

Professores iniciantes no ensino superior: reflexões sobre a indução profissional no campo da psicologia

Gabrielle Selleri Bezerraⁱ

Josué José de Carvalho Filhoⁱⁱ

Eliéte Zanelatoⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo, ao investigar e discutir sobre os processos de entrada, permanência e desenvolvimento profissional de professores iniciantes no ensino superior, propõe reflexões acerca do conceito de indução profissional, tendo como base teórica autores como Huberman (1995), Nóvoa (2002), Masetto (2003) e Roldão (2017). A partir de uma abordagem qualitativa, foram entrevistados seis professores iniciantes do curso de psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada da região Norte do Brasil. Como resultados, verificou-se que os participantes contaram com boas condições de recepção e que as potencialidades têm se configurado como importantes contribuintes para a permanência na docência. No entanto, concluiu-se que há elementos que podem ser fortalecidos, de forma a favorecer o desenvolvimento profissional, como a elaboração e aplicação de um programa de indução profissional.

Palavras-chave: profissão docente; ensino superior; competências profissionais; ensino de psicologia.

*Beginning professors in higher education:
reflections on professional induction in the psychology area*

Abstract

By investigating and discussing the processes of entry, retention and professional development of beginning professors in higher education, this article, proposes reflections on the concept of professional induction, having as theoretical basis authors such as Huberman (1995), Nóvoa (2002), Masetto (2003) and Roldão (2017). Using a qualitative approach, six beginning psychology professors at a private Higher Education Institution in the North region of Brazil were interviewed. As a result, it was found that the participants had good reception conditions and that the potentialities perceived by them have been configured as important contributors to their retention in teaching. However, it was concluded that there are elements that can be improved, in order to promote professional development, such as the development and implementation of a professional induction program.

Keywords: teaching; higher education; professional skills; psychology teaching.

ⁱ Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: gbselleri@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2093-7186>.

ⁱⁱ Doutor em Educação, Professor do Programa do Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho-RO. E-mail: carvalhofilho.josue@unir.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3784-3242>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho-RO. E-mail: eliete@unir.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2157-2492>.

*Profesores principiantes en la educación superior:
reflexiones sobre la inducción profesional en el campo de la psicología*

Resumen

En este artículo se investigan y discuten los procesos de ingreso, permanencia y desarrollo profesional de profesores principiantes en la educación superior. Se proponen reflexiones sobre el concepto de inducción profesional, basándose en autores como Huberman (1995), Nóvoa (2002), Masetto (2003), Roldão (2017). A partir de un enfoque cualitativo, se entrevistaron seis profesores principiantes del curso de psicología de una Institución de Educación Superior privada en la región Norte de Brasil. En los resultados, se verificó que los participantes tuvieron buenas condiciones de recepción y que las potencialidades se han configurado como importantes contribuciones para su permanencia en la docencia. Sin embargo, se concluyó que hay elementos que pueden fortalecerse para que contribuyan para el desarrollo profesional, como la elaboración y aplicación de un programa de inducción profesional.

Palabras clave: *profesión docente; educación superior; competencias profesionales; enseñanza de la psicología.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como temática central os processos de entrada, permanência e desenvolvimento profissional de professores de psicologia iniciantes no ensino superior, assim como reflexões acerca do conceito de indução profissional. Neste estudo, considera-se, a partir de Huberman (1995), os três primeiros anos de docência como o início da carreira. Estudos da área apontam que há determinadas dificuldades inerentes a este período e ao tornar-se professor (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019; Coelho, 2009; Papi; Martins, 2010) e que, em algumas realidades, os docentes iniciantes não se sentem adequadamente amparados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) ao lidarem com tais dificuldades (Skzypek, 2019). Desta forma, torna-se necessário investigar sobre essa temática a fim de propor reflexões e contribuir para o processo de iniciação na docência no ensino superior nas dimensões pessoais, institucional e organizacional (Nóvoa, 2002), tendo como elemento nuclear o desenvolvimento profissional docente (Roldão, 2017).

Ao abordar a ideia de docência como profissão (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022) e, de modo particular, o início da carreira, a literatura sobre o assunto (Super, 1957, como citado em Huberman, 1995) indica a existência de dois momentos: “de exploração”¹

e “de estabilização”. O primeiro consiste em escolhas provisórias, em um período de experimentação de um ou mais papéis, na investigação acerca da prática profissional. O segundo momento, consiste no compromisso estabelecido com determinada profissão ou organização, quando a pessoa centra sua atenção em especializar-se para aquele trabalho, buscando “desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas” (Super, 1957 apud Huberman, 1995, p. 37).

De qualquer forma, apesar de razões diferentes motivarem a entrada na carreira docente, existem dificuldades inerentes ao processo de tornar-se professor, sobretudo no ensino superior. Almeida, Pimenta e Fusari (2019) e Papi e Martins (2010) citam, como dificuldades comuns ao início da carreira docente as descobertas acerca das dinâmicas em sala de aula e na própria instituição de ensino, o fato de os professores terem seus conhecimentos colocados em xeque, o defrontamento com a realidade do ensino, além da própria transição de trabalhador leigo ou de estudante para professor, o que exige um rol de habilidades pedagógicas específicas que, muitas vezes, não foram desenvolvidas no processo de formação inicial de professores. Trata-se de um período cheio de “incertezas, inseguranças e dúvidas” (Skzypek, 2019, p. 41), especialmente para egressos com formação somente para o título de bacharel, como os participantes da presente da pesquisa.

Considerando, portanto, que apesar das dificuldades inerentes ao início da carreira e ao tornar-se professor, os neófitos consigam permanecer na profissão, é relevante o debate acerca do conceito de desenvolvimento profissional. Esse conceito, a princípio, pode ser associado ao tempo de permanência no espaço da profissão e à participação em cursos de formação continuada. No entanto, o desenvolvimento profissional do professor é um processo de construção da profissão caracterizado por diferentes etapas que não são apenas individuais, mas também coletivas.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), compreende-se que o desenvolvimento de competências profissionais individuais é necessário, mas não suficiente, e que o desenvolvimento profissional se refere a um campo mais global, envolvendo fatores contextuais, como as condições de trabalho e as relações interpessoais estabelecidas neste contexto.

No entanto, segundo Isaia (2006), o clima institucional muitas vezes não favorece a “construção de espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos, voltados para o exercício da docência” (p. 67). Dessa forma, além de prejuízos aos processos de desenvolvimento profissional do corpo docente, o processo de indução profissional de professores iniciantes também é dificultado. A indução profissional caracteriza-se por um processo de acompanhamento e mentoria de professores iniciantes que inclui a escuta e as trocas relacionadas às vivências da docência (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

Assim, o objetivo geral do estudo foi compreender os processos de entrada, permanência e desenvolvimento profissional de professores iniciantes no ensino superior no campo da psicologia, propondo reflexões acerca do processo de indução profissional. Especificamente, buscou-se: i) entender os contextos de entrada dos professores iniciantes na Instituição de Ensino Superior (IES); ii) verificar as potencialidades, dificuldades e inquietações presentes no início da carreira docente dos professores iniciