFCE / Marilia Duarte Guimaraes. – 2024.  
204 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Luis Tavora Furtado Ribeiro.

1. Inserção Profissional Docente. 2. Professores Iniciantes. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. IFCE. I. Título.

CDD 370

---

MARÍLIA DUARTE GUIMARÃES

INSERÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E APRENDIZADOS NO IFCE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

Aprovada em: 17 de junho de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Maurilene do Carmo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE)

---

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico esta pesquisa aos avós, que fazem da nossa vida um eterno começo, meio e começo. Às professoras e professores experientes, que abrem caminho, e, em especial, aos iniciantes, persistentes e inventivos que forçam passagem e constroem portas onde ainda não existem.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família na figura de minha avó Zeneide Moreira Guimarães (*in memoriam*), à minha mãe, Vilma Duarte, e ao meu pai, Gerardo Majela, que criaram as possibilidades para que seus filhos pudessem estudar. Ao meu irmão Brieno Duarte, que sempre foi minha fonte de inspiração enquanto irmão mais velho, um pedaço de mim, e ao Emanuel Duarte, a quem sempre cuidei e protegi, mas que hoje por sorte o tenho como guia para explorar e iniciar novos caminhos. Ao meu sobrinho, Eduardo, que nos inspira a sonhar todos os dias.

Ao professor Dr. Luís Távora, por todo apoio e empenho dedicado a mim ao longo desses oito anos de parceria, por me acolher no mundo da pesquisa, da docência e da militância, por me ensinar sobre autonomia e me incentivar incansavelmente. Há 5 anos, escrevia em minha dissertação que *seu olhar melhora o meu*. Hoje reitero a afirmação com o complemento de que *se eu vi mais longe foi por estar sob os ombros de um gigante orientador*. Minha trajetória ao seu lado marca meu amadurecimento pessoal e profissional. Sua orientação justa, amigável, poética e solidária me abriu caminhos e me munuiu de repertório para traçar minha carreira como professora e pesquisadora. Agradeço por toda dedicação, parceria e pela sorte desse bonito encontro.

À professora Dra. Isabel Sabino, por me iniciar no mundo da pesquisa, por acreditar na menina insegura aos vinte e poucos anos, me proporcionar uma oportunidade na iniciação científica e investir esforços afetivos e intelectuais em meu crescimento pessoal e profissional. Minhas notáveis realizações são resultado de sua generosidade, sua honestidade e seu comprometimento com a Educação Pública. Sua liderança exemplar e a paixão pelo que faz me inspiram à dedicação com a produção do conhecimento crítico e transformador. Agradeço por toda parceria no desenvolvimento de pesquisas, publicações, viagens e estudos colaborativos. E, acima de tudo, agradeço pela amizade que construímos e cultivamos ao longo desses dez anos.

À Társia Massari, minha companheira na vida e no amor. Agradeço pelo cuidado, compreensão e todo esforço empenhado para que essa caminhada acadêmica fosse mais leve e divertida. Seu amor me veste com o terno da beleza, me sopra coragem e me ensina com o sensível através da natureza e dos seres miúdos e desimportantes desse mundo. Muito obrigada por compartilhar cada dia desta importante etapa de minha vida, e, diante de tudo, me fazer sorrir de alegria.

À amiga e companheira, Mikaele Cavalcante, minha coorientadora na academia e na vida, a quem nutro muita gratidão, pois foi quem segurou minha mão na pesquisa acadêmica, um gesto que se soma a tantos outros e que reflete seu espírito doce e leal ao longo desses treze anos. Uma jornada marcada por uma conexão firme, amorosa e de apoio mútuo. Do Liceu para o mundo: crescemos e nos tornamos o que pra muitos poderia parecer improvável: professoras e pesquisadoras! Muito obrigada, minha amiga.

Ao grupo de pesquisa GPFOHPE/UFC e ao grupo EDUCAS/UECE, os quais, ao longo dos últimos anos, foram responsáveis por minha formação na pesquisa em Educação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade de aprender colaborativamente.

À Elândia, pelas trocas e pelo apoio generoso ao longo da escrita desta tese. As mensagens diárias, os longos áudios, risos, choros, confidências e muitas comemorações tornaram tudo mais leve. Sua amizade foi um verdadeiro alicerce de suporte emocional e intelectual para mim.

Às amigas que me fortalecem cotidianamente com um mar de afetos e cuidados, Bárbara, Cecília, Eli, Karina, Kauhara, Kauhana, Laís e Pamella

Às primas que torcem incansavelmente por cada começo e recomeço e vibram juntas a cada conquista, Lorena, Talita, Raquel e Isabele.

Aos amigos e amigas que fiz durante o Doutorado, às minhas queridas Diana Nara, Adriana Madja, Edna Ribeiro e Gabriel Neto, parceiros de orientação e confidentes ao longo desses quatro anos. Amizades que levarei para a vida.

Aos professores iniciantes do IFCE, colaboradores desta pesquisa, por dividirem suas reflexões, experiências e conhecimentos. Obrigada por me proporcionarem a oportunidade de realizar uma pesquisa colaborativa e por trilharmos juntos este caminho como coprodutores do conhecimento.

Aos professores Dra. Maurilene do Carmo, Dra Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, Dr. Elcimar Simão Martins e Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, banca examinadora deste trabalho. Agradeço pela dedicação e cuidadosa contribuição à minha pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro - Código de Financiamento 001.

É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugiram o contrário (Freire, 2015, p. 107).



## RESUMO

Esta pesquisa investiga a inserção e o desenvolvimento profissional de professoras e professores iniciantes na Educação Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). A pesquisa tem como objetivo compreender aspectos que caracterizam a inserção profissional no IFCE com o intuito de identificar desafios e aprendizados dos professores iniciantes e conhecer como a política institucional contempla seu desenvolvimento como docente. Para a realização desse estudo, desenvolvi uma pesquisa teórico-empírica de abordagem qualitativa a partir do Materialismo Histórico Dialético, tendo como principal fundamento metodológico as categorias de totalidade e contradição que nortearam a análise dos dados produzidos por diversos procedimentos tais como, revisão bibliográfica ampliada com revisão sistemática de produções acadêmicas, escrita autobiográfica, diário de campo, questionário eletrônico aplicado com 26 professores iniciantes e entrevistas narrativas realizadas com duas professoras pedagogas iniciantes no IFCE. Os dados explicitam os principais desafios vividos pelos professores iniciantes na instituição e revelam estratégias desenvolvidas por eles a partir das vivências e dos conhecimentos profissionais mobilizados no início da carreira em diálogo com Marcelo (1999; 2009; 2010), Vaillant e Marcelo (2012), Tardif (2011), Ávalos (2008), Romanowski (2012) Cruz, Farias e Hobold (2020) e Cunha (2016). Esses autores fundamentam nossas compreensões sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes em fase de inserção profissional, considerando as experiências dos professores em seu próprio percurso de desenvolvimento profissional para a formulação de estratégias de apoio ao professor iniciante na Educação Superior. A pesquisa aponta que professores iniciantes possuem dificuldades de natureza pedagógica, institucional e pessoal. Além disso, revela que docentes em início de carreira na Educação Superior aprendem à medida que modificam suas crenças, que retroalimentam suas práticas com o retorno dos estudantes, aprendem com a colaboração dos pares e com a prática social militante. A partir dessas experiências, apresento uma contribuição crítica para o desenho de políticas de inserção dos docentes da rede federal de educação. Entre os sentidos concorrentes da construção de uma política de inserção profissional, defendo uma inserção situada acompanhada de programa ou ação de indução docente que se aproxime das comunidades de aprendizagem como espaço para refletir sobre as suas próprias crenças e compartilhar práticas cotidianas, emoções e concepções com os pares no contexto do trabalho. Essa política de indução precisa contemplar um espaço formativo sobre os fundamentos do trabalho pedagógico, dos códigos e dos funcionamentos da cultura institucional articulada à problematização das condições de trabalho docente e à valorização da carreira; uma ação que não aumente a sobrecarga de trabalho à qual os professores já estão submetidos nem tampouco aprofunde a plataformização do trabalho docente, mas que seja comprometida com aprofundamento democrático e escape do controle social; uma política de indução docente comprometida com o desenvolvimento profissional contínuo e que tenha como centro de referência a práxis educativa a partir de um projeto social amplo, que tenha como virtude a formação emancipada e assuma a autonomia docente como o centro da própria inserção profissional. Por fim, os dados explicitam a tese de que a ausência de uma política de inserção profissional agrava a precarização do trabalho docente e traz prejuízos à decisão dos profissionais de permanecerem na profissão, ao desenvolvimento profissional nos primeiros anos da docência e ao sentimento de pertencimento que repercute na qualidade do profissionalismo do serviço público.

**Palavras-chave:** Inserção Profissional Docente; Professores Iniciantes; Desenvolvimento Profissional Docente; IFCE.

## ABSTRACT

This research investigates the insertion and professional development of beginning teachers in Higher Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). The research aims to understand aspects that characterize professional insertion at IFCE in order to identify challenges and learning experiences of beginning teachers and to understand how institutional policy contemplates their development as teachers. To carry out this study, I developed a theoretical-empirical research with a qualitative approach based on Dialectical Historical Materialism, having as its main methodological foundation the categories of totality and contradiction that guided the analysis of data produced by several procedures such as, expanded bibliographic review with systematic review of academic productions, autobiographical writing, field diary, electronic questionnaire applied to 26 beginning teachers and narrative interviews conducted with two beginning pedagogical teachers at IFCE. The data highlight the main challenges faced by beginning teachers at the institution and reveal strategies developed by them based on the experiences and professional knowledge mobilized at the beginning of their careers in dialogue with Marcelo (1999; 2009; 2010), Vaillant and Marcelo (2012), Tardif (2011), Ávalos (2008), Romanowski (2012) Cruz, Farias and Hobold (2020) and Cunha (2016). These authors base our understanding of the professional development of beginning teachers in the process of professional insertion, considering the experiences of teachers in their own professional development path to formulate strategies to support beginning teachers in Higher Education. The research indicates that beginning teachers have difficulties of a pedagogical, institutional and personal nature. In addition, it reveals that teachers at the beginning of their careers in Higher Education learn as they modify their beliefs, that they feed back into their practices with feedback from students, and that they learn from the collaboration of peers and from militant social practice. Based on these experiences, I present a critical contribution to the design of policies for the insertion of teachers in the federal education system. Among the competing meanings of the construction of a professional insertion policy, I advocate a situated insertion accompanied by a teacher induction program or action that approaches learning communities as a space for reflecting on their own beliefs and sharing daily practices, emotions and concepts with peers in the context of work. This induction policy must include a training space on the foundations of pedagogical work, codes and the functioning of institutional culture, articulated with the problematization of teaching work conditions and the valorization of the career; an action that does not increase the work overload to which teachers are already subjected nor deepen the platformization of teaching work, but is committed to deepening democracy and escaping social control; a teacher induction policy committed to continuous professional development and that has as its reference point the educational praxis based on a broad social project, which has as its virtue emancipated training and assumes teacher autonomy as the center of professional insertion itself. Finally, the data make explicit the thesis that the absence of a professional insertion policy worsens the precariousness of teaching work and harms professionals' decision to remain in the profession, professional development in the first years of teaching and the feeling of belonging that has repercussions on the quality of professionalism in the public service.

**Keywords:** Teacher Professional Insertion; Beginning Teachers; Teacher Professional Development; IFCE.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistematização do processo de Análise Textual Discursiva.....	71
Figura 2: Modelo de Análise dos dados do questionário.....	71
Figura 3: Diferentes momentos do Desenvolvimento Profissional Docente.....	79
Figura 4: Momento do DPD em ênfase da pesquisa.....	79
Figura 5: Síntese das distinções entre Inserção e Indução profissional.....	94
Figura 6: Distribuição dos <i>campus</i> do IFCE no estado do Ceará.....	113
Figura 7: Principais desafios da Inserção Profissional no IFCE.....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases da carreira docente de acordo com Huberman (1992).....	47
Quadro 2: Pesquisas sobre Inserção Profissional de professores iniciantes na Educação Superior.....	52
Quadro 3: Caracterização das 18 pesquisas identificadas sobre Inserção Docente na Educação Superior.....	55
Quadro 4: Tendências temáticas das 18 pesquisas identificadas por categoria, autoria e tipo de produção acadêmica.....	56
Quadro 5: Perfil das professoras pedagogas iniciantes no IFCE.....	67
Quadro 6: Modelo de Análise dos dados da entrevista.....	72
Quadro 7: Programas de apoio ao professor iniciante no Brasil.....	105
Quadro 8: Histórico das normas de criação do IFCE.....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas na Educação Superior (2012-2022).....	109
Gráfico 2: Distribuição do Percentual do Total de Professores de acordo com o Gênero.....	114
Gráfico 3: Gênero dos sujeitos da pesquisa.....	119
Gráfico 4: Raça/Cor/Etnia dos sujeitos da pesquisa.....	119
Gráfico 5: Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	120
Gráfico 6: Área de Formação dos participantes da pesquisa.....	120
Gráfico 7: Ano de conclusão do curso de Graduação.....	121
Gráfico 8: Ano de ingresso na Educação Superior.....	121
Gráfico 9: Experiência docente anterior à entrada na Educação Superior.....	122
Gráfico 10: Grau de instrução dos participantes da pesquisa.....	123

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Pesquisas identificadas sobre Inserção Profissional de professores iniciantes.....	51
Tabela 2: Número de Docentes na Educação Superior (2012-2022).....	110
Tabela 3: Desafios da inserção profissional docente no IFCE.....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMB	Articulação de Mulheres Brasileiras
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Conselho Nacional de Ética e pesquisa
CPDP	Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EDUCAS	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade
FCM	Fórum Cearense de Mulheres
GPFOHPE	Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PADI	Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira
PAPIC	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIT	Plano de Trabalho Individual
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEB	Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró- reitoria de Graduação
RAD	Regulamento das Atividades Docentes
RIT	Relatório de Trabalho Individual
ROD	Regulamento da Organização Didática
SEI	Sistema Eletrônico de Informações

SIGEP	Sistema Integrado de Gestão Pública
SIGPROEXT	Sistema de Gerenciamento da Pró - Reitoria de Extensão
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Aproximações ao objeto de estudo.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 De estudante à professora: o início da travessia.....</b>	<b>26</b>
<b>2 DO PROBLEMA DA PESQUISA ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 Levantamento de produções acadêmicas.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2 Objetivos da pesquisa.....</b>	<b>60</b>
<b>3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>62</b>
<b>4 INSERÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1 Desenvolvimento Profissional Docente - aspectos conceituais.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2 Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior.....</b>	<b>81</b>
<b>4.3 Inserção Profissional do professor iniciante.....</b>	<b>89</b>
<b>4.4 Experiências de indução profissional para professores iniciantes.....</b>	<b>95</b>
<b>4.5 Contribuições para o apoio e acompanhamento do professor iniciante.....</b>	<b>106</b>
<b>5 INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES NO IFCE.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE.....</b>	<b>111</b>
<b>5.2 Desafios da inserção profissional no IFCE.....</b>	<b>118</b>
<b>6 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES EM FASE DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE.....</b>	<b>140</b>
<b>6.1 Da chegada à instituição.....</b>	<b>141</b>
<b>6.2 Enfrentando os desafios: estratégias docentes.....</b>	<b>149</b>
<b>6.3 A aprendizagem da docência na Inserção Profissional.....</b>	<b>153</b>
<b>6.3.1 Aprendizagem da docência com a mudança de crenças.....</b>	<b>154</b>
<b>6.3.2 Aprendizagem da docência com o retorno dos estudantes.....</b>	<b>156</b>
<b>6.3.3 Aprendizagem da docência com a colaboração dos pares.....</b>	<b>159</b>
<b>6.3.4 Aprendizagem da docência com a prática social militante.....</b>	<b>162</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>200</b>

“Todo começo é difícil: isso vale pra toda a ciência”. Marx (1983)

## 1 INTRODUÇÃO

Como alguém se torna professor? Como professoras e professores iniciantes iniciam suas carreiras? Como essa experiência inicial se relaciona com o desenvolvimento profissional dos professores? Questionamentos dessa ordem têm se destacado na produção do conhecimento no campo da Formação de Professores. O desenvolvimento profissional docente de professoras e professores iniciantes no âmbito dos estudos sobre a formação docente tem ganhado, cada vez mais, a atenção de pesquisadores da área, visto a crescente importância atribuída à qualidade do ensino no Brasil.

Essas preocupações impulsionaram esta pesquisa, a qual investiga o exercício da docência na Educação Superior de professoras e de professores iniciantes em fase de inserção profissional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e indaga sobre como professores iniciantes na Educação Superior do IFCE se desenvolvem profissionalmente e fundamentam sua profissionalidade nos anos iniciais de suas carreiras.

Além disso, discute-se a inserção profissional de professores iniciantes do IFCE com o propósito de compreender como professoras e professores chegam à profissão nos primeiros anos da carreira e quais os desafios e as potencialidades de atuação desses professores e professoras que estão em jogo quando se trata da inserção profissional no IFCE.

A análise dos desafios enfrentados por professoras e professores iniciantes nos primeiros anos na Educação Superior é um debate fundamental para o campo da formação de professores. Alarcão e Roldão (2014) analisaram os aspectos das dificuldades vivenciadas pelos professores em início de carreira e apontam em seus estudos que os desafios podem ser de diferentes naturezas: científico pedagógica, emocional, burocrática e social. Embora os professores se desenvolvam ao longo de toda sua carreira, nos primeiros anos na docência, vivem tensões e desafios específicos desse período de desenvolvimento, por isso os primeiros anos na profissão são determinantes para a permanência na profissão e constituição profissional dos docentes (Cavalcante, 2023).

Analisar as dificuldades e os aprendizados dos primeiros anos na docência constitui-se em um notório desafio. Debater a inserção profissional docente tomando como referência as práticas de acolhimento do IFCE em meio à recente expansão da rede federal de ensino no Brasil e à massificação da Educação Superior na atual conjuntura econômica, política e sanitária é uma tarefa mais complexa ainda. Todavia, é o desafio principal que nos propomos a enfrentar nesta pesquisa, trabalhando com a tese de que a ausência de uma política de

inserção profissional agrava a precarização do trabalho docente, como também traz prejuízos à decisão dos profissionais de permanecerem na profissão, ao desenvolvimento profissional nos primeiros anos da docência e ao sentimento de pertencimento que repercute na qualidade do profissionalismo do serviço público.

As revisões de literatura, análises de documentos institucionais, registros em diários autobiográficos, diário de campo, questionário eletrônico e entrevistas narrativas constituem o material de pesquisa e produção de dados dessa investigação. A escolha de duas professoras iniciantes do IFCE como colaboradoras da pesquisa fez-se considerando que eu, enquanto pesquisadora do assunto, estava, desta vez, vivenciando na prática, exatamente o que me propus a pesquisar. Importante ressaltar que não é recente o meu interesse pela temática, uma vez que ela esteve presente em minha trajetória de pesquisa nos últimos anos<sup>1</sup>.

Na graduação, investiguei o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a prática da pesquisa como um princípio educativo na formação inicial dos licenciandos em pedagogia (Guimarães, 2016). Já no mestrado, desenvolvi pesquisa sobre a constituição da identidade profissional de professoras da Educação Básica, um trabalho que entrelaça gênero e trabalho docente a partir das narrativas de história de vida sobre formação, profissionalidade e identidade docente (Guimarães, 2018). Estes estudos refletem minha jornada com pesquisas no campo da Formação de professores e minha gradativa preocupação com o projeto de desenvolvimento profissional docente do nosso país.

No próximo tópico, desenvolvo e explicito como essas aproximações pessoais e acadêmicas teceram e entrelaçaram meu objeto de estudo.

### **1.1 Aproximações ao objeto de estudo**

Em meu percurso formativo na pós-graduação *stricto sensu*, além de integrar o grupo de pesquisa GPFOHPE/UFC, sob liderança de meu orientador prof. Dr. Luís Távora, também integro o grupo de pesquisa EDUCAS/UECE, sob liderança da profa. Dr<sup>a</sup> Isabel Sabino. Esses grupos, ao longo dos últimos anos, foram responsáveis por minha formação na pesquisa científica. Integrar estes dois grupos de pesquisa que têm como foco a Formação de Professores no Brasil, sem dúvidas, é o marco mais significativo de minha aproximação com meu objeto de estudo.

---

<sup>1</sup> Desde 2021, atuo como pesquisadora colaboradora no projeto de pesquisa "Docência na Educação Superior: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão". Esta iniciativa, coordenada pela professora Dr<sup>a</sup>. Isabel Sabino no âmbito do grupo de pesquisa EDUCAS é apoiada pelo CNPQ/2020 e tem como objetivo compreender o processo de aprender a ensinar no decorrer dos primeiros anos da docência universitária em cenário de inclusão de estudantes com deficiência física, visual e auditiva.

O Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional vinculado à Universidade Federal do Ceará (GPFOHPE/UFC), sob liderança de meu orientador professor Dr. Luís Távora, é um grupo de pesquisa cadastrado e certificado no Diretório de Grupos de pesquisa do CNPQ<sup>2</sup> desde de 2014, o qual tem como foco o estudo da formação docente, a história e a política educacional nos debates acadêmicos na área da Educação em diálogo com diversos campos do conhecimento que discutem os problemas sociais que impactam a história da educação e a formação docente em nosso país. As investigações são desenvolvidas no âmbito das linhas de pesquisa *Formação, Didática e Trabalho Docente; História e Historiografia da Educação Brasileira na Contemporaneidade; e Políticas Educacionais e Conhecimentos Profissionais* (DGP/CNPQ, 2023).

Em geral, as pesquisas realizadas no grupo GPFOHPE se caracterizam predominantemente por uma abordagem qualitativa, incluindo estudos teóricos, empíricos, exploratórios e documentais. Uma tendência notável dentro do grupo consiste na investigação dos processos históricos e políticos relacionados à Formação Docente. São investigações conduzidas por meio de métodos historiográficos das instituições educacionais, assim como por meio das narrativas de histórias de vida de educadores e educadoras cearenses.

Já o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE), sob liderança da professora Dr<sup>a</sup>. Isabel Sabino, cadastrado e certificado no Diretório de Grupos de pesquisa do CNPQ<sup>3</sup> desde de 2006, tem como foco a Formação de Professores e assume como eixo de análise o processo escolar, considerando as dimensões da política, da cultura, da docência e da aprendizagem no contexto de suas determinações sociais e históricas desenvolvidas no âmbito das linhas de pesquisa *Política, Planejamento e Gestão da Educação; Formação Docente, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem; e História da Educação e Cultura Escolar* (Farias, Ramos e Pimentel, 2018).

Nos últimos anos, o grupo EDUCAS desenvolveu pesquisas sobre os conhecimentos profissionais de professores iniciantes na Educação Superior acerca da inclusão de pessoas com deficiência (Farias, 2020). Atuei nessa iniciativa enquanto pesquisadora, colaborando com sessões de estudos, levantamento bibliográfico, entrevistas, análises de dados e missões internacionais de pesquisa. Cabe demarcar que, no âmbito dessa pesquisa, investigamos a aprendizagem da docência por meio de estudos mais amplos sobre a aprendizagem profissional.

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o grupo GPFOHPE acesse: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/185956>

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o grupo EDUCAS acesse: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/185956>

A confluência das experiências investigativas no EDUCAS e no GPFHOPE formaram-me numa experiência colaborativa de produção do conhecimento com relações que priorizam o intercâmbio de conhecimento entre pesquisadores e instituições, mas, sobretudo, proporcionaram-me incorporar às minhas pesquisas um olhar direcionado para os problemas sociais como também a disposição para atribuir significado ao mundo e às pesquisas que desenvolvo com responsabilidade social.

No livro “Gênese e desenvolvimento de um fato científico”, Fleck (2010) interpreta a ciência por meio do funcionamento da rotina de trabalho do cientista. O autor denomina de ‘estilo de pensamento’ o lugar privilegiado de criação de redes de significados praticados na ciência. Nessa compreensão, o estilo de pensamento corresponde simultaneamente à leitura conceitual do mundo e à proposta de atuação no mundo, uma teia que une linguagem e ação ao saber-fazer do cientista. Essa rede de significados do estilo de pensamento “não surgiria da mobilização individual de uma racionalidade isolada reclusa no corriqueiro das atividades cotidianas – a “consciência em si”. Na verdade, as correlações entre linguagem e ciência são resultados de práticas “socialmente compartilhadas”, aglutinadas sob um centro de convergência comum à comunidade atuante de cientistas, o coletivo de pensamento (Nogueira, 2012).

Dessa forma, os coletivos de pensamento em torno da formação de professores no âmbito destes dois grupos resultaram na construção do estilo de pensamento praticado por mim e pelos demais cientistas destes grupos, já que, na compreensão de Fleck (2010), o estilo de pensamento corresponde a toda disposição para sentir e agir no mundo. Destaco que minha disposição para me afetar com os problemas em torno da formação de professores estão intimamente relacionados com a rotina de trabalho implementada diariamente pelos líderes e pesquisadores destes grupos de pesquisa.

Cavalcante, Nunes e Farias (2002) ressaltam que o ‘caminhar em grupo’ tem se apresentado como um caminho propício para a saída do isolamento dos pesquisadores, uma evidência da mudança substancial da compreensão do desenvolvimento de pesquisa científica no atual contexto institucional. Isso ocorre porque os processos associativos na produção do conhecimento têm emergido como uma característica marcante na ciência contemporânea. Esse movimento tem contribuído com a formação de equipes e de coletivos dedicados ao estudo e ao trabalho, aglutinando vários pesquisadores, experientes e iniciantes, em uma mesma equipe, o que implica, sobretudo, “uma mudança epistemológica e teórico-metodológica” no modo de conceber, de produzir conhecimento e de se colocar como pesquisador nesse processo (Farias; Ramos; Pimentel 2018, p. 30).

Minha trajetória está associada ao trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito dos grupos de pesquisa que integro na academia e nos movimentos sociais a nível local e nacional. Uma prática social que me instiga e me nutre cotidianamente ao pensar no meu lugar no mundo, na universidade e na produção do conhecimento que reivindico.

Estudar a constituição do *ser professora*, durante o curso de mestrado em educação, colocou-me diante de discussões sobre a mulher na sociedade de classes. Foi a partir do entendimento do lugar que ocupam na sociedade as mulheres trabalhadoras que pude entender como estão dispostas as opressões, dominações e explorações a que estamos sujeitas. Foi também nesse período que ingressei no movimento de mulheres e pude aprender com pessoas mais experientes sobre lutas e enfrentamentos cotidianos de mulheres com trajetórias diferentes, territórios e saberes diversos, plurais, mulheres das cidades, dos campos, das águas, das florestas e dos manguezais. Também mulheres educadoras, empregadas domésticas, na luta por terra, por soberania alimentar, por seus territórios, pelo fim das prisões, pelo direito de viver sem violência, sem racismo, por liberdade religiosa, autonomia reprodutiva e pelo direito de criar seus filhos com dignidade. Enfim, mulheres que estão na luta diária exigindo do governo elaboração de políticas públicas que assegurem uma vida digna.

Integrar o Fórum Cearense de Mulheres/Articulação de Mulheres Brasileiras<sup>4</sup> (FCM/AMB) me possibilitou conhecer os trâmites legais e organizacionais de um movimento social, seu funcionamento, suas incidências políticas junto aos governos municipais, estaduais e federais e possibilidades que um movimento social tem para incidir diretamente na construção de leis que possam melhorar a vida em sociedade.

Refletindo sobre minha pesquisa entre leituras e conversas, entre filmes e *lives*, entre lutas e diversas reuniões do movimento de mulheres, encontro e reafirmo os motivos pelos quais decidi investir esforços nos estudos sobre professoras e professores iniciantes. No movimento de mulheres, reconhecemos as trajetórias das que vieram antes de nós, aprendemos sobre a importância de valorizar o passado para compreender o presente e construir o futuro desejado. Buscamos construí-lo aos nossos princípios e nossos horizontes a partir de nossas pesquisas, nossas histórias e nossas reivindicações. São nossas, as mãos que impulsionam as mais notáveis transformações sociais, seja do domínio da economia, do trabalho, da saúde, do cuidado, da pesquisa científica e igualmente na educação.

---

<sup>4</sup> A Articulação de Mulheres Brasileiras – AMB é um movimento feminista, antirracista e anticapitalista que se organiza de forma autônoma em diferentes estados do Brasil em torno da luta pela democratização do Estado brasileiro e da vida social. Para saber mais acesse: <https://ambfeminista.org.br/>

Foi no Fórum Cearense de Mulheres que pude compreender a força da coletividade. Construir processos organizativos internos no movimento feminista me possibilitou entender quais são as forças políticas que atuam ao nosso favor, mas também aquelas que atuam contra nós. O acolhimento, a solidariedade, as análises de conjuntura feministas, os diálogos e as articulações com outros movimentos sociais, as inúmeras manifestações e atos de rua em Fortaleza, na Serra da Ibiapaba, em Recife, na Marcha das Margaridas e das Mulheres Indígenas em Brasília e todas as ocupações que vivi constituem a pesquisadora militante que hoje eu sou.

Integrando um movimento auto-organizado e autônomo, marcado por suas próprias contradições, pude perceber a relevância da pesquisa científica e da produção de dados para subsidiar, de maneira sólida e rigorosa, a formulação de políticas públicas. Além disso, percebi o quão prejudicial pode ser para nossa democracia a implementação de políticas desprovidas de evidências provenientes de dados empíricos, e/ou evidências científicas de exaustivas discussões entre os pares, sem consulta pública e sem processos constitutivos verdadeiramente democráticos, a exemplo das recentes políticas educacionais implementadas no Brasil como a Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup> que fundamenta a BNC- Formação<sup>6</sup> e a Reforma do Ensino Médio, alinhadas à agenda ultraneoliberal que ganhou força no Brasil após o golpe da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

O resgate dessas experiências ilustra a materialidade de minha tomada de consciência, enquanto uma mulher pobre, periférica, estudante de escola pública, filha de pais que não herdaram nada, começaram a vida do zero e batalharam muito para que eu tivesse uma vida digna; hoje sei da importância de todos os direitos já conquistados até aqui. Além disso, também compreendi que há um verdadeiro abismo de desigualdades sociais que nos impedem de acessar oportunidades de explorar e de compreender todo o sistema de concepção da ciência, da produção científica e do impulso das transformações sociais por meio dessa produção de conhecimento gestada nas universidades.

Por isso, estudar as práticas sociais, a constituição da docência e o aprendizado da profissão de educadoras iniciantes cearenses me movimenta e me engrandece enquanto

---

<sup>5</sup> Em dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente.

<sup>6</sup> A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Cabe ressaltar que a resolução 2/2015 já contempla e fornece diretrizes nacionais curriculares para formação inicial e continuada de professores em cursos de educação superior de licenciatura. O que faz na verdade a Resolução 02/2019 é descaracterizar os cursos de licenciatura e tentar reduzir a formação de professores e professoras à mera adequação ao desenvolvimento de habilidades e competências previstas na BNCC.

profissional da educação. Assim, busco com essa pesquisa conhecer o contexto da inserção profissional no IFCE a partir da experiência de duas professoras dessa rede de ensino, entendendo esse percurso como parte da reconstituição de registros empíricos da memória de uma geração que atravessa os primeiros anos da carreira desassistida de apoio institucional.

Todo o repertório e inventário de práticas e de conhecimentos tecidos nos movimentos sociais que lutam para impedir a retirada de nossos direitos me ensinaram que o capitalismo atua com e para a escassez. E, para mim, que fui criada ouvindo histórias dos mais velhos e aprendi a fazer pesquisa científica com as histórias de vida dos sujeitos, a escassez se traduz em esquecimento.

Se é para escassez que trabalham os intelectuais da classe dominante, eu trabalharei com a abundância da memória. Assim, proponho-me ao registro das experiências de professoras e professores iniciantes de minha geração com o intuito de combater a escassez e o esquecimento de temas tão importantes para o desenvolvimento social como a inserção profissional de professores iniciantes da Educação Superior.

As compreensões advindas de minha participação no movimento de mulheres e nos dois grupos de pesquisa que entendem a docência enquanto uma atividade profissional complexa, situada e necessária ao desenvolvimento da sociedade, proporcionaram-me correlacionar essa abordagem ao caso de professoras e de professores iniciantes do IFCE, os quais vivem tensões e inseguranças de quem ingressa numa nova instituição e precisam simultaneamente aprender e ensinar.

Foi com essa simultaneidade que me deparei ao ser aprovada num concurso e ingressar no IFCE em 2022. Uma chegada de muitas dificuldades, tensões e questionamentos cotidianos que corriam em paralelo com meus estudos sobre aprender a profissão docente. Um verdadeiro encontro. Encontro de sentimentos e emoções antes descritos por autores de diferentes campos do conhecimento, agora vivificados e concretizados em minhas alegrias, minhas angústias, nos corredores, nas salas de aula, nas rodoviárias, nas recepções, auditórios, gabinetes e nos demais espaços que ocupei e transitei nesses últimos dois anos.

Ser aprovada num concurso público para o cargo de professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no IFCE marcou o início de minha carreira na Educação Superior, especificamente, nos cursos de formação de professores, nas licenciaturas em química, física e matemática. Essa grande e significativa realização também trouxe consigo diversos desafios cotidianos, incluindo a necessidade de migrar e deixar para trás minha cidade natal.



Até ingressar no IFCE, meu foco de pesquisa no doutorado era outro. No entanto, essa nova fase da minha vida me conduziu a uma redefinição dos meus estudos. Tive que redirecionar meus esforços em direção ao estudo de uma iniciante aprendiz que precisa tomar inúmeras decisões por minuto em sua atuação profissional. Ao mesmo tempo, tive que decidir os rumos do meu objeto de estudo alinhados aos propósitos de uma pesquisa acadêmica.

Reuni meus anseios pessoais, a importância e a relevância social desse tema, minha trajetória nos grupos de pesquisa e nos movimentos sociais, meu repertório teórico com o assunto e, por fim, não restaram dúvidas sobre a elaboração de uma pesquisa com enfoque no desenvolvimento profissional de professores em fase de inserção profissional.

Imersa no tema da aprendizagem da docência, passei a relacioná-lo a diversas esferas do meu cotidiano. Profissionalmente, possibilitou-me a realização de muitas análises, e foi a partir daí que iniciei a escrita de diários reflexivos. Passei a observar com mais cautela as decisões que precisava tomar no ato do planejamento e na execução da aula. Precisei assumir diversas funções além do ensino. Os primeiros meses em sala de aula foram frenéticos. Longas noites sem dormir pensando na melhor estratégia, nos conteúdos disciplinares e, em especial, na didática para o ensino de ciências da natureza.

Como relacionar a didática, até então pensada no âmbito da pedagogia, para uma didática no ensino de ciências? Noites em claro. Muita pesquisa, leituras, conversas, desabafos, pedido de socorro e de apoio aos professores mais experientes do meu grupo de pesquisa. Além do trabalho de começar do zero um planejamento para as aulas no Ensino Superior, precisei aprender a ler notas técnicas da instituição sobre minhas habilitações, obrigações funcionais, perfil docente, regulamentos, portarias, ROD<sup>7</sup>, RAD, PIT, RIT, PPC, PCC e inúmeras outras siglas que precisei me familiarizar para sobreviver ao primeiro semestre. Foi na primeira reunião de curso que entendi que, além do ensino, precisava obrigatoriamente compor comissões de trabalho no âmbito da gestão, pois o campus demandava contribuição de um trabalho pedagógico em tarefas dessa natureza; não havia alternativa.

A pandemia da Covid-19 deixou muitas sequelas no campo da educação, uma delas é o vagaroso retorno às atividades presenciais e o esvaziamento dos espaços institucionais. Chego ao IFCE em um contexto de tímidas aproximações relacionais e intensas demandas de

---

<sup>7</sup> Regulamento da Organização Didática (ROD); Regulamento das Atividades Docentes (RAD); Plano de Trabalho Individual (PIT); Relatório de Trabalho Individual (RIT); Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Prática como Componente Curricular (PCC).

trabalho. Senti-me prejudicada subjetivamente e objetivamente com esse contexto, mas, óbvio, o mundo todo foi lesionado pela pandemia. Estamos todos prejudicados.

Levei minhas angústias para a escrita de um diário que, de início, assumiu papel de me aliviar a mente, organizar as ideias, pensamentos, preocupações, emoções, ansiedades, desabafos, aprendizados, angústias e tristezas. Decidi que faria registros de situações inéditas que vivenciava na profissão. Documentei reuniões de colegiado, de núcleo docente estruturante, reuniões do núcleo de pedagogos, minhas tentativas de utilização dos sistemas (SEI, SUAP, SIGEP, SIGPROEXT),<sup>8</sup> dentre outros. Foram registros de muita raiva e algumas poucas superações.

Desenvolvi o hábito de escrever regularmente como meio de monitorar minhas reflexões e acompanhar a trajetória do pensamento na ação. Busquei estabelecer conexões entre eventos, recorrendo a registros anteriores para aprimorar e para reescrever alguns relatos, me entender e me expressar melhor. Por vezes, brinquei com trocadilhos inspirados em poesias, músicas e autores de referência da área da educação. Noutras, não houve espaço para poesia. Confrontei meu isolamento e me vi verdadeiramente só.

Foi a partir da escrita de diários reflexivos na perspectiva de Zabalza (2004), que observei a materialização das pesquisas e das discussões realizadas no âmbito da pesquisa que desenvolvia junto ao Educas/CNPQ. A escrita de diários é apontada por Zabalza (2004, p.15) como a possibilidade de reflexão posterior do próprio professor e como fonte de retroalimentação da prática docente como forma de uma expressão "criativa e poética", onde a "narrativa não se limita apenas a refletir a realidade, como é o caso do modelo jornalístico, mas também permite a possibilidade de imaginar ou recriar as situações narradas".

Nessa perspectiva, narro em meus diários meu percurso de aprendiz em meus primeiros meses na Educação Superior e as provocações que os estudos me traziam e conseqüentemente impulsionavam a assumir minha própria experiência de professora iniciante no IFCE como objeto de reflexões para o desenvolvimento desta tese.

Foram as dificuldades e as surpresas cotidianas que me fizeram olhar para a minha função docente e fazer dela meu mote problematizador. Também fui encorajada pela defesa de Cunha (2014, p.33), a qual afirma ser necessário que "os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre a sua própria experiência e as façam acompanhar as trajetórias de investigação que, na explicitação de suas etapas, possam fazer parte da compreensão do objeto em estudo".

---

<sup>8</sup>Sistema Eletrônico de Informações (SEI); Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP); Sistema Integrado de Gestão Pública (SIGEP); Sistema de Gerenciamento da Pró-Reitoria de Extensão (SIGPROEXT)

A partir dessa provocação, reflito sobre minha própria experiência e indago sobre como sou/fui acolhida nessa instituição que chego para iniciar minha carreira. O que tem sido feito institucionalmente para meu processo de integração e inserção profissional? Como funciona a política de ingresso e de acolhimento no IFCE? O que acontece depois da nomeação e antes da minha entrada em sala de aula? Como enfrento situações pelas quais nunca fui ensinada a lidar? Como os colegas que ingressaram comigo estão enfrentando seus dilemas nesses primeiros anos de carreira no IFCE?

Algumas das indagações e angústias burocráticas que vivi nesse período foram sanadas com as resoluções apontadas pelos coordenadores, diretores e alguns colegas de curso. Outras pude compreender com maior complexidade ao me apropriar dos estudos de pesquisadores que se dedicam ao assunto e já apontam ser o início da carreira o momento mais desafiador do desenvolvimento profissional. Nesse contexto, para Cruz, Farias e Hobold (2020, p.5) “nesse momento em que os professores colocam em ação seu repertório de conhecimento profissional, precisam criar uma relação com seus pares e com a direção, além do desenvolvimento da sua identidade profissional”. Além do impacto inicial associado ao choque de realidade, os desafios estendem-se às experiências pessoais e às dinâmicas profissionais. Essa complexa interseção revela que a sensação de isolamento pode exercer uma influência significativa, podendo, inclusive, ser determinante na decisão de abandonar a profissão, conforme apontado por Cavalcante (2018).

Diante desse contexto, percebi a importância de explorar os desafios que tenho vivenciado bem como as estratégias de enfrentamento que tenho mobilizado em meus primeiros anos de carreira. Assim, iniciei minhas investigações por meio de escritas autobiográficas, em forma de diários reflexivos sobre meu cotidiano, buscando enriquecer minhas reflexões e documentar as experiências vivenciadas ao lado dos demais professores iniciantes durante o período de inserção profissional no IFCE. Esses escritos tornaram-se fonte de aprendizado para a minha atuação docente e me auxiliaram nas análises dos dados empíricos desta pesquisa em diálogo com a literatura nacional e internacional. Parte desses registros e reflexões são apresentadas no tópico a seguir.

## **1.2 De estudante à professora: o início da travessia**

Apresento a escrita de meus diários reflexivos nesta introdução para dialogar com as problematizações que desenvolvo ao longo da tese. Meus escritos, que antes estavam no final desse texto, agora abrem-no. Nesse ínterim, pensei na relação entre o fundamental e o complementar, e percebi ser fundamental que minha própria experiência chegasse primeiro.

Por algumas razões, retirei registros que pareciam sobrar, acrescentei outros que estavam escritos em notas e editei algumas passagens. Nalguns textos, alterei a pontuação, uma palavra ou outra, troquei a ordem de acontecimento em situações específicas e preservei o nome de meus colegas que, por vezes, são citados.

Há uma série de narrativas independentes por alguns instantes e conectadas entre si pela singularidade das vivências de minha fase de inserção profissional. Alguns registros anotados no mesmo dia, outros lembrados semanas depois do acontecimento, mas, no fim, são histórias sempre entrelaçadas pela travessia que paira em minha experiência neste mundo: a de estudante para professora.

Essa era uma travessia que imaginava ser como uma metamorfose da condição de estudante para professora, em que deixamos para trás o papel de aprendiz para assumir a responsabilidade de guiar e formar outros professores. Mas, enquanto elaboro descobertas sobre mim mesma, percebo que, mais do que transformações e metamorfoses, a travessia a que me refiro se apresenta como o próprio caminho que percorro nos anos iniciais da carreira.

A travessia me pôs em busca não apenas do conhecimento profissional necessário, mas também da compreensão de minha própria identidade docente como protagonista deste percurso. Ao mesmo tempo em que a travessia é emocionalmente experimentada, constitui uma nova consciência ao adaptar-me a um novo ambiente de trabalho, ao desenvolver habilidades pedagógicas na construção de relações interpessoais com estudantes e colegas, e gradualmente assimilar a dinâmica de funcionamento da instituição.

Para elaborar a compreensão de me constituir como o próprio caminho recorro ao conceito de travessia desenvolvido por Jean-Godefroy Bidima:

A travessia é esta paisagem que mobiliza uma ideia do transitório, do inacabamento. É o “entre”, o com. A travessia não é a origem e nem o fim, é o caminho. É indicadora de vários caminhos. Uma outra característica importante é a busca pela reunião do encanto dos polos fixos e os dualismos que se excluem. O paradigma da travessia articula aquilo que está situado entre o “ainda não” e o “nunca mais”. Mobiliza uma beleza que habita o “entre”, ela fortalece uma força na qual se protege das verdades fechadas, tem um esperar que se conecta com o presente, não com uma promessa de futuro, mas um aqui e agora (Santos, 2021, p.79).

O conceito de travessia proposto pelo filósofo camaronês rompe com a perspectiva discursiva universal, na qual polos fixos e dualismos se excluem mutuamente. Segundo Bidima (1975), a travessia não se resume a ir do ponto de partida ao destino final, nem implica uma transformação de uma identidade para outra. Ela não representa o início nem o fim; é, em si mesma, o próprio caminho. Dessa forma, ao refletir sobre minhas práticas, busco

incorporar a beleza do "entre", desvinculando-me das verdades rígidas sobre a solidez de uma identidade docente versus uma identidade estudantil.

Ao trazer o texto do diário para a tese, observo mudanças de perspectiva ao longo da escrita de quem aprende e de quem ensina. Esse processo demanda uma reconfiguração em nossa postura, exigindo também um equilíbrio emocional diante das responsabilidades inerentes à docência. Esses são movimentos característicos da própria natureza inacabada e que fazem da travessia uma força mobilizadora de caminhos.

Também lembra Paulo Freire (1978) que o processo dialético da ação/reflexão torna-se capaz de produzir uma nova compreensão da realidade. Por isso, tomo minha própria travessia como objeto de observação e análise para compreender minha própria maneira de pensar e agir. De acordo com André e Darsie (1999), o Diário Reflexivo é um instrumento de investigação educacional normalmente utilizado para documentar experiências, realizações e aprendizados, tanto dos professores quanto dos alunos, sendo considerado como um instrumento crucial na retroalimentação das vivências no contexto da prática pedagógica.

Dessa forma, apresento meus relatos aqui organizados em forma de narrativas mais ou menos lineares. Recorro a retratos de situações, paisagens e pessoas para transformar devaneios em sínteses teóricas de minha prática profissional. São registros que possuem singularidades de pistas para compreender que angústias, prazeres, desafios, realizações e estratégias de enfrentamento que nós, professores iniciantes, estamos vivenciando desde que entramos em exercício profissional.

*Agosto de 2022*

*Não é aqui que começa a minha história com a Educação. Mas sementearei as palavras de Nego Bispo para brincar com a linearidade do tempo quando fala de começo<sup>9</sup>, meio e começo. A aprovação neste concurso embora seja encerramento de uma etapa - a etapa de correr atrás de minha estabilidade, é, antes de tudo, o começo de uma nova trajetória pessoal e profissional. A aprovação deu start em minha carreira na Educação Superior e, daqui a três anos, serei uma professora efetiva do IFCE. Tudo o que um dia eu sonhei! Estou muito feliz. Já fiz muitas comemorações, festas em família, amigos reunidos, samba, cerveja e feijoada. Estou em festa! Tomei a celebração como um rito. Assim foram as festivas comemorações de minha aprovação. Um rito de passagem entre a Marília que eu era e a Marília que eu viria a ser. Eu acabei de me mudar para Sobral-Ce e estou trabalhando em Ubajara-Ce. São muitas*

---

<sup>9</sup> Antônio Bispo dos Santos faz uso desta expressão referindo-se ao ciclo de vida geracional e de conhecimento dos povos por ele chamado de povos de "trajetória", começando em suas palavras pela geração avó, passando pela geração mãe e começando novamente pela geração neta, produzindo a circularidade *começo, meio e começo*.

*mudanças. Mudanças estruturais em minha vida, mas estou gostando do meu campus, não é um campus grande, já conheci alguns colegas e estou ministrando Didática, uma disciplina que eu amo. Esperei muito por esse momento, mas nunca morei longe de Fortaleza, então já sei que não será fácil. Mas se a vida é mesmo cíclica, começo essa nova jornada em direção ao próximo começo que me aguarda.*

Sem dúvidas, a garantia de um trabalho, junto à estabilidade que o serviço público nos garante, é um marcador importante em minha vida, mas essa não é a única transição que a aprovação no concurso me trouxe.

A passagem a que me refiro neste relato vai além da mudança do status de desempregada para a conquista de um emprego estável com melhores condições financeiras. Iniciar minha carreira no Ensino Superior me fez migrar para o interior do estado, afastando-me da família, dos amigos e dos afetos cotidianos. Firmar residência em outro município tem sido um aprendizado diário. Não há, pelo menos, um dia que não me lembre que não estou em minha cidade, meu território. É um aprendizado diário viver longe dos meus.

Ao ler esse relato, percebo que a euforia e a felicidade da aprovação, aos poucos, foram dando lugar à saudade, aos medos e às angústias. Nesse relato, havia esperança de que as experiências promissoras de explorar outros municípios dessem lugar ao vazio que fica em nós quando saímos de nossa cidade, no entanto olhar para esse escrito só me ensinou que nunca se deixa para trás sua terra natal. Não se supera uma saudade tão genuína assim.

Também é verdade que aprendemos a viver com a saudade de casa. Aprendemos, inclusive, a importância de construir outras casas mundo afora, em diferentes partes do mundo. Foi o que busquei fazer em Sobral e em Ubajara para viver a travessia de aprender a profissão enquanto ainda sou estudante.

Experimento a travessia entre o *nunca mais* e o *ainda não* pois, se nunca mais serei somente estudante, nesses primeiros anos, vivo os passos iniciais de minha carreira caminhando lentamente e ainda não me sinto uma professora em plenitude profissional.

Em outro escrito reflito sobre a dificuldade de conciliar os estudos do doutorado com as atividades docentes:

*Outubro de 2022*

*Estou preocupada. O ano está acabando e não tenho conseguido organizar uma rotina de estudos e de trabalho. Não me resta mais muito tempo, preciso me organizar melhor com o planejamento das aulas e com o tempo que sobra para conseguir fazer minha pesquisa. As reuniões de trabalho estão me consumindo, o flat que estou em Ubajara é barulhento, passam*

*carros anunciando promoções de frutas, vassouras e veneno para baratas. Não consigo produzir. Nos últimos dias, me aproximei de um colega de trabalho que mora no mesmo prédio que eu. Temos construído uma relação de cumplicidade ao ir e voltar juntos para o IF. Conversamos sobre o trabalho, sobre a vida pessoal e sobre a vida na cidade. Ele também é de Fortaleza e está longe de casa. Mas quer criar raízes em Ubajara. Eu não. Não me vejo morando aqui por muito tempo. Preciso encontrar um lugar que possa estudar e planejar aulas. A internet do IF não ajuda, na sala dos professores é impossível. Preciso me adaptar à vida de viagem toda semana, além de planejar disciplinas que nunca ministrei, construir relações em meu trabalho e encontrar tempo para estudar. Se contarmos as horas no relógio, tenho mais tempo de vida enquanto estudante do que como professora, já tive muitas experiências na academia, mas conciliar a vida profissional com a vida acadêmica nessa fase da carreira tem sido especialmente difícil.*

Concluir o doutorado em fase de inserção profissional tem sido, sem dúvidas, o maior desafio que enfrento enquanto uma professora iniciante. Não consigo me entregar por inteiro ao trabalho, também não consigo focar como queria nos estudos. Esse é um período em que, mesmo quando não estou trabalhando estou pensando no trabalho, descansar é tarefa difícil. São muitas responsabilidades e novas demandas na vida para administrar.

Embora aos servidores seja assegurado o direito ao afastamento para cursar mestrado e doutorado, inclusive no período do estágio probatório, como previsto na Lei 8.112/90, as instituições de ensino sofrem com a falta de professores e com a burocratização do processo de contratação de professores temporários e substitutos, o que compromete o afastamento para quem precisa devido à demora de substituição inerente ao processo.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) já apontam que este é um momento especialmente desafiador para os professores ingressantes, considerando as múltiplas responsabilidades inerentes a uma profissão de alta complexidade como a docência. Enfrentar esse período enquanto cursa um doutorado sem afastamento, mantendo uma carga horária de 40 horas de trabalho, acrescenta, sem dúvida, uma camada adicional de desafios.

Também as atividades de gestão são mencionadas como aprendizados desafiadores em meus diários:

*Setembro de 2022*

*Hoje foi um dia puxado. Precisei abrir um chamado para consertar a impressora da sala dos professores e me deparei com uma enorme burocracia. São muitos sistemas. Ainda não aprendi a trabalhar no SEI, preciso abrir processos e assinar documentos por lá, mas o sistema não é nem um pouco intuitivo. Por sorte, o técnico de informática me ajuda sempre*

*que preciso. Mas hoje tive que me aventurar no SUAP sozinha. Não deu certo. O chamado foi aberto na unidade errada. Recorri a um colega professor e comecei do zero. Corri para reunião da Comissão de Egressos às 09h. Entendi que é uma comissão de trabalho de gestão, vamos traçar um plano para mapear os egressos da instituição e identificar onde estão atuando acadêmica e profissionalmente nossos ex alunos. Às 14h, tive reunião de curso para pensar a curricularização da extensão, o processo já está em andamento, nós precisamos decidir se criaremos novas disciplinas destinadas à extensão ou se a carga horária da extensão será incorporada em disciplinas já existentes, a exemplo de projeto social, gestão educacional e outras. As pedagogas sugeriram que a carga horária fosse distribuída em todas as disciplinas, assim todos os professores poderiam trabalhar com extensão, mas não foi aprovado pelo colegiado. Confesso que me senti confusa quanto ao nosso poder de tomar algumas decisões. Saí das duas reuniões sem saber ao certo qual o impacto de nossas discussões e decisões no âmbito das comissões de trabalho.*

Em cada registro uma história única. Um momento aparentemente congelado no tempo. Refiro-me a experiências que enfrentei repleta de desafios, mas hoje vejo que não são mais o motivo para tanta apreensão. Os sistemas não são mais motivo de preocupação, pois a direção de ensino promoveu uma formação para os professores sobre o uso das principais ferramentas. Esse foi um momento importante. Percebi que minhas necessidades foram atendidas por meio de uma iniciativa da própria gestão.

Em minha formação inicial, estudei sobre a descentralização da gestão, sobre a importância da gestão democrática e dos mecanismos que podem democratizar a gestão das instituições educacionais, mas nunca havia lido ou escutado sobre o funcionamento das comissões de trabalho no âmbito da gestão que nós professores, em algumas circunstâncias, precisaríamos integrar, mesmo sem assumir uma coordenação ou direção de curso e departamento.

Além da especificidade das tarefas de gestão, Cunha (2001) alerta para o desafio que os professores do Ensino Superior enfrentam ao assumir a complexa responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Esse desafio decorre da necessidade de dominar uma variedade de saberes que, muitas vezes, não foram contemplados em sua formação inicial. Durante a formação pós-graduada, os professores tendem a desenvolver competências técnico-científicas em áreas específicas do conhecimento, porém, frequentemente, enfrentam dificuldades em adquirir uma visão mais abrangente, integrada e ampla da sociedade.



Ao mesmo tempo que aprendo novas funções, planejo, pesquiso, escrevo, e construo novas estratégias para minha atuação também vislumbro com entusiasmo a possibilidade de ser removida de campus e de organizar um sarau, como registrei no diário abaixo:

*Outubro 2022*

*Me inscrevi no edital de remoção destinado aos professores do IFCE. Parece haver uma possibilidade de ir para Sobral. Se eu for aprovada vai ser muito bom. Diminuirei as viagens semanais de Ubajara para Sobral e ainda ficarei mais perto de Fortaleza. Parece ótimo! Estou animada. Essa semana convidei as demais pedagogas e professores do campus para realizarmos um Sarau. Sinto falta dos saraus do meu bairro, sinto falta dos movimentos da cultura das universidades pelas quais passei. É estranho estar longe de toda essa dinâmica que a cultura de uma grande cidade te proporciona. Hoje percebo o quanto tem de Jangurussu em mim. Quando criança, fui do circo escola no Palmeiras, do Projeto de Danças Populares no projeto ABC e cresci com os movimentos culturais do meu bairro organizando saraus, rodas de break e capoeira. Depois de adulta, ainda no bairro, construímos um coletivo cultural para brincar de boi e reisado. Também fui batuqueira no Batuque de Mulher, um grupo de mulheres percussionistas do Palmeiras. São experiências que pulsam em mim. Penso que organizar esse sarau vai me aproximar de pessoas que se parecem comigo. Quero festa, arte, cultura e brincadeira no IFCE. Onde estão os outros brincantes daqui? Estou animada para descobrir.*

É nítida a empolgação com o trabalho nesse relato. Falo com felicidade sobre a possibilidade de mudar de cidade e isso já me deixa mais entusiasmada com a própria docência. O IFCE oferece essa ótima oportunidade de seus servidores pedirem remoção para outros *campus* com mais facilidade e maior frequência que as universidades. Para mim, professora iniciante que migrou para o interior do estado, embora isso signifique mais uma mudança, é bom poder contar com a possibilidade de me reaproximar geograficamente da família ainda nos primeiros anos de carreira.

Nesse relato, percebo que havia sobrevivido aos primeiros meses na docência e queria experimentar, mostrar um pouco de quem eu sou. Havia um bom relacionamento com os alunos e uma tímida aproximação com os colegas professores. Minha identidade profissional é atravessada por minha história de vida, minhas crenças, meus valores e minhas práticas sociais. A contraditória condição de uma professora iniciante que ora quer passar despercebida, ora quer ser vista, é uma experiência repleta de lapsos de coragem.

Tomei coragem para mobilizar colegas, estudantes e comunidade externa, direcionar convites a pessoas que nunca haviam me feito um convite, outros com quem havia trocado

poucas palavras, decidi expor vulnerabilidades e apostar na construção de relações no ambiente de trabalho que pudessem fazer daquele um lugar menos assustador para quem acaba de chegar. Nesse caso, não podia continuar numa condição de estudante. Professores propõem, convidam, constroem, articulam e eu estava prestes a dar meus primeiros passos para uma atuação que não se restringia à sala de aula.

Talvez a travessia seja um pouco disso: ousadia. Sobre isso, Fernando Pessoa (2014) diz que no tempo da travessia, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. Eu estava disposta. Nem sempre confortável, mas recorri às minhas experiências da infância e adolescência para lembrar dos marcos que me constituem, me movimentam, me encorajam e me possibilitam trabalhar com autenticidade. Apostei nessa direção e deu certo. O sarau aconteceu e foi muito satisfatório ver cada detalhe pensado, planejado e idealizado se concretizando ali, em coletividade, junto a outros professores que acreditaram e se somaram à construção e à realização desse evento. Recebi elogios que fizeram muito bem para a minha autoestima. Estudantes e servidores confraternizaram juntos e saíram prontos para planejar o próximo sarau. Um estímulo à minha autoconfiança. Minha primeira e importante atividade de extensão no IFCE.

Encontrei na organização do sarau uma estratégia de brincar com o inesperado. Vislumbrei na arte e na cultura, na idealização e na realização de um sarau formas de me expressar e de me sentir confortável com o trabalho e com as relações que vinha construindo, também como forma de, mesmo na incerteza, apostar em artifícios de esperança no âmbito da docência (Rufino, 2019). A esperança em ação concretizada em músicas, danças, poesias e criatividade que buscam responder aos problemas sociais me permitem inventar um mundo onde o brincar ainda possa ser princípio e sustentação de práticas educativas.

A prática de escrever no diário me fez sentir como se estivesse dividida entre duas esferas distintas: uma dedicada à vivência e outra à reflexão e à escrita. A percepção era de que o ato de viver ocupava um lado, enquanto o de pensar e o de escrever residiam no outro, uma espécie de distanciamento sobre si mesmo. Após o recesso de final de ano, uma pausa crucial para o descanso, consegui assimilar de maneira mais profunda as experiências do semestre recém-encerrado. Um período de reflexão que permitiu-me compreender com leveza e generosidade tudo o que vivenciei ao longo desses primeiros seis meses.

*Fevereiro 2023*

*Início o semestre 2023.1 pensando no semestre que terminou e eu nem tive tempo de assimilar ainda. Foi o primeiro semestre no trabalho dos meus sonhos. Que gostoso me dar conta disso. Vivo o trabalho dos meus sonhos e acho que ainda não havia acomodado esse*

*sentimento aqui depois do furacão que foi a aprovação/posse/início do semestre e mil emoções que 2022.2 me trouxe. Aqui estou eu, na Formação de Professores, desafiando, sendo desafiada, provocando e sendo provocada, movimentando e sendo chacoalhada pela Didática no Ensino de Ciências. Ensinar Didática. Descobrir Didática. Construir Didática. Que negócio bom ter o lugar do dinheiro no mesmo lugar da alegria! É trabalhoso, angustiante e é cansativo. Dá trabalho! Mas é muito bom planejar algo e alcançar o que se tinha proposto. Foi assim quando me propus a trabalhar com Casos de Ensino com a turma deste semestre. Porque raciocínio pedagógico é fundamental e a gente sabe. Mas como se ensina a raciocinar pedagogicamente? Pergunta do milhão! Eu como não chego só, vou fazendo com quem já faz. Observando aquilo que já se faz. E se faz bem. Foi assim que encontrei nessa estratégia de ensino a possibilidade de trabalhar com pesquisa, com contexto, com criatividade e com rigor pedagógico. Ao final da disciplina, ver meus alunos problematizando dados, pesquisando e contextualizando as comunidades onde vivem, criando e contando histórias, personagens e possíveis soluções para os casos foi de uma satisfação sem tamanho! Tudo isso, enquanto experimentavam o lugar de professores, de autores e produtores do conhecimento, enquanto criavam novos caminhos na didática, não de quem aprende passivamente, mas de quem protagoniza a própria aprendizagem. E foi assim que eu me peguei: toda feliz e satisfeita avaliando e revendo as práticas para iniciar 2023. Como, no cotidiano, vivemos mais de culpa, cobrança e autocrítica, então quero iniciar esse semestre lembrando do que diz meu amigo Genilton: a gente é muito bom por tentar!*

A leveza do início de ano permitiu-me avaliar que, apesar dos inúmeros desafios ao longo do semestre, considero que me saí bem. Tardif e Lessard (2014) apontam que o próprio produto da docência é intangível. Dificilmente podemos medi-lo e avaliá-lo. No trabalho industrial, pode-se observar diretamente seu produto; ele é física e materialmente independente do trabalhador, no caso da docência, as coisas são mais complexas. Ainda não consigo responder e sistematizar como se ensina a raciocinar pedagogicamente. Mas, enquanto formadora de professores, encontrei nos casos de ensino um esquema lógico de pesquisar sobre o conteúdo que se quer ensinar, contextualizá-lo aos territórios de onde se fala e envolver o conteúdo e o contexto local a uma história que precisa ser problematizada e refletida com o repertório teórico e prático de cada um dos estudantes. O caso de ensino narra uma história real ou fictícia sobre situações cotidianas que permeiam o trabalho do professor em sala de aula. Seu uso didático, de acordo com Farias e Mussi (2021, p. 01), tem como intuito provocar a atenção do professor para determinadas questões sociais para que se explorem alternativas de reflexões e resoluções para tais situações. Um caso “registra uma

situação de ensino peculiar, rica em pormenores e atravessada por tensões, possibilitando – quando da discussão do caso – “vivenciar” esta situação e se colocar na posição de seu protagonista”. A análise dos casos, portanto, permite-me explorar, no âmbito do ensino de ciências, o pensamento crítico e as possíveis decisões do fazer docente com pesquisa, com contexto e com reflexão.

Aprender e ensinar não estão separados da natureza relacional da ação docente, já que essa é uma profissão de interações humanas (Tardif; Lessard, 2014). O vínculo com essa turma foi se fortalecendo à medida em que progredimos nas unidades de conteúdo e eles assimilavam melhor a abordagem pedagógica que eu empregava. Acredito que a qualidade da minha interação com os alunos desempenhou um papel fundamental no sucesso que alcançamos na disciplina mencionada no relato.

Experimentei a sensação de ter cumprido meus objetivos quanto ao ensino, mas, embora estivesse satisfeita por ter executado o que planejei para a disciplina e apreciado o processo e o resultado, não posso ignorar também a percepção de falha que não está no relato, mas foi registrado em aula. Na avaliação da disciplina, os estudantes teceram alguns elogios, mas também expressaram o desejo de explorar mais práticas inovadoras para ensinar, de conhecer recursos e técnicas para aprimorar suas habilidades com oratória e conduzir as aulas com boa desenvoltura. Reconheço que deixei de abordar aspectos do desempenho didático dos alunos, concentrando-nos principalmente nos fundamentos da didática, no planejamento e na organização do trabalho pedagógico, voltando-nos para as estratégias de ensino.

Havia a expectativa da turma de trabalhar técnicas de oralidade e fala em público. Penso que talvez essa expectativa não seja atendida numa disciplina desse formato, porém confesso que me fez refletir sobre o papel desta disciplina e quais as minhas possibilidades de incluir demandas como essas. Aqui me deparo com a insegurança de uma iniciante. Quando escolho seguir por esse caminho, em vez de recorrer a técnicas de oratória, estou mobilizando os conhecimentos adquiridos durante minha formação inicial. Nos estudos sobre a didática no meu curso de pedagogia, compreendemos que a didática vai além de simples técnicas a serem reproduzidas. No entanto, reconheço que a expectativa por técnicas é uma demanda dos futuros professores. Nesse movimento, busco inspiração nos conhecimentos produzidos pela pedagogia e pela didática que defendem a didática como um componente curricular tendo a pesquisa como um caminho metodológico, para que os professores possam lançar mão das técnicas em diferentes situações, o que implica a criação de novas técnicas, como os casos de ensino.

Ainda no início do semestre, foi publicada a portaria com minha remoção para o campus de Sobral. O próximo registro relata minha chegada à nova cidade.

*Maior de 2023.*

*Cheguei ao campus de Sobral e logo me deparo com um campus bem maior que Ubajara. Não temos sala dos professores, mas sim gabinetes de trabalho. É uma organização espacial diferente e eu estou há alguns dias sem encontrar ninguém nos corredores. Não fui apresentada em uma reunião, ainda não conheço quem são meus colegas de curso, mas fui bem recebida e acolhida por meus gestores e estudantes. Em meu gabinete, sinto que estou isolada. Tudo o que sinto é uma grande indiferença com a chegada de mais uma nova professora. Digo mais uma porque, no início do ano, três pedagogas também chegaram removidas para o campus de Sobral, mas apenas uma também é iniciante como eu. As outras duas já são professoras há mais tempo do IFCE. Ainda não temos nenhum grupo que nos articule. Não há um espaço de socialização em comum. Aqui todos têm seus gabinetes de portas fechadas. Suspeito que o calor seja um agravante, já que não deixa que ninguém circule pelo campus ou corredores. Estão todos ocupados com suas funções escapando no conforto do ar condicionado. Uma chegada estranha.*

A literatura já revela que os primeiros anos de um professor iniciante são marcados por uma docência solitária, práticas sustentadas por experiências vividas na docência e nas aprendizagens autodidatas (Farias, 2021). Nesse relato, estou tomada por tristeza e solidão, sentindo-me desconfortável com a dinâmica do meu novo lugar de trabalho. Estou diante do que Huberman (1992, p.39) aponta, quando diz que “[...] toda a euforia do ingresso profissional no Ensino Superior se finda na tomada de consciência sobre os desafios e dificuldades no trabalho cotidiano”.

Minha chegada ao campus de Sobral marcou uma experiência bastante distinta da minha chegada ao campus Ubajara. Cheguei no meio do semestre para assumir turmas que haviam sido iniciadas por outra professora, resultando em uma transição desconfortável tanto para os estudantes quanto para os professores. Este campus, por ser mais antigo, parece ser um campus onde servidores já estão consolidados em cargos e relações; muitos já residem em Sobral. De início, não percebo uma abertura significativa para a socialização com os pares. A disposição espacial do prédio no qual ministro aulas me proporciona a sensação de solidão, e o calor característico de Sobral também dificulta a ocorrência de conversas espontâneas nos corredores. Experimentei esse isolamento de maneira intensa nos primeiros meses.

Em um dos registros reflito sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre a avaliação dos estudantes:

Abril de 2023

*Acabo de fazer uma avaliação. Preparei uma prova com duas perguntas abertas e uma questão objetiva sobre conceitos que estive trabalhando ao longo da disciplina de Currículos e Programas da primeira etapa deste semestre. Mafalda me ajudou com suas tirinhas e seus questionamentos sobre ideologia. Queria que os alunos conseguissem de forma escrita me apresentar o que aprenderam sobre capital cultural. Não tive um bom retorno. Percebi que os alunos haviam feito sínteses nas discussões durante a aula ou em grupo que não trouxeram para a escrita. Eles expuseram a dificuldade de escrever, não têm o hábito de serem avaliados assim. Quando trabalhei os conceitos de Louis Althusser de aparelhos ideológicos e aparelhos repressivos do estado, pedi que os alunos representassem a organização do conhecimento em um mapa conceitual. No semestre passado, foi uma estratégia que funcionou. Corrigi alguns mapas, pedi que refizessem, solicitava mais informações, mais utilizações de conectivos, menos texto e fomos aperfeiçoando juntos os mapas individuais. Ainda assim, senti falta da interação com os alunos no momento em que estavam realizando as operações de pensamento, tomando decisões. Faltava a minha interferência no exato momento em que se pensou em conectar um conceito ao outro. Consigo ver o processo e o caminho que os alunos percorrem na aquisição do conhecimento. Será esse um nível de conhecimento satisfatório para o Ensino Superior? Tive dúvidas. Lembro que na graduação foi muito satisfatório conhecer os estudos de Bourdieu, encontrar nomes para coisas que via, sentia, vivia, mas não nomeava. Não demorei a entender do que se tratava, contudo demorei a sistematizar, a conseguir explicar para outra pessoa. Hoje consigo construir um instrumento avaliativo sobre o assunto, o que exige de mim um conhecimento abrangente e profundo sobre um tema. Mas ainda não sei se consigo estabelecer os critérios que possam mensurar se os alunos aprenderam ou não a relacionar esses conceitos.*

*Alguns alunos atenderam minha expectativa, outros foram medianos. Um entregou a prova em branco. Fiquei frustrada. Não entendeu nada? É justo propor uma atividade para ele recuperar essa nota? Os demais se sentirão desvalorizados pelo seu esforço? Certamente. Serei uma professora insensível a alguma questão pessoal desse aluno? Ou terei fama de boazinha demais?*

*Na Educação Básica, vi professores construindo expectativas de respostas para os aulões do ENEM. Devo trabalhar com expectativa de respostas aqui na Educação Superior também? Nunca elaborei uma expectativa de resposta. Elas estão sempre na minha cabeça. Espero que eles respondam de acordo com o conteúdo trabalhado em sala. Planejo a aula, penso nas*

*possíveis interações e no instrumento de avaliação, mas as respostas nunca foram planejadas. E essa é a primeira vez que penso sobre isso.*

Neste relato, faço problematizações sobre lacunas que identifiquei no ato de avaliar. Percebi que, mesmo que utilizemos uma avaliação com boa intenção, nem sempre conseguimos administrar as respostas que recebemos, ou mensurar de forma qualitativa os avanços dos alunos a partir de critérios bem estabelecidos. No relato, trago a utilização do mapa conceitual como proposto como Anastasiou e Alves (2005) no texto Estratégias de Ensino. As autoras apontam os mapas conceituais como ferramentas poderosas para compreensão e representação do conhecimento, mas sinto fragilidades no que diz respeito a construir instrumentos de avaliação e a estabelecer critérios, os quais eu possa abordar o conteúdo em diferentes níveis e capacidades.

Outro momento de incerteza foi quando preparei uma avaliação com duas questões dissertativas. Lembrei de minhas atividades de escrita na graduação. Muitas avaliações exigiam de nós textos dissertativos e resenhas críticas sobre o conteúdo estudado. Aos poucos, fui notando o quanto é complexo avaliar a escrita dos estudantes. A grande maioria tem dificuldades de redigir textos simples com medo de críticas, da exposição ou zombaria.

Não me recordo ao certo como aprendi a fazer, mas precisei fazer isso muitas vezes ao longo de cada semestre. O exercício contínuo da escrita e a submissão à avaliação dos professores me fez entender que sempre havia algo que pudesse melhorar, mas não havia como ser avaliado sem entregar uma versão definitiva do texto e, para mim, essa era a parte mais difícil. Eu também escrevi e entreguei textos ruins, também fui insegura e temi ser avaliada pela escrita. Meus professores experientes nessa tarefa insistiram e me desafiaram sem negociação, até que eu ficasse mais segura com minha própria escrita.

A memória de minha própria trajetória me fez exercitar com meus alunos a escrita de rascunhos, com o intuito de não se preocuparem, a princípio, com a versão final. Podíamos, então, arriscar, insinuar, errar e reescrever ali, enquanto elaborávamos nossa compreensão do assunto de maneira provisória. Tentei negociar com a insegurança dos alunos, visto que esse era o meu desafio quando estudante. Embora um semestre seja pouco para ensinar escrita dissertativa, tecer críticas e argumentar sobre um assunto, pude ver avanços notáveis na escrita de meus estudantes, o que foi muito satisfatório. Nesse período, senti falta de conversar com os colegas sobre suas práticas avaliativas, sobre os demais tipos de avaliação às quais meus alunos eram submetidos, mas não havia oportunidade para isso. Embora tenha arriscado e progredido de forma independente, persiste a sensação de que um suporte institucional aos docentes iniciantes nesse contexto seria crucial.

Esse foi um dos casos que minha própria experiência serviu de espelho para meu aprendizado. Fui buscar em minha trajetória e em minha formação, os entraves que dificultaram minhas avaliações dissertativas, já que minha própria experiência com a escrita na graduação não é somente de êxito. Já fui mal avaliada ao escrever um texto dissertativo no curso de pedagogia. Apesar disso, hoje estou no doutorado e me tornei professora de nível superior, então, sigo convicta de que a persistência, nesse caso, será imperativa. Assim como foram persistentes os meus professores.

Consciente do meu estado de solidão e do percurso que ainda me aguardava na travessia, procurei direcionar minhas ações e pensamentos para algo que eu pudesse criar vínculos com a instituição e romper com o isolamento a que estava submetida:

*Julho 2023*

*Procurei a assistente social do campus para articularmos a implementação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual no nosso campus, o NUGEDS. Marcamos uma reunião e mobilizamos alunos e professores para pensarmos um núcleo inclusivo e diverso no IFCE. Penso que esse pode ser um espaço que eu consiga trazer para o âmbito acadêmico debates de gênero, raça e classe numa perspectiva de construção coletiva e me aproximar de pessoas com interesses comuns. Tenho muitos sonhos para o NUGEDS, mas esse ainda será um semestre difícil de conciliar vida profissional e conclusão do doutorado. Não posso me sobrecarregar com tarefas, mas estou convencida de que construir um núcleo dedicado a questões de gênero e diversidade trará um sentido mais profundo à minha atuação profissional.*

Como bem disse Guimarães Rosa, "quem elegeu a busca não pode recusar a travessia", e é com esse sentimento que me proponho a contribuir com um núcleo de gênero e diversidade no IFCE, buscando os melhores caminhos para me integrar à comunidade acadêmica, acolher e ser acolhida e construir um espaço dedicado à escuta, pesquisa e proposições para nossa instituição. A tentativa de articular esse núcleo representa um passo significativo na minha adaptação ao novo campus. Mesmo enfrentando desafios desconhecidos, arrisquei-me, batendo em portas e buscando criar vínculos importantes para o desenvolvimento deste projeto.

Estes primeiros registros foram escritos antes que eu tivesse formulado claramente o problema central desta tese. À medida que avançava na revisão de literatura, examinando as produções acadêmicas sobre a inserção profissional e identificando lacunas nesse diálogo, identifiquei um tema essencial para problematizar em meu estudo: a inserção profissional no IFCE. Movida por essa preocupação, compartilho agora sobre minha chegada na instituição.



Quando divulgado o resultado final do concurso, os pedagogos aprovados se articularam entre si e criaram um grupo no *WhatsApp* para compartilhar informações, tirar dúvidas e ter um canal de comunicação que pudesse nos aproximar e fornecer um suporte mútuo para as questões que surgiam entre a convocação e a posse. O clima foi marcado por apoio e solidariedade, e essa atmosfera não se restringiu somente a esse período; ainda hoje, matemos o grupo, que funciona como um memorial do passo a passo vivido por cada um dos aprovados. À medida em que os primeiros convocados foram tomando posse, íamos documentando no grupo cada detalhe do processo, para que os demais classificáveis pudessem entender como funcionava cada etapa vivenciada por nós. Assim, voltei aos registros desse grupo para escrever sobre meu ingresso no IFCE:

*Março 2023*

*Desde que assumi como docente, concentrei-me em escrever, estudar e pesquisar sobre o IFCE, mas somente agora me debruço sobre minha própria chegada a esta instituição. Após a publicação de minha nomeação no Diário Oficial da União, fui notificada por e-mail sobre a entrega de documentos e a realização de exames admissionais. Iniciou-se, então, uma corrida contra o tempo, com uma série de consultas e exames a serem realizados no curto prazo que tínhamos para receber os resultados e comparecer à perícia médica. A convocação para a perícia de admissão veio em seguida, marcando meu primeiro contato presencial com a instituição. Com todos os documentos e exames cuidadosamente preparados, meu primeiro encontro com um servidor do IFCE ocorreu no dia designado para minha apresentação junto à entrega, carimbo e assinatura dos documentos. Naquele momento, já percebi o peso e a responsabilidade que me aguardavam. Não havia nada simples. Caminhei pelos corredores cheia de expectativas e indagações, ainda não conseguia me imaginar como docente daquela instituição. Eu sentia a novidade em cada sala de espera. Nunca estudei em um Instituto Federal, talvez por isso o espanto e a falta de familiaridade, inclusive com a arquitetura do prédio. Cada passo era uma descoberta, e eu me via diante de uma jornada repleta de incertezas. Neste dia, lembro de encontrar outros colegas também aprovados no concurso, mas não da minha área. Meus colegas da área de Currículo, encontrei apenas no dia da posse. Nosso encontro se resumiu a uma rápida pausa para foto. Na cerimônia de posse, não houve oportunidade para uma conversa mais longa ou algo semelhante. Embora estivesse nessa expectativa de conhecê-los, conversar um pouco mais, seguimos o protocolo. Uma rápida foto. “Teremos muitas oportunidades”, pensei.*

*O dia da posse foi marcado por muita emoção, um rito muito significativo de boas-vindas aos novos professores. Foi um dia verdadeiramente especial, um ritual que ficou marcado na*

*memória. Em meu assento estava escrito “Marília Duarte Guimarães - Professora EBTT Campus Ubajara”. Grifaram-me professora, e ali me convenci de que meu sonho se tornava realidade. Tornara-me professora do IFCE. Fomos saudados pelo Reitor e pelos Pró-Reitores, em seguida, fomos apresentados à história e aos valores da instituição e, por fim, fomos chamados um a um nominalmente ao palco da cerimônia para cumprimentar a mesa e receber um broche do IFCE, símbolo que representa a entrada oficial na comunidade acadêmica. Um dia emocionante!*

Alguns dias depois, os novos professores participaram do Seminário de Introdução: o início do exercício no serviço público com duração de dois dias. Assistimos a palestras sobre a história da instituição; também, à fala de uma representante sindical sobre as demandas, reivindicações e preocupações representados pelo sindicato junto ao convite para a filiação; à proposta de plano de saúde e suas condições de adesão; apresentação do plano de previdência social; ainda fomos orientados acerca de mediação e conciliação de conflitos, processos administrativos, assédios, penalidades e ética no serviço público; houve ainda a apresentação do Regulamento da Organização Didática (ROD), com direitos e deveres docentes; apresentação das obrigações quanto ao Plano Individual de Trabalho (PIT) e Relatório Individual de Trabalho (RIT) com recomendações a serem adotadas por ocasião da distribuição de atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional entre docentes do IFCE. Ao fim, os desejos de boa sorte na nova jornada vieram seguidos das recomendações para chegada nos *campus* de destino e da apresentação aos gestores dos *campus*.

O grupo dos pedagogos no *WhatsApp* seguiu em comunicação e desempenhou papel fundamental no compartilhamento de informações sobre a documentação e os procedimentos necessários para a admissão. Fomos apoio mútuo na decisão das futuras cidades que moraríamos e no compartilhamento de dúvidas sobre ementas de disciplinas, sobre estratégias de ensino e textos de referência de nossa área, foi um movimento interessante criado por nós de maneira independente.

Mas a realização com o início da profissão não conseguiu amenizar o choque de realidade que senti ao iniciar as atividades docentes. A distância entre os ideais e as realidades que me esperam sertão adentro, nas ciências da natureza adentro são simultaneamente fonte de ensino e de aprendizado para mim. Embora não deixe de destacar a sensação de estar em desvio, uma sensação de estar em constante derrota diante das tentativas que não trazem a satisfação e a valorização que eu idealizei.

Em *O Velho e o Mar*, Ernest Hemingway narra a história de Santiago, que, após passar vários dias em alto mar em seu pequeno barco à vela, vê-se diante do trágico. "A vela fora remendada em vários pontos com velhos sacos de farinha e, assim enrolada, parecia a bandeira de uma derrota permanente", conta o início da narrativa. Quando faço a mim mesma a pergunta que fiz às professoras que entrevistei: qual seria o retrato dos anos iniciais no IFCE? Para mim, a imagem que me vem à cabeça é a de uma vela velha, remendada e enrolada. A sensação é de carregar a bandeira de uma derrota permanente, que, com muitos reparos e remendos, segue em alto mar, o mar do início da profissão.

Nessa história, o velho consegue capturar o maior peixe que já havia visto na vida, com mais de 5 metros de comprimento. São dias e noites de luta, tentando vencer a força e a resistência do peixe, ficando quase cego diante do sol forte e sem o movimento de uma das mãos, já cortadas em razão da força com que segurava o animal pela linha. Assim é como me sinto a cada passo dado, conhecendo as marés da Educação Superior, enfrentando em mar aberto batalhas com a profissão e comigo mesma. Certa vez, escutei em um podcast um relato sobre a experiência de aprender a meditar, sobre as dificuldades dos iniciantes e as rápidas desistências da prática. Os iniciantes não conseguiam controlar seus pensamentos e acabavam desistindo, até que a história destaca o ensinamento de um mestre da meditação: "a diferença entre os iniciantes e os experientes é que os experientes aprenderam a recomeçar".

É preciso recomeçar. Trouxe essa história para minha experiência com a docência. Mesmo os praticantes experientes da meditação enfrentam a invasão de pensamentos conflituosos e são perturbados pelas preocupações cotidianas. A distinção crucial reside no fato de que aprenderam a iniciar novamente, repetidamente. Este ensinamento também evoca as palavras de Rubem Alves, que destaca na profissão a necessidade de não apenas amar, mas também de adquirir conhecimento, um processo que demanda tempo para florescer, conforme ele sabiamente afirmou: "É que na profissão além de amar, tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer" (Rubem Alves).

Meus diários revelam que ser uma professora migrante, no interior do estado do Ceará, é um fato que atravessa meu aprendizado profissional. A inserção profissional, já apontada como um momento delicado e decisivo em nossa trajetória enquanto iniciantes, tem mais uma camada que precisa ser levada em consideração. Não somente pela dimensão pessoal que a distância geográfica assume em nossas vidas, mas também pelo impacto na vida profissional e social de um professor, visto que, nesse contexto, ele está longe de sua rede de apoio profissional, de suas referências e de seus pares com quem costuma colaborar, mesmo que de instituições diferentes.

Minha inserção profissional no IFCE foi como chegar no curso da universidade enquanto estudante pela primeira vez, sem nenhum vínculo acadêmico, nenhum professor colaborador e sem conhecer colegas com o mesmo nicho de interesse. A sensação é de chegar numa festa onde todos já parecem estar dançando em pares e você é a única pessoa que está na pista sozinha e precisa decidir se vai ficar de canto, passar despercebida no baile ou vai dar os primeiros passos, mesmo que sozinha, mostrar sua própria dança e arriscar entrar no ritmo do coletivo. Assim como na dança, ousei criar oportunidades com a iniciativa de organizar um sarau, arrisquei demonstrar habilidades ainda sem saber ao certo qual é o seu valor na academia e, com isso, criei conexões importantes ao longo dessa travessia.

Não posso elucidar por completo os acertos e deslizes que percorri, mas posso compartilhar uma reflexão significativa sobre eles: minhas decisões foram tomadas às cegas, no escuro. Sem dúvida, poderia ter contado com a orientação de professores e de outros profissionais mais experientes na instituição para guiar minhas escolhas. Há indícios de práticas de inserção profissional implementadas em outros países que mitigam as sensações de esforço fútil, solidão e derrota persistente nos primeiros anos da carreira docente, um tema que explorarei mais adiante.

Refletir sobre minhas experiências e sobre minhas escolhas feitas no escuro elucidou a ausência de apoio aos professores iniciantes em fase de inserção profissional no IFCE e ampliou meu entendimento sobre as lacunas do tema da inserção profissional docente. Observo que a prática atual de acolhimento de professores iniciantes no IFCE apresenta ausências significativas que, ao longo do tempo, transformam-se em problemas e fragilidades, o que dificulta o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, ao sistematizar, analisar, comparar e problematizar essas lacunas a partir das experiências dos próprios professores e professoras, percebemos que há mais possibilidades de apoiar docentes em início de carreira do que inicialmente imaginamos.

Certamente, é viável contemplar alternativas mais significativas para o encontro de professores recém-chegados à instituição para iniciar sua jornada docente do que simplesmente uma breve pausa para uma foto. Há experiências significativas na informalidade e nas práticas intuitivas que merecem ser transformadas em estratégias formais de acolhimento institucional. Com essa proposta em mente, dedico este texto introdutório da minha tese, com o objetivo de que minhas sensações e pensamentos se convertam em registros vívidos na memória e imaginação, representando minha vivência como professora iniciante totalmente imersa na experiência de outros professores.

No capítulo seguinte, discuto as problemáticas relacionadas a este tema, explorando as atuais discussões acerca do trabalho docente.

## 2 DO PROBLEMA DA PESQUISA ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

As transformações no mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia trouxeram consigo novas implicações para a formação de professores e, de forma mais ampla, para a organização do trabalho docente. Com a universalização da educação como um fator estratégico para a consolidação de um projeto de nação desenvolvida social e economicamente, muitos têm sido os desafios do trabalho feito pelas instituições e pelos profissionais da educação para se adequar às novas tarefas do mundo contemporâneo.

Aprender a ensinar no cenário de profundas transformações técnicas e tecnológicas e diante da diversidade de tarefas postas ao trabalho docente é um desafio que afeta professores experientes, mas, mais ainda, professores iniciantes, como mostram os estudos sobre o processo de inserção profissional de professores iniciantes em diversas partes do mundo (André, 2018; Ávalos, 2012; 2016; Alarcão; Roldão, 2014; Cochran- -Smith, 2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Cruz e Lahtermaher, 2022; Marcelo 2009; 2010; 2011; Marcelo; Vaillant, 2017; Nóvoa 2017a, 2017b;). O interesse pelo tema cresceu à medida em que os estudos tornaram-se mais intrincados, explorando os processos pelos quais os professores se desenvolvem e adquirem conhecimentos específicos, bem como vivem seus desafios e enfrentamentos nas diferentes fases da carreira.

Na última década, no contexto brasileiro, André (2010, 2012) emergiu como uma destacada pesquisadora que instigou esse debate, abordando em suas investigações os desafios inerentes à inserção profissional. A literatura no campo da formação de professores (André, 2012; Imbernón, 2004; Marcelo Garcia 2008, 2009, 2011, 2016; Vaillant, 2017) destaca o caráter inicial e limitado dos estudos sobre a inserção profissional de professores iniciantes e ressalta a necessidade de uma maior investida em pesquisas que abordem essa temática, visto que são escassas as iniciativas destinadas a estudar a entrada na profissão docente, ou seja, os professores no início de suas carreiras.

Sobre isso, André (2012) enfatiza a importância crucial da realização de mais estudos no campo da formação de professores, abrangendo os diversos elementos que delineiam o específico período da inserção profissional na carreira docente, o que exige reconhecer que a formação para a docência não se encerra com a conclusão dos cursos de licenciatura, pelo contrário, deve se estender ao longo de toda a trajetória profissional.

Dessa forma, tendo como suporte os estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores, esta pesquisa apoia-se no reconhecimento do professor como adulto, cuja aprendizagem se desenvolve ao longo da vida (Mizukami, 2006). Ao tratar da especificidade

dos professores iniciantes, então, partimos das pontuações de Huberman (1992) ao descrever as etapas da vida profissional dos docentes.

**Quadro 1:** Fases da carreira docente de acordo com Huberman (1992)

<b>1-3 anos</b>	<b>4-6 anos</b>	<b>7-25 anos</b>	<b>25-35 anos</b>	<b>35-40 anos</b>
Entrada	Estabilização	Diversificação	Serenidade	Desinvestimento

**Fonte:** Elaborado com base nas ideias de Huberman (1992).

Neste estudo, exploro a fase inicial delineada no quadro 1, identificada por Huberman (1992) como o período de ingresso na profissão, uma fase de tensões marcada por dificuldades próprias do movimento de pertencer e atuar profissionalmente. Olho para essa delimitação a partir da perspectiva de Tardif (2008), o qual concebe como a fase inicial da carreira os primeiros sete anos de atuação na docência.

Sobre esse período, Marcelo Garcia (1999) reconhece que o início da carreira é decisivo no desenvolvimento profissional do professor, pois é um período marcado por tensões e aprendizagens intensas, mas destaca que essa é uma das etapas mais desassistidas do processo de se tornar professor. Na América Latina, especialmente, além dos desafios dessa fase da carreira, os professores vivenciam um cenário de incertezas, marcado pelo agravamento das desigualdades sociais e educacionais com a ascensão das ideias neoliberais em relação à educação, orientada pela dinâmica do mercado, o que descaracteriza o trabalho docente (Cruz; Jiménez-Narvaéz, 2023).

No contexto da Educação Superior, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE) assume importante tarefa na promoção do direito à educação, sobretudo, com a formação de novos profissionais para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse contexto, os professores desempenham papel fundamental na mediação dos processos de formação dos estudantes e, como afirmam Tardif e Lessard (2014), têm sido uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas.

Contudo, Marli André (2013, p. 36) chama atenção para a armadilha que é afirmar ser “o professor o único elemento em que se deve investir para melhorar a qualidade da educação”. É evidente o impacto do ensino sobre a sociedade, mas é necessário considerar a complexidade da profissão docente e entender que são múltiplos os elementos na busca pela melhoria da qualidade da educação.

Importante lembrar que à medida que avança a universalização da educação, avança também a centralidade política e sociocultural do ensino, por isso como afirmam Tardif e Lessard (2014, p. 23) “o trabalho docente não pode seguir apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas”. Essa perspectiva coloca em risco a pesquisa sobre o trabalho docente e, de maneira mais abrangente, as pesquisas no campo da educação diante do perigo da abstração, já que as análises sobre pedagogia, didática, tecnologias do ensino, conhecimentos da matéria, cognição, aprendizagem, entre outros temas, correm o risco de serem desconectadas da realidade do trabalho docente, sem levar em consideração as dificuldades dos professores, o tempo de trabalho, suas diferenças, a relação com os colegas, com os especialistas, com o controle da administração, da burocracia, entre outros aspectos que, quando não analisados, comprometem a compreensão da conjuntura educacional (Tardif e Lessard, 2014).

É certo que outros fatores estão aí implicados, e não endossaremos a ingênua tese de que o problema do trabalho docente se dá pela falta de métodos e técnicas de ensino, saberes e conhecimentos necessários à profissão. Assim, certamente, quando se trata da formação de professores, olhamos para o trabalho docente em sua totalidade, como um trabalho intencional, complexo, situado, que tem desafios em diversas fases da vida profissional (Gatti; Barreto, 2009).

Nesse estudo, situo o debate do desenvolvimento profissional docente como o estudo da docência no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores. Considerando a totalidade desse contexto, nota-se uma preocupação desproporcional com o controle do trabalho docente em detrimento da qualidade da formação e da formulação de políticas que promovam o desenvolvimento profissional do professor.

Ribeiro (2019, p.253) afirma que vivemos um contexto no qual as instituições educacionais são invadidas pelo estado, instâncias que se tornaram uma verdadeira máquina de controle “ocupada em relatórios e avaliações, poucos recursos e escassos financiamentos sendo agravado pelo acúmulo de projetos salvadores, os mais diversos, por exigência de sucesso em múltiplos *rankings*”.

Assistimos instituições educacionais sendo compelidas a seguir uma abordagem neoliberal, que se infiltra na educação para servir a interesses externos e atender às demandas do mercado financeiro, o que resulta na precarização do trabalho docente e na perda de autonomia, evidenciada pela uniformização da formação de professores, como exemplificado pela política estabelecida pela BNC-Formação.



Vivemos uma crescente precarização do trabalho docente, atenuado pela baixa remuneração, o excessivo controle e a desvalorização social da profissão. Os professores lidam com pressão por resultados e por sucesso nas avaliações, sofrem com a burocratização do trabalho, o estreitamento curricular, a violência nas instituições e o adocimento docente. São contextos desafiadores para os profissionais da educação de uma forma geral. Sofrem os professores experientes que já atravessaram diversos contextos, encontraram formas de lidar, ceder, adequar-se ou resistir. E sofrem professoras e professores iniciantes, que vivenciam dilemas pela primeira vez na carreira, chegam à profissão com os conhecimentos da formação inicial e precisam encontrar agora, no novo trabalho, as maneiras de atravessar os diferentes contextos.

Não poderia, pois, ser a qualidade do ensino em nosso país mensurada somente pela escassez de investimentos no professor. No entanto, é inegável que o investimento no desenvolvimento profissional dos professores desempenha um papel crucial ao analisarmos os desafios tanto em escala local como global que enfrentamos no cenário educacional contemporâneo.

Apesar do notável aumento na quantidade de pesquisas do campo da Formação de Professores voltados aos professores iniciantes (André, 2012; Gatti, 2012; Romanowski, 2012), Papi e Martins (2010) apontam que as investigações têm se concentrado nos processos constitutivos da prática do professor iniciante, seus saberes, dificuldades e dilemas. Estudos recentes apontam lacunas quanto às investigações que tenham como foco a inserção profissional de professores iniciantes (Amorim-Duque, 2022).

São questões que perpassam discussões históricas, epistemológicas, filosóficas e que me instigam a pensar no desenvolvimento profissional de professores em situação de inserção profissional na Educação Superior e investigar: **Como se desenvolvem profissionalmente as professoras e professores iniciantes do IFCE em situação de inserção profissional?** Diante desse problema central indago: quais ênfases têm sido dadas nos estudos ao abordarem os professores iniciantes em fase de inserção profissional? O que essas pesquisas revelam sobre a inserção profissional de professores iniciantes da Educação Superior?

Para responder a esses questionamentos, realizei uma revisão sistemática das produções acadêmicas que tratam da inserção profissional de professores iniciantes no Ensino Superior em teses e dissertações brasileiras, considerando a importância de mapear como esse debate tem sido feito por pesquisadores que se dedicam ao assunto. Além de fundamentar minhas escolhas epistemológicas na construção da tese, esse levantamento busca contribuir com o avanço das análises e das reflexões sobre o desenvolvimento profissional de

professoras e professores iniciantes, o que proporcionará a outros pesquisadores conhecer diferentes perspectivas sobre a inserção profissional no Ensino Superior de maneira atualizada e sistematizada.

## 2.1 Levantamento de produções acadêmicas

Visto a significativa relevância de um levantamento teórico para a delimitação de um problema de pesquisa, ao dar início às investigações sobre a Inserção Profissional de professoras e professores iniciantes no Ensino Superior, realizei uma revisão sistemática sobre o tema para que eu pudesse abranger com maior alcance as discussões, conceituações e contribuições de outros pesquisadores desse campo de estudo.

A revisão sistemática de literatura se caracteriza como uma modalidade de pesquisa que possui protocolos específicos e busca proporcionar uma estrutura lógica a um extenso conjunto de documentos (Galvão e Ricarte, 2019). Com o intuito de mapear a produção acadêmica acerca dos professores iniciantes em fase de inserção profissional, consultei o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>10</sup>, e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>11</sup>, rastreando, assim, pesquisas sobre a Inserção Profissional em seus diferentes aspectos.

Dessa forma, pesquisei pelos descritores “professor iniciante” e “inserção profissional” sem recorte temporal. Adotei como critério de inclusão: investigações acerca da inserção profissional dos professores iniciantes; estudos que abordam a aprendizagem docente de professores iniciantes e pesquisas que discutam programas de acolhimento e acompanhamento desses professores. Foram excluídas investigações que tratavam da inserção profissional de professores que ainda estavam em formação, na condição de estudantes.

A busca, realizada em julho de 2023, foi feita conforme descrito a seguir:

1 – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – foi acessado em <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Na busca, foi inserido o termo ‘professor iniciante’ e ‘inserção profissional’ e selecionada a Área de Conhecimento Educação, sendo exibidos 675 resultados.

2 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – foi acessada em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Na busca, foi inserido o termo ‘professor iniciante’ e ‘inserção

---

<sup>10</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde julho de 2002, tem colocado à disposição da comunidade acadêmica e do público em geral o Catálogo de Teses e Dissertações, no qual é possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira.

<sup>11</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral.

profissional'. Em seguida, foi selecionado o filtro Área de Conhecimento: Ciências Humanas Educação, sendo exibidos 375 resultados.

Ao empregar a funcionalidade de busca avançada nos repositórios, combinei o descritor "professor iniciante" com o operador booleano *AND* ao descritor "inserção profissional". Essa busca resultou na identificação de um total de 49 pesquisas. Dessas, duas apresentaram problemas no *link*, cinco se repetiram nos dois bancos de dados e uma não estava relacionada ao meu interesse de estudo. Dessa forma, vinte (20) pesquisas foram identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e trinta (30) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Em seguida, realizei uma busca manual conforme recomendado por Falbo (2017), adotando critérios de seleção que incluíam a presença de termos como: “professor iniciante”, “aprendizagem da docência”, “iniciação profissional”, “inserção profissional” e “desenvolvimento profissional no início da carreira” nos títulos e/ou palavras chave e nos resumos. Os resultados da minha primeira busca, relacionados às pesquisas que tratam de inserção profissional de professores iniciantes, estão detalhados na tabela a seguir.

**Tabela 1:** Pesquisas identificadas sobre Inserção Profissional de professores iniciantes.

<b>Educação Básica</b>	27	16	<b>43</b>
<b>Ensino Superior</b>	14	04	<b>18</b>

**Fonte:** Elaborado com base nos dados extraídos da plataforma BDTD e Catálogo de Teses da CAPES.

Ao analisar o objeto de estudo das investigações identificadas por este levantamento, classifiquei as pesquisas em duas grandes divisões: pesquisas sobre inserção profissional de professores iniciantes na Educação Básica; e pesquisas sobre a inserção profissional de professores iniciantes na Educação Superior, sendo esta última, o foco de nossos estudos.

Ao classificar as pesquisas de acordo com o nível educacional que estão investigando, observei que a grande maioria se concentra na inserção profissional de professores iniciantes na Educação Básica, totalizando 43 estudos (Furtado (2019), Mirisola (2012), Fernandes (2021), Amorim-duque (2022), Mira (2018), Lahtermaher (2021), Torres (2022), Fernandes (2019), Pereira (2022), Arcas (2020), Souza (2022), Gonçalves (2022), Saraiva (2019), Castro (2022), Moretti (2021), Rego (2021), Pessoa (2016), Nepomuceno (2021), Oliveira (2020), Martinez (2018), Amorim-Duque (2022), Gimenes (2017), Araújo

(2021), Sousa (2015), Lopes (2019), Cassão (2013), Clemente (2020), Vargas (2016), Leone (2011), Bonfim (2021), Mohn (2018), Milogrança (2010), Cota (2020), Barros (2015), Molica (2015), Masetto (2014), Cesário (2021), Ciríaco (2016), Miranda (2013), Mota (2023), Freitas (2014), Souza (2018) e Scacabarossi (2019).

Já as pesquisas que discutem sobre a inserção profissional de professores iniciantes na Educação Superior totalizam dezoito (18) produções: Costa (2022), Puga Núñez (2018), Oliveira (2016), Monegatto (2021), Gonçalo (2017), Wiebusch (2016), Silva (2015), Coelho (2009), Silva (2018), Ayres (2015), Maia (2020), Soares (2019), Araújo (2005), Gonçalves (2019), Conceição (2014), Rosa (2015), Costa (2012) e Cunha (2014). Essa observação conduziu a uma revisão adicional das fontes a serem abordadas neste levantamento, levando em consideração os critérios de exclusão previamente mencionados, juntamente com os objetivos específicos de minha pesquisa, que se concentra na Educação Superior. Essa revisão resultou na escolha de dezoito (18) textos para uma análise mais detalhada, sendo que destes, 12 são dissertações e 6 são teses, conforme apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Pesquisas sobre Inserção Profissional de professores iniciantes na Educação Superior.

	<b>Autoria/ano</b>	<b>Foco Temático</b>	<b>Tipo</b>	<b>Banco</b>	<b>IES</b>
01	Costa (2022)	Inserção dos professores da educação profissional e tecnológica em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia.	Dissertação	CAPES	IFAM
02	Puga Núñez (2018)	Inserção simultânea na educação básica e no ensino superior como formadora de professores.	Dissertação	CAPES	UFRJ
03	Oliveira (2016)	Constituição da docência universitária a partir das concepções dos docentes	Dissertação	CAPES	UFRJ
04	Monegatto (2021)	Experiências formadoras na inserção profissional docente no Ensino Superior.	Dissertação	CAPES	UFSCar

05	Gonçallo (2017)	O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência	Dissertação	BDTD	UFMT
06	Wiebusch (2016)	Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	Dissertação	BDTD	UFSM
07	Silva (2015)	Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas	Tese	BDTD	UNISINOS
08	Coelho (2009)	Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante	Dissertação	BDTD	UEL
09	Silva (2018)	O professor colaborador iniciante do ensino superior: um estudo no estado do Paraná	Tese	BDTD	PUC-SP
10	Ayres (2015)	Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas.	Dissertação	BDTD	UNISANTOS
11	Maia (2020)	O Professor Bacharel iniciante no Ensino Superior: experiências de egressos do mestrado em Administração da UFRN	Tese	BDTD	UFRN
12	Soares (2019)	Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior	Tese	BDTD	UFU

13	Araújo (2005)	Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino Superior: um estudo na universidade federal de Pernambuco	Dissertação	BDTD	UFPE
14	Gonçalves (2019)	O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)	Tese	BDTD	PUC-SP
15	Conceição (2014)	A docência no ensino superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante.	Dissertação	BDTD	UFOP
16	Rosa (2015)	Professores iniciantes no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia	Dissertação	BDTD	PUC-SP
17	Costa (2012)	Saberes de professores tutores iniciantes: a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina em análise	Dissertação	BDTD	FURB
18	Cunha (2014)	Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês	Tese	BDTD	UFSCar

**Fonte:** Elaborado com base nos dados extraídos da plataforma BDTD e Catálogo de Teses da CAPES.

Das 18 pesquisas em análise, a distribuição geográfica revela uma pesquisa na Região Norte (IFAM), uma no Centro-Oeste (UFMT), duas no Sul (UFMS e FURB) e duas no Nordeste (UFRN e UFPE). A predominância ocorre na Região Sudeste, com oito

pesquisas, incluindo UFOP, UFU, UEL, UNISINO e UNISANTOS, além de três instituições que se destacam: PUC-SP com três pesquisas, UFRJ com duas pesquisas, e UFSCar com duas pesquisas. Nota-se uma concentração expressiva na Região Sudeste, o que sugere atuação dessas instituições no tema em questão e pode indicar certa especialização dessas instituições sobre os desafios da inserção profissional.

Para analisar os textos em sua íntegra, elaborei um quadro sinóptico que visa organizar as informações de maneira resumida sobre: autoria, título, foco temático, metodologia e aporte teórico, como exemplificado no quadro 3:

**Quadro 3:** Caracterização das 18 pesquisas identificadas sobre Inserção Docente na Educação Superior.

Autoria	Título	Foco temático	Metodologia	Aporte Teórico
COSTA, 2022	A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um Instituto Federal da região norte do Brasil.	Acolhimento e inserção dos professores; as dificuldades encontradas e as ações de implementação para reduzir as tensões desse processo.	Abordagem qualitativa. Estudo de caso.  Procedimentos de produção de dados: questionários e entrevistas com professores ingressantes na instituição.	Huberman (1992)  Chiavenato (2008)  Móhn (2018)

**Fonte:** Elaborado com base nos dados extraídos da plataforma BDTD e Catálogo de Teses da CAPES.

A elaboração do quadro possibilitou a síntese estruturada de informações relevantes extraídas das pesquisas, proporcionando informações condensadas para analisar a abordagem da inserção profissional em teses e dissertações brasileiras voltadas para o Ensino Superior. Além disso, o quadro permitiu a identificação de discrepâncias e convergências entre as pesquisas, destacando aspectos como o enfoque temático, as abordagens metodológicas e as referências teóricas adotadas.

Ao analisar a distribuição temporal das 18 pesquisas identificadas, é possível notar uma variação ao longo dos anos. A presença de pesquisas desde 2005 até 2022 sugere uma certa continuidade no interesse acadêmico sobre o tema ao longo do tempo. Além disso, observa-se uma concentração de estudos em anos mais recentes, como 2015 (três pesquisas),

2018 (duas pesquisas), 2019 (duas pesquisas) e 2020 (uma pesquisa), sendo a mais recente do ano de 2022 (uma pesquisa), indicando um possível aumento de interesse nesse assunto na última década.

Para compreender melhor a dinâmica de pesquisas nesse campo de estudo, analisei as tendências temáticas e metodológicas dos 18 textos, que foram agrupados em seis categorias temáticas, são elas: *Práticas de acolhimento e apoio à inserção de professores*; *Desafios, enfrentamentos e necessidades dos professores*; *Saberes e fazeres docentes*; *Experiências formativas*; *Análise de produções acadêmicas*; e *Constituição da Docência Universitária*, como ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 4:** Tendências temáticas das 18 pesquisas identificadas por categoria, autoria e tipo de produção acadêmica.

<b>Temas</b>	<b>Autoria</b>	<b>Tipo</b>
<b>Práticas de acolhimento e apoio à inserção de professores</b>	Costa (2022)	Dissertação
<b>Desafios, enfrentamentos e necessidades</b>	Wiebusch (2016)	Dissertação
	Gonçallo (2017)	Dissertação
	Puga Núñez (2018)	Dissertação
	Coelho (2009)	Dissertação
	Ayres (2015)	Dissertação
	Rosa (2015)	Tese
<b>Saberes e fazeres docentes</b>	Araújo (2005)	Dissertação
	Conceição (2014)	Dissertação
	Costa (2012)	Dissertação
<b>Experiências formativas</b>	Soares (2019)	Tese
	Cunha (2014)	Tese



	Monegatto (2021)	Dissertação
	Maia (2020)	Tese
<b>Análise de produções acadêmicas: DPD</b>	Gonçalves (2019)	Tese
<b>Constituição da docência Universitária</b>	Silva (2015)	Tese
	Oliveira (2016)	Dissertação
	Silva (2018)	Tese

**Fonte:** Elaborado com base nos dados extraídos da plataforma BDTD e Catálogo de Teses da CAPES.

Na categoria *Práticas de acolhimento e apoio à inserção de professores iniciantes*, a pesquisa de Costa (2022) investiga as medidas adotadas pelo IFAM no processo de acolhimento e inserção dos professores, as dificuldades encontradas e as ações implementadas pela instituição para reduzir as tensões desse processo.

A categoria *Desafios, Enfrentamentos e Necessidades* reúne estudos de Wiebusch (2016), que analisa os desafios enfrentados pelos docentes, explorando temas como desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e o processo de inserção na docência na UFSM. Gonçallo (2017) e Coelho (2009) se concentram nos desafios diários enfrentados pelos professores iniciantes no ambiente universitário. Puga Núñez (2018) direciona seu estudo para as necessidades formativas que surgem durante a inserção simultânea na Educação Básica e no Ensino Superior. Por sua vez, Ayres (2015) explora as dificuldades, tensões e aprendizagens vivenciadas por professores iniciantes que são bacharéis. Por fim, Rosa (2014) investiga as dificuldades enfrentadas por professores de matemática no início de sua prática docente no Ensino Superior, além das alternativas que encontram para superá-las.

A categoria *Saberes e Fazeres Docentes* agrupa pesquisas que se debruçam sobre a complexa construção dos saberes e práticas dos professores iniciantes. Araújo (2005) direciona seu estudo para a investigação da construção dos saberes dos professores iniciantes no contexto institucional e social. Conceição (2014) contribui para a compreensão dos saberes que permeiam a atuação docente dos professores iniciantes recém-ingressos na UFOP e destaca os conhecimentos fundamentais que moldam as práticas desses profissionais em seus

primeiros anos de carreira. Costa (2012) analisa os saberes dos professores tutores iniciantes na Educação a Distância (EaD), explorando as nuances das relações sociais e das abordagens de ensino e aprendizagem.

A categoria *Experiências Formativas* abrange a pesquisa de Soares (2019) que investiga a constituição das trajetórias formativas de professores formadores iniciantes em Instituições Federais de Ensino Superior na região Norte do Brasil. Também, Maia (2020) investiga as experiências formativas do professor bacharel e o seu impacto na prática docente iniciante no Ensino Superior. Cunha (2014) analisa as experiências vivenciadas pelos professores do curso de letras-inglês antes do exercício da profissão docente e no início da carreira, destacando como essas experiências se configuram como formativas a partir de narrativas autobiográficas. Monegatto (2021) examina as experiências formadoras presentes nas narrativas de professores iniciantes na educação superior, concentrando-se especificamente no curso de Pedagogia.

A *Constituição da Docência Universitária* compreende a pesquisa de Silva (2015) sobre o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária, dando enfoque especialmente às estratégias de formação e de desenvolvimento profissional empregadas para fortalecer a prática docente. A pesquisa de Oliveira (2016) analisa a constituição da docência universitária a partir das concepções dos recém-ingressos sobre a formação para a docência no Ensino Superior. Já Silva (2018) investiga como as condições de trabalho podem influenciar a constituição da profissionalidade e a profissionalização do professor, especialmente em contextos de trabalho temporário.

Por fim, a categoria *Análise de Produções acadêmicas* contempla a pesquisa de Gonçalves (2019), que analisa teses e dissertações sobre o professor formador iniciante no Ensino Superior no período de 2008 a 2018 e aponta sínteses do campo sobre a formação pedagógica, a precarização do trabalho a importância de programas de formação e mentoria para professores iniciantes, e a responsabilidade das instituições com o desenvolvimento profissional do professor.

Quanto à metodologia dos 18 textos, estes consistem em pesquisas de abordagem qualitativa, abrangendo diferentes tipos de estudos, tais como Estudo de Caso (2), investigação formação (1), revisão de literatura (1), narrativa sociocultural (1), estudo exploratório-descritivo (1), história oral de vida (1) e estudo (auto)biográfico (1). Esses estudos empregam uma variedade de procedimentos para a produção de dados, incluindo entrevistas (15), questionários (5), observação de aula (2), análise de documentos (2), diários de campo (1), revisão de literatura (1) e análise de currículo Lattes (1).

As principais referências teóricas desse debate, dada a recorrência de utilização pelos 18 autores, são Huberman (1992), Garcia (1999) Marcelo Garcia (1988,1999, 2009, 2010, 2011), Cochran-Smith (2012) Vaillant e Marcelo (2012) e Pimenta e Anastasiou (2002, 2014)), Marlí André (2012), Vaillant e Marcelo (2012), Bozu (2010), Mizukami (2002, 2010) Garcia (2009), Cunha e Zanchet (2010), Cunha (1998; 2002; 2004; 2010 e 2012), Roldão (2006), Papi e Martins (2009), Tardif e Raymond (2000), Novoa (1992), Isaia (2006; 2008 e 2009),Tardif (2002), Pimenta (1999) e Bolívar (2002). Tais autores fundamentam as discussões sobre os principais desafios que marcam, em geral, a inserção profissional e a atuação dos professores iniciantes.

O levantamento identificou 18 pesquisas ao longo de quase duas décadas, dado que aponta que a inserção profissional na Educação Superior ainda parece ser um tema em estágio inicial no contexto da pós-graduação brasileira. É marcante a diversidade de abordagens temáticas dos estudos com professores iniciantes no Ensino Superior. Essa constatação torna relevante o aprofundamento teórico e metodológico em torno dos primeiros anos da carreira desses professores. Por isso, faz-se pertinente direcionar atenção para esse período do desenvolvimento profissional dos professores e tê-los como tema de investigação.

Além de se refletir, neste trabalho, sobre como se inserem profissionalmente os professores iniciantes do IFCE e de empenhar esforços para discutir o início da carreira de professoras e professores iniciantes da Educação Superior, também, pretende-se dar maior visibilidade aos desafios ainda pouco explorados sobre a inserção profissional docente no Brasil.

Sendo este um período decisivo para integração e permanência dos professores na profissão, e considerando as questões expostas até aqui, desenvolvo esta pesquisa em torno das seguintes preocupações: como se caracteriza a inserção profissional de professores iniciantes do IFCE? De que formas esses profissionais caracterizam seu processo de desenvolvimento profissional? Quais são os desafios da atividade docente nos primeiros anos de profissão? Que conhecimentos profissionais os professores mobilizam para sua prática docente nos primeiros anos na Educação Superior? Que estratégias constroem para enfrentar os desafios do exercício da docência?

Essas questões trazem consigo o delineamento de meus objetivos de pesquisa que são explicitados no tópico a seguir.

## **2.2 Objetivos da pesquisa**

Esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender aspectos que caracterizam a inserção de professores iniciantes no IFCE, os desafios e aprendizados desses professores e como a política institucional contempla seu desenvolvimento como docente.**

Este objetivo geral se desdobra ainda em três objetivos específicos:

- a) Problematizar o processo de inserção profissional de professoras e professores iniciantes do IFCE;
- b) Discutir os desafios vividos por professoras e professores iniciantes durante sua inserção profissional;
- c) Analisar os aprendizados e as estratégias desenvolvidas por professoras e professores iniciantes do IFCE a partir das situações vividas e dos conhecimentos profissionais mobilizados no início da carreira.

Partindo desses elementos, apresento o caminho metodológico adotado e os resultados obtidos, com destaque especial para as experiências de professoras e professores iniciantes nos anos iniciais do IFCE, conforme revelado nas análises dos dados dessa investigação. Em seguida, discuto o referencial teórico desta tese sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente do professor iniciante em fase de inserção profissional. Por fim, teço considerações acerca dos progressos alcançados e das lacunas identificadas na análise dos dados em relação ao apoio e às necessidades apresentadas pelos professores.

Esta é uma contribuição crítica sobre as práticas de inserção dos docentes implementadas pela rede federal de educação e, ao mesmo tempo, uma análise do projeto de desenvolvimento profissional docente destinado aos professores do IFCE.

Com esse propósito, o texto se estrutura da seguinte forma: **capítulo introdutório**, no qual apresento minhas justificativas pessoais, acadêmicas e sociais, seguido do registro autobiográfico de minha experiência enquanto professora iniciante; o **segundo capítulo** no qual apresento uma revisão sistemática de produções acadêmicas acerca da inserção profissional na educação superior e o problema da pesquisa; no **terceiro capítulo** trato do percurso metodológico da pesquisa, em que explico os caminhos e as escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a abordagem qualitativa de minha pesquisa, os procedimentos de produção de dados, a escolha dos sujeitos, bem como os fundamentos da análise dos dados; o **quarto capítulo** é dedicado à fundamentação teórica, que dá suporte às minhas compreensões sobre desenvolvimento profissional docente de professoras e professores iniciantes em fase de inserção profissional, sobre a docência na educação superior e sobre as experiências nacionais e internacionais de apoio e acompanhamento ao professor

iniciante; no **quinto capítulo** apresento o contexto da pesquisa a partir do histórico do IFCE, seus documentos oficiais e os dados produzidos por meio do questionário eletrônico sobre como os professores iniciantes chegam ao IFCE, suas necessidades e quais os principais desafios dos primeiros anos da docência na instituição; no **sexto capítulo**, estão os dados de entrevistas realizadas com duas pedagogas sobre suas experiências iniciais na docência na Educação Superior, no qual exploro os aprendizados e as estratégias de enfrentamentos das professoras em fase de inserção profissional no IFCE, seguido das considerações finais da pesquisa.

### 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para caracterizar a Inserção Profissional de professoras e professores iniciantes no IFCE e compreender os desafios e estratégias associadas à prática docente nos primeiros anos de carreira, desenvolvo uma pesquisa teórico-empírica a partir da abordagem do Materialismo Histórico Dialético, tendo como principal fundamento metodológico as categorias de totalidade e contradição, conceitos fundamentais na teoria de Marx e Engels.

O materialismo histórico dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica. Consequentemente, minha análise é permeada pelo princípio da contradição, inerente a esta lógica, o que indica que, para compreender a realidade, é preciso aceitar a contradição, navegar por ela e apreender o que dela é essencial. De acordo com Jimenez *et al.* (2011), neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico desordenado e, por meio de abstrações, voltar-se à empiricidade, que não será mais um todo caótico, mas um concreto pensado, uma compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, que é concreto porque é síntese de múltiplas determinações históricas e sociais.

Saviani (1996) aponta o Materialismo Histórico Dialético como um instrumento de superação do senso comum educacional a partir do conhecimento da realidade empírica por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta pensada, e plenamente compreendida). Sobre estas questões, o autor escreve:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento. Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato [...] A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (Saviani, 1996, p.11)

Desse modo, o método ultrapassa a visão positivista, em que a realidade é uma instância linear e narrativas são reduzidas ao texto como produtor de sentido determinista. Ao contrário, a dialética marxista, originada nos pensamentos de Marx, visa transcender a dicotomia entre sujeito e objeto, entre pensamento e matéria. Para Marx, o materialismo representa a relação dialética entre matéria e pensamento, este é considerado a forma mais avançada do desenvolvimento material, emergindo como a expressão mais complexa da atividade humana. Logo, é um método que permite compreender com historicidade, com

contexto e totalidade o fenômeno da inserção profissional docente no Brasil, especialmente de professoras e professores iniciantes do IFCE.

O diálogo entre objetividade e subjetividade é trabalhado nesta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa que norteia o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a serem investigados, favorecendo o entendimento de seu contexto (Lüdke; André, 1986). Essa abordagem, conforme destacada por Minayo (2013), centra-se na exploração dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora ressalta que esse estrato da realidade não é imediatamente visível, requer exposição e interpretação, inicialmente conduzidas pelos próprios participantes da pesquisa (Minayo, 2006).

Com efeito, a abordagem qualitativa utilizada nesta pesquisa possibilita ao pesquisador a identificação dos aspectos que caracterizam a inserção profissional dos professores iniciantes. Além disso, permite uma compreensão profunda do significado que eventos e interações específicas têm em suas trajetórias individuais, especialmente em contextos particulares. Polit e Hungler (1995) alertam para a ideia fundamental de que a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que o entendimento acerca das pessoas só é alcançado por meio da experiência vivida, narrada pelos próprios indivíduos.

Na fase inicial da investigação, procedo a uma **revisão bibliográfica**, enfocando especialmente autores do campo da Formação de Professores que se dedicam ao estudo da docência no Ensino Superior. Esses subsídios teóricos serviram de fundamento epistemológico para delinear os objetivos de minha pesquisa. À medida que avançava nesta revisão, o objeto de pesquisa foi gradualmente delineado. Esse desenvolvimento foi guiado por uma construção teórica contínua. Em seguida, desenvolvo o estudo de campo e por meio dele, identifico variáveis cruciais. A flexibilidade nesse processo revelou-se de importância crucial, uma vez que reconheço que a pesquisa empírica é um vasto campo de possibilidades adaptáveis.

Assim, esta pesquisa não aderiu ao tradicional protocolo de pesquisa que formula uma hipótese - estabelece um procedimento - e ajusta a hipótese. Pelo contrário, opto por seguir a abordagem proposta por Kaufman (2013), que inverte as fases na construção do objeto de estudo. Nessa perspectiva, o trabalho de campo não é visto como uma verificação de um problema predefinido, mas sim como o ponto inicial para a identificação do problema. Essa abordagem reconhece que é durante a pesquisa de campo que o trabalho adquire forma, significado e concretização.

Paralelo ao trabalho de campo, entre abril e julho de 2023, ampliei essa revisão realizando um levantamento de produções acadêmicas conceituado como **revisão**

**sistemática.** A revisão levantou teses e dissertações sobre a inserção profissional na Educação Superior. Essa é uma modalidade de pesquisa que busca, de acordo com Gomes; Caminha (2014, p. 397), “não apenas agrupar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes”. Com o intuito de mapear a produção acadêmica acerca dos professores iniciantes em fase de Inserção Profissional no Ensino Superior, realizei um levantamento em duas bases de dados: no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD.

Adotei como critério de inclusão: investigações acerca da inserção profissional dos professores iniciantes, estudos que discutem a aprendizagem docente de professores iniciantes e pesquisas que discutem programas de acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes no Ensino Superior. Foram excluídas as investigações que tratavam da inserção profissional de professores iniciantes na Educação Básica e estudos que tratavam da inserção profissional de professores ainda em formação, na condição de estudantes. Os resultados da pesquisa serviram de subsídios para minha fundamentação teórica bem como explicitaram lacunas desse campo de pesquisa que contribuíram com o delineamento do nosso objeto de estudo.

Desse modo, pautada na concepção de que o método é um conjunto de estratégias e processos reflexivos e que os procedimentos são perspectivas de apreensão do objeto, desenvolvo a pesquisa de campo em três frentes:

**a) Escrita autobiográfica da experiência de inserção profissional no IFCE;**

Enquanto professora iniciante no IFCE, investigo minha própria experiência por meio da escrita autobiográfica sobre os primeiros anos na docência na Educação Superior. Ao longo dos anos de 2022 e 2023 me dediquei a escrita dos diários reflexivos acerca de minha vivência, minha prática profissional, meus aprendizados, sentimentos, bem como os desafios e tensionamentos que permearam essa experiência. Esse escrito parte do pressuposto de Marx que explicita que o trabalho é uma atividade intrinsecamente humana, pois, ao contrário do trabalho animal, implica em planejamento e tomada de decisões conscientes por parte do agente. Diferentes dos animais não fazemos um trabalho instintivo ou repetitivo, ao contrário, desenvolvemos capacidades e nos apropriamos dos instrumentos para analisar e compreender a realidade.



Nesse sentido, para Marx, trabalho não se limita apenas àquilo que é efetivamente realizado, mas engloba também o que não é concretizado, as tarefas não realizadas e os obstáculos que impedem a execução das atividades do trabalhador, caracterizando o que é chamado de trabalho real. Dessa maneira, entendo por trabalho real não apenas o que é efetivamente executado (atividade), mas também o que é deixado de lado e o que não pode ser realizado. Segundo Mazzillo (2005), a atividade real inclui também as operações mentais realizadas pelo trabalhador para concretizar uma tarefa. Por isso, nem sempre o trabalho pode ser observado de forma direta, é possível que ele seja percebido ou não na ação realizada.

Esta abordagem busca compreender o trabalho real realizado durante o período de inserção profissional, considerando que Santos (2012) destaca que as falhas e aspirações não concretizadas na atividade docente fazem parte do trabalho real. É a partir do reconhecimento dessas limitações e não realizações que o professor transcende, evoluindo tanto como indivíduo quanto como profissional.

O diário reflexivo como instrumento de investigação foi utilizado por Darsie (1996, 1998), que ressalta a significativa contribuição desse instrumento para o desenvolvimento da reflexão e para a avaliação da aprendizagem. As discussões apresentadas nesta pesquisa caminham na mesma direção, embora o enfoque seja diferente, pois não trato restritamente do processo de ensino e aprendizagem, mas da inserção profissional e do trabalho docente como um todo com o intuito de apreender processos e transformá-los em resultados dessa apropriação. Além da escrita autobiográfica investigativa, utilizei um questionário eletrônico como procedimento de produção de dados com os demais sujeitos da pesquisa.

#### **b) Aplicação de um questionário online enviado a professoras e professores de diferentes áreas do conhecimento do IFCE**

Esta etapa consistiu na aplicação do questionário de pesquisa, que foi elaborado utilizando a ferramenta do *Google formulário*, conforme apresentado no *apêndice A*. O questionário foi disparado na lista de e-mail oficial da instituição onde constam todos os professores do IFCE de diferentes áreas do conhecimento.

Conforme consulta realizada no departamento de Administração Pessoal - Seleção e Movimentação do IFCE em maio de 2024, a instituição atualmente conta com 2.138 (dois mil, cento e trinta e oito) servidores docentes. Desses, 970 (novecentos e setenta) docentes ingressaram na instituição entre 2016 e 2023. Isso revela que uma parcela significativa dos professores do IFCE possui até 7 anos de atuação, representando 45,37% do total, o que indica que quase metade do corpo docente do IFCE está em situação de inserção profissional.

O questionário foi enviado a todos os professores cadastrados na lista de e-mail institucional pelo canal oficial de comunicação do IFCE, além de alguns grupos de WhatsApp. Foi solicitada a participação e colaboração para o preenchimento, o qual esteve disponível para resposta no período de abril a junho de 2023. Este questionário foi estruturado em três seções com as seguintes abordagens: 1) informações pessoais, 2) experiência de ingresso no IFCE e 3) desafios e aprendizados nos primeiros anos de prática profissional, incluindo tanto questões objetivas como questões abertas.

O questionário recebeu ao todo 30 respostas e foi empregado como critério para a seleção de professores iniciantes que estavam nos primeiros sete anos de atuação. Dos 30 participantes na primeira etapa da pesquisa, 26 se encaixaram no perfil desejado. Como resultado, apenas as respostas de 26 professores foram utilizadas, excluindo os demais de acordo com nossos critérios, uma vez que não mais se enquadravam na categoria de professor iniciante, conforme a delimitação de Tardiff (2012). As respostas foram organizadas e discutidas de maneira sistemática no capítulo 5, destacando as experiências iniciais e os desafios mais relevantes desse período.

Os vinte e seis (26) participantes dessa etapa são professores de diferentes áreas de formação como, Pedagogia, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Libras, Letras Português, Química, Música, Ciências Biológicas, Administração, Nutrição, Engenharia Ambiental e Sanitária e Telecomunicações.

De acordo com os dados obtidos no questionário, a maioria dos participantes da pesquisa tem formação em pedagogia, totalizando 5 licenciados (19,2%). Considerando esse quantitativo e o meu interesse específico em compreender a realidade dos pedagogos iniciantes no contexto do IFCE e levando em consideração minha própria área de formação e meu campo profissional, selecionei duas pedagogas que responderam ao questionário para colaborar com a terceira etapa da pesquisa: a realização de entrevistas.

### c) **Entrevista com duas professoras pedagogas iniciantes do IFCE**

De acordo com os critérios estabelecidos nesta pesquisa, que incluem a escolha de professores iniciantes com até sete anos de atuação, com base na delimitação de Tardiff (2012) e no meu interesse em compreender a realidade dos pedagogos em fase de inserção profissional no IFCE, duas pedagogas que participaram da fase anterior (questionário) foram convidadas para uma entrevista narrativa. Ambas aceitaram o convite e as datas das entrevistas foram agendadas. Uma entrevista ocorreu presencialmente, nas instalações do

IFCE, enquanto a outra foi conduzida virtualmente, por meio do *Google Meet*. Os dados das professoras foram sistematizados no quadro 5:

**Quadro 5:** Perfil das professoras pedagogas iniciantes no IFCE

<b>Docente</b>	<b>Perfil</b>
Profa. Ângela	Pedagoga, 31 anos. Professora efetiva do IFCE. Doutora em educação 3 anos de experiência docente no IFCE. Área de atuação: Currículo e Estudos aplicados ao ensino e a aprendizagem.
Profa. Lara	Pedagoga, 32 anos. Mestre em educação 5 anos de experiência no IFCE. Área de atuação: Currículo e Estudos aplicados ao ensino e a aprendizagem.

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Durante o desenvolvimento do estudo, as **recomendações éticas** estabelecidas pelo Comitê de Ética da UFC e do IFCE foram devidamente respeitadas tendo em vista que a pesquisa envolve seres humanos, o que implica cuidados rigorosos para garantir seus direitos e evitar qualquer dano presente ou futuro decorrente de sua participação. Ao submeter o meu projeto, apresentei a autorização institucional do IFCE para a realização da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C) utilizado no questionário e nas entrevistas com os professores iniciantes, o cronograma de pesquisa e a folha de rosto com a autorização da coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC. Para garantir a confidencialidade, as identidades dos participantes foram preservadas por meio do uso de nomes fictícios. Cabe ressaltar que os dados produzidos neste estudo foram exclusivamente empregados para esta pesquisa e poderão ser utilizados para a elaboração de artigos relacionados à tese.

Ao se dedicar a estudar os professores e suas histórias de vida dentro e fora das instituições, Nóvoa (1992) aponta contribuições significativas em relação ao uso de fontes orais no âmbito da pesquisa no campo da formação de professores. Esse método de investigação, que prima pela exposição pessoal, possibilita analisar aspectos sócio-histórico-culturais pouco considerados por outras fontes, como é o caso da subjetividade, que recebe

um enfoque especial, assim como a memória, que passa a ser vista também como um processo de construção e de criação no ato em que é narrado.

Para Souza (2007), a centralidade da pessoa professor no processo de pesquisa e formação aponta a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. Nesse estudo, trabalhamos como proposto por Abrahão (2006, p. 149), com a tríplice dimensão da narrativa: “como fenômeno (ato de narrar-se); como método de investigação e como processo de ressignificação do vivido, e em todas estas dimensões, de forma articulada, com a perspectiva tridimensional do tempo narrado”.

A autora denomina três planos da compreensão do contexto: o vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto de presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista, como relação de escuta, e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão (Abrahão, 2006).

Para Abrahão (2006, p.150), essa experiência de vida é comunicada ao narrador no justo momento em que o enunciador ressignifica os acontecimentos narrados. Isto ocorre porque a narrativa representa um momento de maior imbricação entre sujeito pesquisado e pesquisador, em virtude de que “aquele não está contando sua vida para um gravador ou relembrando-a em um diário íntimo, mas a está reelaborando, justo na interação que se dá entre dois sujeitos históricos”.

Joevchelovitch & Bauer (2002) citado por Abrahão (2006, p. 150) apresentam algumas características das narrativas em relação à realidade propriamente dita e à representação dela:

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista de uma situação específica no tempo e no espaço.

Ao narrar histórias, há, portanto, um elo entre o particular e o geral, entre o que se constitui como singularidade de uma narrativa e o momento histórico em que ela acontece, uma vez que as narrativas de experiências vividas aparecem em um contexto sócio-histórico específico e requer de nós uma atenção especial ao dito e ao não dito, ao recordado e ao

esquecido. Abrahão (2006) também reforça a característica da temporalidade, pois, segundo a autora, a experiência humana, pessoal/social, tem uma natureza temporal cujo caráter apresenta-se articulado pela narrativa, espaço em que o ator questiona o sentido de suas vivências e aprendizagens.

Farias, Silva e Castro (2021) destacam que o uso da narrativa se respalda no princípio da reflexividade como atividade cognitiva consciente. Para os autores, a reflexão crítica pela via da narrativa em suas diferentes modalidades pode fortalecer a profissionalidade do professor, bem como a apropriação de conhecimentos profissionais próprios da docência mediada pela compreensão alargada de sua prática.

Ao considerar o processo de constituição do ser como um processo histórico é importante assinalar que essa constituição está vinculada à atividade do homem em relação às suas socializações com o mundo. Por isso, entendo que a realidade refletida na fala das professoras é carregada de materialidade histórica que se estrutura numa consciência dialética.

Para Vigotski (1996), a consciência não pode ser pensada como uma elaboração interna, uma vez que esse é um processo revelador de determinações sociais e históricas. O autor nos alerta ainda que a consciência não é construída em um processo linear, ela vai sendo apreendida pelo sujeito na medida em que a realidade objetiva expressa o mundo com seus significados.

Para Vigotski (1996, p.26), a linguagem carrega consigo os “conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”. Além disso, o autor explicita que a “palavra não é o ponto de partida — a ação já existia antes dela; a palavra é o termo do desenvolvimento, o coroamento da ação”.

Corroborando esse pensamento, Leontiev (1978) afirma:

O ser humano, no decurso de sua vida, assimila as experiências acumuladas das gerações anteriores e apropria-se delas. O homem quando nasce [...] encontra um sistema de significação pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento [...] as significações da cultura humana não são, simplesmente, dadas ao homem, mas sim apropriadas, por meio dos fenômenos do mundo real e das relações intersubjetivas com os outros, expressas nos processos de comunicação.

Ao se apropriar das significações sociais do mundo, o homem atribui um sentido individual e singular, um sentido próprio conectado diretamente às suas vivências pessoais, motivado por seus desejos, interesses e necessidades materiais. Desse modo, mobilizar memórias, sejam elas individuais, coletivas ou institucionais, requer que olhemos para o passado com um olhar retrospectivo e prospectivo ao mesmo tempo. É buscar os sentidos de determinados fenômenos, construídos pelo sujeito, entendendo que a recordação é sempre um

ato de reflexão e autorreflexão. Além disso, pensar a memória na atualidade é entender que a contemporaneidade pode falar de um tempo presente que já passou, já que a memória transita entre constâncias e permanências, entre recordações e esquecimentos que permitem deslocamento sobre as experiências (Ribeiro, 2019).

Nesse sentido, utilizo um roteiro de entrevista semiestruturado (apêndice B) com a finalidade de orientar a entrevista narrativa, possibilitando conversar e aprofundar questões sobre: história de vida, formação acadêmica e profissional; aspectos da inserção profissional no IFCE; e aprendizados e estratégias mobilizadas nos primeiros anos da docência na Educação Superior.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e textualizadas para uma melhor compreensão das colocações e entonações. Após a transcrição, os dados foram analisados de acordo com a proposta de Vigotski (2004a, p.66), que preconiza uma abordagem dialética da subjetividade, buscando revelar a “essência dos fenômenos psicológicos em vez de apenas suas características perceptíveis”. A subjetividade é elucidada a partir de elementos objetivos de uma realidade específica, cujas significações emergem da teia de contradições provenientes da dialética entre sujeito e meio. Este método analítico fundamenta-se na necessidade de examinar a gênese dos fenômenos para compreender sínteses individuais/sociais situadas histórica e culturalmente.

Para isso, utilizo a **Análise Textual Discursiva**, abordagem na qual os textos são considerados como elementos significativos, nos quais é possível expressar sentidos simbólicos. De acordo com Moraes (2003, p.192), busca-se desenvolver compreensões a partir de um conjunto de textos, num processo auto-organizado de análise em que novas compreensões emergem de uma sequência de três elementos: “a desconstrução dos textos do corpus; a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários; a categorização; e o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada”.

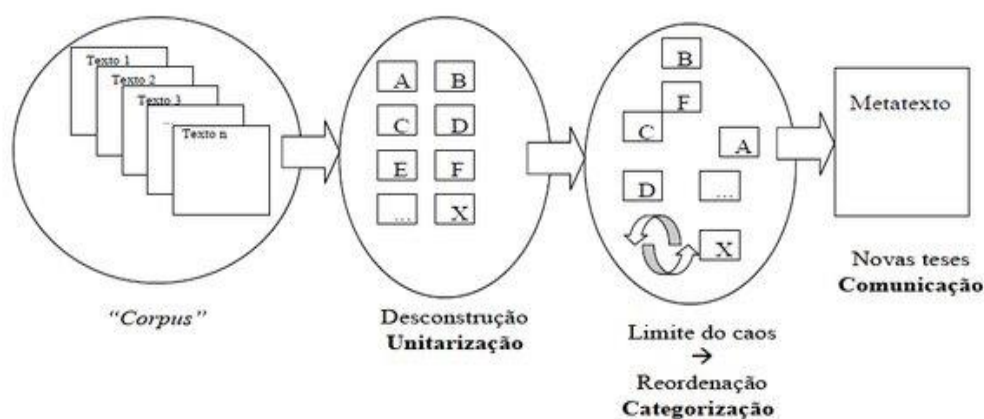
O autor descreve o ciclo de análise com os seguintes passos:

1. **Desmontagem dos textos:** também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2. **Estabelecimento de relações:** processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.

3. **Captando o novo emergente:** a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto, como ilustra a figura:

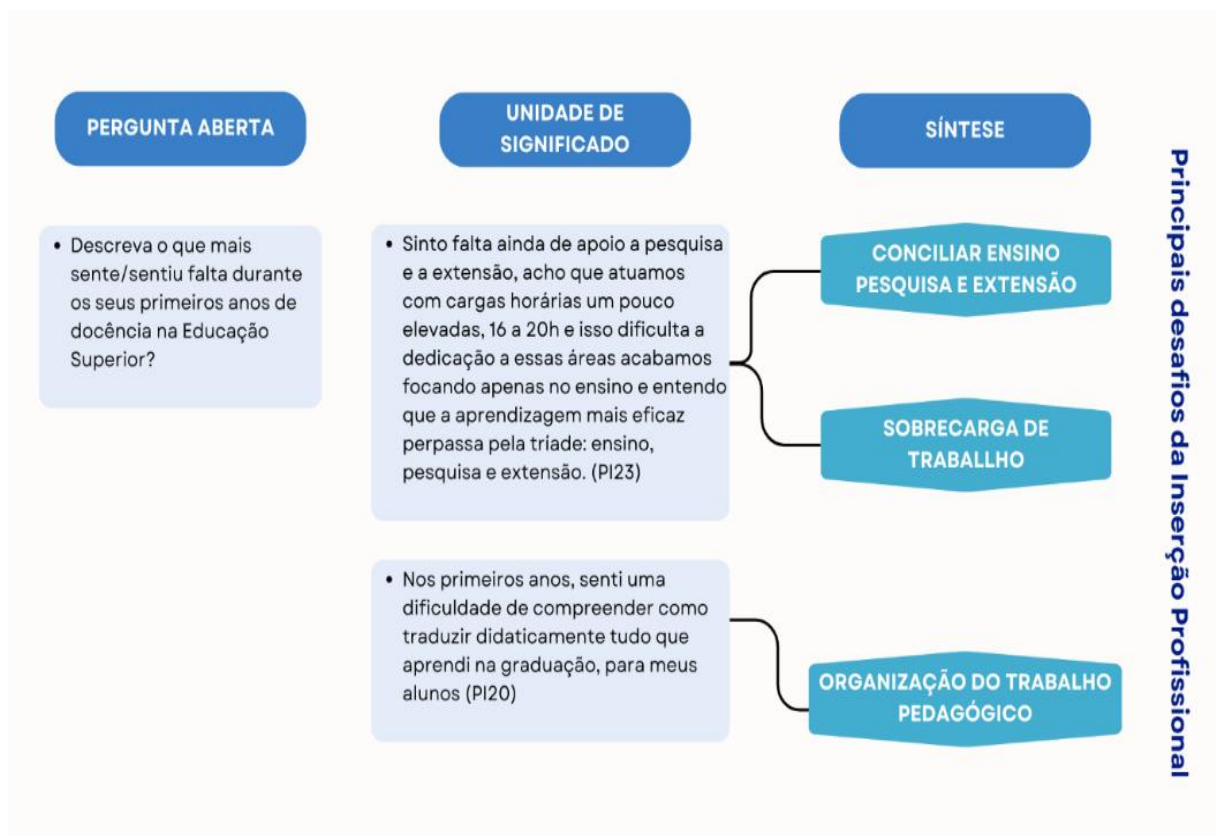
**Figura 1:** Sistematização do processo de Análise Textual Discursiva



Fonte: Torres *et al.* (2008, p. 4).

Nesta proposta analítica, os resultados finais não podem ser previstos, no entanto, é fundamental empreender esforços preparatórios para viabilizar a concretização das novas compreensões que emergem. Com a análise textual discursiva, desmontei os textos das questões abertas do questionário e das entrevistas, estabeleci relações entre os sujeitos, entre as experiências e meu aporte teórico, e construí categorias temáticas sobre os aspectos que dificultam a inserção profissional de professores iniciantes bem como sobre aprendizados e estratégias de enfrentamentos desses desafios. Esse movimento permitiu captar, a partir das unidades de significados, a síntese dos principais desafios e aprendizados dos professores iniciantes em situação de inserção profissional no IFCE, como demonstra a figura:

**Figura 2:** Modelo de Análise dos dados do questionário.



**Fonte:** Elaborado com base nos dados obtidos com o questionário da pesquisa.

Ao analisar as respostas abertas do questionário, parto da categoria preexistente "desafios" para compreender as diferentes dimensões das necessidades dos professores iniciantes do IFCE. As respostas dos 26 professores foram examinadas com base na identificação do núcleo de significados de cada unidade. A partir das interpretações dessa categoria inicial, emergiram novas categorias, denominadas na figura 7 de "sínteses" sobre as dimensões do desafio de iniciar a profissão, que denomino de *principais desafios da inserção profissional*.

A análise das entrevistas também se deu com a utilização da análise textual discursiva. A partir dos temas e tópicos delineados no roteiro semiestruturado, as respostas de cada bloco foram desmembradas e agrupadas em categorias de análise. Busquei identificar semelhanças e discrepâncias em relação à literatura de nossa pesquisa e às duas trajetórias de vida das pedagogas, como demonstra o modelo abaixo:

**Quadro 6:** Modelo de Análise dos dados da entrevista



<b>Temas</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Unidade de significado</b>	<b>Síntese</b>
Aprendizado profissional	Lara	O aprendizado é muito complexo, né? Você dizer assim, como é que eu aprendo algo? Eu lanço essas perguntas com os alunos porque eu também preciso refletir sobre isso é uma constante reflexão. Mas é um amadurecimento. Faz parte do amadurecimento.	Aprendizado com o amadurecimento  Aprendizado com o tempo
Aprendizado profissional	Lara	Na pandemia teve um momento que fui chamada num dos encontros lá pra poder falar com os professores [...] e eu quis fazer grupos, e eu não sabia como fazer pela minha limitação aqui na nas salas e aí uma professora que era de inglês falou eu fiz isso e explicou como ela fez. Eu disse: olha aí. Olha! Se a gente realmente fala da nossa dificuldade pro outro, o outro de repente te traz uma solução. Olha tem essa saída, pode ser feita assim e tal. Então assim, as trocas elas realmente são um momento rico de aprendizado. Se a gente soubesse falaria mais, né? Era legal se a gente pudesse ter esses momentos de compartilhar até com pessoas que nem são da área, assim professor da física, e tudo, a gente pouparia alguns esforços e eu acho que faria um trabalho bem mais legal.	Aprendizado em espaços colaborativos  Aprendizado compartilhando

A partir de singularidades e generalizações, reuni as sínteses das unidades de fala das professoras em novas conceituações, como demonstra o quadro 8, que categorizam as estratégias de enfrentamento e os aprendizados mobilizados nos primeiros anos de docência de professores iniciantes em situação de inserção profissional na Educação Superior. As categorias emergentes do novo texto agrupam as elaborações das duas professoras e são justapostas às minhas experiências registradas no diário autobiográfico. Juntas, essas reflexões retratam realidades semelhantes e expressam a essência das experiências com o processo de inserção profissional no IFCE, a partir de sínteses individuais e sociais, situadas histórica e culturalmente. No próximo capítulo, exploro os construtos teóricos que fundamentam as análises sobre os desafios e aprendizados, com foco na categoria de Desenvolvimento Profissional Docente, abordagem que sustenta a inserção e o aprendizado da profissão ao longo da carreira.

## **4 INSERÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e minhas reflexões a respeito das diferentes conceituações do DPD como categoria que sustenta a inserção profissional de professores iniciantes na Educação Superior. Relacionamos DPD e inserção profissional tendo em vista que o professor é um profissional e precisa de conhecimentos próprios ao trabalho docente, que é dinâmico e complexo, portanto, necessita de um desenvolvimento contínuo no decorrer da vida profissional. Nesse contexto, compreendo que ainda que seja possível ter muitas inserções no decorrer da carreira, a inserção é um momento de significativa relevância do ciclo de vida profissional dos professores e, no caso desta pesquisa, de professores iniciantes que estão pela primeira vez exercendo a profissão na Educação Superior e vivem situações desafiadoras nos primeiros anos na docência.

Discuto a relação que os conceitos de DPD e inserção profissional estabelecem entre si a partir de estudos desenvolvidos no campo da Formação de Professores. Estes termos são aqui explicitados como ponto de partida para reflexões que desenvolvo ao longo desta pesquisa, que tem como tese o argumento de que o ingresso na vida profissional com a ausência de uma política de inserção profissional para o professor iniciante traz prejuízos à decisão de permanecer na profissão, à aprendizagem profissional, à constituição docente e ao sentimento de pertencimento à instituição, o que repercute na qualidade do exercício profissional no serviço público.

Ao final do capítulo, apresento experiências de apoio e de acompanhamento ao professor iniciante com o intuito de reunir iniciativas e estratégias de indução docente em diálogo com a literatura nacional e internacional.

### **4.1 Desenvolvimento Profissional Docente – aspectos conceituais**

Ao discutir sobre inserção profissional de professores iniciantes na Educação Superior, busco compreender o contexto de aprendizagem e de desenvolvimento profissional desses sujeitos. Inicialmente, cabe destacar que o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente assume diferentes perspectivas na literatura. Para contextualizar essa discussão, recorro às definições de Marcelo Garcia (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Fiorentini e Crecci (2013), Imbernón (2004, 2009), visando compreender o significado do termo e o

sentido de sua incorporação ao campo da formação de professores, além de explorar as diversas concepções que têm sido propostas em relação ao conceito.

Conforme destacado por Fiorentini e Crecci (2013), o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente surgiu na literatura educacional para delinear uma distinção em relação ao processo convencional e não contínuo de formação de professores, já que na perspectiva do DPD a formação do professor possui “uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes” (Vaillant; Marcelo Garcia, 2012, p. 167).

No âmbito acadêmico, essa perspectiva é adotada com o propósito de englobar toda a trajetória profissional dos professores, concebendo-a como um processo contínuo, denominada por Marcelo Garcia (2009) de Desenvolvimento Profissional Docente. Ao considerar a docência como uma profissão complexa, essa abordagem reconhece a importância da formação contínua ao longo da carreira docente, pois essa compreensão de DPD também tem suporte teórico no reconhecimento do professor como profissional do ensino (Roldão, 2007).

Para esta discussão, é importante situar a disputa política em torno do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, que foi trazido para a agenda global por influência dos organismos internacionais, dada a importância atribuída ao papel dos professores para o aprendizado dos alunos e para o desenvolvimento da nação (Fiorentini e Crecci, 2013). Essa disputa reflete a aliança entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas. Freitas (2012) os denomina como ‘reformadores da educação’, que uniram-se a pesquisadores alinhados com a ideia de que a gestão privada é a melhor saída para “consertar” a educação. O resultado dessa aliança foi a produção de relatórios internacionais que impulsionam iniciativas para impor um sistema de padrões, testes e sanções às instituições educacionais, visando transformar o sistema público de ensino à luz dos princípios do neoliberalismo e atender aos interesses do setor privado.

De acordo com Freitas (2012), esse movimento inicia nos anos de 1980, com a publicação do relatório *A Nation at Risk*<sup>7</sup> (*National Commission on Excellence in Education, 1983*), o qual apresentava uma crise na educação norte americana que, segundo os reformadores empresariais, comprometeria a competitividade do país no cenário internacional. A “crise fabricada”, segundo Berliner e Biddle (1995), foi promovida por objetivos políticos, com métodos enganosos e distorção de dados, amarrada a esquemas equivocados para reformar a educação.

Nesse contexto, a política neoliberal passou a ter forte impacto na educação e a assolar toda a América Latina. No Brasil, movimento semelhante tem direcionado a ação dos empresários que se organizaram no movimento *Todos pela Educação*<sup>12</sup> e impõem uma política para a formação de professores que direciona as iniciativas e as discussões sobre o tema na perspectiva da gestão privada. O discurso de performance e competitividade impulsiona a formulação de diversas políticas educacionais que investem na formação dos professores para a obtenção de melhores resultados em avaliações de larga escala.

O discurso reformador, fundamentado na ideia de crise, falha e escassez, coloca em ênfase a formação do professor como uma estratégia para responsabilizar os profissionais do ensino pela crise educacional. Esse discurso leva as instituições formadoras, juntamente com gestores públicos e Secretarias de Educação, a adotarem estratégias de formação profissional pela lógica da iniciativa privada.

Dessa forma, empresas como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Ayrton Senna, dentre outros apresentam soluções privadas para a suposta crise educacional, pressuposto que tem orientado e promovido iniciativas de formação continuada de professores pela lógica do empresariado. São instituições que investem em padrões de formações curtas, com base no estudo e na aplicação de técnicas de ensino de sucesso, pautados na gestão por resultados, para que seja possível controlar e incidir com eficácia na promoção de uma formação que possa desenvolver as exigências demandadas pelo mercado.

Zeichner (2013, p. 57) argumenta que este é um modelo de compreensão da formação que pressupõe que intervenções educacionais “por si sós podem corrigir as desigualdades nas oportunidades de aprender e nos resultados educacionais [...]. Além disso, acredita-se que as leis de mercado e os programas de formação de professores administrados por empresários são mudanças necessárias que resolverão nossos problemas”.

A lógica neoliberal, portanto, assenta uma concepção de Desenvolvimento Profissional Docente que responsabiliza o professor, tanto por sua vida quanto por sua carreira. De acordo com essa perspectiva, as mudanças no mercado repercutem na ineficiência dos conhecimentos adquiridos, portanto é necessário reconhecer que a responsabilidade por uma crise não recai sobre o sistema educacional. Se existem culpados, estes são os professores por não estarem à frente dos avanços e por não se prepararem para os novos desafios. Essa é uma lógica de formação que, segundo Fiorentini e Crecci (2013, p. 12),

---

<sup>12</sup> O movimento Todos Pela Educação é uma coalizão composta por políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas que assumem conjuntamente corresponsabilidade pela educação pública brasileira, baseando-se em sua experiência empresarial para reestruturar os orçamentos e os recursos humanos do setor educacional.

muitas vezes, tem recursos “[...] que proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas aos professores”.

Na contramão dos reformadores da educação, está a proposta de formação docente não atrelada a modelos aplicáveis, mas alinhada com a ideia de articular cada vez mais a formação inicial com o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Isso é o que Marcelo Garcia (2009) descreve como um conceito integrador de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Para o autor a ideia de “desenvolvimento” transcende uma visão fragmentada da relação entre formação inicial e continuada, fortalecendo uma concepção ampliada de evolução e continuidade da formação docente.

Corroboro a compreensão de Marcelo Garcia (2009), pois considero não existir um modelo de desenvolvimento profissional docente que seja universal e aplicável em todas as instituições. O desenvolvimento profissional que defendo é descrito por Oliveira-Formosinho (2008), como aquele que se constitui de forma não linear, em diferentes momentos do ciclo de vida dos professores, que nos diferentes contextos de trabalho evoluem e aprendem ao longo de suas carreiras.

Para Imbernón (2004), o DPD é um processo que ocorre ao longo da carreira docente e pode ser favorecido ou inibido a depender das características do contexto em que o professor se insere, mas ele não se reduz às possibilidades proporcionadas pelos processos formativos institucionais pelos quais passam os professores. Nesse contexto, ainda segundo Imbernón (2004, p. 44), “a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”.

Sobre o assunto, é importante ressaltar que até mesmo as experiências anteriores à formação inicial compõem o Desenvolvimento Profissional Docente. Sobre isso, Marcelo García (2009) pontua:

[...] A docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro. [...] A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais vão se identificando (Marcelo García, 2009, p. 116).

No entanto, Hobold (2018) conceitua o desenvolvimento profissional como um processo de continuidade da formação inicial, resultante das diversas experiências vivenciadas pelos professores em sua trajetória, o que implica a acumulação de conhecimentos e aprendizados ao longo da carreira levando ainda em consideração:

As variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor (Hobold, 2018, p. 4).

Duas compreensões que não se excluem, ao contrário, complementam-se em nossa compreensão. Concordamos com Marcelo Garcia (2009) ao afirmar que as histórias de vida, crenças e vivências anteriores à formação inicial se entrelaçam com as experiências formativas e profissionais ao longo da carreira e contribuem com o DPD. Igualmente entendemos da mesma forma que Hobold (2018, p.4) ao pontuar que são as experiências e vivências no contexto do trabalho que “contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional”. Hobold e Farias (2020, p.10) relacionam o DPD ao “[...] aperfeiçoamento do aprendizado da docência por meio de múltiplas oportunidades de formação, formais e não formais, individuais e coletivas, institucionais ou não”.

Nesses termos, a compreensão de DPD que sustenta esta pesquisa vai na contramão da perspectiva dos ‘reformadores da educação’ os quais frequentemente enxergam as formações continuadas como soluções rápidas para a crise educacional, por meio de cursos e capacitações pontuais com receitas do fracasso educacional norte americano. Ao contrário, o DPD nessa perspectiva é considerado "um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua" (Oliveira-Formosinho, 2009, p.78).

Considerando o exposto, percebe-se que o conceito de DPD é amplo e sujeito a diversas interpretações. Além de ser composto por experiências anteriores à formação inicial, o DPD se articula com a iniciação à docência no contexto da formação inicial; com a iniciação à docência nos primeiros anos do exercício profissional, seja na inserção ou na indução profissional; e com os processos e políticas de formação a que são submetidos os professores ao longo da profissão.

Por compreender que o Desenvolvimento Profissional Docente é constituído e sustentado pelo tripé formação, contexto de trabalho e políticas educacionais, Cavalcante (2023, p.73) afirma ser o DPD “uma ação cíclica, temporal e processual, indicando tratar-se de uma ação que precisa ser constantemente ressignificada, pois leva tempo, é contextual e dinâmica, ou seja, ela muda, não é estática, é imprecisa.”

Em vista disso, sistematizei as aproximações realizadas até aqui com o propósito de enriquecer as compreensões que julgo relevantes sobre os diferentes momentos do

Desenvolvimento Profissional Docente em diálogo com os autores que fundamentam teoricamente este debate, conforme ilustra a figura 3.

**Figura 3:** Diferentes momentos do Desenvolvimento Profissional Docente



**Fonte:** Elaborado com base na revisão de literatura desta pesquisa.

Considerando ser possível tratar do Desenvolvimento Profissional Docente em diferentes momentos do ciclo de vida profissional do professor, nesta pesquisa, colocamos em ênfase o debate do DPD no contexto da iniciação à docência nos primeiros anos do exercício profissional de professores iniciantes.

Essa delimitação encontra fundamento na compreensão de que o desenvolvimento profissional sendo uma ação individual e coletiva, formal e informal institucionalizada ou não, é um processo intencional, que ocorre de maneira singular para cada professor, tendo em vista os diversos contextos de trabalho em que se inserem. Serão diversas, portanto, as

situações que promoverão o aprendizado da docência, que favorecerão a constituição profissional docente e que provocarão mudanças no fazer profissional de cada sujeito.

Nesses termos, voltamos ao Desenvolvimento Profissional Docente e sua interface com a Inserção Profissional, observando o que Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) destacam ao afirmarem que, ao longo da carreira do professor, ocorrem inúmeras mudanças, que se manifestam especialmente nos primeiros anos de atuação. Essas mudanças, geralmente, estão relacionadas “[...] ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de se transformar ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa”.

Os anos iniciais são, portanto, um período do DPD que se destaca entre os demais, uma vez que é nesse momento que os professores enfrentam pela primeira vez os desafios e os dilemas típicos do início da profissão e que precisam simultaneamente aprender a ensinar, integrar-se ao mundo profissional e desenvolver-se profissionalmente.

Nesse sentido, busco compreender como se desenvolvem as professoras e professores iniciantes do IFCE, com atenção para sua inserção profissional, os desafios e aprendizados desse momento da vida profissional, tendo em vista que os primeiros anos da docência constituem uma importante fase do DPD, pois é um período decisivo para a permanência na profissão, para aprender e se constituir docente.

Portanto, o conceito de DPD que fundamenta esta pesquisa privilegia as concepções de DPD integrador contínuo que engloba experiências anteriores à formação inicial e perpassa todos os ciclos da vida profissional de maneira evolutiva. Além disso, delineamos sua interface com a inserção profissional docente, foco de nossa investigação, por concordar com Cavalcante (2023) e compreender que o DPD não envolve apenas o professor, mas também as políticas educacionais e seu contexto de trabalho, foco de nossas reflexões no próximo tópico, sobre o DPD na Educação Superior.

#### **4.2 Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior**

A democratização e a expansão da Educação Superior no Brasil têm sido progressivamente impulsionadas por políticas públicas que, ao longo das últimas décadas, abriram as portas da formação em nível superior para um número cada vez maior de estudantes. A expansão do acesso trouxe consigo uma crescente preocupação com a qualidade do ensino realizado pelos professores da Educação Superior, suas condições de trabalho, as



bases teóricas que fundamentam 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.

Junto a essas preocupações, observa-se um crescimento significativo na pesquisa educacional com foco na formação e na preparação dos professores para o Ensino Superior. Esses profissionais desempenham papel crucial na formação acadêmica dos estudantes, pois são responsáveis por prepará-los para o exercício da cidadania e para atuar eficazmente no mercado de trabalho em suas respectivas áreas, incluindo o ensino em cursos de licenciatura, uma vez que desempenham o papel de preparar os futuros formadores de professores para os níveis de Educação Básica e Superior.

A formação de professores para o Ensino Superior, ao longo de séculos, teve suas bases fundamentadas em princípios éticos tradicionais que, como afirmam Cunha e Zanchet (2014), foram gestados na perspectiva epistemológica da ciência moderna. De acordo com as autoras (2014, p.12), essa perspectiva está presente na organização do trabalho pedagógico até os dias de hoje, com a “disciplinarização que sustenta os currículos [...] a dicotomização entre ciências exatas e ciências sociais e humanas; a separação entre corpo e mente; entre afeto e cognição; entre cultura e ciência e entre teoria e prática”. Essa lógica produziu compreensões acerca do funcionamento da educação que refletem as influências do contexto na qual elas surgiram. Ou seja, a legitimação do conhecimento e das práticas pedagógicas carrega traços da dimensão cultural, epistemológica e política inerentes ao paradigma moderno da produção do conhecimento (Cunha e Zanchet, 2014).

É no seio desse paradigma moderno que a formação para a atuação na Educação Superior se instituiu no Brasil. Nesse contexto, diversos pesquisadores têm investido esforços nos estudos sobre a Educação Superior em suas diferentes orientações teóricas. Veiga (2014) situa historicamente esse campo de estudos com o início dos anos noventa, quando a entrada dos processos avaliativos externos no Ensino Superior altera e marca estruturalmente esse campo de pesquisas. À época, o Ministério da Educação (MEC) tratou de regulamentar ações administrativas com a publicação de Diretrizes Curriculares que demarcam atribuições aos professores do Ensino Superior. De outro lado, pesquisadores na área da educação direcionam esforços para investigações 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, com o objetivo de construir e alimentar uma base conceitual teórico-científico da ciência da educação sobre a docência na Educação Superior brasileira.

Desde então, a preocupação com a formação dos professores no Ensino Superior vem ganhando visibilidade e relevância no cenário mundial, a exemplo dos estudos de Almeida, (1999; 2006; 2012); Araújo, (2005); Benedito *et al.*, (1995); Cunha, (1998; 1999; 2006; 2007; 2008; 2010); Castanho e Castanho (2001) Leite, (1999); Nóvoa (2013); Pimenta & Anastasiou, (2002); Veiga & Castanho, (2000); e Zabalza, (2004). De acordo com Almeida e Pimenta (2014, p. 11), as pesquisas que tratam do professor do Ensino Superior caracterizam esse profissional como “aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais”.

As discussões sobre a Educação Superior, em um primeiro momento, apontavam para a necessidade de romper com paradigmas de ensino da ciência moderna, a revitalização e a inovação dos métodos tradicionais que, de acordo com Cunha (2010), alicerçam-se nas crenças religiosas. Com a abertura política e com o processo de redemocratização do Brasil, os debates sobre a Educação Superior voltam-se, agora, para a profissionalização e para os saberes específicos do ofício. De acordo com Saviani (2007), foram expressivos os movimentos de mobilização da sociedade por políticas educacionais resultantes das inúmeras conferências de educação que resultaram na promulgação de importantes marcos legais para a reestruturação da democracia. Dentre eles, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96, a qual demarca o compromisso com uma educação pública, indicando princípios que se relacionam com a regulamentação das questões sobre a avaliação e a classificação das propostas pedagógicas. Em seu artigo 66, esta legislação prevê a preparação para o exercício do magistério superior, a ser realizada prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No entanto, o texto de lei não indica como esse professor será formado. Sobre isso, Veiga (2006, p.90) esclarece:

O amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímido. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Nesse mesmo período, a efervescência dos movimentos de ruptura com o tecnicismo e com uma perspectiva tradicional de educação deram espaço aos ideais da Escola Nova, que, como afirma Saviani (2019), tinha uma pretensão crítica à concepção pedagógica anterior, o que fez com que as discussões nacionais em torno da didática e da formação de professores se deslocassem para esse eixo:

Do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (Saviani, 2009, p. 8).

Os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem tiveram forte impacto nos estudos sobre a formação de professores ao tratar dos saberes docentes. Também as teorias críticas sociológicas que se expandiam no final dos anos setenta assumiram um papel predominante nos estudos e nas compreensões acerca da formação de professores. Como afirma Cunha (2016, p. 66), essas teorias “foram responsáveis por uma significativa ruptura nos rumos da prática educativa.”

No caso da Educação Superior, a autora ressalta que a expectativa em relação à docência e à formação de professores se movimenta na dependência da expectativa que se estabelece sobre as instituições formadoras. E, durante muitos anos, o que assistimos foi uma prática pautada no pensamento da ciência positiva, sustentada nos modelos transmissivos e numa aprendizagem mecânica na qual não existem brechas para a dúvida. Hoje, a velocidade com que as mudanças acontecem, não se alinha mais com a ideia de que a principal função das instituições educacionais é simplesmente transmitir informações (Cunha, 2018).

As expectativas giram em torno de uma educação que prepare as futuras gerações para lidar com as incertezas, a flexibilidade e o desenvolvimento de habilidades de aprendizado contínuo. A valorização do erro, de métodos investigativos de ensino e dos estudantes enquanto sujeitos também detentores de conhecimento chega ao campo da pedagogia para inverter ordens com as teorias das competências, o que impacta substancialmente os currículos e as práticas pedagógicas.

A transição do paradigma moderno para pós-modernidade acabou por esvaziar de conteúdo e de preocupação epistemológica os aspectos mais característicos do trabalho docente. Roldão (2017) afirma que as frágeis reflexões sobre o ensino enquanto tarefa específica da profissão levaram a educação superior para a seara dos improvisos, das práticas espontâneas e aulas repetidamente expositivas. São situações sobre as quais mesmo os profissionais mais experientes reconhecem seu despreparo em relação aos processos de ensino e de aprendizagem que estão sob sua responsabilidade ao se tornarem professores.

Além disso, a Educação Superior vem sendo atingida por mecanismos de controle do trabalho docente e da gestão acadêmica que resultam na competitividade entre os professores

e entre as IES, efeitos das políticas externas de avaliações que trazem fortes impactos às condições de atuação e de desenvolvimento profissional docente.

Estudos de Cunha (2006) evidenciam que um grande número de professores ainda baseia sua prática pedagógica em suas experiências como estudantes. Isso ocorre porque, ao ingressarem na carreira docente universitária, trazem consigo influências provenientes de diversas abordagens pedagógicas, moldadas por suas perspectivas de mundo, concepções políticas e valores que absorveram de seus próprios professores.

A autora afirma ainda que, mesmo com formação de pós-graduação *stricto sensu*, os saberes pedagógicos ainda são uma lacuna na prática docente e um campo de estudos ainda pouco explorado. Se na Educação Básica ainda prevalece a premissa de que “quem sabe fazer sabe ensinar”, no Ensino Superior, à medida que as universidades assumiram de maneira mais assertiva o papel de produtoras do conhecimento por meio da pesquisa, houve uma redefinição em relação à formação do professor para o Ensino Superior, acrescentando a ideia anterior à noção de “quem sabe investigar sabe ensinar” (Cunha, 2012).

Não há dúvidas de que os conhecimentos provenientes da prática profissional e da pesquisa desempenham um papel crucial na formação da docência universitária. Contudo, para Cunha (2012, p. 205), é “simplista pensar que esses saberes se transformam de forma linear em saberes próprios das atividades de ensino”.

A autora atribui isso ao fato de que a profissão docente é a que mais está presente no imaginário social. Todos nós vivemos uma imersão diária por doze anos ou mais no cotidiano escolar, além dos anos na graduação. Por isso mesmo, qualquer pessoa acredita que pode exercer a docência, reproduzindo aquilo que viu na condição de estudante durante toda a vida. Dessa forma, Cunha (2018, p. 8) avalia que “é por essa razão que grande parte dos docentes da educação superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal”.

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2010) apontam exigências atuais para o exercício da profissão, visto que é necessária a mudança nos hábitos do trabalho acadêmico, seja na pesquisa ou na docência. As autoras ressaltam não só a importância de superação desse ensino que se restringe às aulas expositivas, mas também com o imperativo da responsabilidade social e com a promoção de direitos e valores humanos orientados para a inclusão social, pois, além dos conhecimentos específicos do ensino, recai sobre esses profissionais a responsabilidade ética de formar sujeitos numa perspectiva humana, cidadã, democrática e justa (Pimenta; Almeida, 2011).

Pimenta e Almeida (2011, p. 8) defendem que, ensinar nesse nível de ensino, configura uma ação bastante complexa, que requer:

Compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos; e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

A complexidade da profissão é envolta também aos desafios políticos e ideológicos que perpassam uma formação acadêmica, dessa forma, entendemos ser fundamental que os professores da Educação Superior tenham compromisso com uma formação pautados na ética e na inconformação com os processos de desumanização que vivemos nos dias atuais.

Além disso, Nóvoa (2011) tem afirmado que é preciso trazer os estudos sobre a formação de professores para os espaços de trabalho e assumi-los como referencial de novas ações formativas, já que a formação inicial é apenas o ponto de partida de uma formação que se dá por toda vida. Cunha (2008) corrobora esse entendimento e defende que não pode ser a formação inicial responsável por toda a profissionalização de um professor, a autora defende lugares de formação que aliem a prática à teoria.

De acordo com Cunha (2006, p. 258), a formação do professor da Educação Superior:

[...] tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *Stricto Sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção científica.

As preocupações dos autores aqui apresentados vão de encontro com nossa compreensão sobre a importância de uma sólida formação para atuação na Educação Superior. No entanto, não acreditamos que uma formação inicial para o professor universitário dê conta da complexa tarefa de ensinar e de se desenvolver na Educação Superior. Em vez disso, defendemos uma política de Desenvolvimento Profissional Docente que ofereça suporte aos profissionais para enfrentarem os desafios do mundo do trabalho contemporâneo e acompanhar sua evolução ao longo da carreira, para que assim possam se integrar profissionalmente, aprender e se desenvolver de forma contínua. É crucial, portanto, incorporar a compreensão do Desenvolvimento Profissional Docente, previamente abordada nesta pesquisa, que compreende a constituição da identidade docente, a formação, as

condições de trabalho em diversos contextos e o suporte contínuo aos professores desde o início até o decorrer de suas carreiras visando a um contínuo processo de aprendizado profissional.

Nesse sentido, a formação pedagógica desempenha, sem dúvida, um papel crucial no desenvolvimento dos professores do Ensino Superior. Sobre esse tema, Zabalza (2004) destaca questões fundamentais quando se discute o sentido e a importância da formação do professor universitário, incluindo o tipo de formação oferecida, sua orientação, bem como aspectos relacionados ao conteúdo, destinatários, organização e gestão, são eles:

- formação para o desenvolvimento pessoal e formação para a resolução de necessidades institucionais;
- obrigatoriedade e voluntariedade da formação (a difícil relação entre liberdade e formação);
- motivação intrínseca e motivação pelo reconhecimento dos efeitos da formação na carreira docente;
- formação generalista (do tipo pedagógico) e formação específica, vinculada à área do professor;
- formação para a docência e para a pesquisa;
- formação para as tarefas de gestão e de relações externas, etc;
- formação específica para novatos e formação para todos;
- diferenças culturais existentes entre os professores, o pessoal, administrativos e o gerencial da universidade;
- formação baseada nos sujeitos e formação baseada em grupos ou unidades institucionais;
- iniciativas de formação a curto prazo (cursos, oficinas etc.) e iniciativas a longo prazo (programas, sistemas de creditação específicos etc.).
- Outros aspectos relevantes são:
- debates sobre as competências dos formadores;
- formação com pessoal próprio ou alheio à instituição;
- profissionalização dos formadores;
- vantagem dos modelos democráticos e participativos sobre os gerencialistas, nos processos de formação do professor universitário (Zabalza, 2004, p. 147-168).

A partir dessas questões, Leitinho (2008) identificou dilemas e contradições nos âmbitos das IES que buscam instituir um programa ou política de Desenvolvimento Profissional Docente. A partir disso, a autora apresenta pressupostos epistemológicos para a orientação de programas, projetos e ações de formação institucionalizadas, pautadas em um percurso democrático, sem centralismos exacerbados que supere os dilemas e as contradições dos processos organizativos institucionais para se instituir uma política de Desenvolvimento Profissional Docente a partir de uma:

Nova cultura de formação pedagógica, cuja centralidade não pode estar só no processo ensino-aprendizagem, mas também em outras funções hoje exercidas pelos professores nas universidades, como, por exemplo, as de pesquisa e de tutoria, o que significa dizer um olhar mais amplo sobre os polos que possibilitam a organização de programas, projetos, ou ações isoladas dessa formação (Leitinho, 2008, p.90).

Para a autora, um projeto de formação pedagógica para o professor do Ensino Superior deve considerar “o equilíbrio entre a teoria e a prática no contexto do trabalho (construção social do conhecimento docente e sua formação), a prática contextualizada do conhecimento, e os aportes teóricos sobre a prática” (Leitinho, 2008, p.81).

Leitinho (2008) afirma ainda que uma política, programa, projeto e ações isoladas de desenvolvimento profissional docente para o professor da Educação Superior devem ter, como eixo estruturante, uma formação pedagógica associada à profissionalização docente envolvendo três dimensões:

**construção político-jurídica**, que exige a definição de normas direitos, deveres e estímulos referentes à formação pedagógica institucionalizada; **produção organizacional**, que define a natureza das ações a serem desenvolvidas, considerando as condições institucionais, os espaços e tempos do trabalho do professor e critérios para a escolha dos formadores; **construção sócio-pedagógica**, que exige a opção por uma teoria de formação de professores, dialetizada com outras teorias que sejam pertinentes à formação desejada. Estas opções permitirão a estruturação dos fundamentos teórico-práticos dos processos formativos (Leitinho; Dias, 2015, p. 424).

As três dimensões abordadas pelas autoras nos parecem importantes para o desenho de uma política desenvolvimento profissional docente institucionalizada, que busque o equilíbrio desses aspectos e estabeleça relações dialéticas entre “saberes didáticos e psicopedagógicos, saberes de conteúdos da área específica e saberes do contexto histórico-social e econômico-político” (Leitinho; Dias, 2015, p. 424)

Ao analisar experiências de IES que ofertam formação pedagógica para o professor do Ensino Superior, Leitinho (2008) identifica contradições que considero pertinente pontuar. A primeira contradição reside na discrepância entre a oferta de formação pedagógica por algumas IES e a falta de valorização dessa formação dentro das próprias instituições, sem associação clara à ascensão profissional do docente. Para a autora, é necessária a associação de uma pontuação adequada às ações de formação pedagógica, considerada pelos órgãos competentes da instituição.

A segunda contradição está relacionada à existência de concepções de formação docente em políticas e programas, porém, sem discussão com os formadores responsáveis pelas propostas formativas. Para Leitinho (2008), é necessário um processo de formação adequado a cada área específica, incorporando dimensões pedagógicas, sociopolíticas e psicológicas, envolvendo formandos e formadores. A terceira contradição surge da falta de diretrizes nacionais e institucionais claras para a formação do professor da Educação Superior, levando as IES a desenvolverem programas sem garantias de sua continuidade, por isso a autora ressalta a importância da inclusão desses programas no Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI) das IES, assegurando recursos orçamentários para sua implementação permanente.

Parece-me importante discutir a inserção profissional do professor da Educação Superior a partir dessas ideias que introduzem no centro do debate sobre o DPD lacunas de experiências de diversas instituições que ofertam formação pedagógica institucionalizada, permitindo assim, que eu possa inscrever a experiência do IFCE num horizonte mais ou menos possível para o desenho de uma política de DPD que contemple situações comuns, de sentidos semelhantes e típicas de quem está vivendo o período de inserção profissional docente.

Ainda são recentes as discussões no campo da docência na Educação Superior sobre o desenvolvimento de professores em fase de inserção profissional. Há recorrentes entendimentos de que os primeiros anos da carreira docente são determinantes no processo de desenvolvimento profissional dos professores (Marcelo, 1999; Huberman, 2000). No entanto, são poucas as pesquisas que tratam da temática e, menos ainda, mais especificamente desta inserção no âmbito da Educação Superior, desafiando-nos à realização deste estudo e do aprofundamento teórico sobre esse conceito.

### **4.3 Inserção Profissional do professor iniciante**

Discuto a Inserção Profissional Docente a partir do diálogo com autores de diversos campos do conhecimento, no intuito de aproximar os fundamentos teóricos sobre o assunto e contribuir com uma síntese do debate acerca do conceito em questão.

A relevância de assumir o período de iniciação na carreira docente como objeto de investigação tem sido enfatizada por diversos estudos nos últimos anos (Almeida *et al.*, 2020; Huberman, 1992; Marcelo Garcia, 1999, 2022; Nono, 2011; Vaillant; Marcelo, 2009; 2012; Vaillant, 2009; Vaillant, 2018; Veenman, 1998). Essas pesquisas destacam também a importância de oferecer apoio aos professores iniciantes durante sua inserção profissional, a fim de incentivá-los a permanecer na profissão e a sobreviver aos desafios específicos dessa etapa de suas carreiras.

Logo, faz-se necessário realizar pelo menos duas delimitações importantes para o debate que será posto: 1) a concentração na inserção profissional de professores iniciantes da Educação Superior, 2) o contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional desses sujeitos. Isso nos permite estabelecer a conclusão da formação inicial como ponto de partida para as discussões sobre a inserção profissional e a continuidade da carreira de professores no contexto da Educação Superior.



As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil têm sido fundamentadas pela compreensão dos diferentes ciclos que envolvem a carreira profissional, com seus respectivos desafios e características. Para contextualizar a discussão, destaco o que Marcelo Garcia (1999) delinea de quatro fases no processo de aprender a ensinar considerando: a) pré-treino (exercício da docência baseado nas experiências de estudante); b) a formação inicial (quando docentes ingressam numa instituição específica de formação de professores, adquirem conhecimentos pedagógicos e disciplinares e realizam práticas de ensino); c) a iniciação profissional (na qual o docente nos anos iniciais de sua carreira, aprende na prática, por meio de estratégias de sobrevivência); d) a formação permanente (marcada pelo desenvolvimento profissional contínuo do professor por meio de atividades, intencionais, sistemáticas e organizadas).

Tardif e Raymond (2000), de maneira similar, estabelecem etapas no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo eles, a primeira fase, marcada pela entrada na carreira profissional, abrange aproximadamente sete anos e se divide em dois momentos: a fase exploratória e a fase de estabilização e consolidação.

Durante a fase de exploração, que abrange aproximadamente o período de a três anos, o professor iniciante experimenta tentativas e erros enquanto busca estabelecer sua posição dentro do ambiente profissional, o que inclui alunos, colegas, diretores, funcionários e outros membros da comunidade escolar, como registram as experiências documentadas em meus diários reflexivos que introduzem esta tese, como é o caso do diário escrito em outubro de 2022, o qual descreve a organização de um sarau, os desafios enfrentados na realização de convites, proposições e integração ao círculo profissional por meio de iniciativas coletivas.

As reflexões registradas em meus diários corroboram o que diz a literatura sobre a fase de exploração que é permeada por dificuldades que podem variar de acordo com as condições específicas da instituição onde o docente está inserido.

Já a fase de estabilização e consolidação (compreendendo do terceiro ao sétimo ano), caracteriza-se pelo aumento da autoconfiança do docente e pela confiança dos demais profissionais em sua habilidade, resultante do domínio aprimorado sobre diversos aspectos do trabalho que desempenha.

Diferentes pesquisadores apresentam variações ao delimitar o recorte temporal que define um professor iniciante. Alguns consideram como iniciantes aqueles que se encontram nos três primeiros anos de experiência no ensino (Huberman, 1992), enquanto outros estendem essa fase até o quinto ano de exercício profissional (Veenman, 1998). Contudo, nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de professor iniciante proposta por Tardif (2008), a

qual concebe que a fase inicial da carreira compreende os primeiros sete anos de atuação na docência.

Por professor iniciante, entendemos aquele que, nas palavras de Bozu (2009, p. 58), é "recém-formado na universidade e está assumindo a docência pela primeira vez em uma instituição educacional". Embora possa ter experiência docente em outros cenários, como na Educação Básica, ao ingressar no Ensino Superior, torna-se um professor iniciante neste nível. Dessa forma, consideramos o professor iniciante como aquele que está iniciando sua trajetória profissional em uma instituição de Ensino Superior.

Professores iniciantes com até sete anos de atuação, portanto, são considerados, nesta pesquisa professores em fase de inserção profissional. Esse período é caracterizado por Vaillant e Garcia (2012, p.123), como o “período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista, como um profissional plenamente qualificado”.

Geralmente, o termo inserção profissional é associado ao momento final da formação inicial ou a formação em programas como o PIBID, Residência Pedagógica entre outros programas de pré serviço<sup>13</sup>. Por vezes, também consideram-se como inserção docente as experiências de campo que o licenciando vivencia ainda na graduação ou os programas de formação em que o professor exerce parcialmente a função docente, mas não é o principal responsável pela turma, segue acompanhado de um tutor ou mentor no ambiente de trabalho.

Com o notável aumento de estudos voltados para professores no início de suas carreiras, diversos termos vêm sendo empregados, por vezes inadequadamente, para se referir a esse grupo. Cruz, Farias e Hbold (2020) alertam sobre isso em um importante ensaio teórico e diferenciam o professor ingressante do professor iniciante para demarcar os traços de diferenciação de cada grupo. O termo "ingressantes" é designado àqueles que estão começando a trabalhar nas instituições de ensino e que trazem consigo experiência docente prévia devido a sua atuação anterior em diferentes contextos.

Já os professores iniciantes são aqueles que estão dando os primeiros passos em suas carreiras profissionais, encontram-se no auge da fase do aprender a ensinar, mas não na condição de estudantes, são professores que já possuem a certificação profissional, também chamados de professores estreados (Wiebusch, 2019), ou recém-chegados (Bahia, 2020).

---

<sup>13</sup> O conceito de pré serviço é uma tradução livre do termo *preservice*. *Preservice* corresponde ao primeiro ano de trabalho como docente em uma instituição em que o professor ou professora é supervisionado e orientado por um mentor ou mentora em um programa de *preservice* comum em países como EUA e Austrália. Feiman-Nemser (2001, p. 1049) enfatiza que “o programa de *preservice* típico é uma coleção de cursos não relacionados e experiências de campo”.

As distinções apresentadas por Cruz, Farias e Habold (2020) permitem-me reconhecer que o sentido atribuído ao professor iniciante e ao professor ingressante os define como professores em situação de inserção profissional. No entanto, compreendo que são, precisamente, os iniciantes que requerem um acompanhamento mais atento e específico, dadas as demandas desafiadoras associadas à complexidade do início da carreira.

Cruz, Farias e Hobold (2020) compreendem a inserção profissional como o momento de iniciação na docência, no qual o professor busca incorporar, compreender e se integrar à cultura docente bem como se familiarizar com os saberes da profissão. Ou seja, o conceito compreende o período em que docentes já habilitados e certificados ingressam em um novo contexto de trabalho, de modo específico - profissionais que estão pela primeira vez, enquanto professores, exercendo atividades integrais da função docente na Educação Superior.

É importante destacar que, no âmbito das políticas públicas brasileiras, o professor iniciante e a sua inserção profissional têm ganhado destaque nos últimos anos, com menções diretas em documentos como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), sobretudo, na meta 18.2, quando aponta como estratégia a “existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino”:

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

A esse respeito Marcelo Garcia (2010, p. 28), define o período de inserção profissional como um “período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, realidade pela qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal. Veenman (1984) caracteriza essa etapa como um período marcado por um embate entre a luta para se adaptar e o choque de realidade.

Este é, portanto, um momento singular na vida do professor, que, segundo Flores (2010), ele constrói a sua identidade profissional ao mesmo tempo que rompe com a identidade de estudante, já que quase sempre ainda se reconhece como tal e vive a importante travessia de construir sua identidade profissional docente.

André (2018) destaca que a jornada de se tornar professor no mundo do trabalho é repleta de aprendizagens, desafios, dilemas e prazeres. Entretanto, Nono e Mikukami (2006) observam que essa fase pode ser desproporcionalmente mais desafiadora do que gratificante,

levando alguns professores a cogitar abandonar a profissão. Essa constatação é reforçada por Cavalcante (2018), que identifica dificuldades significativas enfrentadas por alguns professores no início de suas carreiras, podendo resultar na dificuldade de manter um equilíbrio profissional. Isso, por sua vez, pode conduzi-los a adotar métodos de ensino que consideram inadequados. Em determinados casos, a esperança e o otimismo inicialmente presentes podem transformar-se em desânimo e desesperança, culminando até mesmo no abandono da profissão nos primeiros anos.

Também sobre esse aspecto, Papi e Martins (2010) argumentam que os primeiros anos de atuação profissional desempenham um papel crucial não só na definição de suas práticas futuras, mas na decisão de permanecer na profissão. Esse período pode variar em termos de dificuldade ou facilidade, dependendo das condições no ambiente de trabalho, das relações com colegas, da formação e dos suportes que recebe o professor iniciante.

Em seus estudos, Veenman (1988) identificou diversos problemas e desafios comuns enfrentados por professores iniciantes, incluindo a motivação dos alunos, a adaptação às diferentes formas de aprendizado, a preocupação com sua própria competência, o desgaste físico e a dinâmica de relacionamento com colegas e alunos. O autor ressalta que muitos desses desafios não se restringem apenas aos professores iniciantes. No entanto, na condição de iniciantes, além de ser uma fase solitária, é um momento em que os professores precisam aprender como transferir os conhecimentos teóricos para a prática pedagógica.

Tanto professores novatos quanto os mais experientes têm repertórios distintos e enfrentam desafios específicos, mas ambos compartilham a responsabilidade de liderar o processo de ensino e aprendizagem em suas respectivas salas de aula, o problema é que, em geral, os iniciantes devem fazer isso sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes (Marcelo, 2009).

É nesse período que o professor se depara com a realidade existente e enfrenta contradições que nem sempre consegue superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados à prova, e a postura adotada pode variar desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica do ambiente de trabalho e das práticas nele presentes, até uma abordagem inovadora e autônoma. Esta última implica estar ciente das possibilidades, desafios e conhecimentos profissionais que fundamentam sua ação pedagógica.

Em relação à pesquisa de Veenman (1988), é fundamental ressaltar suas conclusões, que enfatizam como o conhecimento dos problemas mais comuns enfrentados pelos professores iniciantes pode fornecer pistas importantes para aprimorar e renovar programas de

formação, supervisão, apoio e acompanhamento de professores iniciantes, o que a literatura tem denominado de indução docente (Marcelo *et al.*, 2021; Cruz, Farias e Habold, 2020).

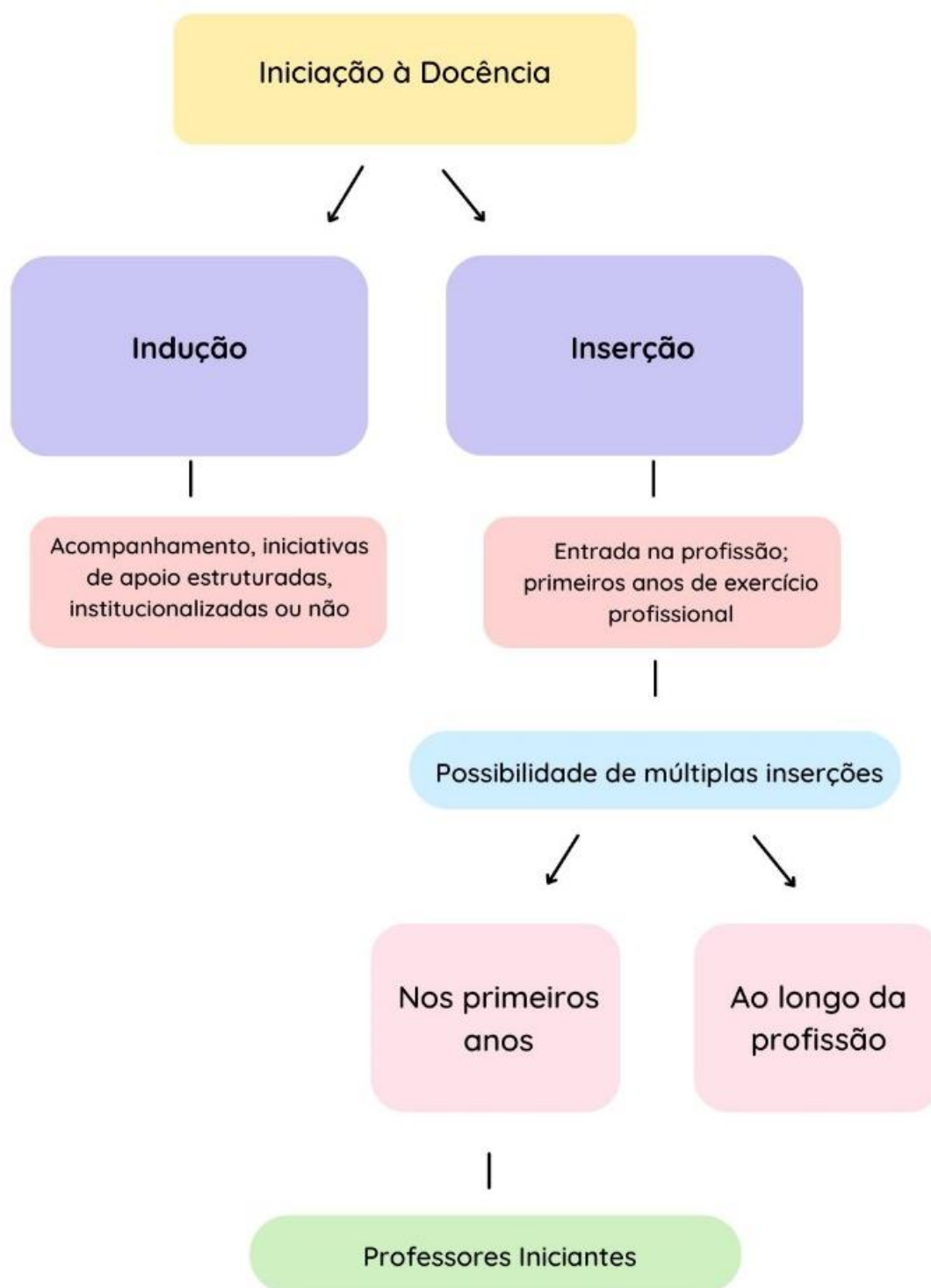
De acordo com Cruz, Farias e Habold (2020, p. 6) enquanto a “inserção profissional se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional”, a indução refere-se ao “processo de acompanhamento do professor iniciante durante a sua inserção profissional”, seja por meio de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, programas de indução, políticas públicas e demais ações voltadas para essa finalidade.

Cruz, Farias e Habold (2020) explicitam que a indução profissional se refere ao processo sistematizado de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional. Nesses termos, a indução profissional docente gravita em torno da necessidade de:

- Formação profissional;
- Socialização profissional;
- Desenvolvimento profissional;
- Imersão na cultura profissional: o ensino e a escola;
- Melhoria da atratividade e retenção de professores na carreira;
- Proposta específica para uma etapa distinta da formação inicial e da continuada (Cruz, Farias e Habold, 2020, p. 7).

Na figura seguinte, sistematizo as distinções entre inserção e indução profissional a partir das conceituações dos autores citados aqui:

**Figura 5:** Síntese das distinções entre Inserção e Indução profissional



Para Marcelo Garcia (2006), são os programas de indução que estabelecem estratégias para reduzir ou reelaborar os efeitos do chamado choque de realidade no início da carreira. Cruz, Farias e Habold (2020, p.6) já observam a necessidade de associar a indução profissional às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores. Isso é

proposto porque o “conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições”.

Considerando que os programas de indução profissional podem ser um poderoso instrumento formativo para apoiar professores iniciantes a enfrentar os desafios e dificuldades típicos do início da docência (Marcelo, 2012), e reconhecendo a necessidade de uma indução profissional situada (Cruz, Farias e Habold, 2020), considero fundamental conhecer as experiências de indução profissional no contexto nacional e internacional para com elas refletir sobre os elementos essenciais de um programa, uma política ou ação de indução que possa apoiar os professores iniciantes do IFCE no contexto do trabalho e contribuir com o seu desenvolvimento profissional docente. No próximo tópico, apresento iniciativas de indução profissional identificadas no contexto nacional e internacional.

#### **4.4 Experiências de indução profissional para professores iniciantes**

Para Vaillant e Marcelo (2012), o debate sobre a indução profissional considera a necessidade de melhorar a perspectiva da carreira docente, por isso é preciso devolver aos professores a confiança em si mesmo, mas também é necessário melhorar as condições de trabalho ao mesmo tempo em que se exige responsabilidade pelo desenvolvimento profissional docente. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 137):

Os programas de inserção podem variar desde uma simples reunião no início do curso a programas muito estruturados que implicam múltiplas atividades. Uns são projetados para o desenvolvimento profissional dos docentes principiantes, enquanto outros são de índole corretiva”.

No Brasil, a atenção em relação às iniciativas de apoio à inserção profissional docente é uma preocupação ainda recente, com escassas evidências de programas eficazes de apoio ou acompanhamento para os professores iniciantes. André (2012) realizou um mapeamento de políticas e programas destinados ao apoio de professores iniciantes no Brasil. O estudo investigou 15 Secretarias de Educação municipais e estaduais e revelou que apenas em 4 locais existem ações formativas voltadas aos iniciantes: duas secretarias estaduais (Espírito Santo e Ceará) e duas municipais (Jundiaí/SP e Sobral/CE).

Conforme indicado no relatório da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) da OCDE, verifica-se que o processo de inserção profissional docente no Brasil é pouco institucionalizado em comparação com outros países. (Brasil, 2014). Em uma outra publicação, a própria OCDE (2006, p. 218) ressalta a relevância da participação de todos os professores iniciantes em "programas de iniciação estruturados envolvendo carga de

trabalho docente reduzida, professores orientadores capacitados nas escolas e estreita parceria com instituições de educação de professores”.

O destaque da OCDE para a importância de programas estruturados de iniciação para professores iniciantes, carece de discussão sobre a viabilidade desses programas, que pode variar consideravelmente de acordo com os pressupostos ideológicos educacionais, as condições e recursos disponíveis em diferentes contextos educacionais. Chamamos atenção ainda para o modelo de DPD presente em cursos como este, que, devido à sua natureza pontual, não contempla a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores, pois de acordo com Garcia (2009), o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores e isso acontece de forma lenta, não com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos, mas de maneira inversa, com percepção de que as novas práticas aprendidas possuem exequibilidade na prática, uma mudança que leva tempo e necessita de acompanhamento.

Segundo Vaillant (2021), na América Latina, apesar do crescente interesse pelo tema da inserção profissional, são poucos os sistemas educativos com políticas formais de indução profissional. Ocorre que frequentemente o professor iniciante é deixado à mercê de sua própria sorte (Vaillant; Marcelo Garcia, 2012), como aponta o relatório da OCDE, quando ressalta que “menos de um terço dos professores brasileiros reportam participar de programas formais ou informais de indução no seu primeiro emprego como professor. Esse é um dos menores percentuais verificados entre os países que participaram da pesquisa” (Brasil, 2014, p. 20).

De acordo com André (2012, p. 115), nos anos iniciais da profissão, os professores enfrentam diversas tarefas desafiadoras, e, portanto, iniciativas de iniciação à docência que “incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional”. Os resultados de sua pesquisa revelam que um tipo de iniciativa voltada para os professores iniciantes no Brasil são ações formativas por meio de cursos, seminários e discussões, incorporadas no momento de ingresso na carreira, durante os concursos públicos.

Na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, Secretaria Estadual de Educação do Ceará e Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, houve cursos de capacitação após os professores assumirem o concurso. Apesar de promissoras, André (2012, p.122) destaca que essas iniciativas “ainda não são as ideais porque incluem ações em



momentos pontuais” e não programas de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho, nos primeiros tempos”.

Apenas em duas Secretarias Municipais foram identificadas políticas voltadas exclusivamente aos professores iniciantes. São propostas de longa duração, com o intuito de dar apoio e favorecer a inserção dos professores iniciantes na rede de ensino. A **Secretaria Municipal de Educação de Sobral**, no Ceará, implementou um programa de formação em serviço para os novos professores da rede de ensino, conforme estabelecido na Lei Municipal nº 671, de 10 de abril de 2006. Esse programa visou aprimorar a prática pedagógica, reconhecendo sua importância no desempenho profissional dos docentes com o intuito de capacitar adequadamente os professores para atender à demanda do município e aproximá-los de sua realidade educacional (André, 2012).

No âmbito dessa política, os professores tinham a obrigação de dedicar, no mínimo, 50% de sua carga horária ao Programa Olhares. Esse programa teve como objetivo enriquecer o universo cultural dos educadores, oferecendo uma programação anual que englobou conversas com artesãos, encontros com escritores, visitas a museus, sessões de teatro e cinema, oficinas pedagógicas que introduzem os docentes a diversas linguagens, compartilhamento de experiências bem-sucedidas e participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral – um evento que reúne professores da rede pública e privada do município. Essa é a única iniciativa institucionalizada que a pesquisa de André (2012) localizou, pois está regulamentada em lei e se insere na política de formação continuada do município.

No Estado do Mato Grosso do Sul, a **Secretaria Municipal de Campo Grande**, também instituiu, ainda de acordo com André (2012, p. 123), um programa para professores iniciantes para “inserir-los na Política de Educação de Qualidade adotada pela Secretaria, ou seja, conhecer a estrutura do órgão central, a competência de cada setor, esclarecer como funciona o sistema de ensino de Campo Grande e apresentar os documentos e as políticas que nortearão sua vida profissional”.

Nesse caso, o programa inclui:

- a) Uma consulta aos docentes para delinear as ações de formação em serviço com base em suas necessidades;
- b. O acompanhamento e o suporte pedagógico dos iniciantes em seu contexto de trabalho;
- c. O envolvimento dos gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional;

d. O processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos;

e. A preocupação com a avaliação do processo de formação.

Embora André (2012) tenha identificado apenas duas experiências de políticas de formação e acompanhamento dos iniciantes vinculados às secretarias de educação, a autora chama a atenção para a diversidade no desenho dessas propostas que foram construídas pensando nas peculiaridades do contexto em que se situam, respeitando a história e a evolução das políticas educativas e dos atores nela envolvidos. Esse aspecto merece destaque e valorização visto que, no Brasil, dada a sua diversidade, não podemos nos limitar a pensar um único modelo de programa de inserção profissional.

Em um levantamento posterior, Mira e Romanoviski (2015) identificaram três iniciativas desenvolvidas por grupos de pesquisa vinculados a universidades que instituíram programas de apoio a professores iniciantes: o Programa de Mentoria On-Line da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC); e o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI). Mira e Romanoviski (2015, p. 93) ressaltam a diferenciação dos processos de planejamento execução:

1. O **Programa de Mentoria On-Line** da UFSCar trata-se de uma pesquisa-formação desenvolvida na universidade e oferecida entre 2004 e 2007, por meio de um ambiente virtual no Portal dos Professores. Tinha como objetivo conhecer e implementar processos de desenvolvimento profissional de docentes por meio de orientações individuais entre um mentor (professor experiente) e professores iniciantes (até cinco anos de carreira) e por meio de análise de casos de ensino, construção e desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem, reflexão sobre a prática e auxílio em dificuldades específicas.
2. O **PAPIC** vinculado à UFMT, desenvolveu ações específicas: formação da equipe executora; aplicação de questionários para identificação do público-alvo; levantamento de anseios e expectativas; conscientização de diretores de escolas quanto à necessidade de apoio aos iniciantes; acompanhamento on-line de professores iniciantes via on-line (blog, e-mail e, posteriormente, rede social) e presencial.
3. O **PADI**, constituiu-se a partir de um projeto de extensão da UNESCO e se estruturou por meio da pesquisa-ação, considerando três fases: 1) exploração geral da comunidade, a partir de estudo descritivo, objetivando construir um espaço de relação e confiança entre os professores; 2) identificação das necessidades básicas; 3) estratégia educativa (etapa de desenvolvimento do trabalho). Nesta fase, foram organizados encontros quinzenais

com os professores iniciantes, sistematizando suas experiências de ensino-aprendizagem por meio de debates organizados pelos mentores a partir de textos lidos. A cada semestre, várias temáticas relacionadas à docência foram trabalhadas em cada módulo do programa.

A crescente preocupação com a evasão da carreira docente tem impulsionado iniciativas mais recentes no Brasil. Ações que visam não apenas atrair e cultivar profissionais qualificados, mas também oferecer suporte aos professores iniciantes para que permaneçam na profissão. Nossa busca exploratória identificou também o **Programa de Mentoria On-line - Construir Docência (CONSTRUDOC)**, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Lançado em 2021 como atividade de extensão, o programa direciona-se a professores iniciantes, com até cinco anos na carreira docente, na Educação Básica. Realizado on-line por meio da plataforma *Google Classroom*, o programa conta com professores experientes atuando como mentores. As interações entre mentores e iniciantes ocorrem por meio de mensagens on-line, abrangendo análises de casos de ensino, construção e desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem, reflexão sobre a prática e apoio em questões específicas dos professores (Ferreira *et al.*, 2023).

Mira (2018) identifica também outras duas iniciativas como política de apoio aos professores iniciantes. Uma delas refere-se ao **Programa de Residência Docente (PRD)**<sup>14</sup> existente no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, financiado pela Capes/MEC:

Ofertado sob a forma de curso de pós-graduação lato sensu, tendo como objetivo aprimorar a formação do professor da educação básica que tenha até três anos de conclusão da licenciatura. O público-alvo é formado por professores da rede pública estadual e municipal, preferencialmente de escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com diploma em Licenciatura Plena ou formação específica para os anos iniciais do ensino fundamental, que atuem em quaisquer das áreas/disciplinas da educação básica oferecidas pelo programa. (Mira, 2018, p.81).

A outra iniciativa também foi localizada no município do Rio de Janeiro, denominada **Sistema de Tutoria**, implantado em 2012 e coordenado pela Escola de Formação do Professor Carioca “Paulo Freire”. O programa atende profissionais de escolas que apresentam os maiores desafios em relação ao desempenho discente e aposta no “acompanhamento dos iniciantes por um tutor, que é um professor com mais de 10 anos de experiência, selecionado por meio de concurso interno realizado pela Escola Paulo Freire”, além disso, considera-se também o desempenho da turma desse tutor e uma entrevista específica que analisa a articulação entre a prática docente e a tutoria proposta:

---

<sup>14</sup> Enquanto o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem como foco os licenciandos ainda em formação, o Programa de Residência Docente (PRD) é voltado para professores já licenciados atuantes na Educação Básica.

Nessa parceria, durante o período de um ano, o tutor terá que conhecer o diagnóstico da turma do docente tutorado, orientar a prática pedagógica, atuar de forma colaborativa na organização do planejamento e de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos, analisar o desempenho desses estudantes, sempre em conjunto com o educador com menos tempo na rede e, por fim, elaborar relatórios sobre a performance do professor regente, dos alunos e da tutoria. (Rodrigues, 2016, p. 82).

As pesquisas de André (2012), Mira e Romanovski (2015) e Ferreira *et al.*, (2023) apontam para um movimento inicial de implementação de ações formativas ou programas de apoio destinados aos professores iniciantes no cenário brasileiro.

No contexto da América Latina, Marcelo e Vaillant (2017) ressaltam que são raros os países que implementaram uma política consolidada de indução profissional para o professor iniciante. Em concordância com essa perspectiva, García (2009) observa que, ao longo de sua pesquisa, identificou escassos programas institucionalizados para a inserção profissional de professores iniciantes, resultado da ausência de uma política pública obrigatória para professores iniciantes na América Latina. Marcelo e Vaillant (2017, p. 1236) apontam que, entre os países que possuem alguma política não obrigatória para a inserção profissional, o Chile se destaca como um dos poucos que apresenta iniciativas notáveis nesse sentido.

Durante uma Missão de Pesquisa<sup>15</sup> ao Chile (EDUCAS/CNPQ), tive a oportunidade de realizar uma visita *in loco* ao Ministério da Educação do Chile. A visita nos possibilitou conhecer de perto a iniciativa de apoio ao professor iniciante apresentada<sup>16</sup> na palestra sobre a experiência de Indução e Mentoria no Brasil e no Chile, realizada no Ministério da Educação (MEC, Governo Chileno), onde os representantes chilenos compartilharam detalhes sobre o planejamento e a execução desse programa.

Em 2005, preocupados com a elevada taxa de abandono entre os professores nos primeiros anos de profissão, iniciou-se a criação de comissão de especialistas para construção de propostas de implementação da política de inserção profissional no Chile. A iniciativa surge como elemento das políticas de profissionalização docente, no âmbito das negociações entre o Ministério da Educação e Colégio de Professores (sindicato) da Rede de Maestros e Maestras (RMM) que é constituída por professores que tenham sido reconhecidos pela sua excelência pedagógica através de uma avaliação voluntária das suas competências profissionais (Diário de Campo, 2023).

---

<sup>15</sup> Imersão assegurada FUNCAP (Edital 07/2021) via projeto “Aprendizagem da Docência no início da profissão na Educação Superior em contexto de inclusão” (FARIAS, 2021)

<sup>16</sup> Conversación sobre a experiência de Indução e Mentoria no Brasil e no Chile, realizada no Ministério de Educación – (MEC, Gobierno Chileno). Para ver mais acesse: [https://www.instagram.com/p/CtfiQVlTeNi/?img\\_index=6](https://www.instagram.com/p/CtfiQVlTeNi/?img_index=6)

A comissão composta por representantes das universidades formadoras de professores, do Colégio de Professores, da Associação Chilena de Municípios e do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica (CPEIP) reconheceu a necessidade de estabelecer uma política de indução para apoiar os professores iniciantes durante seus primeiros anos na docência, o que envolveria a implementação de dispositivos de apoio, com mentores que são professores experientes e devidamente preparados para desempenhar essa função. A partir disso, o CPEIP criou programas piloto de formação de mentores que foi aplicado por um conjunto de universidades a partir de 2008. A formação consistia em cursos de aproximadamente 200 horas, que consideravam um componente teórico e um componente prático, com o acompanhamento dos professores na segunda fase do processo. A formação de mentores continuou a ser desenvolvida pela CPEIP até 2015 sem nenhum amparo legal (Diário de Campo, 2023).

De acordo com Beca e Boer (2020), a falta do amparo legal constituiu um grande obstáculo no avanço destas iniciativas de formação de mentores e de apoio a novos professores, uma vez que, tanto durante a experiência de formação como depois dela, os mentores não tiveram tempo suficiente para realizar o seu trabalho. Para muitos deles, a oferta de apoio por meio de um mentor representou uma carga de trabalho adicional e um motivo de sobrecarga de trabalho, em vez de alívio como teoricamente esperado. Sem dúvida, o trabalho de mentoria exige um espaço reconhecido e protegido, com tempo destinado ao diálogo reflexivo entre o mentor e o novo professor, para observação de aulas e momentos de estudo.

Em 2016, o Chile aprova a Lei nº 20.903, que cria o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. A nova regulamentação concebe a profissão como um caminho de desenvolvimento profissional que compreende: Formação Inicial; Entrada na Prática Profissional; Treinamento e apoio ao desenvolvimento profissional contínuo; Reconhecimento pela progressão na Carreira Docente; e Condições para o exercício do trabalho.

Como Beca e Boer (2020) observam, o componente chave do Sistema de Desenvolvimento Profissional de Professores do Chile é a indução de professores iniciantes, que, com a aprovação da lei, deu um grande salto em comparação com as práticas esporádicas e de pequena escala que alguns mentores implementaram em anos anteriores.

A lei entende a indução como um direito universal de todos os professores iniciantes, definindo-a como “o processo de formação que visa acompanhar e apoiar o professor iniciante no seu primeiro ano de exercício profissional para uma aprendizagem prática e responsabilidade profissional eficaz; facilitando a sua inserção no desempenho profissional e na comunidade educativa a que se integram” (Beca; Boer, 2020, p. 15, Art. 18 G). (Tradução livre)

As novas diretrizes para o acompanhamento dos professores iniciantes entraram em vigor em 2017. O sistema de desenvolvimento profissional chileno assume que a indução é fundamentalmente um acompanhamento feito por um mentor que deve ter no mínimo quatro anos de prática profissional e bons resultados em processos de avaliação. O mentor pode acompanhar até três professores iniciantes e deve executar e avaliar um plano de mentoria constituído por um conjunto sistemático de atividades que serão desenvolvidas sob a sua supervisão, durante o processo de desenvolvimento. O plano consiste no planejamento das atividades letivas do respectivo professor iniciante e em visitas periódicas do professor orientador; e a realização de reuniões periódicas entre o professor orientador e o professor iniciante, nas quais são analisadas e avaliadas as atividades do plano (Beca; Boeer, 2020).

No Chile, o processo de indução tem duração de dez meses e exige uma dedicação semanal de quatro a seis horas. Ao final, os professores iniciantes são submetidos a uma avaliação de todo o processo, mas essa avaliação não traz prejuízos à sua progressão na carreira profissional. No entanto, a comissão, em conjunto com o mentor, fará recomendações com base na avaliação, que serão consideradas para futuras ações de apoio à formação, o que confere uma natureza de processo contínuo e não limitado a um período (Diário de Campo, 2023).

Um dos elementos considerados cruciais para a viabilidade do sistema de indução do Chile é a garantia do tempo necessário para os professores mentores e professores iniciantes partilharem as ações formativas. A experiência anterior à promulgação da lei revela o quanto foi prejudicial negligenciar esse fator. Em consequência, a nova legislação protege e garante aos mentores e iniciantes a redução de carga horária e uma remuneração pelas horas de trabalho destinadas ao programa de indução.

Na Colômbia, a partir de 2011, deu-se início um trabalho colaborativo entre a Universidade de Antióquia (Medellín, Colômbia) e a Universidade de Montreal (Canadá) para o desenho de um projeto-piloto voltado ao acompanhamento e apoio aos professores principiantes. Conforme apontado por Narváez e Morales (2012), o projeto envolveu professores iniciantes do Programa de Formação de Professores em Ciências Naturais e Educação Ambiental da cidade de Medellín.

O apoio aos professores iniciantes é baseado em um processo de pesquisa-ação-formação, e a equipe responsável pelo projeto foi composta por pesquisadores dos dois países. Esses pesquisadores lideraram a sistematização e a análise dos dados provenientes dessa experiência. O projeto colombiano compreende diferentes fases, tais como: a formação da equipe de pesquisadores, a convocação de professores iniciantes interessados (priorizando

aqueles com até 3 anos de experiência), a criação de grupos de apoio, a organização e gravação das reuniões desses grupos, a elaboração de sínteses temáticas para discussão nos grupos e a análise e sistematização das informações (Narváez *et al.*, 2014, citado em Mira, 2018).

Na Argentina, ainda em 2005, um projeto-piloto de acompanhamento ao professor iniciante foi implementado sob a coordenação do Ministério da Educação, envolvendo diversas províncias e seus Institutos Superiores de Formação Docente. O projeto inclui seminários para discutir os problemas e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes; reuniões periódicas para análise e reflexão da prática docente; supervisão e análise de práticas pedagógicas e a prática da co-observação (Alen, 2009).

No Uruguai, com o objetivo de melhorar a inserção dos professores nas culturas profissionais e institucionais, um programa de acompanhamento aos professores iniciantes foi implementado nas escolas, liceus e escolas técnicas do sistema de educação pública. O projeto foi inaugurado por meio de um projeto piloto implementado em catorze centros de formação docente, posteriormente expandindo-se para demais 31 centros de formação do país. Durante o desenvolvimento, houve um intercâmbio de experiências sobre a inserção profissional docente com a Argentina. Em seguida, iniciou-se a formação de mentores com o propósito de capacitá-los para a utilização de dispositivos didáticos para o aprimoramento das atividades de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes. O programa inclui momentos para narrativas de experiências e psicodramas para a visualização e problematizações das situações no contexto de trabalho nos chamados ateneus didáticos, espaço para socialização das reflexões acerca da prática pedagógica com os demais profissionais (Elgue, 2016, citado em Mira, 2018).

Conforme observado por Marcelo García (2007), a compreensão de que os professores iniciantes necessitam de um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão não é mais considerada como um elemento acessório. As iniciativas listadas até então revelam que, aos poucos, a inserção profissional docente vem sendo compreendida como um componente central no processo de retenção dos profissionais, na promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional docente.

No Brasil, as iniciativas de apoio ao professor iniciante são recentes e podem ser encontradas no formato de formação continuada dos professores (nos programas realizados em Sobral e Campo Grande); como programas de mentoria, coordenados por grupos de pesquisa (UFSCar, UNESC, UESB, UFMT); como sistema de tutoria (município do Rio de Janeiro); ou como Programa de Residência Docente (Colégio Pedro II município do Rio de

Janeiro). Mas todas as iniciativas apresentadas até aqui tratam da inserção profissional do professor na Educação Básica.

Em 2009 a Universidade Federal do Ceará (UFC), instituiu a Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA)<sup>17</sup> como o programa de formação para a docência universitária com a finalidade de colaborar com os seus professores recém-ingressos.

A Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA), conhecida inicialmente por Projeto CASA, foi estruturada com a finalidade de oferecer uma formação docente diversificada, não obrigatória e nem restrita aos aspectos didático-pedagógicos, dividida em 04 grandes tipos de atividades organizados entre Encontros Agendados (organizados pela equipe de gestão da CASA), Ambiências Temáticas, Cursos de média e longa duração (parcerias) e Colaborações Virtuais. O programa tem como objetivo:

- Acolher os docentes ingressantes na UFC durante o período de Estágio Probatório e oferecer-lhes atividades voltadas para a formação para a docência no Ensino Superior;
- Definir, organizar e coordenar ações de formação docente para todos os professores da UFC, numa perspectiva dialógica, cooperativa/colaborativa e significativa, visando ao constante aprimoramento de sua atuação nos cursos de graduação e de pós-graduação;
- Promover processos formativos na perspectiva da inovação do ensino-aprendizagem, por meio da aplicação de métodos, técnicas e recursos educacionais que envolvam o uso de tecnologias e abordagens pedagógicas centradas na relação professor-aluno, estimulando o interesse e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, mediante estratégias de ensino criativas;
- Elaborar conteúdos em ambiência virtual na perspectiva da oferta dos cursos para modalidades híbridas de ensino, utilizando metodologias virtuais e presenciais, em articulação com a UFC Virtual;
- Propor espaços e ações de reflexão e discussão sobre avanços da docência, a partir das avaliações institucionais;
- Fomentar nas unidades acadêmicas ações formativas que visem à inovação no ensino, na pesquisa e na extensão, e à reflexão sobre a gestão acadêmica e gestão para o desenvolvimento institucional (UFC. Sobre a Casa. Eideia, 2024).

O programa da UFC conta ainda com a rede de mentores, que tem como objetivo estimular a colaboração entre um docente mais experiente para outro que necessita de mais

---

<sup>17</sup> Para saber mais sobre o Programa CASA acesse: <https://eideia.ufc.br/pt/sobre-a-casa/> e



saberes, identificando as dificuldades dos professores iniciantes e buscando soluções a partir da troca de experiências entre professor-mentor e professores ingressantes. O acompanhamento é feito por uma plataforma online com no máximo 5 professores em estágio probatório atuando em áreas afins para que possam desenvolver suas competências como docente do Ensino Superior.

Em 2023, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) implementou o programa Pedagogia Universitária<sup>18</sup>, um programa de apoio e acompanhamento aos novos professores que ingressaram no concurso de 2022. O programa foi elaborado pela Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico (CPDP) da Pró-reitoria de Graduação (PRGRAD), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE. De acordo com os dados disponibilizados em notícia online, no site da UECE, a proposta é organizada em três eixos: eixo institucional, que discute questões associadas à carreira, à ascensão, à promoção e a outros pontos específicos da atividade docente na UECE; eixo de formação pedagógica, que consiste em formações ao longo de todo o semestre sobre temas centrais da docência, focando especialmente as questões relacionadas à prática docente no ensino superior e; eixo Mentoria, que objetiva proporcionar momentos de trocas e partilhas ao longo do primeiro semestre de atividades na UECE. A formação tem carga horária de 100 horas/aula e, ao final, os docentes serão certificados pela Pró-Reitoria de Extensão (UECE, 2023).

Com o Programa Pedagogia Universitária, a UECE inaugura uma política institucional voltada para a Docência na Educação Superior na instituição. Em seminário de abertura do programa transmitido no canal do *Youtube* da instituição com o tema *Pedagogia Universitária: o exercício da docência no ensino superior*<sup>19</sup>, a representante do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), professora Isabel Sabino, justifica a criação do programa dada as lacunas deixadas pela inexistência de políticas públicas focadas na inserção profissional e pela ausência de formação para docência na Educação Superior. Assim, o programa é definido como um “uma ação ousada, mas, ao mesmo tempo, uma ação pedagógica necessária, uma vez que o seu desenho e a sua materialização se assentam numa decisão política da universidade para fazer frente a essa lacuna” (Farias, 2023).

Como observa Farias (2023), a iniciativa valoriza dados científicos do campo da formação de professores que reivindicam a urgente necessidade de se conceber implementar e

---

<sup>18</sup> Para ver mais acesse: <https://www.uece.br/noticias/novos-docentes-da-uece-participam-da-formacao-pedagogia-universitaria/>

<sup>19</sup> Mesa de abertura do Programa Pedagogia Universitária transmitido online em 11 de set. de 2023. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=r9do-ZVgY5k&t=1287s>>.

acompanhar dispositivos de formação de professores voltados para o desenvolvimento dos profissionais que se encontram nos primeiros anos de sua inserção em um novo contexto de trabalho.

Para sistematizar os dados de minha busca exploratória, elaborei um quadro com os dados dos programas de apoio destinados ao professor iniciante no Brasil.

**Quadro 7:** Programas de apoio ao professor iniciante no Brasil

<b>Programas de apoio ao professor iniciante da Educação Básica</b>	
<b>Promovido por Secretarias de Educação</b>	<b>Estado</b>
Secretaria Municipal de Educação de Sobral	Ceará
Secretaria Municipal de Campo Grande	Mato Grosso do Sul
<b>Vinculado à Universidades</b>	<b>Estado</b>
Programa de Mentoria On-Line/ UFSCar	São Paulo
PAPIC/ UFMT	Mato Grosso
PADI/ UNESC	Rio Grande do Sul
CONSTRUDOC/ UESB	Bahia
<b>Formação Continuada</b>	<b>Estado</b>
Programa Residência Docente/ Colégio Pedro II	Rio de Janeiro
Sistema de Tutoria/ Escola Paulo Freire	Rio de Janeiro
<b>Programas de apoio ao professor iniciante do Ensino Superior</b>	
<b>Iniciativa da Universidade</b>	<b>Estado</b>
Programa CASA/UFC	Ceará
Programa Pedagogia Universitária/UECE	Ceará

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em levantamento de pesquisas sobre o assunto.

A análise dos programas identificados neste quadro revela que, no geral, a inserção profissional docente no Brasil compreende: cursos de capacitação no início da nova jornada

de trabalho, palestras para apresentação da dinâmica institucional bem como da legislação, normas e principais acordos da instituição, reuniões de orientação, supervisão e/ou mentoria tanto individuais quanto coletivas, realizadas de forma presencial, on-line ou de maneira híbrida.

No Brasil, fica evidente a baixa atenção às políticas voltadas para a inserção profissional do professor na Educação Superior, de modo emblemático temos duas iniciativas no estado do Ceará, com o Programa CASA da UFC e recente política institucional com o Programa Pedagogia Universitária da UECE. Na Educação Básica, a existência desses programas é recente, mas as experiências podem contribuir para o desenho de uma política de indução nas instituições de Ensino Superior. Os programas, de modo geral, incorporam práticas como a observação de aulas, sessões de formação, supervisão por um professor mentor experiente designado para o professor iniciante, consulta a professores especialistas, análise de casos de ensino, escritas reflexivas e compartilhamento de experiências com os pares.

Observa-se uma diversidade de estratégias para uma adaptação prática na profissão, mas também para a formação na perspectiva de uma didática contextualizada do professor iniciante, no entanto, as iniciativas de apoio ao professor iniciante seguem com a ausência de um amparo legal.

#### **4.5 Contribuições para o apoio e acompanhamento do professor iniciante**

Importante considerar a colocação de André (2012) quando destaca a importância de tomar uma decisão cautelosa ao considerar o desempenho dos alunos em avaliações externas como critério de avaliação para políticas de apoio ao professor iniciante, como foi feito em Sobral e Campo Grande. Essa medida requer cautela, especialmente nas avaliações em larga escala, pois geralmente priorizam disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, o que pode resultar no estreitamento do currículo e na orientação do ensino exclusivamente para a preparação de testes.

Com a experiência chilena, compreendemos que a discussão sobre a inserção profissional docente não pode se limitar apenas à implementação de programas, mas também deve considerar questões estruturais, como a redução de carga horária e a devida remuneração para os profissionais envolvidos. Além disso, é crucial promover um amplo debate sobre o respaldo legal necessário para o desenvolvimento profissional no contexto brasileiro. Ao considerar a experiência do Chile, é evidente que a redução da carga horária de trabalho e a

remuneração adequada são elementos essenciais para garantir a eficácia e a sustentabilidade de um programa de inserção profissional.

Além disso, é fundamental promover um debate abrangente sobre as bases legais que sustentam o desenvolvimento profissional no Brasil. Isso implica analisar e ajustar as normativas existentes para garantir que os profissionais envolvidos nesses programas recebam o suporte legal necessário para desempenhar suas funções de maneira eficaz e para que haja um ambiente propício ao contínuo desenvolvimento profissional.

A experiência colombiana destaca a lição aprendida com o desenvolvimento de projetos piloto em colaboração com outros países. Essa abordagem evidencia a internacionalização das práticas e experiências, demonstrando a importância de estabelecer parcerias além das fronteiras nacionais e enriquecer as próprias práticas educacionais. Essa iniciativa contribui para a construção de uma rede global de aprendizado, em que os desafios e os sucessos enfrentados em diferentes contextos podem ser compartilhados e compreendidos de maneira mais ampla.

No entanto, o projeto da Colômbia desperta nossa atenção para o indicativo de gravações em vídeo das aulas dos professores iniciantes. A utilização de gravações em vídeo para observação das práticas pedagógicas dos professores pode ser uma ferramenta valiosa de contribuição com o processo de desenvolvimento profissional. Por outro lado, essa abordagem nos suscita preocupações, especialmente diante do crescente processo de plataformização do trabalho docente, com o objetivo de atender a avaliações que responsabilizam os professores e que atuam como dispositivos de controle sobre suas atividades.

Parece-nos fundamental discutir cuidadosamente o contexto em que essas gravações serão utilizadas, considerando o impacto potencial nas condições de trabalho dos professores e na influência negativa da autonomia e da qualidade do ensino, caso não seja implementada de maneira cuidadosa e reflexiva. Portanto, é importante considerar as implicações mais amplas da plataformização do trabalho docente, buscando equilibrar a busca por melhorias na inserção profissional docente com a proteção dos direitos e do bem-estar dos educadores.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 137) esclarecem que “os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade”. Por isso, é crucial planejar e discutir quais elementos precisam compor esses programas de apoio à inserção profissional. Para os autores, os programas de inserção docente considerados eficientes possuem:

A duração um ou dois anos; a realização de reuniões periódicas entre iniciantes e seus mentores ou supervisores; o apoio da direção da escola; a redução da carga horária dos sujeitos diretamente envolvidos; tempo disponível para que os professores iniciantes possam observar as aulas dos professores mais experientes; a realização de oficinas e cursos sobre temas de interesse; entre outras (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 140).

No Brasil, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) apontam a mentoria como um processo eficaz de inserção profissional. As autoras caracterizam a mentoria como um processo de aprimoramento profissional que se baseia na interação entre profissionais do ensino com diferentes experiências e momentos em suas carreiras. Além disso, estas autoras destacam que os impactos positivos da mentoria não se limitam apenas ao suporte aos professores em início de carreira. Essa prática pode também ser benéfica para os mentores, proporcionando um espaço para compartilhar ideias e ações, além de promover o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem da docência.

A análise das experiências nacionais e internacionais de apoio ao professor iniciante nos oferece um panorama diverso sobre as possibilidades de instituir uma política de inserção indução profissional docente, sobretudo, considerando que o Ceará tem se apresentado como solo fértil para a construção de propostas destinadas à docência na Educação Superior com foco no professor iniciante.

As reflexões feitas neste capítulo sobre os aspectos conceituais do DPD e sobre a inserção profissional docente na Educação Superior articuladas às experiências de apoio aos professores iniciantes no Brasil demonstram tensões sinalizadas quanto à composição dos conceitos de DPD, inserção e indução e nos servem de sustentação para explicitar as divergências e evidenciar meu alinhamento teórico adotado nesta pesquisa, que considera necessário vincular a indução ao desenvolvimento profissional docente.

Sendo assim, com o propósito de refletir sobre a inserção profissional de professoras e professores do IFCE, considerando que não é mais possível encará-lo como uma responsabilidade individual do próprio docente, o próximo capítulo volta-se ao objetivo geral da pesquisa e analisa como a política institucional se preocupa com o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes do IFCE bem como analisa os processos de inserção profissional docente vivenciados por professoras e professores que iniciam a profissão. Nesse contexto, apresento o cenário da pesquisa e os resultados provenientes do questionário eletrônico, que constitui a segunda fase da pesquisa de campo.

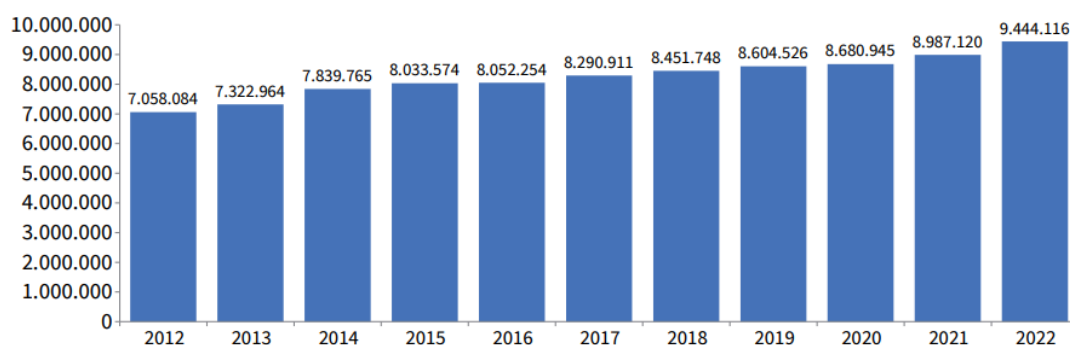
## 5 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES DO IFCE

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, a Rede de Educação Superior Brasileira possui 312 IES públicas e 2.283 IES privadas. Das instituições públicas, 42,6% são estaduais (133 IES); 38,5% são federais (120); e 18,9% são municipais (59). Quase 3/5 das IES federais são universidades e 34,2% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETS (Brasil, 2023).

As reformas educacionais ao longo dos anos provocaram alterações na forma como as organizações contemporâneas se instituem, representam-se e se posicionam socialmente. Essas transformações impactam diretamente no *ethos* das instituições educacionais, que experimentam uma ampliação significativa em termos de infraestrutura, implementação de novos cursos e abertura de novas vagas para estudantes, técnicos e docentes.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu dez diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu vinte metas a serem cumpridas na vigência. A meta doze do PNE tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. Como consequência, o último Censo da Educação Superior registrou mais de 9 milhões de matrículas na no Ensino Superior, sendo 2.076.517 (22%) nas instituições públicas e 7.367.080 (78%) nas instituições privadas, como mostra o gráfico:

**Gráfico 1:** Número de matrículas na Educação Superior (2012-2022)



**Fonte:** Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil.Inep, 2023).

Os dados apresentados pelo gráfico indicam uma crescente demanda por expansão na Educação Superior no país. Em 2012, as matrículas totalizaram 7.058.084, enquanto em 2022, esse número subiu para 9.444.116, representando um aumento de cerca de 34,0%. Esse

significativo crescimento reflete também a expansão do quadro de docentes para as instituições de ensino superior no Brasil, como mostra a evolução dos números na tabela:

**Tabela 2:** Número de Docentes na Educação Superior (2012-2022)

Ano	Total	Docentes em Exercício	
		Pública	Privada
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606
2019	386.073	176.403	209.670
2020	366.289	171.330	194.959
2021	358.825	175.970	182.855
2022	362.116	176.864	185.252

**Fonte:** Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2023).

No período de 2012 a 2022, observou-se um aumento de aproximadamente 17,66% no número de professores em exercício nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil. Em 2012, o contingente de professores era de 150.338, e ao longo de uma década, esse número cresceu para 176.864, conforme os dados da tabela. Uma tendência que reflete o esforço das instituições públicas (ainda que insuficiente) em atender à demanda por educação superior no Brasil a partir do investimento no corpo docente dessas instituições.

É nesse contexto de expansão da rede de Educação Superior do Brasil que situamos os Institutos Federais, definidos pelo MEC em 2007, por meio do Decreto Nº 6.095/2007, que estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais, em seu artigo 1º, como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, destinados à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Os IFs dispõem de cursos técnicos, superiores de tecnologia e cursos de qualificação profissional, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações *stricto sensu*.

Atualmente, o país conta com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados brasileiros, dentre eles, o Instituto Federal do Ceará. No tópico seguinte, apresento o contexto histórico do Instituto Federal do Ceará, locus de minha investigação.

### **5.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE**

A história do IFCE inicia-se em 1909, com a criação das escolas de Aprendizes e Artífices por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. As escolas tinham abrangência nacional e foram destinadas a dotar de formação profissional "aos pobres e desvalidos da sorte", que representavam um obstáculo para o desenvolvimento do Brasil. A partir da década de 1930, com o processo de industrialização no Brasil a Escola de Aprendizes Artífices é transformada em Liceu Industrial de Fortaleza, passando, anos depois ser chamada de Escola Industrial de Fortaleza (Brasil, 2022).

Na década de 1940, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a crescente industrialização no Brasil, as escolas industriais não mais tinham o objetivo inicial das escolas de Artes e Artífices. Em vez disso, os cursos tinham o propósito de atender à demanda de formação para os trabalhadores industriais, tendo em vista o processo de modernização que vivia o país que se orientava em torno propósito de formar trabalhadores para uma sociedade urbano-industrial como um novo sistema segregado da educação geral, acadêmica e propedêutica (Manfredi, 2002).

Em 1964, com o golpe militar, o projeto de desenvolvimento econômico colocado em prática alterou o rumo da educação profissional no Brasil e, em 1965, a Escola Industrial de Fortaleza passou a ser chamada de Escola Industrial Federal do Ceará. Soares (1982) ressalta que, na década de 60, o governo adotou mecanismos para diferenciar a escola superior – além dos já existentes cursos de bacharelado – o governo cria os cursos superiores técnicos ou “cursos de formação de tecnólogos”, destinados a preparar quadros técnicos para as tarefas mais práticas do processo produtivo. Assim, em 1968, instituição passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Ceará, essa mudança marcou o início de um período de consolidação de sua reputação como uma instituição de educação profissional, passando a oferecer cursos técnicos de nível médio em diversas áreas, como edificações, estradas, eletrotécnica, mecânica, química industrial, telecomunicações e turismo. (Anuário Estatístico IFCE, 2022).

Com a expansão das atividades industriais, cresceram também as exigências tecnológicas que demandavam por trabalhadores qualificados para operar os novos sistemas industriais. Já no final da década de 70, a expansão das atividades industriais e tecnológicas transformam a rede de Escolas Técnicas Federais um novo modelo institucional, denominado Centro Federal de Educação Tecnológica, a princípio apenas no Paraná, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Em 1994, foi a Escola Técnica Federal do Ceará, juntamente com as demais escolas técnicas da rede federal, que se transformou em Centro Federal de Educação



Tecnológica (CEFETCE), mediante a publicação da Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que ampliou seu campo de ação no ensino, para a pesquisa e a extensão (Anuário Estatístico IFCE, 2022).

A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia constituem-se no primeiro mandato do Presidente Lula, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração dos institutos federais ainda na primeira década do século XXI, cujo delineamento foi devidamente acolhido pela Chamada Pública 002/2007, ocasião em que o MEC reconheceu tratar-se de uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Art. 4º do referido decreto expressa em seu inciso 1º, que o projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos Institutos Federais deve prever “ações que o constituam em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”.

Em 2008, a Lei nº 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos estados brasileiros com a proposta que integra a formação plena dos sujeitos que a constituem para “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética (PDI/IFCE, 2018, p. 89).

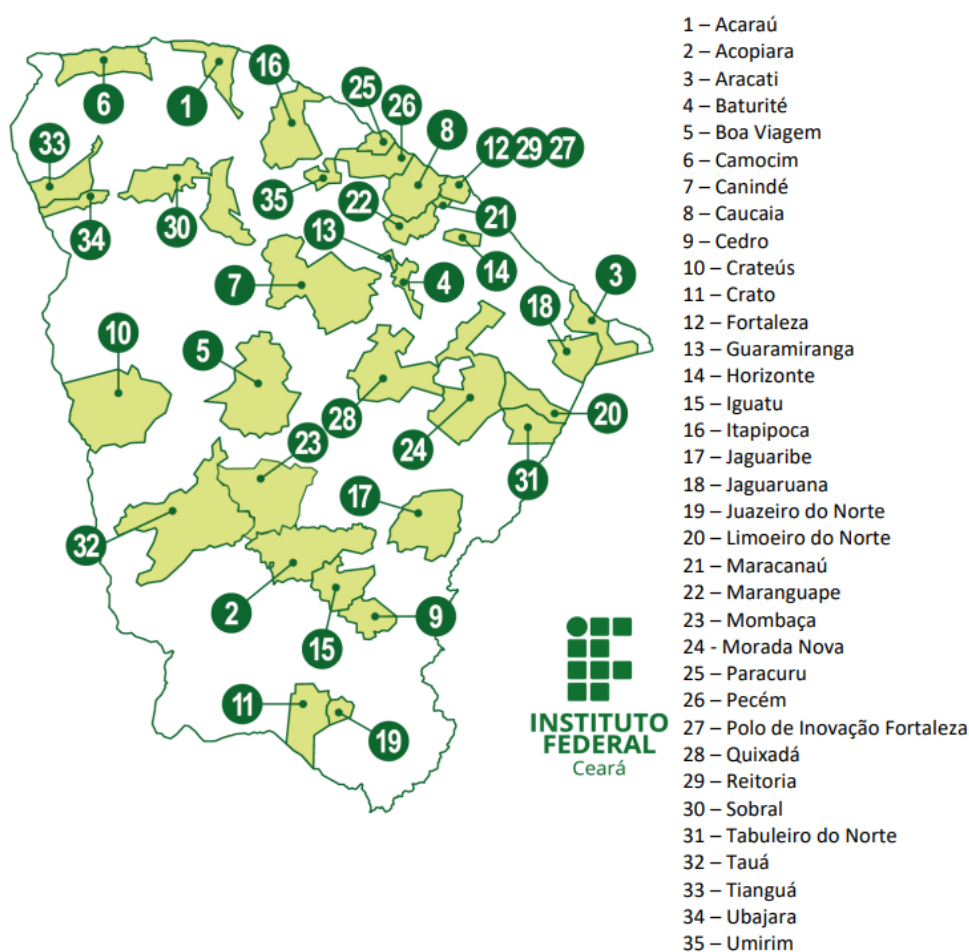
**Quadro 8:** Histórico das normas de criação do IFCE

Ano	Norma de criação
1909	Escola de Aprendizes Artífices – Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.
1941	Liceu Industrial de Fortaleza – 1941 – 1942.
1942	Escola Industrial de Fortaleza – Decreto nº 4.121, de 25 de fevereiro de 1942.
1965	Escola Industrial Federal do Ceará – Lei nº 4.749, de 20 de agosto de 1965.
1968	Escola Técnica Federal do Ceará – Portaria Ministerial nº 331, de 6 de junho de 1968.
1994	Centro Federal de Ensino Tecnológico – Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

**Fonte:** Elaborado com base no histórico de criação do IFCE.

O Instituto Federal do Ceará possui quinze anos de existência e, de acordo com a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 e Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possui a prerrogativa de atuar na Educação Básica e Superior por meio da oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades do ensino. Dessa forma, a instituição oferece vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, integrada ao ensino médio, vagas em cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica e vagas em cursos tecnológicos, bacharelado e pós-graduação. Além disso, promovem-se ainda Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos profissionalizantes para atendimento ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em 35 municípios do estado do Ceará.

**Figura 6:** Distribuição dos *campus* do IFCE no estado do Ceará



**Fonte:** Anuário estatístico 2022 do Instituto Federal do Ceará.

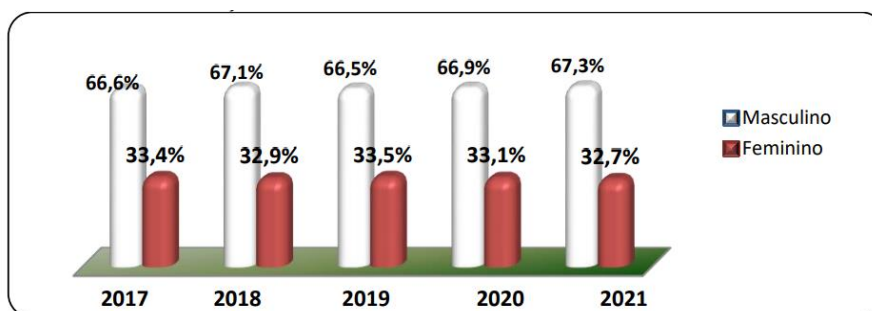
O IFCE admite seus professores por meio de concursos públicos que consistem em provas objetivas, dissertativa de conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, prova de títulos e ainda uma prova de desempenho didático. Para participar pleitear uma vaga, é necessário que o candidato possua formação superior nas áreas específicas discriminadas no edital de abertura. As provas objetivas são compostas por um conjunto de questões de Língua Portuguesa, Raciocínio Lógico, Informática, Legislação e Conhecimentos Específicos selecionados de acordo com conhecimentos necessários para desempenhar as funções que o cargo demanda (PDI 2019-2023).

Após a homologação do concurso, os candidatos são convocados para posse e contratação segundo o Regime Jurídico Único (RJU). O requisito de graduação é comum no IFCE e encontra respaldo na própria legislação que estrutura o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, Lei n.º 12772 de 28/12/2012:

§ 3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior. (Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013) (Brasil, 2012).

O corpo docente do IFCE rege-se por dois tipos de regime: Lei nº 8.112/90, que engloba o cargo efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do quadro permanente, preenchido mediante concurso público de provas e títulos; e a Lei nº 8.745/93, que estabelece as condições de contratação de professores substitutos. De acordo com o Anuário Estatístico, em 2022, dos 1954 docentes, 638 possuíam o título de doutor, 1201 docentes são mestres e 59 são especialistas. Quanto ao gênero, 1314 são homens e 640 são mulheres. Nota-se uma prevalência de professores do sexo masculino no corpo docente do IFCE:

**Gráfico 2:** Distribuição do Percentual do Total de Professores de acordo com o Gênero



Fonte: Anuário Estatístico IFCE 2022.

Em 2017, as mulheres compunham 33,4% do total de docentes, uma proporção que diminuiu ligeiramente para 32,9% em 2018. Em 2019, ocorreu um pequeno aumento, elevando a participação feminina para 33,5%. No entanto, em 2021, a porcentagem voltou a registrar uma leve queda, situando-se em 32,7%. Esse panorama deve ser levado em consideração quando falamos da inserção de professoras na instituição, tendo em vista que a Educação Superior ainda é majoritariamente masculina, especialmente o IFCE, por se tratar de uma instituição que é predominantemente ocupada por profissionais homens, como mostra o gráfico. Sem dúvidas, a desigualdade de gênero emerge como um fator significativo para compreender as particularidades enfrentadas pelas docentes em suas experiências iniciais na instituição.

Esse panorama quantitativo ratifica a observação feita por Romanowski (2018) acerca da renovação do corpo docente nas instituições de ensino público, sobretudo no âmbito da Educação Superior. Diante desse contexto, busco conhecer o que dizem os documentos oficiais do IFCE sobre a inserção profissional de seus docentes iniciantes. A investigação se volta para a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) do IFCE, a fim de conhecer qual a atenção dada ao acolhimento e ao desenvolvimento profissional do professor iniciante que ingressa na instituição.

O PDI é um documento que orienta a filosofia de trabalho do IFCE e estabelece as principais diretrizes para os eixos do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Conforme a definição do próprio Ministério da Educação, o PDI "é o documento que identifica a Instituição de Ensino, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver" (Brasil, 2008).

O PDI mais recente corresponde ao planejamento do período de 2019 a 2023. Este documento delinea os temas estratégicos que representam as prioridades a serem abordadas ao longo do quinquênio, considerados elementos fundamentais para alcançar a visão de futuro estabelecida. O subitem 1.3, intitulado *Temas Estratégicos e Objetivos Estratégicos*, aborda os temas e as metas a serem alcançados pela instituição nos próximos anos. Entretanto, ao analisarmos o texto na íntegra, não identificamos metas que tenham como foco o professor iniciante. Da mesma forma, não encontramos referências a iniciativas de apoio ou acompanhamento direcionadas aos professores recém-ingressos na instituição.

Destacamos, no entanto, três metas que possuem potencial vínculo com o tema da inserção profissional docente. No âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE

(2018), a página 92 apresenta uma meta da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, que visa trabalhar o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento. Esta iniciativa é direcionada à promoção do desenvolvimento dos servidores, podendo contribuir de maneira relevante para a preparação e inserção de novos docentes na instituição.

Outra meta que merece destaque é atribuída à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, que visa ao desenvolvimento do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PDI/IFCE, 2018, p. 115). Este programa, ao abordar a iniciação à docência, aparentemente refere-se à adesão ou ampliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na instituição. Contudo, devido à ausência de informações detalhadas do planejamento, não fica claro se a referência é ao PIBID ou a outra iniciativa relacionada à iniciação à docência. De toda maneira, essa meta apresenta potencial para estabelecer uma conexão significativa com a inserção profissional docente, proporcionando à instituição a oportunidade de assumir um compromisso concreto com a formação e orientação de professores iniciantes do próprio IFCE, o que fortaleceria a integração desses profissionais nos primeiros anos de suas carreiras.

Além disso, é relevante mencionar a previsão de um Manual de Procedimentos para as atividades relacionadas à Gestão de Pessoas/IFCE e a criação de Fluxograma dos Processos nas metas do PDI. A concepção desse manual, direcionado às atividades dos servidores, sugere um recurso valioso para facilitar os fluxos administrativos, proporcionando um ambiente mais organizado e possibilitando uma melhor adaptação e integração dos profissionais docentes recém-ingressados na instituição.

Quanto ao Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) do IFCE, a análise constatou a existência da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) elaborada pelo Órgão Central do SIPEC (a Secretaria de Gestão de Pessoas e de Relações de Trabalho – SGPRT/MGI) “para o aperfeiçoamento/desenvolvimento profissional de servidores”, assim:

A atual PNDP é fruto de uma trajetória de 24 anos, pelo menos, remontando a 1998 com a Política Nacional de Capacitação dos Servidores (DECRETO Nº 2.794, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998), passando em 2006 pela Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal (DECRETO Nº 5.707, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2006), até 2019 com a atualização da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019).

Segundo o Guia para elaboração do PDP, a política oferece instrumentos para uma participação ativa de servidores, chefias e unidades de gestão de pessoas na concepção e execução do desenvolvimento de pessoas na Administração Pública federal.

Ao buscar pelo conceito de desenvolvimento de pessoas utilizado na PNDP, constateei que se trata da construção e aprimoramento de capacidades profissionais dos servidores

públicos para que eles tenham condições de desempenhar seu trabalho e de conquistarem a “excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Art. 1º do Decreto nº 9.991/2019).

Construir essas capacidades, para a PNDP significa viabilizar ações de desenvolvimento implementadas em resposta a necessidades de desenvolvimento que são identificadas anualmente junto aos servidores, a saber:

I - Necessidade de desenvolvimento: lacuna identificada entre o desempenho esperado e o desempenho atual, derivada da diferença entre o que o servidor deveria saber fazer/ser e o que ele sabe fazer/ser, com efeito sobre os resultados organizacionais;

II - Ação de desenvolvimento, capacitação ou treinamento regularmente instituído: **atividade de aprendizagem estruturada para impulsionar o desempenho competente da atribuição pública** em resposta a lacunas de performance ou a oportunidades de melhoria descritas na forma de necessidades de desenvolvimento, realizada em alinhamento aos objetivos organizacionais, por meio do desenvolvimento assertivo de competências; (Art. 2º da IN 21/2019, grifo meu).

De acordo com a PNDP, uma necessidade de desenvolvimento é “uma declaração de um problema de desempenho de origem instrucional (ou seja, por falta de conhecimento, habilidade ou atitude) que afeta o resultado organizacional”. Já a uma ação de desenvolvimento “se prestaria exatamente ao papel de responder ao problema de desempenho declarado na necessidade de desenvolvimento” (PNDP, 2023, p. 5).

Essas compreensões guiam a elaboração do PDP do IFCE, bem como sua execução, monitoramento e avaliação. O PDP consiste em um instrumento de gestão que registra demanda (necessidades de desenvolvimento) e instiga oferta (ações de desenvolvimento). O plano que é elaborado anualmente através de um sistema informatizado (Portal SIPEC – módulo PDP), por meio de uma solicitação via e-mail para que os servidores preencham informações-chave de levantamento e planejamento e funciona como uma espécie de consulta das necessidades e anseios dos servidores sobre as necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras.

É o PDP quem prevê a possibilidade de afastamento temporário dos servidores para cursar pós-graduação, para participação em eventos, afastamento do país, dentre outros, o que denota planejamento institucional para conceder tais afastamentos. O PDP, contudo, não contempla a possibilidade de formação contextualizada no ambiente de trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos servidores.

Após analisar o documento "Guia para Elaboração do PDP" e o atual Plano de Desenvolvimento de Pessoas (2024), fica claro que o PDP é um instrumento de recursos humanos e não uma ferramenta da gestão educacional. As propostas são abrangentes e

direcionadas a todos os servidores, sem especificidade para os profissionais da educação, nem tampouco para os professores iniciantes. Para realizar uma capacitação ou solicitar afastamento para cursar a pós graduação, os servidores precisam preencher o PDP com suas necessidades formativas. No entanto, o que vemos no PDP são temas genéricos como por exemplo "Ampliar e Aperfeiçoar Conhecimentos em Tópicos Específicos de Educação".

Na realidade, o PDP parece focar mais em identificar o número de servidores interessados em capacitação autônoma e em avaliar o impacto desses afastamentos no quadro de pessoal do serviço público, do que mesmo se interessar pelas necessidades formativas dos servidores, o que evidencia a falta de estratégia específica para o desenvolvimento profissional contínuo e situado no local de trabalho, essencial para apoiar e desenvolver profissionalmente os servidores de um modo geral, e em especial, professores iniciantes no início de suas carreiras.

Ao destacar as análises do PDI e do PDP chamo a atenção para a ausência de uma política institucional que tenha como foco o professor iniciante do IFCE. Como já demonstrado por Nóvoa (2019), os professores iniciantes não podem ser deixados à deriva, enfrentando desafios sozinhos e desprovidos de apoio. Em vista das dificuldades características do início da carreira docente, o autor ressalta a importância de assegurar da integração desses profissionais na profissão. Diante disso, questiono professoras e professores iniciantes do IFCE sobre a experiência de inserção profissional na instituição. Os resultados dessa fase da pesquisa são explorados no próximo tópico.

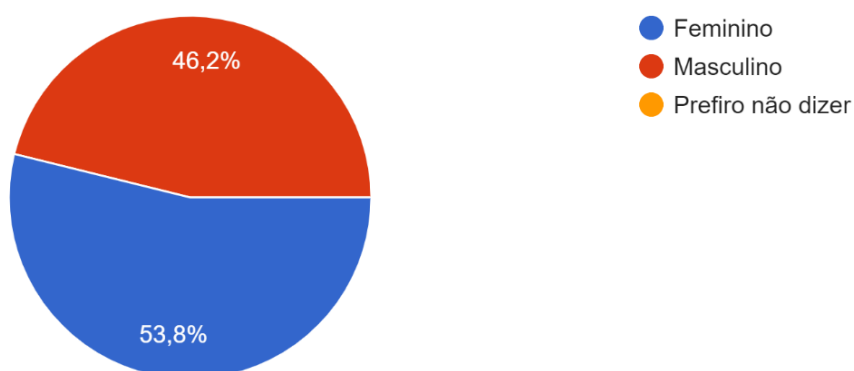
## **5.2 Desafios da inserção profissional docente no IFCE**

Diante da ausência de uma política institucional ou prática sistematizada dedicada ao acolhimento e suporte aos professores nos primeiros anos de docência, lacuna evidenciada na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e pelo Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), busco conhecer se, para além dos que está previsto nos documentos, o IFCE possui outras ações ou práticas não sistematizadas que se voltem para a realidade da inserção profissional na instituição. Para tanto, utilizo um questionário eletrônico aplicado a 26 professores, para saber se existem iniciativas que contemplem o período de inserção dos professores e, em caso afirmativo, compreender em que medida as iniciativas favorecem a inserção profissional desses profissionais. Com isso, busco lançar luz sobre os desafios vivenciados pelos professores iniciantes em seus primeiros anos de profissão no IFCE.

### O perfil dos participantes

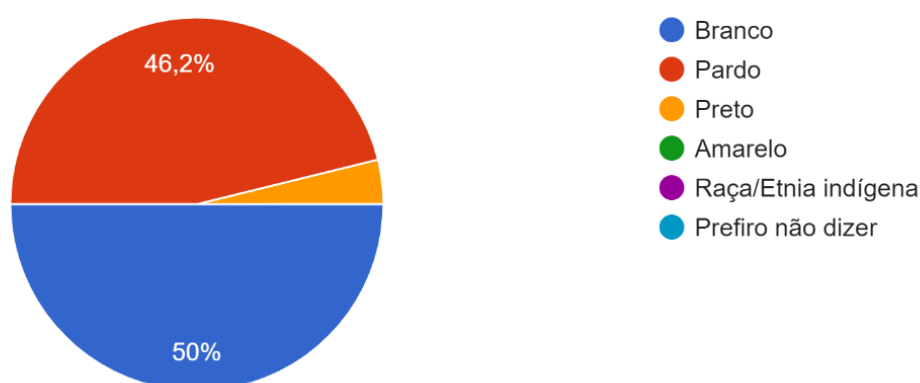
Todos os participantes da pesquisa são docentes efetivos do Instituto Federal do Ceará. Embora os homens predominem no corpo docente do IFCE, nesta investigação, as mulheres são maioria, representando 53,8% dos investigados, enquanto 46,2% são homens. Dos 26 pesquisados, 13 se autodeclararam brancos, 12 como pardos e um se autodeclara preto.

**Gráfico 3:** Gênero dos sujeitos da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria com base nas informações obtidas no questionário de pesquisa.

**Gráfico 4:** Raça/Cor/Etnia dos sujeitos da pesquisa



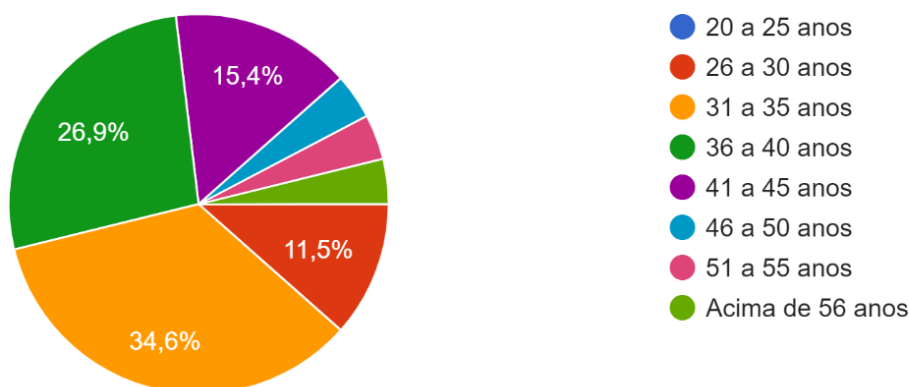
**Fonte:** Elaboração própria com base nas informações obtidas no questionário de pesquisa.

A faixa etária predominante entre os professores abrange o período de 31 a 45 anos. Quanto à conclusão do curso de graduação, a maioria dos docentes concluiu sua formação inicial entre os anos de 2000 e 2016, refletindo um perfil de professores que foi formado nas



duas últimas décadas. Destaca-se que apenas um dos 26 participantes concluiu a graduação no ano de 1981, o que se difere do percurso educacional dos demais professores envolvidos na pesquisa.

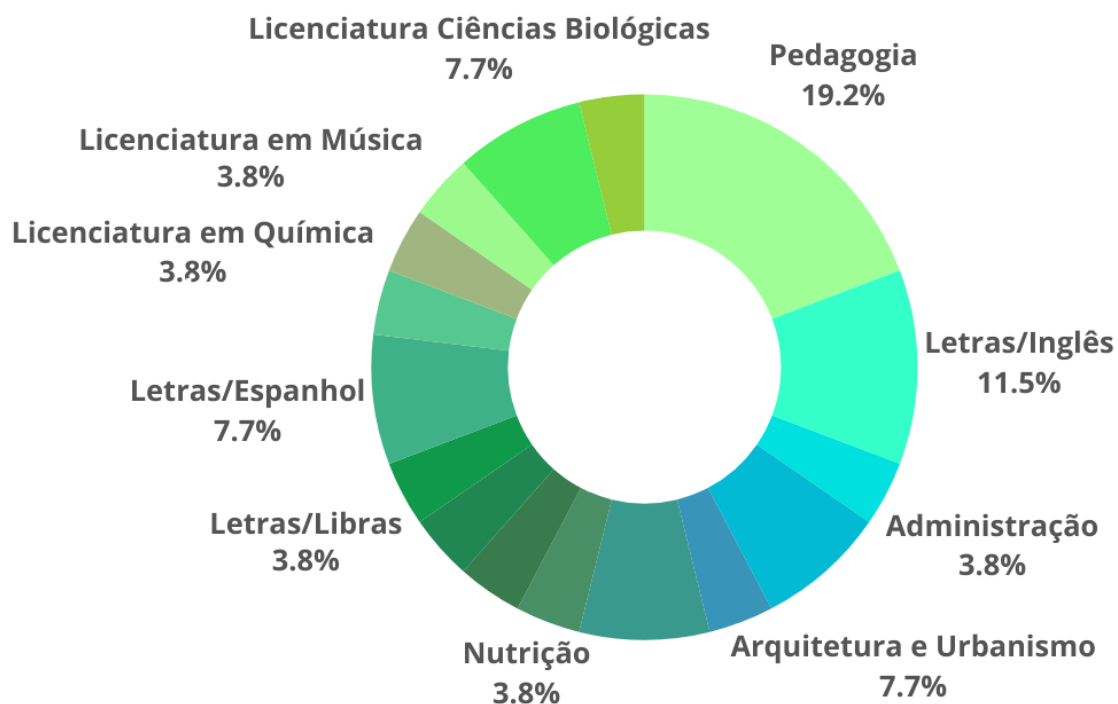
**Gráfico 5:** Faixa etária dos participantes da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria com base nas informações obtidas no questionário de pesquisa.

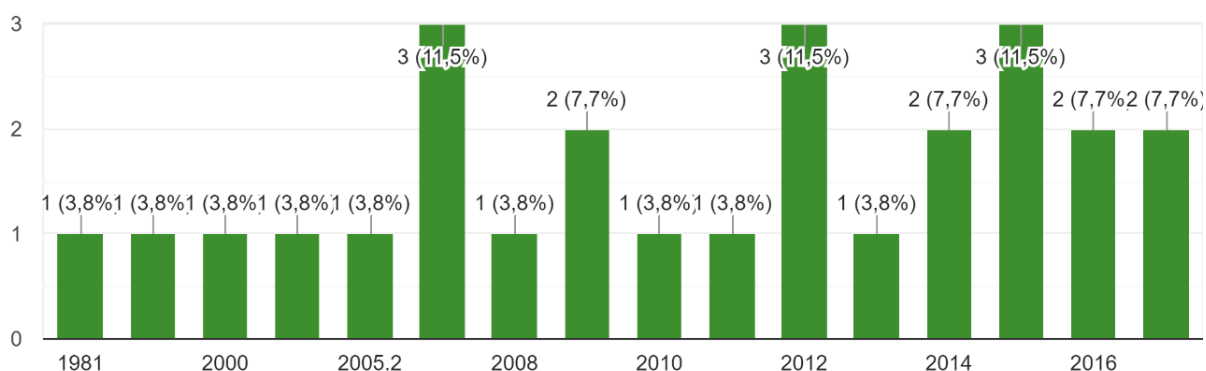
São professores de diferentes áreas de formação, incluindo 7 licenciaturas e 5 bacharelados em cursos variados, como Licenciatura em Pedagogia (5), Licenciatura em Letras/Inglês (3), Licenciatura em Letras/Espanhol (2), Licenciatura em Letras/Libras (1), Licenciatura em Letras/Português (1), Licenciatura em Química (1), Licenciatura em Música (1), Licenciatura Ciências Biológicas (2), Administração (1), Arquitetura e Urbanismo (1), Nutrição (1), Engenharia Ambiental e Sanitária (1) Engenharia Telecomunicações (1), Engenharia Química (1) e Ciências Biológicas (1), como demonstra o gráfico:

**Gráfico 6:** Área de Formação dos participantes da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria com base nas informações obtidas no questionário de pesquisa.

**Gráfico 7:** Ano de conclusão do curso de Graduação

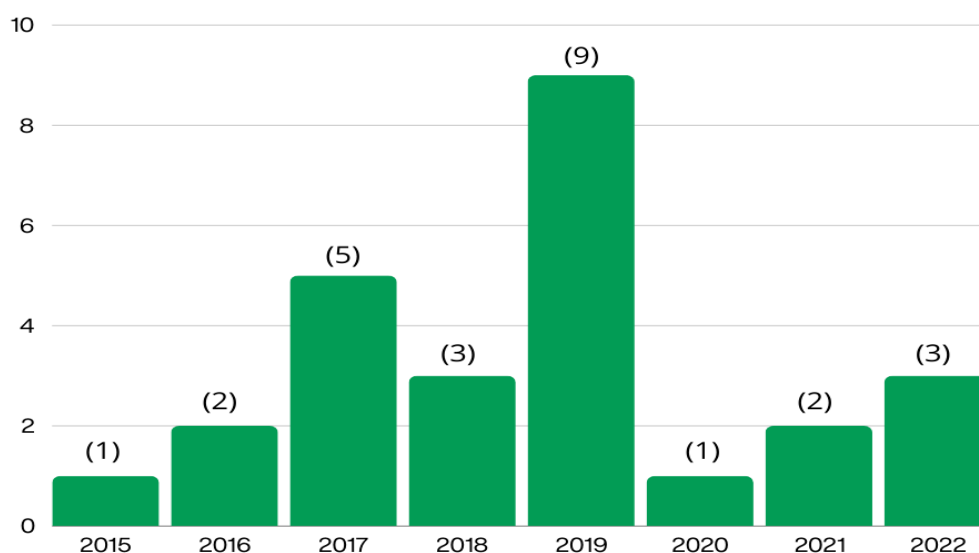


**Fonte:** Elaboração própria com base nas informações obtidas no questionário de pesquisa.

No que diz respeito ao ano de ingresso na Educação Superior, observa-se uma distribuição variada entre os participantes da pesquisa. Um docente iniciou sua trajetória em 2015, outro em 2016, cinco em 2017, três em 2018, nove em 2019, um em 2020, dois em

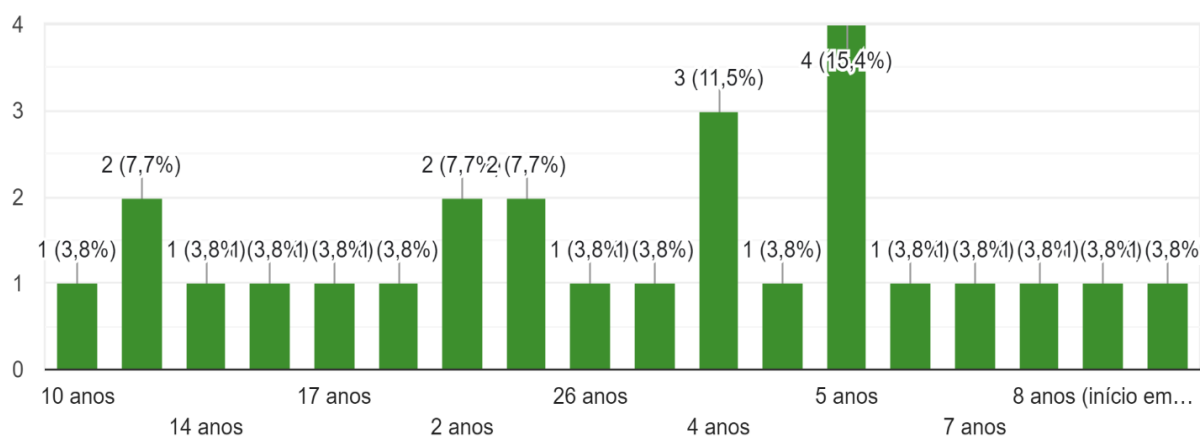
2021 e três em 2022. Uma variedade que reflete diferentes momentos da inserção dos professores na Educação Superior ao longo dos últimos sete anos no IFCE.

**Gráfico 8:** Ano de ingresso na Educação Superior



**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados produzidos pelo questionário.

**Gráfico 9:** Experiência docente anterior à entrada na Educação Superior



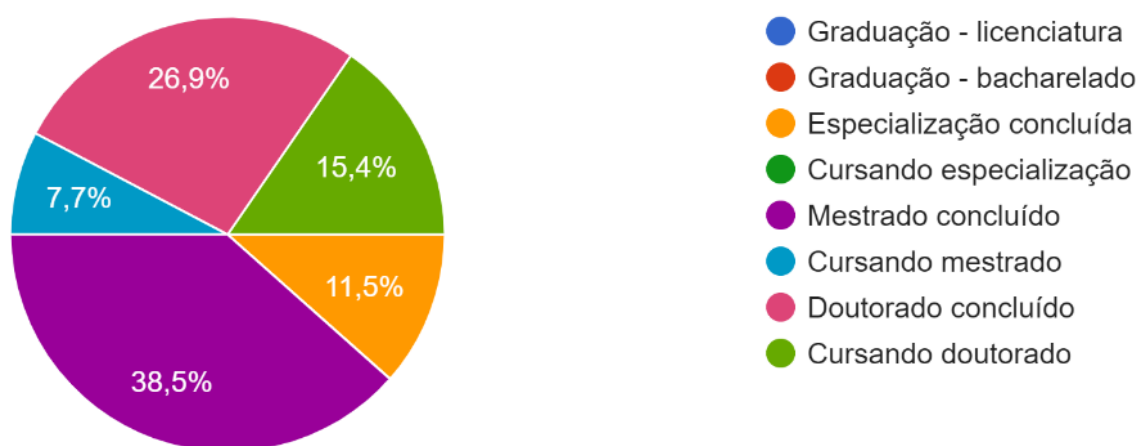
**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados produzidos pelo questionário.

Quanto à experiência profissional dos professores participantes da pesquisa, a média de experiência profissional entre os docentes é de aproximadamente oito anos, indicando um

grupo de professores que já possui certa bagagem de experiência na Educação. Oito professores, possuem mais de dez anos de experiência. Cinco professores apresentam uma experiência que varia de cinco a dez anos e um grupo de três professores acumulam entre dois e quatro anos de experiência em outros contextos educacionais.

No que diz respeito ao grau de instrução dos 26 participantes da pesquisa, identificamos que nove participantes (34,6%) possuem mestrado, sete docentes (26,9%) possuem doutorado, quatro professores (15,4%) estão atualmente cursando o doutorado, dois participantes (7,7%) estão cursando o mestrado e três professores (11,5%) possuem especialização. Esses dados evidenciam uma melhoria na qualificação dos docentes que atuam na Educação Superior no Brasil e corroboram a meta 13 do PNE que tem como objetivo “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%”, conforme indicado pelo o último censo, esta meta já foi alcançada (Brasil, 2022).

**Gráfico 10:** Grau de instrução dos participantes da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados produzidos pelo questionário.

Quando questionados sobre os primeiros anos de exercício profissional no IFCE, os docentes relatam aspectos da adaptação ao novo ambiente de trabalho e se referem a esse período como turbulento, desafiador, dificultoso, conturbado, cansativo, não acolhedor e de recepção pouco efetiva. Os relatos obtidos no questionário de pesquisa ilustram as percepções dos docentes em diferentes dimensões do trabalho:

O primeiro ano de docência foi um desafio visto que eu não tinha qualquer experiência como professor anteriormente. Assim, os primeiros meses foram marcados por muita pesquisa e dedicação à montagem de material didático para usar em aula: slides, atividades, provas e estudos de caso (PI06).

Difícil, pois o processo de adequação é demorado tanto para as questões burocráticas quanto à prática de ensino, visto que saí diretamente da academia para o ensino EBTT (PI05).

No primeiro semestre me deram estágio supervisionado, a disciplina já estava em andamento quando assumi, e o vice coordenador do curso me deu as instruções mais burocráticas de avaliação, mas não era a área que prestei o concurso. Nunca fui apresentada à gestão do campus, conheci ao longo do trabalho pelos corredores. A coordenação deu instruções apenas sobre os horários de trabalho. Em relação ao ensino e aprendizagem, de início fui replicando o que meus professores faziam e só depois ao ouvir colegas compartilhando fui alterando a metodologia (PI07).

O início foi muito difícil!! Além de eu estar longe da minha família e noivo, me mudei para uma cidade pequena, no interior e quente, muito quente!! Nunca tinha sido professora de ensino superior e cheguei assumindo 5 disciplinas, 16h/aula/semana. Uma dessas disciplinas eu sequer tinha cursado na faculdade. Foi um desafio enorme. Eu costumo dizer que comia os livros nos dias de preparação e os cuspiam aos alunos nos dias de aula. Era uma atividade automática. Eu não tinha tempo para mais nada além de estudar e dar aula (PI22).

Os primeiros anos de atuação como professor são indiscutivelmente desafiadores, tornando-se ainda mais complexos para aqueles que ingressam na docência sem qualquer experiência prévia. No contexto brasileiro, a admissão do professor da Educação Superior não impõe a obrigatoriedade de experiência docente ou a demonstração de conhecimentos pedagógicos de maneira mais criteriosa. O processo de admissão normalmente envolve a realização de uma prova de conhecimentos gerais, uma prova didática e a apresentação de títulos acadêmicos. As IES, em geral, admitem os professores presumindo que suas competências e conhecimentos foram devidamente reconhecidos, habilitando-os, por consequência, a ministrar as disciplinas de sua área.

Morosini (2000, p. 11) relata que, no contexto da Educação Superior, encontramos “professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e outros ainda sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*”. Esta abordagem levanta questões sobre a importância atribuída aos conhecimentos do campo da formação de professores nos últimos anos, uma vez que muito já se tem discutido sobre a habilidade de ensinar, a qual não é automaticamente garantida pelo reconhecimento de competências acadêmicas como aponta Cunha (2012).

Além disso, como descreve a professora PI07, aos professores iniciantes, também são designadas disciplinas que não são de sua área acadêmica. No caso específico, fala-se do

Estágio Supervisionado, uma disciplina de caráter pedagógico nos cursos de licenciaturas que exigem domínio teórico e epistemológico dos conhecimentos pedagógicos. Nesse contexto, é relevante destacar que, em 2023, o IFCE publicou uma Resolução que concede autorização a professores não habilitados em pedagogia para lecionar o componente curricular Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores. O Artigo 11º, inciso segundo da Resolução especifica que o acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado pode ser realizado:

II - **De forma individual pelo professor** da área pedagógica (Habilitação em pedagogia) ou professor **da área específica do curso (Licenciado na área)** e, preferencialmente, com pós graduação stricto sensu na área de Educação ou Ensino em área afim ao curso) (CONSUP/IFCE, 2023). (Grifo nosso)

Esse entendimento que nos coloca em alerta, especialmente considerando o papel desempenhado pelo estágio supervisionado nos cursos de formação de professores. Ao considerar que um docente especializado, licenciado na área, pode ministrar sozinho o componente curricular, corremos o risco de interpretar erroneamente a ação docente como uma atividade de instrumentalização técnica, limitada à transmissão de conteúdo.

Essa visão reducionista pode levar à percepção equivocada de que cabe ao aluno estagiário apenas transformar os conhecimentos da área em práticas didáticas, negligenciando aspectos éticos, políticos e pedagógicos fundamentais à profissão docente, elementos que representam um corpo de conhecimento produzido e acumulado ao longo de décadas no campo da Pedagogia. O inciso segundo, nesse contexto, retira gradualmente espaços de atuação e enfraquece a identidade dos pedagogos e pedagogas do IFCE. Perdem os pedagogos e perde a Formação de Professores como um todo no Brasil.

Outro aspecto destacado refere-se à recepção dos docentes à instituição, caracterizada como um processo pouco eficaz:

No geral houve um processo de recepção pouco efetivo, por meio de um treinamento que não foi muito esclarecedor sobre as nuances da profissão no IFCE. O processo de treinamento não muito eficaz foi mitigado pela recepção do corpo docente veterano no campus de chegada (PI18).

O relato alinha-se com as sensações previamente descritas nos diários mencionados na introdução deste texto. Dado que o seminário de introdução abrange apenas dois dias e que consideramos vasta a quantidade de informações destinadas aos novos ingressantes no serviço público, torna-se evidente que o evento pontual não proporciona uma preparação satisfatória para aqueles que estão iniciando na instituição. Essa é uma lacuna que se evidencia pela necessidade da criação de ações de acompanhamento e de reflexão sistemática contínua ao professor iniciante nos primeiros meses de integração à instituição.

Neste relato, a ineficácia do treinamento ofertado na recepção dos docentes é amenizada pela recepção positiva do corpo docente veterano, o que indica que os próprios professores já possuem práticas de acolhimento entre si que podem ser exploradas em seus aspectos institucionais, tendo em vista que já existem experiências semelhantes em outras instituições e que podem ser incorporados ao processo de inserção profissional docente no IFCE.

O professor iniciante, identificado como PI22, aborda em sua experiência também os aspectos pessoais que dificultam a transição para o novo ambiente de trabalho. Entre esses fatores, destacam-se a distância da família e as condições climáticas da cidade, conforme também foi documentado nos diários reflexivos da autora desta tese. Essa fala evidencia que tais desafios não representam casos isolados. São aspectos que necessitam de atenção e de compreensão para que a instituição possa pensar em como abordar as complexidades pessoais que influenciam o processo de adaptação desses profissionais ao novo contexto de trabalho, buscando estratégias de apoio e integração que considerem não apenas os desafios profissionais, mas também os aspectos pessoais que podem afetar significativamente seu desempenho e bem-estar na profissão.

Também o contexto político foi mencionado como aspecto que dificultou a chegada à instituição:

Um pouco difícil por causa do contexto político. Ano de cortes na educação superior e uma polarização política forte, cujo grande parte dos jovens haviam elegido o Bolsonaro. As dificuldades vieram principalmente desse contexto e as dificuldades de conciliar o doutorado com a docência. Outra coisa que dificultou foi a grande quantidade de disciplinas que eu tinha que dar aula, e sensação de invisibilidade das ações que estavam sendo realizadas (PI04).

A conjuntura nacional, que nos últimos seis anos foi marcada pela ascensão ao poder de forças conservadoras, militares e ultraliberais em um governo de extrema direita, torna a atividade docente uma empreitada desafiadora. Neste contexto de polarização política entre esquerda e direita vivida em nosso país na última década, os professores empenharam-se na produção e validação do conhecimento científico, democrático e consistente com as práticas de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, uma parcela da população, incluindo estudantes, enaltecem o negacionismo científico, conforme observado por Ferigato *et al* (2020). Essa tendência é atribuída, em grande parte:

(1) por parte importante da extrema direita que precisa negar o vivo e o futuro (negando, por exemplo, o aquecimento global, emergência climática, e a finitude dos recursos naturais e das matérias primas) em nome da suposta sustentabilidade econômica, (2) por parte importante da população que não identifica o conhecimento científico como portador da verdade (seja por não pertencimento a essa comunidade ou não acesso a esse conhecimento, seja por pertencimento a grupos de outra natureza, como os grupos religiosos, por exemplo)

e (3) por grupos de pessoas que passaram a desconfiar dos métodos de produção e validação do conhecimento científico, que inegavelmente passaram a ser fortemente influenciados por intervenções de Estado, interesses capitalistas e/ou pela governança algorítmica (Ferigato *et al*, 2020, p. 10).

Os professores iniciantes sem experiências prévias com a docência estão, portanto, mais suscetíveis à desconfiança dos alunos e vulneráveis para lidar com ataques dessa natureza em sala de aula. Para Harari (2020), a educação tem uma tarefa adicional de reconstruir as relações de confiança da sociedade com as universidades, com a ciência e com as políticas públicas.

Em contraste com 26 professores que compartilham uma experiência marcada por um choque cultural institucional, temos dois professores iniciantes que se referem aos primeiros anos da docência na educação superior como um momento produtivo e empolgante:

Tem sido um ano produtivo, mas conturbado. A maior parte das disciplinas são novas para mim. Tenho que elaborar todo o material e o tempo é exíguo. Há outras tantas demandas, para além daquelas de sala de aula. Mas o contato com alunos adultos, alguns deles motivados, é gratificante. A relação com colegas/coordenação é agradável e fértil. Há trocas profissionais que não aconteceriam fora do ambiente específico do curso (PI30).

O primeiro ano foi desafiador e empolgante, poder compartilhar os conhecimentos adquiridos me traz um sentimento de devolver à sociedade aquilo que recebi. Do ponto de vista do aprendizado, me fez estudar mais, buscar mais, para trazer o melhor aos meus estudantes. O mais desafiador foi orientar para TCC, pois era uma ferramenta que eu não tinha passado por isso enquanto estudante e agora precisava orientar. No começo, fiquei bem nervosa, mas depois passei a ler mais, trocar experiências com colegas e aí tudo fluiu (PI24).

Para alguns professores, a intensa jornada de estudo, produção e desenvolvimento de novas aulas nos primeiros anos de docência, apesar de conturbada, tornou-se um estímulo profissional, uma vez que a atividade docente representa a oportunidade de compartilhar e de disseminar conhecimentos para a sociedade. Os dois relatos destacam momentos gratificantes, pois as relações com os alunos, colegas e gestão eram agradáveis e produtivas.

Ao serem indagados acerca dos principais desafios enfrentados durante o período de inserção profissional no IFCE, os professores compartilham desafios que abrangem a dificuldade de organizar o trabalho pedagógico, o pouco engajamento dos estudantes, a insuficiência de recursos, a carência de formação pedagógica, a sobrecarga de trabalho, a conciliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a burocratização do trabalho docente, as dificuldades com afastamento para capacitação, o isolamento, a pandemia, a falta de colaboração da gestão, falta de orientação e treinamento para lidar com questões internas, a ausência de colaboração entre os docentes e a pouca valorização e reconhecimento profissional, como mostra a tabela 4:



**Tabela 3:** Desafios da inserção profissional docente no IFCE

<b>Categoria temática</b>	<b>Frequência</b>
Organização do Trabalho Pedagógico	14 respostas
Falta da colaboração da gestão e dos pares	11 respostas
Carência de formação pedagógica	09 respostas
Insuficiência de recursos	09 respostas
Engajamento dos estudantes	08 respostas
Sobrecarga de trabalho	08 respostas
Conciliação do Ensino, Pesquisa e Extensão	07 respostas
Falta de orientação sobre procedimentos internas	05 respostas
Burocratização do trabalho docente	03 respostas
Dificuldade de afastamento para capacitação	03 respostas
Pandemia	02 respostas
Desvalorização da área de conhecimento	02 respostas

**Fonte:** Elaboração própria com base nas informações obtidas no questionário de pesquisa.

A **organização do trabalho pedagógico** é mencionada como um desafio por catorze docentes:

Realizar avaliações condizentes com a realidade do público discente. Deficiência nos conhecimentos de base dos discentes (PI02).

Organização de material didático. Cumprimento do conteúdo dentro da carga horária das disciplinas. Carga horária baixa (PI08).

A rotina de preparação e atuação em aulas práticas; lidar com o orçamento de insumos; não dar aula em disciplinas onde creio que meu preparo intelectual seriam melhor aproveitados (PI09).

Plano de ensino, avaliação e planejar algo para curso de ensino tecnológico, uma vez que eu ministrava aula apenas para bacharelado (PI12).

Organizar e Ministrar disciplinas não relacionadas à minha área (PI16).

Carência de materiais específicos para algumas disciplinas (PI17).

Ministrar alguma disciplina com a qual eu não tenha tanta afinidade; trazer minhas práticas de cidadã para a sala de aula (PI20).

Preparação de aulas e dosagem certa entre o que posso ensinar e cobrar dos alunos (PI21).

Primeiramente, a orientação de TCC, segundo lugar, a variedade de disciplinas que no IF é muito comum, apesar de trabalharmos dentro de um eixo, o leque de atuação faz com que atuemos entre 4 a 5 diferentes disciplinas e isso é muito difícil e por fim a rotatividade dessas disciplinas, ou seja, além da variação (4-5 diferentes), elas ainda podem mudar a cada semestre (PI23).

A necessidade de apropriação de saberes variados dadas às muitas disciplinas que lecionei desde que ingressei no magistério ensino superior (PI28).

Nível dos conteúdos, quantidade de aulas, sobrecarga docente (PI24).

Tempo insuficiente para aprimorar a minha prática e para desenvolver pesquisa, falta de estágio de docência no mestrado (PI25).

Utilização de recursos didáticos como laboratórios e aulas práticas (PI27).

Escolher as estratégias didáticas mais adequadas para cada turma (PI28).

Os excertos abordam dificuldades dos professores com: a avaliação dos estudantes; a aproximação à realidade dos alunos; o planejamento de ensino; a adequação do conteúdo a diferentes níveis de ensino; a necessidade de ministrar disciplinas não relacionadas à área de formação; a carência de recursos para as aulas, especialmente aulas práticas; a dificuldade de encontrar o equilíbrio adequado entre o conteúdo que o professor pode ensinar e o que é razoável esperar dos alunos em termos de compreensão e desempenho; a dificuldade de orientar os estudantes durante no trabalho de conclusão de seus cursos; o desafio de ensinar muitas disciplinas diferentes, especialmente quando há uma rotatividade frequente dessas disciplinas ao longo dos semestres; o tempo insuficiente para aprimorar a prática docente e a dificuldade na escolha das estratégias de ensino adequadas.

Percebe-se, nesse contexto, que grande parte das dificuldades apontadas pelos professores diz respeito à organização da prática pedagógica, o que evidencia a ausência de conhecimentos que auxiliem diretamente o docente a ensinar. Essas lacunas reiteram a tese de que a docência é um trabalho que requer saberes especializados, uma discussão impulsionada pelo movimento de profissionalização do magistério, que aponta a necessidade de os professores possuírem um conhecimento profissional que compreenda as etapas fundamentais da organização da prática educativa, tais como: diagnóstico, planejamento, execução, avaliação e replanejamento.

Farias *et al* (2014, p.111) ressaltam que o planejamento da prática não se esgota na tarefa de elaborar planos, portanto, aprender sobre o ato de planejar a ação educativa é fundamental para “prever ações e condições; de racionalizar tempo e meios; fugir do imprevisto e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho”, tudo isso não apenas com a ideia de padronização e uniformidade pretendidas pelo tecnicismo, mas pela ideia de unidade no trabalho pedagógico, advinda de um sentimento de corpo, de conjunto e coesão compartilhado com base teórica de comunhão de projetos de sociedade, educação e de homem.

Nos primeiros anos de profissão, os professores iniciantes revelam sentir **falta da colaboração da gestão e dos pares:**

Pouco incentivo da gestão em implantar alguns projetos propostos pelos docentes (exemplo: implantação de um laboratório de prática de ensino) (PI15).

Falta de esclarecimentos sobre o RAD e micro gerenciamento por parte de alguns setores da gestão do campus de origem (PI17).

Cobranças relacionadas à reposição de carga horária após afastamento por luto ou saúde (quer dizer que não tenho direito de adoecer?) (PI21).

No caso da gestão, penso que poderia haver maior valorização dos profissionais da educação, pois, como instituição de ensino, se queremos que a sociedade valorize professores, a instituição de ensino deve contribuir com esse objetivo praticando a valorização no cotidiano e em aspectos gerais e já conhecidos, tais como as condições de trabalho, a carga horária, a infraestrutura, dentre outros (PI11).

Mais compreensão, colaboração e empatia dos gestores (PI24).

Senti falta de integração entre os professores (cada um cuida da sua disciplina, o todo não é pensado) (PI03).

Comportamento hostil de colegas de trabalho (PI06).

Sentia falta também de os colegas de curso compartilharem suas metodologias (PI07).

Sinto falta de trabalhos interdisciplinares, aulas, projetos e ações que articulem os componentes específicos dos cursos de licenciaturas com os componentes pedagógicos (PI11).

Sentia falta de um grupo de professores pedagogos para compartilharmos as experiências de sala de aula (PI15).

Parece-me comum cada professor assumir a sua disciplina e isolar-se com ela, sinto-me até solitário em alguns momentos, sendo essa solidão amenizada com as conversas informais com alguns colegas, em que há o compartilhamento de ideias (PI11).

A falta de apoio e compartilhamento de ideias e dos próprios trâmites internos da instituição é um aspecto negativo assinalado pelos que os professores iniciantes em fase de inserção profissional. Como defendem Cnally, Blake e Reid (2009), as conversas informais entre os professores são dispositivos importantes da aprendizagem da docência. Em pesquisa realizada com professores iniciantes, as autoras afirmam que as discussões informais são as atividades de indução mais valorizadas pelos iniciantes e defendem que a compreensão de aprender a ensinar pode ser enriquecida por meio de uma apreciação mais ampla do local de trabalho. Além disso, de acordo com Cochran-Smith (1991, 1995a, 1999 e 2000), a aprendizagem da docência é um processo e não um acontecimento. Seus estudos revelam que professores aprendem a ensinar com a desprivatização da prática, ou seja, a interrupção do

ensino como um ato privado, isolado. A aprendizagem da profissão se dá justamente com a investigação das próprias práticas e dos pares como uma postura constante dentro de múltiplas comunidades de aprendizagem.

Os professores também mencionam como um desafio da inserção profissional a **carência de formação pedagógica:**

O que eu mais senti falta foi de uma formação pedagógica e de orientações/treinamento sobre os procedimentos internos da universidade. Ao entrar, apenas foram designadas as disciplinas (PI06).

Senti mais falta de novas metodologias de ensino e de um acompanhamento para os alunos com necessidades educacionais específicas (PI07).

As orientações pedagógicas aos docentes. Sinto falta de orientações pedagógicas do respectivo setor que contribua com os processos didáticos dos professores no cotidiano, mobilizando inovações, percepções críticas e reflexivas sobre o ensino e as tendências adotadas em sala de aula (PI11).

Falta discussão e debate sobre procedimentos pedagógicos como avaliação, disciplina estudantil, concepção curricular global. As semanas pedagógicas são formuladas e encaradas de forma burocrática (PI13).

Senti falta de discussões e momentos de formação sobre o processo de ensino aprendizagem e como torná-lo mais eficiente (PI14).

Nos primeiros anos, senti uma dificuldade de compreender como traduzir didaticamente tudo que aprendi na graduação, para meus alunos (PI20).

Falta de treinamentos voltados à temática de ensino aprendizagem por parte da coordenação pedagógica (PI22).

Meu mestrado foi profissional, então eu tinha a teoria, mas a prática de docência no ensino superior partiu do estágio de docência no doutorado. Senti falta dessa vivência ainda no mestrado (PI25).

Senti falta de acúmulo teórico que me permitisse desenhar estratégias de ensino e aprendizagem pautadas não só em aspectos conceituais, mas também procedimentais. Considero que minha graduação foi basicamente fincada em discussões teóricas e poucas vezes fui exposta a estratégias didáticas que me ajudassem a sistematizar os debates realizados em sala, em função disso, no início do meu exercício profissional, minhas aulas eram basicamente expositivas e dialogadas, fui sentindo que deveria mudar esse direcionamento para contribuir melhor com estudantes (PI28).

Embora seja exigido dos profissionais da educação superior uma formação profissional elevada na área dos conhecimentos específicos, os depoimentos desvelam que a qualificação pedagógica necessária ao profissional responsável pelo ensino é negligenciada. Os diplomas de mestrado e doutorado não dão conta da complexidade do ensino, porque, como é sabido, os cursos *stricto sensu*, em geral, têm como foco a formação para a pesquisa e não para a docência, como já apontado por Cunha (2006) e Pimenta e Anastasiou (2010).

Em geral, a construção dos saberes docentes fica na responsabilidade individual do professor, que exerce uma docência artesanal, mesmo que com bom senso e propriedade. Inspira-se em modelos históricos de ensinar e aprender e alimenta-se da sua própria experiência para definir suas práticas. Ainda que alcance bons resultados, não consegue teorizar o que faz (Cunha, 2014, p. 21).

As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes revelam que, embora alguns professores possuam domínio dos conhecimentos de suas áreas específicas, para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37), “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula”. Esse contexto revela, entre outros aspectos, a ausência de políticas que privilegiem os saberes pedagógicos para os docentes da educação superior, como explicita Cunha (2006).

Outro desafio com menção significativa nos aspectos que dificultam a inserção profissional no IFCE é a **insuficiência de recursos**, apontada por nove docentes:

Falta de recursos para executar ações de extensão que também são cobradas pela instituição (PI05).

Limitação de recursos (PI06).

As limitações de recurso financeiro (orçamento), algo que impactou as instituições de ensino federal nos últimos anos e que findaram por comprometer algumas ideias e possibilidades pedagógicas (PI11).

Falta de recursos (PI14).

Falta de recursos da instituição que inviabiliza o desenvolvimento de algumas práticas importantes para os alunos (exemplo: visitas técnicas); (PI15).

Falta de materiais para aulas práticas e estrutura física adequada, por exemplo, um dos critérios exigidos pelo MEC é que a coordenação tenha uma sala, atualmente, tenho uma mesa em uma sala compartilhada com mais 5 coordenações, não consigo sequer ter um atendimento individualizado com um estudante ou docente, sempre é constrangedor (PI22).

Carência de materiais específicos para algumas disciplinas (PI17).

Falta de recurso financeiro da instituição (PI22).

Sinto falta de mais recursos para que possamos realizar um maior número de visitas técnicas, por exemplo. Estamos num campus do interior, aqui não há muitas obras que utilizam técnicas inovadoras, se queremos apresentar as novidades do mercado precisamos nos deslocar até a capital e isso depende de recursos (PI23).

A Rede Federal de Ensino vive uma grave crise orçamentária desde a crise política desencadeada pelo impeachment de Dilma Rousseff, em 2016. Embasado na narrativa de uma crise fiscal resultante da expansão excessiva dos gastos primários no país, o governo de Michel Temer promulgou a Emenda Constitucional 95/2016, que impõe um teto de gastos na

educação por um período de vinte anos. Para as IES, isso representou cortes para o orçamento de manutenção, aulas práticas, ampliação de espaços, insumos para laboratórios, aquisição de equipamentos, além da redução de bolsas para a assistência estudantil e recursos para o desenvolvimento de pesquisa.

Para Mariano (2017, p.261), “o novo regime fiscal suspende, por consequência, o projeto constituinte de 1988, e retira dos próximos governantes a autonomia sobre o orçamento, salvo se houver, no futuro, em uma nova gestão, outra proposta de emenda constitucional em sentido contrário”. Essa realidade impactou também o IFCE, que precisou se adequar as novas medidas fiscais e passou a funcionar com a escassez de recursos, como relatam os professores iniciantes, indicando um cenário de retrocesso social. Dutra e Brisola (2020, p.14) indicam principalmente o sucateamento do ensino público, pois a medida traz como consequência “sobrecarga de trabalho, desmotivação do corpo docente, salas abarrotadas, queda na qualidade do ensino e, principalmente, ampliação da desigualdade social.

A inserção profissional dos professores iniciantes também se depara com o desafio da **falta de engajamento dos estudantes:**

Alunos com baixa expectativa em relação ao curso (PI10).

Convencer os discentes a dedicarem muitas horas que eles teriam livres para compreender os conteúdos das disciplinas, que não são fáceis e precisam de uma dedicação maior (PI02).

Dedicação dos alunos (PI16).

Despertar e manter o interesse dos alunos (PI27).

Superar o olhar desconfiado dos alunos (PI19).

Um envolvimento e engajamento maior dos discentes (PI01).

Recusa dos discentes a procurar material didático disponível para estudar, muitos preferem resumos e vídeo aulas quando se deparam com conteúdo mais complicado (PI02).

Esperamos que sejam mais engajados, comprometidos e motivados, mas nem sempre é assim, sendo necessário realizar um trabalho de mobilização e motivação dos estudantes e ensinar a serem planejados quanto aos estudos (PI11).

Dada a complexidade da docência na educação superior, identificamos elementos pontuados pelos professores iniciantes que dizem respeito à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional. Parece-nos que esse desafio tem íntima relação com a ausência de uma formação pedagógica que privilegie os conhecimentos que diferenciam a formação de adultos, já que essa é a formação na educação superior que, para Marcelo Garcia (1995, 31), “tende a desenvolver no adulto certas

capacidades mais específicas com vistas a desempenhar um papel particular que implica em um conjunto definido de técnicas e tarefas”. Ainda de acordo com o autor, os adultos se comprometem com a aprendizagem quando as metas e os objetivos são considerados realistas e importantes.

Nesse sentido, também para Vaillant e Marcelo (2012, p.42), os estudantes se “envolvem pessoalmente quando são levadas em consideração suas ideias prévias, suas preocupações e seus juízos. Por outro lado, os adultos resistem em aprender em situações quando se percebem como impostas”. A ausência de tais conhecimentos pode limitar a ação dos docentes e causar a sensação de esforço em vão com o processo de ensino e aprendizagem.

A chegada dos docentes ao Ensino Superior também foi marcada pela **sobrecarga de trabalho** a que são submetidos os professores iniciantes:

Falta de reconhecimento institucional por sobrecarga de trabalho, chegando a assumir 80 horas de atividades (PI22).

O excesso de demandas (trabalho para além das 40 horas, chegando a obter dentro de um semestre 51 horas (PI01).

Sobrecarga de demandas (PI30).

Quantidade de aulas, sobrecarga docente (PI24).

Carga de trabalho excessiva pelo acúmulo de atividades (PI14).

Elevada carga horária. Eu não tinha tempo e criatividade para propor atividades diferentes dentro de sala de aula. Não consegui preparar bons slides porque não dava tempo de preparar 5 disciplinas distintas. Eu me sentia muito cobrada pela gestão, para cumprir carga horária, assumir outras funções e ainda ter que repor aula (no quesito carga horária e não conteúdo) (PI21).

Assumi muitas disciplinas, 14 horas sala de aula, acabei tendo um rendimento baixo na condução das disciplinas, tinha dúvida sobre o quanto podia aprofundar no conteúdo para o nível de graduação, e na verdade, não tinha tempo para preparar minhas aulas com qualidade (PI23).

Foi muito desafiador, pois fiquei responsável por muitas disciplinas e o planejamento era difícil e cansativo. Muitos conteúdos novos, os alunos em um nível diferenciado, experiências boas, mas que exigiam muita preparação. Poder acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos alunos foi excepcional. Quanto ao núcleo gestor tive experiências ruins de sobrecarga de trabalho (PI25).

A expansão acelerada dos Institutos Federais é prejudicada, como já vimos anteriormente pela escassez de recursos financeiros, o que limita a capacidade dos IFs de contar com o número adequado de docentes e técnicos administrativos de que necessitam. Além disso, trata-se de uma instituição que incorporou antigas instituições e criou outras completamente novas, resultando em uma instituição multifuncional que abrange tanto o

ensino técnico quanto o superior, sem apresentar claramente uma identidade própria (Mancebo; Junior, 2015).

Ao chegar na instituição, os professores iniciantes ainda não possuem clareza do funcionamento de um Instituto Federal. Existe uma expectativa de que os Institutos Federais (IFs) desempenhem simultaneamente as funções das universidades e das escolas técnicas. Os professores iniciantes precisam se dedicar à pesquisa em um formato semelhante ao ambiente universitário, mas precisam cumprir obrigações com o ensino que são próprias do Instituto Federal, com a exigência de uma carga horária mínima de ensino acima do que é exigido aos professores universitários, por exemplo, o que pode resultar em condições de trabalho inadequadas, sobrecarga, excesso de demandas e intensificação das responsabilidades docentes nos IFs (Gonçalves, 2014; Menezes, 2015).

Como consequência, os professores iniciantes também enfrentam desafios na **conciliação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão:**

A exigência e falta de tempo para dedicação à pesquisa (PI05).

As exigências do tripé ensino, pesquisa e extensão (PI01).

Ter tempo de qualidade para me dedicar ao ensino, à pesquisa e à extensão (PI20).

Senti falta do tempo necessário para desenvolver pesquisa com meus alunos (PI25).

Interagir com a educação básica e fazer pesquisa de qualidade (PI29).

Inauguração de uma nova visão do ensino, uma que enxergue a pesquisa e extensão como partes integrantes deste (PI30).

Sinto falta ainda de apoio à pesquisa e à extensão, acho que atuamos com cargas horárias um pouco elevadas, 16 a 20h e isso dificulta a dedicação a essas áreas acabamos focando apenas no ensino e entendo que a aprendizagem mais eficaz perpassa pela tríade: ensino, pesquisa e extensão. (PI23)

As exigências próprias da natureza do trabalho docente na educação superior são muitas e, diante da restrição de recursos, da sobrecarga de trabalho e das diversas demandas relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, os professores iniciantes se veem confrontados com essa conciliação, que em geral, precisam dar conta com as mesmas responsabilidades que os professores experientes (Garcia, 2012).

Ao ingressarem na Educação Superior os docentes relatam **sentir falta de orientações/treinamento sobre procedimentos internos da instituição:**

O que eu mais senti falta foi de orientações/treinamento sobre os procedimentos internos da universidade. Ao entrar, apenas foram designadas as disciplinas (PI06).



Não houve um treinamento específico e também não houve explicações em relação aos diversos setores e comissões necessárias (como o NDE, por exemplo). Isso teria ajudado (PI09).

Senti falta de diretrizes e procedimentos institucionais mais bem definidos (PI14).

Instruções e apoio na resolução das questões administrativas (PI16).

Capacitação sobre o uso dos sistemas do Instituto e esclarecimentos sobre o RAD (PI17).

Os relatos destacam a ausência de orientações específicas sobre a estruturação das disciplinas e a falta de treinamento relacionado a diversas tarefas burocráticas bem como a composição em comissões de gestão. Além disso, destaca-se a necessidade de diretrizes e procedimentos institucionais mais claros, assim como apoio na resolução de questões administrativas. A capacitação para utilizar os sistemas do Instituto e a compreensão do Regulamento da Atividade Docente também emergem como áreas em que os docentes sentem falta de orientação. Essas observações apontam para a importância de um suporte mais abrangente e estruturado no processo de inserção profissional dos professores no IFCE.

Além disso, a **burocratização do trabalho docente** é apontada como um aspecto que dificulta a inserção profissional dos professores:

A burocratização de procedimentos educativos e organizacionais (PI13).

Burocracia exagerada da instituição (PI05).

A burocracia que acompanha o trabalho docente (PI28).

Desde a popularização dos sistemas eletrônicos, experimentamos um processo crescente de virtualização das atividades docentes. O discurso da eficiência administrativa transformou o trabalho docente em inúmeros processos técnicos pelos quais os professores precisam se submeter em sistemas eletrônicos para resolver situações simples. Essa é uma realidade que impacta os professores iniciantes que precisam aprender a profissão enquanto são submetidos às relações de controle de várias instâncias, especialmente com a imposição de procedimentos técnicos (Apple, 1995).

Outro ponto destacado pelos professores é a dificuldade **dificuldades de afastamento para capacitação**:

Conciliar a profissão com a formação/estudos no Doutorado, ter que trabalhar e estudar em nível de pós-graduação stricto sensu gera cansaço, desgaste e, o pior, a sensação de que está sendo um professor por metade e um pesquisador por metade (PI11).

Conciliar o mestrado com as aulas que tinha que ministrar. Superar o olhar desconfiado dos alunos. Ter que estudar de madrugada para dar conta de tudo (PI19).

Falta de incentivo institucional à qualificação, com parcerias em programas de doutorado, principalmente por ser mulher e sofrer assédio em bancas de seleção, perguntam se eu ainda pretendo ter filhos como critério. Acredito que se o IFCE tivesse parcerias voltadas à inserção de professoras em doutorados e que fossem mais humanizados, seria muito bom para qualificação e resultados nos cursos (PI22).

Como já mencionado nos diários da introdução desta tese, as dificuldades de afastamento para capacitação no IFCE têm impactado a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores. Os relatos apontam para a complexidade de conciliar a profissão com a formação a nível de pós graduação. Os docentes enfrentam não apenas a carga intensiva de trabalho, mas também o desafio emocional de lidar com cansaço e desgaste. A expressão "ser um professor pela metade e um pesquisador pela metade", relatada por PI11, evidencia o esforço e a frustração da tentativa de equilibrar as demandas da pós-graduação com as responsabilidades de ensino. Os relatos refletem não apenas as barreiras práticas, como a falta de tempo disponível, mas também aspectos emocionais e psicológicos relacionados ao esforço necessário para usufruir de um direito do servidor, que é o afastamento. Isso destaca a importância de estratégias de apoio e de flexibilidade institucional para garantir que os professores possam cursar mestrado ou doutorado, ainda nos primeiros anos da profissão, sem comprometer sua qualidade de vida.

Também a **pandemia** foi mencionada como um fator que dificultou a inserção profissional de alguns professores:

Nos últimos 3 anos a pandemia. Desorientou todo o processo de ensino-aprendizagem. Dispersou professor e alunos (PI03).

Meu ingresso na instituição se deu no contexto de suspensão das aulas presenciais, então tive que iniciar minha experiência profissional de casa mesmo, falando para telas ao invés de estudantes. Foi um período muito conturbado e difícil, não sentia que estava realmente conseguindo exercer minha profissão com qualidade, pois o modelo de aula remota é pobre e não nos permite exercer nossa função. Somada a essa dificuldade, acrescento a adaptação ao *modus operandis* do IFCE, em muitos momentos, me senti incapaz de cumprir devidamente com as minhas atividades, parecia que eu estava afogada em um mar de sistemas burocráticos com suas siglas intermináveis. Considero que esse primeiro ano foi bastante desafiador, tive que buscar modos de fazer o trabalho da melhor maneira possível no formato empobrecido que eu tinha disponível no momento (PI29).

A emergência pandêmica agudizou as dificuldades vividas pelos professores iniciantes em fase de inserção profissional. Em função da COVID-19, tanto estudantes quanto professores tiveram que se ajustar ao Ensino Remoto Emergencial, introduzindo um novo formato de instrução nas instituições de ensino. Embora as tecnologias já estejam

incorporadas à educação como uma ferramenta de apoio ao ensino, na conjuntura da pandemia, elas precisaram oferecer "acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente" (Rondi-ni, Pedro, Duarte, 2020, p. 43). Esse cenário foi apontado por um dos docentes como “empobrecido”, pois, foi necessário reduzir a dinâmica da prática educativa a interações virtuais de ensino.

Por fim, os docentes apontaram a **desvalorização da área de conhecimento** como um desafio durante o processo de inserção profissional no IFCE:

Explicar que o trabalho artístico não serve apenas para fazer apresentações em eventos; fazer as pessoas entenderem que Arte precisa de formação constante e continuada; buscar espaço para atuação dentro do ensino com carga horária específica voltada para as Artes (e não em outras áreas do conhecimento) (PI18).

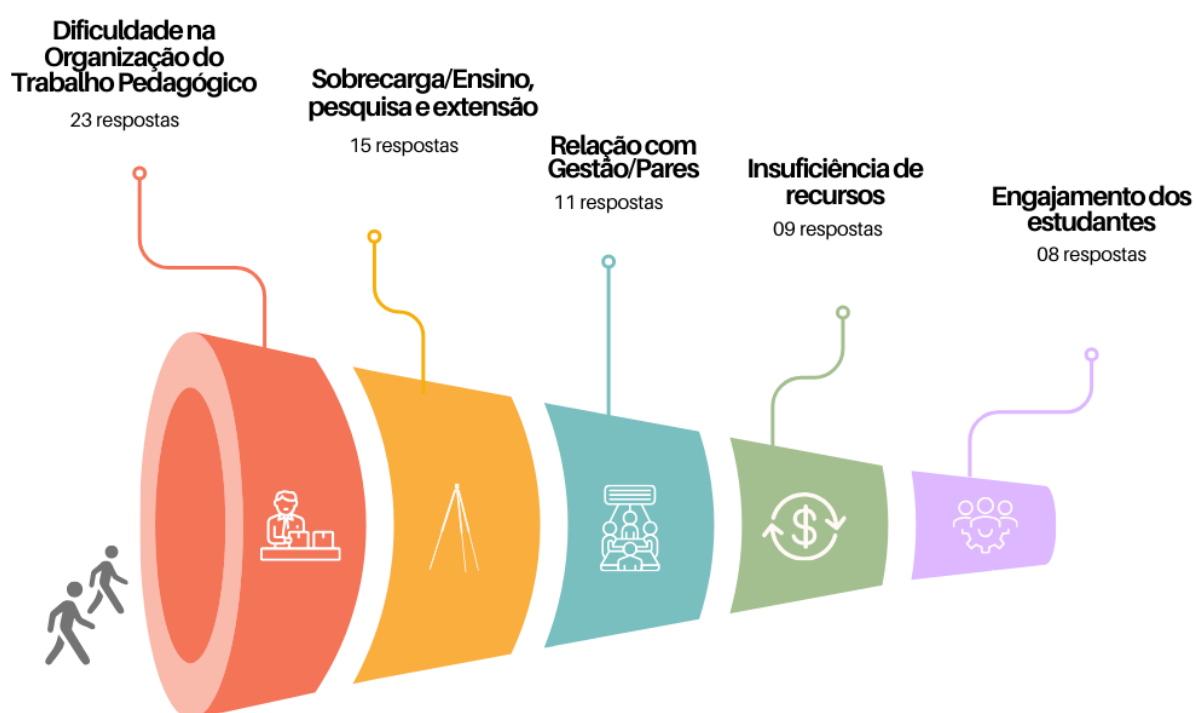
Falta de reconhecimento institucional (PI22).

Os relatos dos professores destacam uma preocupação relacionada à desvalorização da área de conhecimento e à falta de reconhecimento institucional. Um dos depoimentos destaca que a falta de conhecimento sobre a importância da formação artística para os estudantes faz com que a área de conhecimento não tenha um componente curricular específico no ensino. Esses relatos destacam a importância de espaços de acolhimento e de escuta das demandas e propostas dos docentes recém chegados, afinal, como ressalta Tardif (2004, p.13) “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ela não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social”.

Em síntese, a ausência de formação pedagógica, a sobrecarga com ensino, pesquisa e extensão e atividades burocráticas, a falta de colaboração da gestão e dos pares e a desvalorização da área de conhecimento têm dificultado a inserção profissional docente dos professores iniciantes do IFCE.

De acordo com as diretrizes previstas no PDI, os professores assumem as salas de aula abruptamente após assinarem um termo de posse e de entrada em exercício. Aos docentes, são destinadas as disciplinas e os locais de trabalho. Os demais procedimentos de integração ao trabalho, quando acontecem, são de maneira informal. Decorre daí, em nosso entendimento, o aprofundamento da precarização do trabalho docente, o que amarga as possibilidades de se desenvolver profissionalmente, largando os professores à própria sorte de aprenderem a profissão e a cultura da instituição por si sós, relegando a eles a responsabilidade pelo seu próprio processo de inserção e de desenvolvimento profissional.

**Figura 7:** Principais desafios da Inserção Profissional no IFCE



**Fonte:** Elaboração própria com base nas informações obtidas no questionário de pesquisa.

Diante desse cenário, levando em consideração os desafios que estão postos, resta-nos compreender como se desenvolvem professoras e professores iniciantes em fase de inserção profissional no IFCE. No próximo tópico apresento narrativas de duas professoras pedagogas sobre suas trajetórias profissionais nos primeiros anos de docência na instituição com o intuito de conhecer como se deu o ingresso, o acolhimento e o aprendizado profissional dessas professoras e, para além dos desafios, conhecer também os aprendizados e as estratégias que elas utilizaram para enfrentar os desafios já sinalizados.

Garcia (2016), evoca a necessidade olharmos com mais atenção para o choque de realidade vivido pelos professores iniciantes e investigarmos o que significa, em cada contexto as recorrências das experiências e o que as distinguem. A seguir, apresento a experiência das duas pedagogas iniciantes para compreender como os aprendizados desta fase

da profissão se consolidam ao longo de sua trajetória profissional. Com isso, acredito ter um potencial indicio de como construir bases epistemológicas para o desenho de uma política de inserção profissional docente na Educação Superior brasileira.

## 6 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES EM FASE DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE

“A minha história é, talvez, é, talvez, igual a tua  
Jovem que desceu do norte que no sul viveu na rua  
E que ficou desnortheastado, como é comum no seu tempo  
E que ficou desapontado, como é comum no seu tempo” (Belchior, Fotografia 3x4).

A canção de Belchior me inspira a escrever o último capítulo desta tese, pois *eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei*. Estava desnortheastada e desapontada, como é comum aos professores que vivem uma inserção profissional. A canção de Belchior é um relato poético sobre a experiência de um jovem cearense que migra para outra cidade em busca de oportunidades.

A narrativa pessoal do compositor retrata uma partida esperançosa junto à saudade, a dificuldade de adaptação e a sensação de estranhamento que enfrenta no novo destino. A canção conclui com uma mensagem de identificação e solidariedade, na qual o eu lírico se conecta com os ouvintes, sugerindo que muitos indivíduos vivenciam experiências semelhantes de conflitos e descobertas enquanto buscam seu lugar no mundo. Assim, inicio este capítulo, sugerindo que minha história é talvez a história de muitos professores iniciantes que ingressam na Educação Superior.

Minhas memórias registradas nos diários autobiográficos na introdução do texto são evocadas neste capítulo em diálogo com as narrativas de duas professoras iniciantes, também pedagogas, para compreender como se desenvolvem profissionalmente os professores iniciantes do IFCE em sua inserção profissional. Embora sejam histórias individuais e distintas, as narrativas representam experiências coletivas que refletem vivências comuns na inserção profissional na Educação Superior brasileira pois compreendo que são experiências que não se desvinculam das categorias históricas e sociais, e, portanto, são emblemáticas de uma realidade que vai além da experiência individual.

No capítulo precedente, identifico e discuto os principais desafios da inserção profissional docente no IFCE. É apresentado um percurso conflituoso que caracteriza a chegada na instituição marcada por ausências, angústias, necessidades formativas, sobrecarga de trabalho, falta de recursos, de engajamento e pertencimento, o característico choque de realidade do início da docência. Não só de desafios, entretanto, constitui-se a experiência de iniciar a docência no IFCE. Ao entrevistar as professoras sobre suas vivências, volto-me para as estratégias de enfrentamento desses desafios e para os aprendizados mobilizados pelas professoras nos primeiros anos da docência. As análises estão organizadas em três blocos

categoricos; a experiência de chegada ao IFCE; as estratégias de enfrentamento dos desafios; e o aprendizado da docência nos primeiros anos da profissão.

### 6.1 Da chegada à instituição

Escrevo esse poema  
Sobre a Pedagogia  
Espero poder contar  
Com a tua companhia  
No cordel que é popular  
Sei que vai lhe agradar  
Ternura com rebeldia

Pedagogia estuda  
As ciências atuais:  
História, geografia  
E as ciências naturais.  
Matemática, linguagem,  
Artes números, imagem,  
As culturas mundiais.

Formação de professores,  
Diretrizes Nacionais.  
Dizem que os educadores  
Nós somos profissionais  
Licenciatura e salário  
Sem trabalho temporário  
Amadorismo jamais

Pedagogia do Mundo em 100 estrofes de cordel.  
Luís Távora Furtado Ribeiro

Inspirada pelos ensinamentos de meu orientador, professor Luís Távora, mestre do cordel, apresento a trajetória das professoras em um cordel autoral que narra o caminho da constituição docente, passando pela formação e experiências profissionais, até o ingresso das professoras na Educação Superior.

#### A história de Lara

Começo com a Pedagoga Lara  
Que a mim sua história narrou  
Uma professora cearense  
Que muitos desafios encontrou  
Nunca pensou ser professora  
Mas pela Pedagogia se apaixonou

Não sabia o que fazer da vida  
Mas o que ouvi vou lhe contar  
Lara foi um dessas  
Que não escolheu a Educação  
Mas pra saber se não gostava

Decidiu experimentar  
Sua jornada na UECE  
Deu história pra contar  
Estranhou as cadeiras sujas  
Decidiu se aprofundar  
Mesmo quieta e calada  
Aprendeu a compartilhar

Discussões interessantes  
Compensaram o apesar  
Muito estudo e teoria  
Decidiu investigar  
Conhecer mais sua área  
E a pesquisa abraçar

O tempo se passava  
E professora ela seria  
No seu grupo de pesquisa  
Investigou tecnologia  
E a experiência profissional?  
Ah! Era o que Lara queria!  
Viver a realidade  
Aprender enquanto agia

Concluiu a graduação  
Fez estágio, Especialização  
Trabalhou em diversas empresas  
Todas na área da Educação  
IEP, SESI, SENAC  
Delas foi consultora  
Escreveu muitos projetos  
E ensinou a classe trabalhadora

Decidiu estudar para o concurso  
Professora queria ser  
Mudou-se para Brasília  
Onde tinha muito a aprender  
E na Educação Infantil  
Viu seus sonhos florescer

Mas logo não demorou  
O IFCE também convocou  
Deixou para trás as crianças  
E no Ensino Superior estreou  
De novo? Mais uma mudança?  
E apesar do medo comemorou



Depressa assinou sua posse  
Rumo ao sertão do Ceará  
Ora chorava ora sorria  
E o calor era de matar  
Mas uma dúvida persistia  
Se o professor nunca termina de aprender  
Quando ele aprende a ensinar?

A chegada de Lara ao IFCE foi marcada por surpresas e inseguranças ao deixar sua cidade natal. Embora estivesse insegura pela distância da família e a logística necessária, escolheu o campus com muita alegria e entusiasmo pela nova vida que lhe esperava. Sua pouca experiência docente na Educação Básica a fez questionar se estava preparada para assumir essa função, mas o repertório adquirido ao trabalhar com a formação de adultos foi de extrema importância para lhe encorajar a sonhar com a docência no IFCE.

Após tomar posse, a professora relata ter tido dificuldade com a falta de tempo para conhecer melhor a instituição, ambientar-se e preparar as disciplinas que iria ministrar:

Eu tomei posse dia vinte e quatro, só tinha um final de semana e a gente já tinha que comparecer no campus, o campus era em outro lugar então também foi outra aflição, a mudança de cidade. E aí muitas novidades né? Porque é mudança de vida assim completa! Eu já com filha... então eu ria e chorava porque eu sabia eu ia ter que ir pra um outro lugar. Foi bem difícil com relação a parte pessoal (Lara, professora iniciante).

Quando cheguei [...] eu olhei as disciplinas e falei nossa isso aqui essas disciplinas eu tive na minha época da graduação nunca ministrei isso aqui é totalmente diferente, vou ter que estudar pra poder dar as aulas. Então foi bem assim... Bem complicado por isso, e até porque não há um tempo assim de você se preparar, de conhecer mais a instituição. Você chega e tem que ir pra sala de aula, a gente teve só um pequeno seminário, a urgência da instituição tão grande que esse seminário que nós temos que é pra durar uma semana, só foram em três dias. Eles tiveram que compactar. Então era muita informação (Lara, professora iniciante).

Embora a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) não tenha identificado uma ação específica ou meta prevista para o acolhimento de professores que ingressam na instituição, Lara relata que seu exercício profissional inicia com o Seminário de Introdução realizado pelo IFCE para os servidores admitidos em seu concurso:

Eles nos reuniram todos os empossados, aí era um seminário mais assim de assuntos administrativos, apresentação de equipes... Quem é o pró-reitor de ensino? Pró-reitor de pesquisa? Essas coisas...E eles foram tentando falar um pouquinho sobre a função de cada um. Ai fizeram aqueles repasses sobre o salário, sobre os nossos direitos de pedir a retribuição por titulação, coisas desse tipo, eles foram dando muito mais orientações administrativas (Lara, professora iniciante).

Esse relato se aproxima de minha experiência de ingresso na instituição, quando reflito em minha escrita autobiográfica que a expectativa por conhecer os colegas de minha área foi frustrada pelo formato burocrático do seminário, restando apenas uma curta pausa para a foto entre nós. No entanto, observo que, embora não esteja previsto nos documentos oficiais, como relatado por nós e também mencionado no site da instituição, o IFCE possui uma política de inserção profissional materializada no Seminário de Introdução ao Servidor Público:

A Pró-reitoria de Gestão de Pessoas realiza, no dia imediatamente posterior às solenidades de posses de novos servidores, o Seminário de Iniciação ao Serviço Público, com o objetivo de apresentar, aos novos servidores, a estrutura organizacional do IFCE, os principais setores que compõem a reitoria da instituição, bem como os direitos e deveres do servidor público, e a forma de solicitar os benefícios garantidos por lei. O evento foi criado em parceria com o Departamento de Comunicação Social e visa ambientar os novos servidores à instituição, de forma que eles possam ter um conhecimento prévio do IFCE antes de iniciar o exercício em seus respectivos campi de lotação (IFCE, 2016).

De acordo com a professora Lara, o evento teve como objetivo principal a apresentação das equipes, dos cargos dos pró-reitores de ensino e pesquisa, bem como informações sobre salário, sindicalização e direitos dos professores. Se por um lado reconheço a importância desse momento, por outro, destaco a limitação de uma política de inserção profissional que se institui como um evento de caráter episódico e não contempla uma ação de apoio para que os novos professores sejam intencionalmente acolhidos em suas especificidades, integrados na rede ou em grupos de trabalho e acompanhados para que se desenvolvam profissionalmente.

Concordo com Cruz *et al.* (2022, p. 15) ao observar que uma política de inserção profissional necessita de uma ação de indução docente situada em um contexto particular, orientada em torno “da sistematização de uma cultura de colaboração e de formação e com o objetivo de ajudar os novos professores em sua relação com o processo ensino-aprendizagem e tudo o que ele envolve”. Tal ação compreende mais do que um evento isolado que se encerra ao fornecer informações administrativas de cunho organizacional.

Após tecer considerações a respeito da chegada de Lara ao IFCE, apresento Ângela, a segunda professora iniciante colaboradora desta pesquisa, por meio de um cordel autoral sobre experiências que constituem sua identidade profissional, sua formação inicial e suas experiências profissionais até ingressar na Educação Superior.

### A história de Ângela

Do interior de Pernambuco  
Na roça, ela cresceu  
Com muita luta e labor  
A Universidade conheceu  
Primeira e única na família  
Seu caminho ela teceu

Desde menina determinada  
Já sabia onde chegar  
Confiança em sua voz soava  
“Isso eu sei, posso explicar”  
O Dinheiro ela não tinha  
Mas deixou pra outro  
A vergonha de falar

Fez amigos importantes  
Trilhou o curso com maestria  
Junto ao PET, grupo de pesquisa  
Sociologia, Educação, Tecnologia  
Mas na formação do Pedagogo  
Ensinar não era tema, uma ironia

Na graduação já sonhava  
Docência na Educação Superior  
Idealizava  
Mas entre mestrado e doutorado  
Conheceu a escola pública  
Realidade lhe apavorava  
Um só semestre foi o bastante  
Pois àquela escola não voltava

Ingressou na Educação Superior  
Uma faculdade particular  
Se preparou a vida toda pra isso  
Mas não era ali que queria estar  
Foi convocada no IFCE  
E finalmente chegou  
Onde sempre quis chegar

A ficha quase não caiu  
“Estou concursada”, sorriu  
“Vou mimbora pro Ceará”  
Mas era pandemia  
Lockdown, ensino remoto  
Coronavírus a assustar

Sua posse foi virtual  
Um começo a lamentar

Primeira aula remota  
Sem aos colegas apresentar  
“Sou Professora ou *YouTuber*?”  
Um dilema a enfrentar.

Ângela inicia sua jornada como docente no IFCE em meio à crise sanitária desencadeada pela pandemia da covid-19 em 2020. O isolamento impediu a realização presencial da cerimônia de posse. Além disso, devido ao momento atípico, Ângela não pôde participar do Seminário de Introdução ao Serviço Público e lamenta não ter vivenciado o emblemático rito de iniciação à docência no novo contexto de trabalho presencialmente.

Sua estreia na Educação Superior ocorreu em uma instituição privada, mas a experiência durou poucos meses. Ângela relata que somente ao se efetivar como docente do IFCE sentiu que se tornara verdadeiramente professora. Apesar disso, iniciar as aulas no contexto do Ensino Remoto Emergencial, sem o contato com os estudantes e com a dinâmica institucional, impediu-a de se sentir cumprindo plenamente sua função:

Não me senti dando aula não. Não acho que eu dei aula no ensino remoto. Então acho que só veio de fato cair a ficha quando eu vim parar aqui (no campus) ano passado. Aí sim. Eu falei, “bom, estou aqui no lugar dos meus sonhos. Lugar que eu sonhei que eu tanto quis no tempo da minha graduação.”. Cheguei. Eu vim para cá com expectativa de querer ser muito boa professora e aprender muito. Percebendo que eu sabia muito pouco da minha área específica, muito pouco. (Ângela, professora iniciante)

Eu cheguei com dificuldade de saber, por exemplo, o núcleo duro da pedagogia, os fundamentos de uma aula, do que que ela se constitui, que metodologias a gente pode utilizar, porque os objetivos de ensino são desse jeito, porque um plano de aula se estrutura do modo que se estrutura, como é que é uma aula pensada. Eu cheguei aqui com quatro disciplinas, eu peguei muita disciplina quando eu entrei, então era todo dia.... História da educação, Currículo, Estágio e Psicologia do Desenvolvimento. Nunca tinha lecionado nenhuma. Nenhuma era da minha área de pesquisa (Ângela, professora iniciante).

Ângela revela sentir dificuldades no início da docência com os fundamentos pedagógicos do trabalho docente, especificamente sobre a organização do trabalho pedagógico, as concepções de uma aula e os elementos constitutivos do planejamento. Essas são as dificuldades apontadas pela maioria dos professores que responderam ao questionário da pesquisa e registradas também em minha escrita autobiográfica. Outra dificuldade relatada pela professora foi o processo de burocratização do trabalho docente:

Eu fico muito paralisada com certas burocracias. Principalmente, porque elas não deveriam fazer parte da nossa docência. Então, sei lá, você de repente tem que ser a pessoa que, numa defesa TCC, tem que ser a pessoa que vai secretariar aquele processo. Criar ata. Isso não era... o pessoal, com um intuito de dizer que vai modernizar o sistema público através do sistema eletrônico, estão passando para a gente funções que não são nossas e, muitas das vezes, não se dá conta. “É para facilitar”. Será mesmo? Facilitar pra quem? Para quê? Porque assim, a gente está com muita burocracia. Cada vez mais chegando. A gente tem que provar que a gente

trabalha. Dado momento aqui me pediram uma gravação da defesa do TCC. Eu falei, “ué, mas eu não assinei ata?”. “Não, é porque agora...”. Mas a ata está assinada. A gente não precisa provar. Tem a ata assinada, eu e a banca assinamos. Então, burocracia, o modo como ela está muito embrenhada nessas questões tecnológicas para formar... pactuar consenso de que, “olha, é para modernizar para inovar”. Não é. É para burocratizar o trabalho. Acho que o IFCE é uma instituição muito burocratizante, muito burocratizadora. Eu me sinto muito sufocada em certos tipos de situações, coisas que não precisariam, você pedir autorização de aluno para repor aula. Tanto do documento que a gente precisa provar. E algumas dessas funções da gente tem que programar as nossas férias... São coisas pequenas, quando a gente fala, “para de ser chata”. Mas, é porque tem precedente que, se abrir, daqui a pouco passa a boiada. E a gente está só, “não é só um clique”. A burocracia, ela dificulta o meu trabalho. Preencher papelada, tudo tem que justificar. Se eu precisar ir para um congresso, eu tenho que mandar um planejamento um ano antes, falando que eu vou, sendo que eu nem sei se eu vou. Desnecessário. Não tem a ver com a nossa profissão. A profissão que não é medida por essas métricas, ou não deveria ser (Ângela, professora iniciante).

A burocracia, apontada pelos professores colaboradores deste estudo como um aspecto dificultador da inserção profissional, torna-se cada vez mais presente na Educação Superior desde a introdução de lógicas mercantilistas nas IES públicas, tendência que se materializa no controle do trabalho docente implementada com a gestão por resultados à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente (Bossi, 2007). A tendência disseminada por toda América Latina pela atuação do Banco Mundial nas últimas décadas passou a orientar a ação do Estado em relação à implementação de práticas que estimulam a competição e a vigilância, o que Taubamn (2009, p. 108) denomina de cultura de auditoria, nas palavras do autor: “(...) cultura de auditoria refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle”.

A ênfase no controle do trabalho docente, conforme relatado pela professora Ângela, reflete características da lógica de mercado e de produção transferidas para o campo educacional, movimento conceituado por Saviani (1986) de Pedagogia Tecnicista, tendência que coloca o controle dos processos no centro do trabalho educativo, visando torná-lo mais objetivo e operacional por meio do controle e da responsabilização.

Com isso, esse controle se intensifica com a incorporação das plataformas digitais ao trabalho docente, como evidencia o relato da professora “dado momento aqui me pediram uma gravação da defesa do TCC. Eu falei: ué, mas eu não assinei ata?”. “A gente tem que provar que a gente trabalha”. As plataformas que, durante o período pandêmico, serviram para conectar estudantes e professores, hoje são utilizadas como instrumentos de controle e de comprovação extra da atividade docente. A meu ver, esse movimento desqualifica os já

consolidados instrumentos de registro do nosso trabalho e, conseqüentemente, desqualifica o próprio trabalho docente, sob o pretexto do desenvolvimento digital.

Esse processo tem uma lógica desqualificadora, que além de controlar, exige do trabalhador não apenas a execução de seu trabalho, mas também que o próprio professor se encarregue de provar que desempenha suas funções, a exemplo dos inúmeros planos e relatórios individuais que precisamos preencher a cada início de semestre, conforme relatado em meus diários.

Além dos aspectos já citados, há o problema ético envolvido na situação, o que já foi alertado por Ribeiro (2019, p.76):

A grande empresa capitalista, se não sabem de tudo, pelo menos são grandes poupadores das informações, como os que guardam todo o seu dinheiro como garantia e segurança. E se utilizam disso para seus objetivos estratégicos de origem militar, política, como investidores, para sentir as tendências do mercado, para ampliar sua acumulação de riquezas [...] suas tentativas de controle, melhor enfrentar a concorrência, conquistar mais consumidores.

Na prática, isso resulta na conectividade compulsória via plataformas gerenciadas por empresas mundiais que acessam informações privilegiadas do que fazemos em nossas salas de aula, uma nítida ameaça à autonomia docente, pois não há por parte dessas empresas genuíno interesse na melhoria da condição de vida nem do professor, nem do estudante, ao contrário, possuem evidente interesse de dominação ideológica e econômica da educação.

Para Rabelo *et al.* (2015, p.26), são estratégias implementadas pela agenda do Banco Mundial nos países pobres que claramente transferem a responsabilidade pela crise estrutural do capital para os gestores e para os próprios professores, o que se mostra ineficaz, já que a crise se dá pela “defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema educacional”. No fim das contas, são políticas de vigilância e de responsabilização que apenas contribuem para o processo de alienação do trabalhador. De acordo com as autoras, as perspectivas mercantilistas:

Criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, a rigor, atribuindo ao professor a tarefa maior no alcance da qualidade do ensino público. Na verdade, coloca-se sobre os ombros deste profissional, o peso da responsabilidade quanto à resolução dos drásticos problemas educacionais, sistematicamente reproduzidos sob o signo da precariedade e da mistificação (Rabelo *et al.*, 2015, p. 19).

Para nós professoras e professores do IFCE, a burocratização do trabalho é um forte e imediato desafio da atividade docente. O relato de Ângela evidencia que o excesso de controle ao qual estamos submetidos é um desqualificador do trabalho do professor. Também a organização do trabalho pedagógico parece ser uma urgente necessidade formativa dos que chegam para a iniciar a docência nessa instituição.

Os relatos evidenciam lacunas entre a formação teórica e a prática pedagógica que podem ser amenizadas por um movimento institucional de ações de formação em contexto de trabalho, possibilitando que os professores reflitam sobre a sua própria prática e sobre a sua autonomia docente, tornem-se mais confiantes e possam ser acompanhados à medida que aprendem e se desenvolvem profissionalmente.

Diante da análise dos desafios iniciais da chegada à instituição, no próximo tópico, volto-me para as estratégias desenvolvidas pelas professoras nos primeiros anos do exercício da docência, pois reconheço que o trabalho docente não é apenas fonte de dificuldades paralisantes, ele é, ao mesmo tempo, potencial portador de emancipação.

## **6.2 Enfrentando os desafios: estratégias docentes**

Analiso as narrativas das professoras sobre a experiência inicial no IFCE, aproximando-me da compreensão de totalidade do ser humano, que se modifica e adquire novas habilidades e conhecimentos na sociabilidade por meio do trabalho, entendendo-o como uma categoria fundante no mundo dos homens. Essa análise parte do pressuposto gramsciano sobre o conhecimento, que afirma que é na vida ativa que o ser humano desenvolve suas concepções de mundo, um pressuposto que nos permite enxergar o ser humano como um ente histórico, capaz de superar a alienação imposta pela ideologia capitalista (Oliveira et al. 2015).

Parto da compreensão de que os professores, por terem sua existência efetivada num ambiente social e complexo, fazem emergir novas e diferenciadas formas de conhecimento, pois, como afirma Vigotski (1996), a consciência não pode ser pensada como uma elaboração interna, uma vez que esse é um processo revelador de determinações sociais e históricas.

Assim, reconhece-se que as instituições de ensino não detêm o controle corporativo sobre o conhecimento que a humanidade produz. Nesse sentido, compreendo que professoras e professores constroem novas práticas sociais a partir da complexificação do seu trabalho que se efetiva num ambiente social pois “antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material” (Marx, 2011, p. 211).

Diante dos desafios do início da docência, professoras e professores constroem e impulsionam formas concretas de enfrentá-los, como narra a professora Ângela, que buscou, junto aos demais pedagogos do campus, maneiras de fazer o Encontro Pedagógico do semestre cumprir sua função de espaço reflexivo do trabalho pedagógico. Ela conta que vislumbrou no Encontro Pedagógico uma possibilidade de vivenciar trocas com os pares. Em

geral, o evento se volta para questões técnico-administrativas da gestão pedagógica, e os momentos formativos parecem ser dissociados de necessidades reais do trabalho docente no IFCE.

Por exemplo, os encontros pedagógicos a gente teve várias situações que ficavam só: “tem isso. Olha, como é ruim, olha como é bom”. Mas fica no plano no discurso sem sistematização. Então, agora a gente fez o diagnóstico, agora a gente pode, vamos fazer uma análise propositiva desse diagnóstico. Vamos pensar junto, então a gente tá pensando juntos (Ângela, professora iniciante).

Para enfrentar a ausência de espaços de socialização entre os professores, Ângela junto aos colegas e à gestão do campus propuseram mudanças na dinâmica de um evento já institucionalizado que ocorre semestralmente. Com suas concepções de mundo, a professora mobilizou estratégias para estar em coletividade ao se envolver pessoalmente com o planejamento e a execução do encontro pedagógico, que antes funcionava como uma reunião técnica, em moldes organizacionais, e passou a ser um espaço dinâmico de colaboração e de inovação.

O momento foi utilizado para a construção de um diagnóstico de fragilidades e potencialidades do trabalho da instituição. Por meio do diálogo aberto e da troca de experiências, gestores, técnicos e professores puderam mapear áreas de melhoria e propor mudanças concretas. Essa abordagem permitiu que todos os envolvidos se sentissem parte integrante do processo de desenvolvimento institucional.

Ao transformar o Encontro Pedagógico em um espaço de reflexão e de ação coletiva, Ângela contribuiu não apenas com a organização do trabalho desempenhado pela instituição, mas também fortaleceu os laços e o sentimento de pertencimento com o IFCE à medida que deu um novo sentido à atividade docente. Além disso, a professora revela que o exercício do diagnóstico trouxe impacto para seu trabalho em sala de aula:

Percebi que eu não posso ficar só falando, eu preciso que eles sistematizem, aí isso foi que eu fui aprendendo. Se a minha aula não gerar nenhum tipo de sistematização, ela vai ficar perdida, vai ficar eu falando, eles ouvindo, achando interessante, mas eles vão esquecer. Então, comecei a pensar nesse meio, eu preciso que eles sistematizem para eles pensar nas coisas melhor (Ângela, professora iniciante).

Minhas primeiras experiências na Educação Superior me desafiaram quanto aos aspectos da didática no Ensino de Ciências. Em meus diários, relato que minha estratégia foi recorrer aos estudos, à pesquisa, aos colegas de meu grupo de pesquisa e questioná-los sobre referências, possibilidades, estratégias de ensino que pudessem me ajudar.

Me propus a trabalhar com Casos de Ensino com a turma deste semestre. Porque raciocínio pedagógico é fundamental e a gente sabe. Mas como se ensina a raciocinar pedagogicamente? Pergunta do milhão! Eu como não chego só, vou fazendo com quem já faz. Observando aquilo que já se faz. E se faz bem. Foi assim



que encontrei nessa estratégia de ensino a possibilidade de trabalhar com pesquisa, com contexto, com criatividade e com rigor pedagógico. Ao final da disciplina, ver meus alunos problematizando dados, pesquisando e contextualizando as comunidades onde vivem, criando e contando histórias, personagens e possíveis soluções para os casos foi de uma satisfação sem tamanho! (Diário autobiográfico).

As pesquisas de Farias e Mussi (2021) sobre casos de ensino forneceram suporte essencial para que eu, vivendo a travessia de estudante para professora, pudesse transpor didaticamente o que julgo necessário. A angústia de estar diante de conteúdos do campo das ciências naturais sem um repertório para envolvê-los aos conhecimentos da didática foi amenizada com a possibilidade de adotar a pesquisa como postura em sala de aula. Essa abordagem permitiu-me conhecer as histórias dos estudantes, incorporá-las ao ensino e incentivar os estudantes a protagonizarem a sua própria aprendizagem.

Já a professora Lara, revela que buscou estratégias que lhe ajudaram a enfrentar os dilemas da interação em sala de aula:

E eu fui criando estratégias de poder assim abrir um espaço legal de relação com os alunos sobre os assuntos. Busquei utilizar metodologias que possibilitassem o diálogo e a interação dos estudantes com o conteúdo e com os saberes necessários à docência. A participação dos alunos em sala de aula me deixa mais à vontade e me faz refletir sobre a construção do pensamento dos alunos, além de ampliar os meus conhecimentos sobre a própria prática, pois consigo refletir sobre a estratégia utilizada e buscar novas. No entanto, nem sempre os alunos leem o texto solicitado, nem sempre participam e interagem nas aulas e por isso tenho adotado a estratégia de usar slides com alguns recursos como imagens, vídeos que auxiliam na compreensão dos alunos e estimulam um pouco mais a participação. (Lara, professora iniciante).

Lara investiu na utilização de recursos visuais em suas aulas e notou melhora na qualidade das interações com os estudantes. Esses recursos não apenas incentivaram a turma a se engajar mais ativamente, mas também proporcionaram a Lara a oportunidade de refletir sobre sua prática profissional à medida que avaliava a fluidez das interações. Ao incorporar elementos visuais, como slides, figuras e vídeos, Lara conseguiu ilustrar conceitos complexos de forma mais acessível, facilitando o entendimento e as elaborações dos estudantes. Os ajustes aperfeiçoaram o ensino e a fizeram sentir-se mais segura diante de seus alunos.

Quanto aos dilemas da interação, Ângela revela que avalia a eficácia de sua aula pela participação dos alunos, percepção que é influenciada por suas próprias experiências como estudante. Ângela lembra que seus professores incentivavam nominalmente a participação dos estudantes, exemplos que inspiraram sua prática docente, levando-a a valorizar a interação como uma ferramenta fundamental para o ensino e a aprendizagem:

Tem dias que eu falo “eu acho que foi chata para caramba.”. Baseada nisso, na participação deles. Então, tem hora que eu fico falando muito aí “eu cansei gente e aí, e isso que eu estou falando?” (E aí veio muito a voz da minha orientadora no meu ouvido falando), “vocês acham que é conversa fiada ou isso faz sentido.” “Você Vitor, e aí faz sentido isso, tu acha mesmo que isso que ele está falando? Está

certo?”. “Quê que você acha?”. E aí eu vou puxando nesse sentido [...] eu fui percebendo, por exemplo, que o jeito é falar o nome deles. Antes eu ficava constrangida, porque eu ficava muito constrangida quando alguém falava meu nome para eu falar qualquer coisa. Eu precisei calar esse meu constrangimento, “Vitor fale. Dá para ver que está na ponta da sua língua. Chega estou vendo saindo. Fala”. Aí, eles falam. Eu experimentei, eu vou tentar. “Vamos, Luiza. Certeza que você tem alguma coisa que você quer compartilhar”.

Aí eu vou vendo, ou então eu peço para fazer uma nuvem de palavra da aula, qual a palavra para você citar? “Eu quero que vocês reescrevam, às vezes pego um trecho que eu acho essencial daquilo. Reescreva esse trecho com as palavras de vocês.”. “Vamos aprender a fazer paráfrase, vocês vão usar esse texto acadêmico e eu quero que vocês citem esse trecho.” Eu vou junto, eu vou ligando eu tento ver o curso numa perspectiva integral. A gente está vendo psicologia da aprendizagem, mas você tem que aprender também sobre escrita acadêmica, você não está vendo só por ver... Como é que você vai usar esse trecho aqui do Vygostky para você fazer sua opinião. Aí eles fazem. Eu adorei fazer isso. (Ângela, professora iniciante).

A aposta das professoras na qualidade das interações evidencia o que Tardif e Lessard (2014) observam sobre a organização do trabalho docente, onde há a predominância do “material humano”, e professores são seres humanos dotados de iniciativa que se caracterizam pela forte dimensão interativa.

A busca pela sobrevivência no início da docência mobiliza estratégias que se assemelham entre as experiências, mas nem por isso são homogeneizadas. Para enfrentar a frágil interação com os demais professores e profissionais da instituição nos primeiros anos da profissão, tomei a iniciativa de organizar um Sarau no meu campus. Convidei colegas para reuniões, organizei momentos de socialização de ideias, rompi silêncios e bati em portas que nunca havia entrado. Pedi ajuda aos mais experientes quanto aos caminhos burocráticos para cadastrar o projeto como uma atividade de extensão e recebi muitos apoios e incentivos. Juntos, planejamos e realizamos um lindo Sarau como narro em meu diário autobiográfico. Compreendo que as emoções constituem os processos pedagógicos, psicológicos, éticos e estéticos e são constituídas pelas relações entre a arte e a vida. Por isso, recorri à integração do conhecimento acadêmico e cultural em torno da música, desenho, poesia e fotografia para fortalecer vínculos e enfrentar a solidão docente no início da carreira.

Acaba sendo mais desafiador né? Uma das coisas do IFCE é justamente isso essa migração você não é daquele lugar, então é importante você conhecer um pouco do contexto, porque são realidades diferentes, então sempre tem o desafio de estar em outra cidade e a possibilidade de ainda mudar novamente de cidade a gente pode estar sempre mudando, a gente quer chegar próximo pelo menos do nosso lugar. Então tem esses desafios de entender do contexto, o perfil, cada lugar vai ter mesmo alguma especificidade, seus próprios desafios (Lara, professora iniciante).

Também é importante observar que, para professores e professoras iniciantes do IFCE, a solidão à qual se referem no âmbito profissional é intensificada pela distância dos vínculos pessoais mais próximos, ocasionada pela necessidade de começar a vida em outra

cidade. A condição de migrantes, na qual se encontra um número significativo de professores em início de carreira no IFCE, representa um novo desafio trazido pela expansão e interiorização da Educação Superior. Essa realidade já foi observada por Ribeiro (2019), quando destaca que a precarização do trabalho docente não se limita mais à necessidade de trabalhar em várias instituições, mas se estende à necessidade de atuar em diferentes municípios. O autor sublinha como a nova era do capitalismo fragiliza e precariza cada vez mais os vínculos, as comunidades e os territórios, dificultando ainda mais a conquista da consciência de classe:

Os vínculos foram desfeitos. Para alguns, eles quase não existiram de tão frágeis e precários que foram. Família e sociedade, como o estado, a nação, a religião, as cidades, eram comunidades que existiam antes, que precediam os indivíduos que, ao nascerem, a elas se integravam. [...] Mesmo sob enorme tensão, as comunidades anteriores possuíam um grande poder de integração. Pertencia-se a uma família, a uma comunidade religiosa ou a uma nação para toda a vida. Elas possibilitavam visão e pertencimento ao mundo, com passado e futuro. Agora as novas comunidades vão sendo criadas e se constituindo em movimento. Os indivíduos não nasceram ou faziam parte anteriormente delas (Ribeiro, 2019 p. 228).

Nesse contexto, esse aspecto, a meu ver, merece maior atenção em estudos futuros, pois a sensação de não pertencimento afeta substancialmente as emoções dos professores que precisam adaptar-se à nova vida e aprender a profissão em território desconhecido. Se estamos dispostos a impulsionar ações de apoio e acompanhamento ao professor iniciante em situação de inserção profissional, é necessário que essas ações contemplem espaços de escuta e partilha dos dilemas do trabalho em sala de aula, e em igual importância dê espaço às emoções dos professores, considerando que as novas comunidades de profissionais se formam em movimento e suas identidades se constituem em diferentes territórios em busca de pertencimento.

Além das estratégias de enfrentamento dos desafios, as professoras relatam como aprendem a docência nos primeiros anos de exercício profissional no IFCE, tema que abordo no próximo tópico.

### **6.3 A aprendizagem da docência na Inserção Profissional**

Reconhecendo a complexidade da docência, sua forte dimensão interativa e contextual e o potencial emancipatório da atividade docente, busco com a perspectiva sócio-histórica compreender como as professoras deste estudo aprendem a docência em situação de inserção profissional no IFCE, o que para Vigotski (1991), significa estudá-la no processo de mudança que é o requisito básico do método dialético.

Organizei a exposição das análises em conceitos temáticos extraídos da identificação e agrupamento das narrativas das professoras iniciantes sobre os marcos do aprendizado da docência. As categorias identificadas são: aprendizagem com a mudança de crenças, aprendizagem com o retorno dos estudantes, aprendizagem com a colaboração entre os pares e aprendizagem da docência com a prática social militante.

### **6.3.1 Aprendizagem da docência com a mudança de crenças**

Em revisão sistemática realizada sobre aprendizagem da docência (Farias, Cunha e Guimarães, 2023), evidencio que os primeiros anos profissionais são um período crítico em que muitos professores iniciantes experimentam uma transformação de suas crenças e práticas, pois como sublinham Feiman-Nemser (2003) e Flores e Day (2006), na condição de iniciantes, os docentes estão suscetíveis a experimentar um desequilíbrio cultural, uma incompatibilidade entre sua própria cultura e a de seus estudantes que pode levar a uma sensação de instabilidade e confusão, como mostram os relato da professora Lara:

Eu achei que os alunos não iriam me levar a sério, às vezes pelo respeito, primeiro que tem a história de ser mulher, né? Nesses cursos, muitas vezes a gente escuta, pelo menos isso tinha no primeiro campus, alguns preconceitos de alguns alunos quando era uma professora mulher meio que testava o seu conhecimento. É triste, mas nos dias de hoje a gente ainda tem isso em determinados lugares é mais evidente do que outros. Então eu pensei “poxa eu vou entrar num curso de licenciatura em física? É um pessoal que já não gosta muito de ler, né”? De leitura, aí você vem com as disciplinas pedagógicas, não levam muito a sério (Lara, professora iniciante).

Aprendi e continuo aprendendo com o contexto dinâmico da sala de aula, com o contexto dos alunos, com o desafio de incluir todos os estudantes não só no curso, mas na comunidade acadêmica e promover o ensino-aprendizado de qualidade, desde a seleção de livros ou textos escritos por autores renomados nos estudos das disciplinas que leciono, como também na mediação dos debates, priorizando o respeito as diferentes opiniões como oportunidade de enriquecer os conhecimentos (Lara, professora iniciante).

Lara relata que a mudança de suas crenças sobre o respeito dos estudantes pelas professoras e pelas disciplinas pedagógicas levou-a priorizar estratégias de ensino que contemplassem o debate. A professora relata que o contexto dinâmico da sala de aula exigiu planejamento intencional de situações que suscitassem discussões e pudessem enriquecer a aprendizagem dos discentes com a valorização das diferentes opiniões e o respeito à diversidade.

O abandono de algumas crenças nos primeiros anos da docência também é compartilhado pela professora Ângela:

Talvez eu tivesse alguma crença que fosse fácil, que isso é natural, que isso é simples. E não é. É preciso muito esforço de planejamento. Talvez, em muitos momentos, eu antes contasse muito com a espontaneidade. “Eu vou lá e vejo”. Eu sei que quando eu estou fazendo isso, eu estou negligenciando o processo de

aprendizagem da minha profissão, que ela exige. Então, acho que isso, eu achava que era mais natural, mas não é (Ângela, professora iniciante).

Inicialmente, Ângela acreditava que o ato de ensinar era algo simples e até natural que poderia ser realizado no campo da espontaneidade. No entanto, percebeu que essa abordagem negligenciava o processo de aprendizagem tanto dos estudantes quanto de sua própria aprendizagem profissional. A professora reconhece que o ensino exige esforço, planejamento e dedicação para ser eficaz, uma mudança de perspectiva que evidencia seu aprendizado profissional em face a sua compreensão da docência como uma prática que exige planejamento prévio e intencional.

O aprendizado é muito complexo, né? Você dizer assim, como é que eu aprendo algo? Eu lanço essas perguntas com os alunos porque eu também preciso refletir sobre isso é uma constante reflexão. Mas é um amadurecimento. Faz parte do amadurecimento (Lara, professora iniciante).

Mizukami *et al.* (2010, p.44) argumenta que “aprender a ensinar é desenvolvimental”, o que exige tempo e investimento para que os professores revisem seus conceitos e redefinem suas crenças e práticas. Isso ocorre porque o ensino é inerentemente complexo e executado em condições que podem variar significativamente de ano para ano. Nessa direção, importa destacar o que Lidstone e Hollingsworth (1992), citados por Farias, Cunha e Guimarães (2023, p 118), consideram a respeito:

Ocorrem mudanças no conhecimento dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem e que a complexidade do aprender a ensinar tende a diminuir à medida que absorvem rotinas conceituais básicas e as automatizam no seu fazer cotidiano, ou seja, passam a fazer sem pensar. Essa progressão possibilita que se concentrem em conceitos e práticas mais avançadas do que o que se conhecia antes, pois a natureza da capacidade de atenção dos docentes é seletiva, já que as crenças afetam o foco primário de atenção.

Wang e Teng (2021) afirmam que a aprendizagem da docência acontece por meio de um processo de transformação das crenças que os docentes iniciantes trazem da sua formação passando pela confirmação, realização, discordância, elaboração, integração e consolidação de modo não linear, em uma via da mão dupla, como retrata a professora Ângela sobre a sua discordância e sobre a nova elaboração sobre o papel da escola e da educação:

Faltou para mim, na minha graduação, entender melhor, qual o papel da escola. O papel da escola, não é salvar a humanidade, infelizmente. Na minha na minha graduação, parece que era isso. “O mundo todinho”. Tem o mundo todinho, mas a escola tem também as suas configurações específicas enquanto instituição que tá nesse mundo. E dentro da escola tem a sala de aula, dentro da sala de aula, eu professor, tenho quais funções? Qual é a minha função? Então hoje em dia eu tenho muito claro o papel da escola, de acordo com a teoria que eu adoto é que as pessoas, os alunos, têm acesso ao conhecimento que foi historicamente acumulado pela

humanidade. Eu sei hoje, eu sei o que é isso. E o que sobra são intentos que a gente faz, mas que a gente não é... não é nossa garantia. Não vou poder salvar o mundo de ninguém (Ângela, professora iniciante).

Como exposto anteriormente, os construtos teóricos dos docentes, nem sempre visíveis, influenciam o modo como eles aprendem a profissão. O professor não age no vazio, sua ação carrega intencionalidade e é guiada pela forma de compreender o mundo e se relacionar com ele (Vieira, Guimarães e Costa, 2022).

Por conseguinte, ao refletirem sobre a dinâmica da docência situada, os professores modificam crenças, concepções de mundo e de educação, e forjam no contexto do trabalho novos construtos sobre sua prática profissional. A mudança de crenças viabiliza, portanto, a retroalimentação da percepção de mundo e do aprendizado profissional docente o que leva os professores a criar oportunidades de aprendizado para os estudantes reconhecendo a importância de considerar o retorno dos alunos para o desenvolvimento de sua prática profissional.

### **6.3.2 Aprendizagem da docência com o retorno dos estudantes**

Como Hodkinson e Hodkinson (2003, p. 5) apontam, as pessoas “agem (ou aprendem) dentro de “horizontes de ação”, nesse caso, o aprendizado profissional das professoras iniciantes tem como horizonte de ação a percepção e o retorno dos estudantes sobre sua prática profissional. Nessa perspectiva, a “aprendizagem da docência se expressa na apropriação de como mediar a aprendizagem de outros por meio do ensino” (Farias, Silva e Castro, 2021, p. 36). Esse reconhecimento que é expressado pela professora Lara ao atribuir sua aprendizagem da docência com:

O próprio retorno dos alunos, como eu sempre eu fui uma professora que eu sempre priorizei as interações, é de mim. Eu vi que de fato há uma dificuldade muito grande em leituras, eles não gostam muito, mas eu tinha que fazer de alguma forma então teve as tentativas e erros ali no começo, porque eu na minha ilusão no começo eu passava as leituras já tentando preparar para uma próxima aula pra quando chegar na aula a aula ser ainda mais rica, mas eu vi que não acontecia, então não adiantava, eu ia testando outras coisas. Eu disse, não, então eu vou formar pequenos grupos de discussões pra eles lerem.

Tancredi, Mizukami e Reali, (2012) ressaltam que geralmente os professores iniciantes concentram-se em aspectos mais imediatos da sala de aula e, por não contarem com apoio sistemático, acabam desenvolvendo estratégias num processo de ensaio e erro:

Aprendo todos os dias a ser professora, nos erros e nos acertos, respeitando meus limites, mas também acolhendo os pequenos passos desse grande desafio de ser professora. Aprendo conversando com os colegas professores sobre as aulas e com a

reação dos alunos diante das propostas que levo para eles (Lara, professora iniciante).

Eu começava aqui... todo semestre eu estava mudando tudo. Eu falo “não é possível que eu vou mudar tudo, toda vez. Eu não estou acertando, não estou gostando, não está funcionando.”. Agora que eu acho que tem coisa... a maioria eu vou manter porque eu gostei. Claro você vai mudar, porque você sempre está mudando, mas naquela época eu não gostava. “Esse texto está horrível, não foi, não chegou lá, não instigou, não é por aí”. Então fui buscando, e demorava, no início, dias para fazer... (Ângela, professora iniciante).

Eu não achava que era uma aula, porque era uma exposição, eu estava expondo um conteúdo, era expositivo, era uma hora e pouquinho, eu estava expondo. Quando eu provocava alguns falavam, mas era muito pouco. Quando acabou o ensino remoto eu pensei: “eu vou ter mais tempo”. Então não tem como ficar só expondo, não é uma palestra, preciso envolver os alunos. E aí criando estratégias, “como que eu faço?”. E aí eu sempre volto para olhar para a minha prática, eu professora, aprendo estudando as coisas que eu ensino para os meus alunos. Quando eu falo para eles que é um aprendizado significativo baseado em Asusubel,” como eu estou mobilizando o conceito para que a minha aula favoreça que eles tenham isso também?” (Ângela, professora iniciante).

Quando Ângela menciona “aprendo estudando as coisas que eu ensino para os meus alunos”, ela revela uma dimensão importante do seu desenvolvimento profissional. Ao investir esforços em compreender os conteúdos pedagógicos da formação de professores, que são de domínio da especificidade do pedagogo, Ângela não só fortalece seu domínio sobre a matéria, mas também aperfeiçoa sua própria prática, um ciclo de estudo e ensino característico da formação de formadores que destaca a importância da preparação contínua e do aprendizado mútuo entre professores e alunos.

Para Vaillant e Marcelo García (2012, p. 92): “aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e dos demais”.

Quando eu digo que eu fui me encontrando como estudante de pedagogia que eu nem sabia o que era. Porque aí eu fui voltando a estudar e a compreender conceitos e conteúdos centrais da minha área. Eu fui me encontrando aos poucos (Ângela, professora iniciante).

Desde observações como aluna, das experiências e esses retornos dos alunos, as tentativas, muita coisa eu fiz e depois eu olho, “meu Deus porque eu fiz aquela forma”, né? A gente vai aprendendo também com alguns erros. Algumas coisas a gente vai tentando assim quando, por exemplo, me vi em situações eu disse “meu Deus eu não sei qual é o tipo, a melhor estratégia que de avaliação que eu vou aplicar pra ver esse assunto” ... Aí eu tentava lembrar de alguma experiência com algum professor e ia fazendo, mas até depois eu ir criando, aos poucos, como eu tô criando, aquela propriedade de ir criando as minhas próprias (Lara, professora iniciante).

Com os alunos, a gente aprende muito com eles, muito, olhando eles o que eles fazem, perguntando, avaliando as nossas atividades, o que a gente tem feito. E falei:

“E aí gente? Como é?”. Perguntando, mandando mesmo questões. “E aí como é que eu posso melhorar?” “Eu estou aprendendo a ser professora com vocês, então queria que vocês me ajudassem a ser uma professora melhor. Eu preciso sempre também escutar os meus alunos sobre as coisas que eu estou apresentando para eles. Como é que eles percebem? (Ângela, professora iniciante)

As narrativas de Lara e Ângela revelam que tentativas e erros das professoras se apresentam como ponto de partida para que reelaborem suas próprias decisões na atividade docente. Embora nem sempre tenham uma compreensão nítida de como os estudantes aprendem, a mola propulsora para tomarem decisões ao selecionar os conteúdos, metodologias e avaliar é o retorno dos estudantes.

As professoras aprendem a profissão à medida que vivem a travessia de estudante para professoras e encontram o equilíbrio entre retirar o foco de si mesmas como pessoa e se tornar a docente que ensina algo a alguém por meio de interações simultâneas e recíprocas, tal como preconizam Floden e Clark (1988) sobre viver criativamente com a ambiguidade enquanto uma postura congruente com a incerteza inerente tanto ao ensinar quanto ao aprender a ensinar. Nessa direção, Roldão (2007) sublinha que aprender a estabelecer relações com os estudantes não se trata de uma aprendizagem meramente técnica, uma vez que o trabalho docente é essencialmente interativo. Trata-se, portanto, de uma atividade de ação-reflexão-ação:

Porque eu sempre faço esse exercício de... eu sempre falo para os meus alunos: “gente, para mim, vocês aqui estão numa área híbrida. Vocês são tanto futuros professores como vocês são atuais estudantes. Então não posso só formar futuros professores e desconsiderar que vocês são atuais sujeitos aprendentes”. Quando eu pensava isso, aí eu ficava “por que que eu faço um seminário?”. Aí eu falava para eles, “eu passo o seminário não é só porque eu quero sentar aqui e calar a minha boca quando vocês falarem. É porque vocês vão ser professores e eu vou avaliar isso, isso e isso”. A partir desse processo, eu fico me repensando também, me colocando junto. Se eu tô falando pra ele, no estágio, que o plano de aula é assim, a minha está seguindo isso? Não está, então espera. Então foi nesse ponto, assim, do que eu comecei a ensinar voltando para minha prática e pensando, não estou fazendo isso, então é olhar para o que eu estava ensinando, pra um espelho (Ângela, professora iniciante).

A atividade reflexiva é, portanto, uma autoavaliação da prática docente que reverbera na tomada de consciência sobre a própria atuação, sobre a identidade docente e o desenvolvimento profissional. Como afirma Bolzan (2009, p. 20), o professor:

Ao produzir sua aula, lança hipóteses, pensa, raciocina, e cria estratégias de ação, buscando entender os modos de compreensão de seus alunos. Portanto, aprender significa ler e interpretar as construções de seus alunos, e, conseqüentemente, pensar sobre sua atuação na tomada de consciência que permeia esse processo de ensinagem, constituindo-se na sua própria aprendizagem docente.



Eleger as interações, o retorno dos estudantes e a ação reflexiva como um caminho recíproco de aprendizado pode ser uma estratégia eficaz para consolidar a aprendizagem profissional de professores iniciantes, estabelecendo vínculos e promovendo a troca de saberes com estudantes e colegas docentes.

### **6.3.3 Aprendizagem da docência com a colaboração dos pares**

A aprendizagem docente é um processo que ocorre ao longo da vida nos espaços de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que “os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa” (Isaia, 2006, p. 377). Nesses termos, não se pode falar em aprendizagem da profissão de modo generalizado, mas entendê-la a partir do contexto de cada docente, das trajetórias formativas e das relações que estabelecem.

Os primeiros anos na docência são fundamentais segundo Marcelo Garcia (2009, p. 20), “para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Mas, em geral, a inserção na carreira docente é individualista e solitária, momento no qual o professor sem direcionamento sobre seu trabalho, com suas rotinas, e dinâmicas institucionais “aterrissa como pode”.

Lara conta que que foi exatamente assim que chegou ao IFCE, mas as relações preexistentes ao ingresso na instituição foram fundamentais para sua inserção e aprendizado docente:

Como eu tinha uma amiga que é pedagoga, inclusive também se formou na UECE, foi do meu grupo de pesquisa, lá no campus então eu conversava um pouquinho com ela pra entender um pouco como é que funcionava e ela foi me repassando algumas coisas.

Sempre sou curiosa sabe? Pra saber como é que as instituições acolhem... Uma coisa é quando você já vem de outra instituição que você tem experiência e minimamente sabe o que é que ela espera né? Em sala de aula até eu comento com os alunos do estágio “gente era bom se sempre fosse assim quando a gente mudasse para uma escola a gente tivesse um tempo pra observar aquela escola, né? Pra conhecer, pensar um pouquinho mas não é bem assim é complicado (Lara, professora iniciante).

Ao refletir sobre sua inserção profissional, a professora lamenta a falta de apoio institucional. Comparando com a disciplina de Estágio na qual os estudantes vivenciam diferentes momentos da iniciação à docência, incluindo diagnóstico da escola, observação, planejamento e regência de sala de aula, Lara acredita que a inserção na Educação Superior poderia ser estruturada de forma semelhante. Sem o apoio institucional, o acolhimento de Lara se deu por conversas informais com os colegas docentes:

A professora que estava saindo pra eu entrar no lugar dela teve essa disponibilidade e a preocupação. Teve o grupo também de pedagogos né? Me senti mais acolhida por este grupo até porque tem os famosos grupos no WhatsApp aí uma das professoras lá ela me acolheu, também me chamou, já quis então me ajudar...então foi por parte dos colegas (Lara, professora iniciante).

Ângela também relata que as práticas solidárias dos colegas docentes foram fundamentais para seu aprendizado profissional no período de inserção profissional:

Tenho muita gratidão a ela por tudo. Ela pegou na minha mão e falou “é assim que funciona no IFCE.”. A vivência que eu tenho de universidade é muito diferente daqui, então, ela falou “olha assim funciona, assim que a gente organiza.”. E como estava muito fora de órbita para todo mundo sendo remoto, então ela falou “a gente está aprendendo também, a gente tem feito assim, mas também está aprendendo” (Ângela, professora iniciante).

Ao refletir sobre a aprendizagem da docência, a professora atribui significativa importância à observação e às trocas de experiências com colegas de profissão:

Aprendo observando as colegas...o vocês fazem. Olha, a minha experiência na pedagogia é muito sentar na sala e discutir texto, eu fiz isso a graduação inteira. Raramente tem uma atividade. Então, eu vim para cá me deparar com isso que vocês fazem de tipo: “a gente tem uma atividade para pensar, fazer alguma coisa.”. Isso para mim foi muito novo eu aprendi no IFCE, vendo vocês: “O quê que tu fez hoje, Marília?” “Fiz isso”. “Ai, que legal, gente.”. “Nossa Senhora eu deveria pensar em algo assim também”. São conversas no corredor, compartilhamento com quem é mais alinhado a você, ou sentar na sala dos professores e aí de repente alguém compartilha algo e você vai aprender como a pessoa faz. Os professores compartilham e assim, eu aprendi muito a ser professora. Compartilham as frustrações. E é nisso que a gente vai se ajudando também. Porque aí “eu fiz assim, eu fiz de tal jeito, eu trabalho com tal perspectiva” e a gente vai se ajudando. (Ângela, professora iniciante)

O compartilhamento de práticas bem-sucedidas e até frustrações de seus pares foram importantes mobilizadores do aprendizado docente de Ângela nos primeiros anos na docência no IFCE, especialmente as partilhas de professores experientes:

O acúmulo que os professores experientes tem é de muita ajuda. Há duas coisas, saber o que fazer e o que não fazer. Então, também fui aprendendo porque quando a gente compartilha experiência com esses professores, eles vão contando... ou você vê os preconceitos, você fala, “não”. Ou você vê, “nossa, isso aqui para ele funciona” ou “não funciona para ele” ou “o que funciona para ele?” Eu acho uma pena que a gente não tenha tanta atividade que possibilite isso (Ângela, professora iniciante).

Cheguei aqui, a professora que estava antes literalmente pegou minha mão e falou, “a gente faz assim”. Mostrar modelos. Porque a gente da pedagogia tem isso, “ai, porque não existe modelo”. Não existe, mas não precisa sonegar os existentes para que a pessoa tenha conhecimento. Quando você senta com um professor, “olha, eu fiz assim”. Aí você repensa, “eu posso? Não, não posso. Como é que funcionou? Como eles reagiram?”. Então, para mim, esse acúmulo que eles carregam se chama

conhecimento. A gente aprende com acúmulo de outras pessoas. Quando sobe nos gigantes, como diz um filósofo (Ângela, professora iniciante).

Ângela reconhece que embora não existam modelos padronizados que se apliquem universalmente a todos os contextos, é fundamental conhecer e discutir as experiências e as estratégias que outros professores utilizam. Este processo de reflexão e comparação permite aos docentes avaliar o que pode ou não ser adaptado às suas práticas pedagógicas.

Por meio da exposição das próprias práticas, das interações e das discussões com outros professores, Ângela acredita que os professores iniciantes podem compreender como diferentes abordagens funcionam, o que para a professora se constitui em um tipo de conhecimento. Essa perspectiva corrobora o que Marilyn Cochran-Smith (1999, 2000) denomina de desprivatização da prática, ou seja, a interrupção do ensino como um ato privado. De acordo com a autora, professores aprendem a profissão à medida que expõem suas práticas a outros e assumem a investigação como uma postura constante sobre e no trabalho dentro de múltiplas comunidades de aprendizagem.

A parceria que você estabelece com os colegas, eu acho essencial para aprender para quem está começando. E você, nesse processo, também, fazer o exercício do espelhamento, olhar para o que você está fazendo quanto docente. Então você tentar se afastar um pouco, tentar olhar a sua prática...o máximo que você conseguir se afastar, que não é fácil. “Deixa eu me afastar um pouco aqui e olhar.”. Aí você vai conseguir olhar quando você permite que o outro ajude você a se ver. Você se vê quando o outro também ajuda você a se identificar. Eu sei que eu sou branca porque eu conheci uma pessoa negra, se não... Então quando você permite que o outro venha com esse tipo de ajuda, de auxílio de: “Olha, me diz para mim, né?” Como você se experimenta, se coloca nesse lugar. (Ângela, professora iniciante)

Sozinho também se esforçando, a gente aprende alguma coisa. Mas em conjunto, no diálogo com as trocas de experiência, eu acho que é tão rico, porque quando eu percebo isso, quando eu sento com algum professor, com algum colega... isso aconteceu muito ali no mestrado, mas não acontece muito na instituição. É uma coisa que eu sinto muita falta. Mas se a gente soubesse o quanto que a gente aprende com o outro, quando o outro fala. Até porque tem horas que não é só você tem aquela dificuldade. Quando você senta com o outro, o outro também tem a mesma dificuldade. E aí se você pudesse dialogar, conversar... sempre amplia muito o conhecimento. (Lara, professora iniciante)

Os relatos destacam a importância do aprendizado coletivo desprivatizando e investigando as práticas pedagógicas priorizando a troca de saberes, e a reflexão crítica sobre as próprias práticas e as dos colegas. Esse processo colaborativo e investigativo permite variações na experiência de aprender a profissão que podem proporcionar a necessária leitura crítica da realidade, pois como afirmam Farias, Silva e Castro (2021), a docência é um

trabalho reflexivo, intelectual e político, logo o aprendizado da docência deve ser situado nas diferentes práticas e perspectivas sociais desse trabalho.

#### **6.3.4 Aprendizagem da docência com a prática social militante**

A aprendizagem de um professor é multifacetada e, como afirmam Farias, Silva e Castro (2021, p.45), “deve ser considerada sob a ótica da compreensão da realidade, da leitura das contradições e de mudanças da própria sociedade”. Nesta perspectiva, a docência não se reduz ao ato de ensinar, pois as práticas sociais dos professores mantêm uma forte relação com a identidade profissional docente, como revelam as falas da professora Ângela sobre o aprendizado da docência com a construção da greve no IFCE:

A greve foi muito formativa porque a gente optou por ocupar esse espaço. Então, a gente deixou de dar aulas em sala de aula, mas a gente não abandonou. A gente estava lecionando quando a gente estava em greve. Então, as aulas públicas que nós fizemos aqui nesse pátio foram extremamente formadoras para mim. Porque ali estavam os alunos que queriam mesmo, que estavam interessados, que estão não pela obrigação de ter um diploma, uma nota. E a gente poder conversar com os alunos literalmente pegar nas mãos os anseios que ele tem com a instituição, literalmente eles descreveram para gente, e nós professores colamos no quadro. Para mim aquilo foi surreal. Foi uma experiência muito formadora. As experiências que a gente teve fora da sala de aula, o sarau para mim foi muito potente. Você enquanto docente está de fato formando pessoas, não está só enquadrando subjetividades a uma lógica de currículo específica, higienizadora. A gente está ali formando pessoas com todas as suas complexidades. Isso é importante, então foi esse episódio que fiquei muito feliz, olhava do lado falava, “que bom que eu estou aqui hoje nesse momento” (Ângela, professora iniciante).

A paralisação coletiva dos trabalhadores da Rede Federal de Educação proporcionou a Ângela momentos formativos públicos, análises de conjuntura e incidências políticas em torno das reivindicações contra os cortes na Educação e o impacto das políticas neoliberais nas reformas educacionais dos últimos anos, momentos descritos como valiosos para seu aprendizado profissional, permitindo-lhe articular a ação educativa com a conjuntura política e as teorias da educação.

Na militância, eu aprendendo como falar, como se expressar, como explicar uma ideia. Porque, como a gente vive na militância com temas muito polêmicos, a gente tem que costurar o discurso de um modo que a gente dê o recado e com espaço de tempo. Porque a gente não tem tempo para ficar voltando, refazendo fala. A gente tem que dar o recado de forma cirúrgica. O que a gente fala que tem mais gente que não usa? Quando uma pessoa fala isso, como é que a gente tenta desconstruir sem também invisibilizar a pessoa, colocar no lugar de inferioridade? Isso é coisa da sala de aula. São decisões. Em sala de aula tem aluno que fala coisa que é equivocada. E você tem, “não, vamos pensar melhor?”. E sem constranger, porque, se constranger,

a gente pode perder ali a pessoa e não tem mais volta para falar. Então, a militância me ajudou muito.

Freire (1967, p. 93) coaduna a favor “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. Essa premissa parece ser substancial ao trabalho dos professores que têm como tarefa central a mediação da aprendizagem de outros por meio do ensino. Esse trabalho exige uma racionalidade comunicativa (Habermas, 1988), exige diálogo, argumentação, elaboração e o domínio de ferramentas para uma comunicação que possibilite a compreensão da realidade.

A fala de Ângela destaca a necessidade de ela se comunicar de maneira precisa e sensível, especialmente no contexto da sala de aula. A professora reconhece o desafio de corrigir equívocos sem desvalorizar ou constranger os estudantes, pois a deslegitimação pode levar à perda de comprometimento com a aprendizagem. Ela compara essa dinâmica com situações em que precisou refletir e aprender a se comunicar na militância social de forma cuidadosa e respeitosa mesmo no conflito.

Para Placco e Souza (2006, p.24), “a aprendizagem do adulto professor ocorre primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de ideias, pela escolha individual e compreendida com o evento a ser conhecido”. Nesse sentido, para o professor, aprender uma nova postura diante dos problemas de seu tempo pode ocorrer com os momentos da didática, e, como Ângela relata, com a organização política e social em torno de uma greve.

Ferreira e Farias (2021, p. 105), ao mapearem as pesquisas sobre a aprendizagem do adulto professor, revelam que o assunto tem sido pouco explorado no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às particularidades desse processo, já que a discussão está pautada “nos debates da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), quase sempre no viés da alfabetização, correlacionando-a a uma segunda oportunidade de escolarização, e não na ampliação da compreensão de como se desenvolve o psiquismo do adulto, independentemente do seu grau de escolarização”.

Reconheço ser esta uma reflexão necessária, pois a aprendizagem do adulto requer uma atenção diferenciada por sua complexidade e distinção da aprendizagem de crianças e adolescentes.

Como relatei na introdução deste texto, a militância nos movimentos sociais foi um divisor de águas na formação de minha autoconsciência na iniciação à profissão docente. Os confrontos e disputas vivenciados na organização política forneceram um valioso repertório

de conhecimentos, permitindo-me articular com os fundamentos pedagógicos essenciais para o exercício da docência. Assim também a experiência de Ângela com a militância contribuiu de modo significativo para elaborações críticas e práticas que foram transformadas em conhecimentos da prática docente.

As narrativas enfatizam o aprendizado do adulto professor com a organização política e a prática social militante por meio da multiplicidade de aprendizados na vivência com a greve e da organização coletiva que, correlacionadas com o raciocínio pedagógico e a construção de narrativas de argumentação, foram significantes da práxis educativa.

Para Gramsci (1999, p. 103), chegar à consciência política quer dizer ter a possibilidade de unificar teoria e prática sob a ordem de um projeto na disputa de hegemonia. Para o autor, essa unidade é fundamental àqueles que organizam conscientemente as instituições de ensino. Nesses termos, a consciência política no aprendizado da docência significa, portanto, partilhar de uma concepção de mundo revolucionária e unitária pois “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam” (Gramsci, 1991, p.20).

A autoconsciência de que fala Gramsci (1991) é o ponto alto da aprendizagem do adulto, que, para o adulto professor, pode ser progressivamente alcançada à medida que se reconhece parte dessa força hegemônica, direcionam-se seus esforços e fortalecem experiências contra hegemônicas e constroem seus conhecimentos de forma ambivalente e operam nos campos práticas e teóricos, formam e transformam normas, condutas e concepções de mundo com a práxis educativa à medida em que intervém na sociedade e contribuem com a elaboração de uma ética e de uma política adequadas às concepções da emancipação humana.

A militância nesse sentido, não é entendida apenas como fonte de conhecimento, ela é um recurso estruturador da identidade profissional dos professores, o que dá sentido e significado ao trabalho docente investido, complexo, situado e interativo.

Como vimos no capítulo 4, a noção de aprendizagem do professor na inserção profissional ainda é pouco explorada no Brasil e necessita de maior aprofundamento quanto à possibilidade de implementação de estratégias de apoio à inserção e ao aprendizado profissional do professor iniciante. Vimos ainda que nas experiências internacionais prevalecem concepções isoladas e bidimensionais da formação associadas ao período de avaliação para o ingresso e/ou estabilização na carreira como os programas de mentoria como ressaltam Marcelo, Marcelo-Martinês e Jáspez (2021) Vaillant (2021); Beca e Bauer (2020).

Diante dos sentidos concorrentes de uma política de indução profissional, corroboro com Cruz *et al.*(2022, p. 15) ao observar que a inserção profissional necessita de uma ação de indução docente situada em um contexto particular orientada em torno “da sistematização de uma cultura de colaboração e de formação e com o objetivo de ajudar os novos professores em sua relação com o processo ensino-aprendizagem e tudo o que ele envolve”.

Essa é uma ação que compreende mais do que um evento isolado que se encerra ao fornecer informações administrativas de cunho organizacional. Com isso, destaco ser necessário evitar estratégias de cursos ou treinamentos episódicos restritos à formação individualizada, assessorada, em geral pelas plataformas digitais, concepção que se alinha à noção de empreendedorismo incentivada pelo neoliberalismo. Essa abordagem incute nos processos educacionais a ideia de que a formação e o desenvolvimento profissional são responsabilidades do próprio professor, transformando-o em "empresário da própria carreira" (Bortolazzo, 2022) e perpetua a noção de que existe uma solução mágica para as lacunas na formação, o choque de realidade, ou mesmo os problemas orçamentários que afetam a educação pública brasileira por meio da aquisição de competências e habilidades.

Os dados produzidos com professores e professoras participantes desta pesquisa valorizam a prática de profissionais experientes e a aprendizagem colaborativa no contexto do trabalho como forma preferencial de apoio e acolhimento ao professor iniciante, práticas que segundo os professores e professoras iniciantes do IFCE favorecem a apropriação e compartilhamento de experiências e reflexões das práticas cotidianas como caminho para o desenvolvimento profissional no período de inserção profissional.

No Brasil, embora a discussão sobre a temática ainda seja recente, Lahtermaher (2021) propõe a criação de comunidades de aprendizagem como espaços híbridos, capazes de gerar novos conhecimentos a partir de situações concretas do cotidiano. A comunidade de aprendizagem, como estratégia de indução ao professor iniciante durante o período de inserção profissional, defende uma formação que não seja meramente aplicacionista. Em vez disso, promove um ambiente em que os professores possam investigar sua própria prática, produzir e refletir sobre políticas e programas de formação. Além disso, essa abordagem favorece o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento identitário ao grupo, enriquecendo o trabalho educativo e o desenvolvimento profissional docente.

Nesses termos, esta pesquisa demonstra a relevância de um programa ou uma ação de indução que se aproxime das comunidades de aprendizagem como espaço para refletir sobre as próprias crenças, para compartilhar as percepções sobre o retorno dos alunos, partilhar práticas e concepções com os pares e aprender com a prática social militante no

contexto do trabalho, uma comunidade de aprendizagem que seja comprometida com o desenvolvimento profissional docente contínuo que tenha como centro de referência a práxis educativa a partir de um projeto social amplo que tenha como virtude a formação emancipada, ou seja, de elevação cultural dos sujeitos a uma ética política superior.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor.

bell hooks (2022)

Este trabalho investigou a inserção e o desenvolvimento profissional de professores e professoras iniciantes na Educação Superior do IFCE, tendo em vista a recente expansão da rede federal de ensino e a massificação da Educação Superior no Brasil. Nesse contexto, entrelaço a inserção profissional como um significativo período do desenvolvimento profissional docente e busco caracterizar a inserção de professores iniciantes no IFCE levando em consideração a chegada na instituição, bem como os desafios, estratégias de enfrentamentos e aprendizados dos professores nos primeiros anos na docência. Além disso, analisei como a política institucional contempla o desenvolvimento profissional dos professores, pois suponho que a ausência de uma política de inserção profissional aprofunda a precarização do trabalho docente.

Para a realização desse estudo, desenvolvi uma pesquisa teórico-empírica a partir do Materialismo Histórico Dialético, tendo como principal fundamento metodológico as categorias de totalidade e contradição que nortearam a análise dos dados produzidos por diversos procedimentos tais como, diários autobiográficos, diário de campo, questionário eletrônico e entrevistas narrativas. O diálogo entre objetividade e subjetividade é assumido nesta pesquisa a partir da abordagem qualitativa que norteia a identificação dos aspectos que caracterizam a inserção profissional dos professores iniciantes e permitem a compreensão do significado de eventos e experiências significativas em suas trajetórias.

O levantamento de produções acadêmicas acerca do tema aponta que a inserção profissional na Educação Superior ainda é um tema em estágio inicial no contexto da pós-graduação brasileira. Já o levantamento sobre os programas de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes no Brasil e na América Latina revelou semelhanças e diferenças entre as propostas nacionais e internacionais. No Brasil, as experiências de indução sistematizadas são raras e majoritariamente concentradas na Educação Básica. Na Educação Superior, identifiquei apenas duas experiências de indução na inserção profissional de professores iniciantes, realizado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

A análise do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) revela que os documentos são orientados por diretrizes de recursos humanos, e não como ferramentas de uma gestão educacional. Esse aspecto evidencia a ausência de intenção na política institucional e a carência de iniciativas de apoio e acompanhamento voltadas para professores iniciantes.

Investigo minha própria experiência de inserção profissional no IFCE por meio da escrita autobiográfica sobre os primeiros anos na docência na Educação Superior. Os registros realizados ao longo dos anos de 2022 e 2023 sobre minha prática profissional, meus aprendizados, sentimentos, bem como os desafios e tensionamentos que permearam minha chegada são justapostos às experiências das professoras e professores iniciantes colaboradores desta pesquisa.

O primeiro momento da pesquisa de campo, realizada por meio de um questionário eletrônico com vinte e seis professores iniciantes de diferentes áreas do conhecimento, revelou que os docentes assumem suas salas de aula abruptamente após assinarem o termo de posse e de entrada em exercício. As disciplinas e os locais de trabalho são designados, mas os procedimentos de integração ao trabalho, de apoio e acolhimento quando ocorrem, são realizados de maneira informal pelos colegas professores. A ausência de formação pedagógica, a sobrecarga com ensino, pesquisa e extensão e atividades burocráticas, a falta de colaboração da gestão e dos pares e a desvalorização da área de conhecimento são apontados como principais desafios pelos professores iniciantes do IFCE como aspectos que dificultaram sua inserção profissional na Educação Superior.

O segundo momento da pesquisa de campo consistiu em entrevistas com duas professoras pedagogas iniciantes do IFCE, narrativas que registram a memória de uma geração que enfrenta os primeiros anos da carreira sem o apoio institucional necessário. Meus diários autobiográficos e as narrativas das professoras revelam que ser uma professora migrante no interior do Ceará impacta o aprendizado profissional. A inserção na profissão, já considerada um momento delicado e decisivo, ganha uma camada adicional de complexidade. Isso não apenas pela dimensão pessoal que a distância geográfica impõe, mas também pelo impacto na vida profissional e social, ao iniciar a carreira em um território desconhecido sem rede de apoio profissional.

O entrelaçamento de nossas narrativas sobre a chegada à instituição revela que o IFCE possui uma frágil política de inserção profissional que se restringe ao Seminário de Introdução ao serviço público, um evento episódico de formato burocrático e instrucional. Destaco a limitação de uma política de inserção profissional que não contempla uma ação

indução para que os novos professores sejam intencionalmente acolhidos em suas especificidades, integrados na rede em comunidades ou em grupos de trabalho, ocorre que docentes iniciantes iniciam a profissão e seguem sem apoio e acompanhamento ao longo dos anos.

Professores e professoras iniciantes do IFCE, enquanto coprodutores de conhecimento neste estudo, revelam que os docentes em início de carreira possuem desafios para além do domínio de conteúdo, são desafios com a organização do trabalho pedagógico, com a socialização profissional, com os códigos e funcionamento da instituição, com a falta de recursos orçamentários e burocratização do trabalho docente, tendência que se materializa no controle do trabalho educativo com a lógica desqualificadora implementada com a gestão por resultados, que, para nós professores iniciantes do IFCE, apresenta-se como um forte e imediato desafio da atividade docente.

Diante desse cenário, constato que professores iniciantes no IFCE se desenvolvem melancólicos, pois manifestam ressentimentos pelo não acolhimento da instituição e dos pares. Em “Sintomas Mórbidos”, Sabrina Fernandes se refere à *melancolia da esquerda* para descrever o sentimento de entreguismo à ordem política vigente, um estado de melancolia causada pelas ausências e a pouca clareza sobre as possibilidades de ação na conjuntura política brasileira.

Traço uma analogia com o trabalho docente, identificando o que denomino de melancolia docente. Um fenômeno que se manifesta quando professores, ainda no início de suas carreiras, enfrentam dificuldades em lidar com as ausências de apoio sistematizado. Essas ausências se transformam em apatia e em desânimo que podem levar ao abandono da profissão e à falta de pertencimento à instituição e de compromisso com o serviço público, um claro sintoma de melancolia.

Nos registros autobiográficos desta tese, a sensação de navegar com uma vela rasgada e remendada no mar da docência é repleta de melancolia. Esse sentimento não apenas mina a motivação dos professores, mas também gera uma sensação de não pertencimento à categoria profissional. Melancólicos, professores iniciantes se constituem faltantes, sujeitos em dívida com sua própria identidade profissional. As frustrações acumuladas transformam-se em resignação, e os professores se veem encurralados entre a responsabilização individualista da prática e a desqualificação do trabalho pela cultura de auditoria, o que leva os docentes a internalizarem a cultura institucional que lhes impõe enfrentar sozinhos o mar da docência, com a solidão característica dos primeiros anos de profissão.

Mas o trabalho docente não é apenas fonte de dificuldades paralisantes, ele é ao mesmo tempo, potencial de emancipação. No contexto do trabalho, professores e professoras iniciantes desenvolvem suas concepções de mundo e fazem emergir novas e diferenciadas formas de conhecimento. Esta pesquisa revela que, para enfrentar os desafios do início da docência, as professoras propuseram mudanças na dinâmica de um evento já institucionalizado; mobilizaram estratégias para estar em coletividade com o planejamento e a execução do encontro pedagógico; utilizaram casos de ensino como suporte didático metodológico para assumir a pesquisa como postura no trabalho educativo; investiram em recursos audiovisuais para a apresentação de conteúdos e interações com os estudantes; integraram o conhecimento acadêmico e cultural em torno da música, desenho, poesia e fotografia com a organização de saraus para fortalecer vínculos e enfrentar a solidão docente no início da carreira.

Quanto à aprendizagem da docência nos anos iniciais, as narrativas destacam o aprendizado com a *mudança de crenças*, em que docentes iniciantes em período de inserção profissional passam por confirmações, discordâncias, elaborações e consolidações em uma via de mão dupla sobre suas concepções de mundo e de educação, assim no contexto do trabalho os professores forjam novos construtos sobre sua prática profissional. A aprendizagem da docência também é desencadeada com o *retorno dos estudantes* sobre a prática docente. As professoras aprendem a profissão à medida que vivem a travessia de estudante para professoras e encontram o equilíbrio entre retirar o foco de si mesmo como pessoa e se voltam para o ensino por meio de interações simultâneas e recíprocas.

Docentes iniciantes do IFCE aprendem a docência com a *colaboração dos pares* e destacam a importância do aprendizado coletivo com a troca de experiências, das diferentes abordagens e da exposição das práticas a outros professores, para que possam investigar, comparar, discutir e refletir sobre as próprias práticas e dos colegas. Na sequência, as narrativas enfatizam o aprendizado da docência com a *prática social militante* em que confrontos e disputas vivenciados na organização política do movimento grevista forneceram um valioso repertório de conhecimentos às professoras que possibilitaram articular aos fundamentos pedagógicos e tecer elaborações críticas e práticas que foram transformadas em conhecimentos significantes da práxis educativa.

Logo, professores iniciantes do IFCE se desenvolvem persistentes. Diante das dificuldades enfrentadas, apoiam-se nas práticas de acolhimento informais já existentes na instituição, buscam oportunidades de aprendizado em coletividade e constroem estratégias para avançar no mar do início da docência. Essa persistência permite que aprimorem suas

habilidades pedagógicas, valorizem os caminhos abertos pelos colegas experientes, compreendam as contradições e as dimensões intelectual e política da profissão e, autoconscientes, enfrentem a melancolia e atravessem portas que ainda não ousaram passar e, quando necessário, constroem novas portas onde ainda não existiam.

Portanto, professores e professoras iniciantes do IFCE se desenvolvem de forma ambígua. Essa é uma experiência que não é unificadora, mas contraditória: melancólicos pela ausência de apoio e acolhimento na inserção profissional, e persistentes pelas possibilidades de aprendizado, emancipação e elevação da consciência no contexto do trabalho.

A caracterização da inserção e desenvolvimento profissional de professores e professoras iniciantes do IFCE revela lacunas que poderiam ser amenizadas por um movimento institucional de ação ou programa de indução docente que apoiassem a inserção desses profissionais e lhes possibilitassem refletir sobre a própria prática e aprender em comunidade. Nesse sentido, é urgente um espaço de escuta e de partilha dos dilemas do trabalho em sala de aula, e em igual importância das emoções dos professores, considerando que as novas comunidades de profissionais se formam em movimento e suas identidades se constituem em busca de pertencimento.

Por fim, os dados explicitam a tese de que a ausência de uma política de inserção profissional no IFCE agrava a precarização do trabalho docente e traz prejuízos à decisão dos profissionais de permanecerem na profissão, ao desenvolvimento profissional nos primeiros anos da docência e ao sentimento de pertencimento que repercute na qualidade do profissionalismo do serviço público.

Caracterizada a inserção profissional de professores e professoras iniciantes no IFCE, apresento uma síntese dos resultados desta pesquisa, destacando apontamentos conclusivos da totalidade do estudo e desdobramentos prospectivos da investigação:

- I-** A política de inserção profissional do IFCE se apresenta frágil e episódica, resumindo-se a um Seminário de Introdução no início do exercício profissional;
- II-** Professores iniciantes do IFCE não se sentem apoiados e acolhidos com as práticas institucionais existentes;
- III-** O apoio e acolhimento dos pares, quando existe, contribui para a inserção profissional docente na Educação Superior;
- IV-** Os desafios que professores iniciantes enfrentam no IFCE vão além do domínio de conteúdo; são questões de natureza pessoal, cultural, burocrática, pedagógica, financeira e territorial;

**V-** A articulação entre o conhecimento cultural e acadêmico, a utilização de casos de ensino e o investimento em recursos visuais se apresentaram como estratégias de enfrentamento aos desafios iniciais da docência na Educação Superior;

**VI-** Docentes iniciantes do IFCE aprendem a profissão à medida que modificam suas crenças, retroalimentam o ensino com o retorno dos estudantes, vivenciam momentos colaborativos com os pares e com a militância social.

**VII-** O aprendizado colaborativo evidencia o direcionamento de uma ação de indução docente que pode ser institucionalizado no IFCE e contribuir com o Desenvolvimento Profissional contínuo dos professores;

**VIII-** Um programa de indução docente no IFCE deve contemplar espaços de escuta e partilha dos dilemas do trabalho em sala de aula, e em igual importância dar espaço às emoções dos professores;

**IX** – As ações de indução docente no IFCE não poderão estar associadas ao controle social, pois a gestão por resultados, a cultura de auditoria, e a plataformização do trabalho ameaçam a autonomia docente.

Antes de concluir, reitero que o problema da educação é uma questão orçamentária, por isso não há como falar em Desenvolvimento Profissional Docente sem falar do necessário compromisso do Estado com investimento na Educação, que tem sofrido graves ataques com medidas restritivas orçamentárias. Além disso, não endosso a falaciosa crise educacional e de sua auto solução, nem de que a educação pode ser resolvida por ela mesma, já que a crise educacional reflete, na verdade, a disparidade entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades oferecidas pelo sistema educacional.

Por isso, assumo a discussão do Desenvolvimento Profissional Docente nesta pesquisa em seu sentido amplo, enquanto garantia de direito de professores e professoras, que no contexto do trabalho transformam a vida e o mundo ao seu redor, que necessitam de condições adequadas de trabalho para se desenvolverem profissionalmente, o que exige valorização dos profissionais da educação e orçamento para implementação de políticas de DPD, o que deve ocorrer com financiamento público adequado e estável para a execução de ações e programas que articule a indução docente situada com qualidade social, com regulamentação do setor privado e soberania para delimitar o tamanho do estado no nosso trabalho.

É necessária uma política de DPD que não se subordine a agenda neoliberal das recomendações de organismos internacionais e assumo os desafios explicitados nesta e demais pesquisas do campo da formação de professores, para que possa verdadeiramente contribuir

com o enfrentamento do controle social, da precarização do trabalho docente, da redução do abandono da profissão, da falta de pertencimento e da melancolia docente que atinge professores em início de carreira. Uma política que conceba a educação como um processo democrático e humanizador.

É dos lugares de luta que emerge minha esperança. Lugares como o IFCE, no qual testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. No atual cenário de retomada da democracia em nosso país, esperanço em verbo e ação para que a partir dessas constatações e do conhecimento produzido e acumulado no campo da Educação, possamos direcionar o desenho de uma política de inserção profissional participativa e comprometida com os valores democráticos, pois a consolidação da democracia em nosso país passa pela valorização dos docentes em efetivo exercício, os quais transformam contextos e elevam a qualidade da Educação Superior.

Por fim, espero que os ventos democráticos nos permitam travar a disputa política necessária para a Educação Pública que desejamos para o povo brasileiro, afinal, é imperioso persistir e mantermos a esperança, mesmo quando a dureza da realidade sugere o contrário. Que a persistência e o entusiasmo pela docência nos possibilitem conhecer as marés da profissão com os colegas experientes, com apoio sistemático e acompanhamento para aprender nos primeiros anos da profissão e ao longo da vida. E que a alegria e a esperança enquanto ação nos fortaleçam em coletividade para construir nossas velas e enfrentar o mar do início da docência sem melancolia, pois se estamos dispostos a transformar nossa realidade e a construir um mundo novo, que seja sorrindo de alegria.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. 209 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução**. Formação docente, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALEN, B. **El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo**. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, Granada (Espanha), v. 13, n. 1, p. 79-87, 2009. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2022.

ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: Artes e técnicas - ciências e políticas**. São Paulo: Edunesp, 2006.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALMEIDA, M. I. Os professores diante das reformas educacionais. In: BICUDO, M. A.; SILVA, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional – Vol. 3**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 249-261.

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, v. 14, p. e4152113-e4152113, 2020.

AMORIM-DUQUE, Aline Diniz de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

ANASTASIOU, Léa das G. Camargos; ALVES, Leonir P. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville: Univille, 4.ed. Joinville: Univille, 2005.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.23. 2018.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.



ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr, 2012.

ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2013

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino Superior: um estudo na universidade federal de Pernambuco**. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ÁVALOS, B. **Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes**. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago de Chile. Anais... Santiago de Chile: UA, 2012.

AVALOS, B. **La inserción docente: políticas e practicas de inducción**. Cidade da Guatemala: Juarez & Associates, 2008. Disponível em: . Acesso em: 7 out. 2022.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020.

BECA, C. E.; BOERR, I. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafios para América Latina. Dossiê “**Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas**”. ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994683>|Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-23, 2020.

BELCHIOR, Antônio Carlos. **Fotografia 3x4**. Rio de Janeiro: 1976. Letra disponível em: <<https://www.letras.mus.br/belchior/132598/>>. Acesso em: 08 de outubro de 2023.

BENEDITO, Vicente; FERRER, Virginia; FERRERES, Vicente. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERLINER, D.C.; BIDDLE, B. J. **The manufactured crisis: myths, fraud, and the a ack on America’s public schools**. New York: Basic Books, 1995.

BIDIMA, Jean-Godefroy. **La Philosophie Négro-Africaine**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação, [S. l.]**, v. 29, n. 3, 2006.

BOLZAN, D. P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

BORTOLAZZO, S. F. O Dilema das Plataformas e Redes Digitais: processos educativos, docência e neoliberalismo. **Cadernos de Educação.** Pelotas, n. 66, p. 1-20, 2022

BOSSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-23, set./dez. 2007.

BOZU, Zoia. **El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional.** Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación. n. 2. p. 317-328. Bogotá, Colombia, EneroJunio de 2009

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior.** Brasília, DF, 2023a. Disponível em: . Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).** [Portal do Inep]. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: . Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal.** Incluída pela Lei n.º 12.863, de 2013.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital. Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal. Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME nº 21, de 1º de fevereiro de 2021. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 03 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.** Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME nº 21, de 1º de fevereiro de 2021. PNDP de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2014.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papyrus, 2001.

CAVALCANTE, M. M. D; NUNES, J. B. C.; FARIAS, I. M. S. de (Orgs.). **Pesquisa em Educação na UECE: um caminho em construção.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

CAVALCANTE, M. M. S. **Como se desenvolvem os professores nos primeiros anos de docência?** Estudo com iniciantes da educação básica cearense. 2023. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

CAVALCANTE, M. M. S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Permanecer na docência:** o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, out./dez. 2020.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Blind vision: Unlearning racism in teacher education. **Harvard Educational Review**, v. 70, n. 2, p. 157-90, 2000.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning to teach against the grain. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 6, n. 3, p. 279-310, 1991.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning to teach for social justice. *In: The education of teachers:* National Society for the Study of Education Yearbook, ed. G. A. Griffin, Chicago, I: NSSE, v. 981, 1. ed. p. 114-44. 1999.

COELHO, Emilia Aparecida Durães. **Docência no ensino superior:** dilemas e desafios do professor iniciante. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CONCEIÇÃO, J. S. da. **A docência no ensino superior e a expansão universitária :** tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

COSTA, Efraim Menezes de Lima. **A inserção dos docentes ingressantes no contexto da ept: um estudo de caso em um instituto federal da região norte do Brasil.** 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022.

COSTA, Sirlene Aparecida Fabris. **Saberes de professores tutores iniciantes: a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina em análise.** Blumenau, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB).

CRUZ, G. B. da; COSTA, E. C. dos S.; PAIVA, M. M. de S.; ABREU, T. B. de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalentes. **Cadernos De Pesquisa**, v. 52, p. e09072, 2022.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

CRUZ, G.B; JIMÉNEZ-NARVAÉZ, M.M. **Formação e inserção profissional docente em contexto:** debates entre Brasil e Colômbia (ORG). 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2023.

CRUZ, Giseli B., LAHTERMAHER, Fernanda. **Perspectivas de indução docente:** possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. IN *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de*

nuevo ingreso. Carlos Marcelo García y Paula Marcelo Martínez (coords.). Primera edición: julio de 2022.

CRUZ, Giseli Barreto; JIMÉNEZ-NARVAÉZ, Maria Mercedes (Orgs.). **Formação e inserção profissional docente em contexto**: debates entre Brasil e Colômbia. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2023.

CRUZ, Giseli Barreto; JIMÉNEZ-NARVAÉZ, Maria Mercedes. **Formação e inserção profissional docente em contexto** [recurso eletrônico]: debates entre Brasil e Colômbia. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2023.

CUNHA, M. C.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência**: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015

CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

CUNHA, M. I. da. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos Neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006.

CUNHA, M. I. **Autonomia e avaliação**: as políticas governamentais e o projeto pedagógico da universidade brasileira. In: Forum Mundial de Educação, 2001, Porto Alegre. Anais do Forum Mundial de Educação. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 11–22, 2014

CUNHA, Maria Isabel da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: *Qualidade na Educação Superior: a universidade como lugar de formação*. In: **Qualidade da Educação Superior**: a universidade como lugar de formação. Porto alegre: EDPUCRS, 2012

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – Brasil, v. 11, n. 32, p. 258, 2006.

DARSIE, M. M. P. **Avaliação e aprendizagem**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n.99, p.47-59, Nov. 1996.

DARSIE, M. M. P., ANDRÉ, M.E.D.A. **O diário como instrumento de avaliação e investigação didática**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA PRÁTICA E ENSINO, 9., Águas de Lindóia, SP: ENDIPE, 1998. 232p. 1998,

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa; BRISOLLA, Livia Santos. **Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016**: o caso dos institutos federais. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 7, 2020.

FALBO, R. A.; SOUZA, E. F.; FELIZARDO, K. R. Mapeamento sistemático. In: Felizardo, K.; Nakagawa, E.; Fabbri, S.; Ferrari, F. (Orgs.). **Revisão sistemática da literatura em Engenharia de Software**: teoria e prática. 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017. p. 79-98. Disponível em: [http://falbo.inf.ufes.br/files/MP/TP/Sobre\\_MS.pdf](http://falbo.inf.ufes.br/files/MP/TP/Sobre_MS.pdf). Acesso em: 06 ago. 2023.

FARIAS, I. M. S. de. **Pedagogia Universitária**: O exercício da docência no Ensino Superior e os novos docentes na UECE. Conferência de abertura transmitido online em 11 de set. de 2023. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=r9do-ZVgY5k&t=1287s>>

FARIAS, I. M. S. de; LIMA CUNHA, M.; DUARTE GUIMARÃES, M. **Aprendizagem da Docência em Pesquisas Originárias de Publicações de Países de Língua Inglesa**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 32, n. 71, p. 105–125, 2023.

FARIAS, I. M. S. de; MUSSI, A. de A. **Apresentação**: casos de ensino na pesquisa e formação docente: que conversa é essa?. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e28104, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.28104. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28104>. Acesso em: 2 maio. 2024.

FARIAS, I. M. S. de; RAMOS, J. F. Pouchain; PIMENTEL, S.. **Apontamentos sobre a formação de professores nos estudos e produções do grupo de pesquisa EDUCAS/UECE**: percursos e perspectivas. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 13-32, jul./dez. 2018.

FARIAS, I. M. S.; RAMOS, J. F. P.; SILVA, S. P. **Apontamentos sobre a formação de professores nos estudos e produções do grupo de pesquisa EDUCAS/UECE**: percursos e perspectivas. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 13–32, 2018.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. S. **Inserção profissional na docência**: experiência de egressos do PIBID. Educação e pesquisa, v. 47, p. 1-18, 2021.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CASTRO, F. M. F. M. **Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa**. Fortaleza: EdUECE, 2021.

FARIAS, I. M.S.; SALES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C.; FRANÇA, M.S.L.M. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2014.

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

FEIMAN-NEMSER, Sharon. **From Preparation to Practice**: Designing a Continuum To Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record, v. 103, n. 6, p.1013-1055, dec. 2001. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=9&id=EJ640144>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FERIGATO, S. H.; TEIXEIRA, R. R.; FRAGELLI, M. C. B. A universidade e a atividade docente: desafios em uma experiência pandêmica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–17, 2020.

FERNANDA SCHIAVO NOGUEIRA. **Ciência e linguagem: fleck e o estilo de pensamento como rede de significados na ciência** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2012.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. 1.ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FERREIRA, Edith Maria Batista; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa sobre aprendizagem do adulto professor: contributos do Estado da Questão. In: PORTELA, Edinólia Lima; MELO, Maria Alice; BONFIM, Maria Núbia Barbosa; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de (org.). **Formação de professores & práticas pedagógicas: o saber e o agir em sinergia**. Curitiba: CRV, 2021.

FERREIRA, Lucia Garcia *et al.* Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB Educ. **EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) Form., Fortaleza, v. 8, e10046, 2023.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?** Formação Docente, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan-jun. 2013.

FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento [1935]. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FLODEN, R.; CLARK, C. M. Preparing teachers for uncertainty. **Teachers College Record**, v. 89, n. 4, p. 505-524, 1988.

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.182-188, 2010.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: 10.21728/logcion.2019.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

GATTI, B. A. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar. 2014. Disponível em: Acesso em: 10/02/2024.

GONÇALLO, Regina Lima Andrade. **O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

GONÇALVES, Natália Marques. **Iniciação profissional docente: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2015-2019)**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

GONÇALVES, S. L. **A expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. Goiânia, 2014.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere- Introdução **ao Estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **A identidade profissional de professoras da Educação Básica: sentidos e significados atribuídos à docência** - UFC. 2018. 107f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **A pesquisa na prática de iniciação à docência: o que contam os pibidianos de pedagogia?** 2016. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2016) – Universidade Estadual do Ceará, , 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

HARARI, Yuvel Noah. **Lições para uma pandemia**. O globo, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/yuval-noah-harari-antidoto-para-epidemia-nao-a-segregacao-mas-cooperacao-24324017>. Acesso em: 21 jun. 2023.

HEMINGWAY, Ernest. **O velho e o mar**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

HOBOLD, M. S. **Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

HOBOLD, M. S; FARIAS, I. M. S. **Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs**. Revista Cocar, Belém, v.4, n.8, p.102-125, jan./abr.2020.

HODKINSON, P.; HODKINSON, H. Individuals, communities of practice and the policy context: School teachers' learning in their workplace. **Studies in Continuing Education**, v. 25, n. 1, p. 3–21, 2003.

HOLLINGSWORTH, Sandra. **Prior beliefs and cognitive change in learning to teach**. American Educational Research Journal, v. 26, n. 2, p. 160- 189, 1989

HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2022.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professor. Tradução de Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2009. IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário estatístico 2021 - ano base 2020**. Instituto Federal do Ceará / Pró-reitoria de Administração e Planejamento. Coordenação: Heloisa Helena Medeiros da Fonseca. Equipe Técnica: Erica Lima Gallindo, Glauter dos Santos Guimarães, Stenio Wagner Pereira de Queiróz. Fortaleza: IFCE, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Guia do Órgão Central do SIPEC para a elaboração do Plano de Desenvolvimento de Pessoas - 2024**. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/progep/desenvolvimento-de-pessoas>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2024.



INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Manual PDP 2024**. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/progep/desenvolvimento-de-pessoas>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. Resolução CONSUP nº 144, de 20 de dezembro de 2023. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** do Instituto Federal do Ceará (IFCE) para o quinquênio 2024-2028.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (Org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVESSINI, C. et al. **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006b.

ISAIA, S. M. A. Verbetes: trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docente de estudo, sentimentos docentes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. Brasília: INEP, 2006.

JARDILINO, J. R. L; SAMPAIO, A. M. M. **Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr. 2019.

JIMENEZ, S; COSTA, FJF. ; MORAES, B. M. ; SEGUNDO, M D. M. ; GONCALVES, R. P. ; JOVINO, W. K. M. ; BRAGA, S. A. C. A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: Silvia Maria Nóbrega Therrien; Isabel Maria Sabino de Farias; João Batista Carvalho Nunes. (Org). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EDUECE, 2011, v. 3, p. 151-168.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edefal, 2013.

LAHTERMAHER, Fernanda Oliveira. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de Indução Profissional**. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

LEITE, D. **Pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições**. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.

LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio. Formação pedagógica institucionalizada para o docente na/da educação superior. **Poiésis**, Tubarão, v.9, n.16, p. 418-437, jul./dez. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, Kadma Lanúbia da Silva. **O professor bacharel iniciante no ensino superior: experiências de egressos do mestrado em administração da UFRN**. Natal-RN. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: presente, passado e futuro. Revista de ciências da educação, v.4, n. 08, p.11-16, jan./abr., 2009.

MARCELO, C. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. PortoPortugal: Porto Editora, 1999. Marcelo 2010

MARCELO, Carlos e VAILLANT, Denise. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2017

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTINÉZ, Paula; JÁSPEZ, Juan Francisco. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 99-12, 2021.

MARIANO, Cynara Monteiro. Ementa constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Trad. Mario Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZILLO, T. M. Professores a Beira de Um Ataque de Nervos: O Dilema do Trabalho Real e o Stress Ocupacional. **Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.]**, v. 8, n. 1, p. 25–36, 2005.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **O trabalho docente na educação profissional técnica**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis. 04 a 08 de outubro de 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. 96 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MIRA, M. M.; ROMANOWSI, J. P. 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.

MIRA, Marília Marques. **Inserção profissional docente: sistematização de princípios e indicadores para melhoria do processo**. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 3 de agosto de 2023.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiro Rodrigues. **Aprendizagem Profissional de Docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MONEGATTO, Elisângela Cristina. **Inserção Profissional docente no Ensino Superior: experiências formadoras de professoras que atuam no curso de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Formação de professores. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciência & Educação: Bauru, SP*, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

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

NOGUEIRA, Fernanda Schiavo. **Ciência e linguagem: Fleck e o estilo de pensamento como rede de significados na ciência**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

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

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Histórias de Vidas**. Porto: Ed. Porto. 1992

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Pensar la escuela más allá de la escuela. **Con-Ciencia Social**, Sevilla, v. 17, p. 27-38, 2013.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2017

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; JIMENEZ, Susana. Gramsci e a Educação emancipadora: apontamentos à luz da ontologia In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

OLIVEIRA, Tatiana Pinheiro de. **A inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância**: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes**: algumas aproximações. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PESSOA, F. **Frases e pensamentos de Fernando Pessoa**. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2014.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**: Caminhos Para a Formação de Professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. - **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed., porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

PUGA NÚÑEZ Lopes, Bernardo. **Inserção profissional docente na educação básica e no ensino superior: o caso de uma professora de inglês**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R.M.S. P; MIZUKAMI, M. G. N. **Programa de Mentoria Online**: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. Educação e Pesquisa, v. 34, p. 77-95, 2008.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A interdição do futuro no mundo em pedaços**: educação e sociedade. 1ed. Appris, Curitiba, 2019.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Pedagogia do mundo em 100 estrofes de cordel**. Fortaleza: Flor da Serra, 2018.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.22-27, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134–1149, 2017.

ROMANOWSKI, J. P. Prefácio. In: RABELO, A. O. R.; GARCIA, C. M.; MONTEIRO, A. M.; REIS, M. A. G. S.; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula. **Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes contextos**. São Paulo: Annablume, 2022.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil**: questões atuais. In: III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia, Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. M. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020.

ROSA, Cibele Aparecida Santos. **Professores iniciantes no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, E. H. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 13–27, 2012.

SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos. **Breves comentários sobre o pensamento de Jean-Godefroy Bidima**. Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/issue/view/591>>. Acesso: setembro de 2023.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica, 12 ed. Campinas: Autores associados. 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: Novas aproximações. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poiesis Pedagógica, v. 9, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009a.

SILVA, Eduardo Alberto da. **O professor colaborador iniciante do ensino superior: um estudo no estado do Paraná.** Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas.** Tese. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução. **Revista Fórum Educacional.** Rio de Janeiro, v.6, n.3, p.58-92, jul/set.1982.

SOARES, Sebastião Silva. **Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior.** 2019. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (orgs). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007.

TARDIF, M.; Raymond, D. **Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Campinas. v. 73, p. 209-244. 2000.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UFC. Sobre a Casa. Eideia. Disponível em: <https://eideia.ufc.br/pt/sobre-a-casa/>. Acesso em: 22 julho. 2024.

VAILLANT, D.; Marcelo García, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C.. **Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?** NARCEA, S.A DE EDICIONES, Madrid, 2012.

VAILLANT, Denise. **El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles.** Monográfico, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021.

VAILLANT, Denise. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente.** Madrid: Santillana, 2009.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p.143-178, 1984.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia Universitária: A Aula Em Foco**. Campinas: Papirus, 2000

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência na educação superior e suas articulações com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas. In: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Livro 2. UniCEUB, 2014.

VIEIRA, Hamilton Perninck; GUIMARÃES, Marília Duarte; COSTA, Sandy Lima. Construtos teóricos e pedagógicos da formação de professores no âmbito da prática profissional: o recorte a partir de uma pesquisa em rede. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado et al. (Orgs.). **Educação Brasileira: Itinerários da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Alexa Cultural; Manaus: EDUA, 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A, L; LEONTIEV, A, N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

WANG, Jing; Yi; TENG, Feng. **Understanding Changes in Teacher Beliefs and Identity Formation: A Case Study of Three Novice Teachers in Hong Kong**. Teaching Education, Hong Kong, v. 32, n. 2, p.193-207, 2021.

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

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica**. 2019. 259 f. Tese (Doutorado) - Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**. Porto Editora, LDA. 1994.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: por que e como elas afetam vários países no mundo?** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

## APÊNDICE A

### Questionário Eletrônico

17/02/2024, 19:06

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTE

# DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTE

Caro professor (a),

Estou realizando uma pesquisa com professores que se encontram nos primeiros anos de exercício profissional na Educação Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

O objetivo da pesquisa é compreender como professores iniciantes da carreira EBTT estão constituindo sua profissionalidade em cenário de inserção profissional no IFCE.

Trata-se de uma pesquisa de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da UFC e orientado pelo professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (PPGE/UFC).

Convido você para contribuir de forma voluntária com esse estudo, respondendo as questões que seguem. Sua participação é de fundamental importância e as informações aqui registradas serão para uso exclusivo de pesquisa, sendo mantido o seu anonimato. Comprometo-me, ainda, em socializar produções resultantes da pesquisa com todos os participantes.

Agradeço, de antemão, sua colaboração.

Marília Guimarães  
Professora do IFCE - Campus Sobral  
Doutoranda em Educação

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

1. E-mail \*

---

2. E-mail \*

---



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTES EM CENÁRIO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL” por ser professor do IFCE, contexto dessa investigação.

A pesquisa está sendo realizada por mim, Marília Duarte Guimarães, professora do IFCE campus Sobral e doutoranda em educação na UFC, orientada pelo prof Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

Esta pesquisa, objetiva compreender o processo de aprender a ensinar no decorrer dos primeiros anos da docência no Ensino Superior no IFCE. Durante seu desenvolvimento realizaremos, além da revisão da literatura, análise de documentos e consulta aos professores por meio de questionário eletrônico e de entrevistas individuais.

Enfatizamos que a presente pesquisa não provoca riscos à vida de seus/suas participantes e não tem intenção de gerar transtornos e/ou danos psicológicos, morais ou físicos, ainda que o envolvimento com a investigação possa suscitar diversas emoções, conforme os sentidos e significados constituídos por cada docente participante sobre sua experiência profissional. Ao mesmo tempo, reconhecemos que a participação na pesquisa pode gerar benefícios as/os docentes envolvidos, tanto em nível pessoal e profissional como institucional, por possibilitar momentos de reflexão e de construção de conhecimentos que podem favorecer a busca pela qualidade no elaboração e implementação de políticas voltadas à inserção profissional do professor do ensino superior.

Evidenciamos que os conhecimentos produzidos com base na organização, análise do questionário eletrônico e entrevistas servirão de subsídio para a produção da tese, livros e artigos científicos. Os resultados e dados pessoais e individuais, contudo, estarão sob sigilo ético, sendo assegurado, por meio do uso de processo de codificação, o anonimato dos/das participantes em trabalhos escritos e/ou em apresentações orais que, por ventura, venham a ser realizados.

Informamos, também, que você não terá nenhum custo com a pesquisa, bem como não receberá nenhuma bonificação financeira, sendo sua participação de caráter totalmente voluntário e podendo a qualquer momento da pesquisa desistir do seu consentimento, sem prejuízo.

Desde já, colocamo-nos à disposição para esclarecer possíveis dúvidas a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

3. Após a leitura do TCLE você declara o seu CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em participar dessa pesquisa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

17/02/2024, 19:06

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTE

### Questionário

Este questionário é destinado para professores e professoras que possuem até 7 anos de exercício na docência no ensino superior, ou seja, que começaram a atuar como professor na Educação Superior de 2016 a 2023.

4. Nome completo \*

---

5. Gênero \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro: \_\_\_\_\_

6. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 45 anos

46 a 50 anos

51 a 55 anos

Acima de 56 anos

17/02/2024, 19:06

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTE

7. Cor \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo
- Raça/Etnia indígena
- Prefiro não dizer

8. Município que reside: \*

---

9. Seu endereço de WhatsApp: \*

---

10. Campus do IFCE a que é vinculado \*

---

11. Disciplinas que ministra/ministrou no IFCE? (Todas que você lembrar): \*

---

---

---

---

---

12. Ano em que ingressou na docência na Educação Superior: \*

---

17/02/2024, 19:06

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTEs

13. Tempo geral de docência (caso tenha outras experiências anteriores a entrada \* na Educação Superior):

---

14. Curso de graduação: \*

---

15. Instituição em que fez seu curso de graduação: \*

---

16. Ano de conclusão do seu curso de graduação: \*

---

17. Grau de instrução: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Graduação - licenciatura
- Graduação - bacharelado
- Especialização concluída
- Cursando especialização
- Mestrado concluído
- Cursando mestrado
- Doutorado concluído
- Cursando doutorado

17/02/2024, 19:06

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTES

18. Vínculo/situação profissional atual: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Substituto

Efetivo

Temporário

19. Em no mínimo 100 palavras, relate como se deu seu ingresso na docência na Educação Superior: \*

---

---

---

---

---

20. Em no mínimo 100 palavras, relate como foi seu primeiro ano como docente universitário (em relação ao processo ensino aprendizagem, os professores, a gestão/coordenação e discentes): \*

---

---

---

---

---

21. Descreva o que mais sente/sentiu falta durante os primeiros anos de docência na Educação Superior (em relação ao processo ensino aprendizagem, os professores, a gestão/coordenação e discentes): \*

---

---

---

---

---

17/02/2024, 19:06

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTE

22. Descreva o que mais gera/gerou satisfação durante os primeiros anos de docência na Educação Superior: \*

---

---

---

---

---

23. Liste três desafios que mais tensionam/tensionaram sua atuação profissional Educação Superior: \*

---

---

---

---

---

#### PARTICIPAÇÃO NA PRÓXIMA ETAPA DA PESQUISA:

Na próxima etapa da pesquisa serão realizadas entrevistas individuais com os professores iniciantes em contexto de inserção profissional no Ensino Superior do IFCE.

24. Indique abaixo se você possui interesse e disponibilidade em participar desta etapa da pesquisa.

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## **APÊNDICE B**

### **Roteiro de Entrevista com professoras iniciantes**

#### **1. HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO ACADÊMICA**

- 1.1. Qual sua Formação inicial?
- 1.2. Em qual Instituição se formou
- 1.3. Período de conclusão:
- 1.4. Que experiências você considera importantes na sua formação?

#### **2. EXPERIÊNCIAS INICIAIS NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

- 2.1 Como ocorreu seu ingresso na docência na Educação Superior?
- 2.2 Como foi o seu primeiro ano de exercício profissional na Educação Superior, suas expectativas, satisfações, desafios e aprendizados ao longo desse período?
- 2.3 Quais os desafios dos primeiros anos de exercício da docência na Educação Superior no IFCE?
- 2.4 Que aprendizados você destaca desse período? Como você considera que enfrentou as situações difíceis desse período? Que estratégias você utilizou?

#### **3. CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS**

- 3.1 Como você percebe a relação entre sua formação inicial e os conhecimentos profissionais acerca da docência considerando as demandas de sua prática pedagógica no IFCE?
- 3.2 Que percepção você tem do seu aprendizado da profissão?
- 3.3 Que conhecimentos profissionais você mais tem mobilizado ou mobilizou nos primeiros anos de sua experiência docente no IFCE? (onde aprendeu? Como aprendeu?)
- 3.4 Quais os conhecimentos profissionais que mais sente ou sentiu falta durante os primeiros anos de docência?
- 3.5 Comente sobre a política institucional de inserção à docência direcionada a professores do IFCE;

#### **4. PRÁTICA PROFISSIONAL**

- 4.1 Você pode descrever como você planeja uma aula?
- 4.2 E as interações em sala de aula como são decididas?
- 4.3 Como você decide o que ensinar ou não ensinar?
- 4.4 Você acha que professores experientes poderiam auxiliar professores iniciantes nessas atividades?
- 4.5 Que situações em sua trajetória docente você considera como oportunidades em que aprendeu a ensinar?
- 4.6 Que desafios mais tensionam/tensionaram sua atuação nesse período de iniciação a profissão?
- 4.7 Como você enfrenta/tem enfrentado esses desafios?
- 4.8 Você teve (ou tem) algum tipo de apoio e/ou orientação que o auxiliasse quando começou a dar aulas?
- 4.9 Como essas experiências reverberaram em sua prática profissional?

## **5. IDENTIDADE PROFISSIONAL**

- 5.1 Há alguma crença sobre a docência que foi deixada pra traz? Alguma que foi reafirmada?
- 5.2 Que outras experiências de atuação social consideram que lhe ensinaram a ensinar?
- 5.3 Se pudesse fazer um retrato da sua experiência inicial na docência, qual seria o retrato da sua inserção profissional?



## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTES” por ser professor do IFCE, contexto dessa investigação.

A pesquisa está sendo realizada por mim, Marília Duarte Guimarães, professora, Doutoranda em Educação na UFC, orientada pelo prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro. Esta pesquisa, objetiva compreender o processo de aprender a ensinar no decorrer dos primeiros anos da docência no Ensino Superior no IFCE.

A coleta de dados dessa investigação abrange duas fases: a primeira consistiu na aplicação de um formulário eletrônico, enviado via e-mail, para identificar professores iniciantes do IFCE; a segunda consiste na realização de entrevista com professores iniciantes identificados na fase anterior, considerando questões relacionadas ao objetivo desta investigação. A participação na primeira fase da coleta de dados não implica na participação na segunda. Também é resguardada ao professor a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia dessa pesquisa, antes e durante o seu curso.

Enfatizamos que a presente pesquisa não provoca riscos à vida de seus/suas participantes e não tem intenção de gerar transtornos e/ou danos psicológicos, morais ou físicos, ainda que o envolvimento com a investigação possa suscitar diversas emoções, conforme os sentidos e significados constituídos por cada docente participante sobre sua experiência profissional. Ao mesmo tempo, reconhecemos que a participação na pesquisa pode gerar benefícios as/os docentes envolvidos, tanto em nível pessoal e profissional como institucional, por possibilitar momentos de reflexão e de construção de conhecimentos que podem favorecer a busca pela qualidade na elaboração e implementação de políticas voltadas à inserção profissional do professor do ensino superior.

Evidenciamos que os conhecimentos produzidos com base na organização, análise do questionário eletrônico e entrevistas servirão de subsídio para a produção da tese, livros e artigos científicos. Os resultados e dados pessoais e individuais, contudo, estarão sob sigilo ético, sendo assegurado, por meio do uso de processo de codificação, o anonimato dos/das participantes em trabalhos escritos e/ou em apresentações orais que, por ventura, venham a ser realizados.

Informamos, também, que você não terá nenhum custo com a pesquisa, bem como não receberá nenhuma bonificação financeira, sendo sua participação de caráter totalmente voluntário e podendo a qualquer momento da pesquisa desistir do seu consentimento, sem prejuízo.

Se forem necessários maiores esclarecimentos, nos colocamos à disposição dos participantes deste estudo por meio dos telefones: (85) 996274627 ou e-mail: marilia.duarte@ifce.edu.br.

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li para ter ciência do estudo “DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTEs”. Ressalto que ficou claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso do estudo.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, se for esse o meu desejo.

---

Nome do entrevistado(a)

---

Assinatura do entrevistado(a)

---

Nome do entrevistador(a)

---

Assinatura do entrevistador(a)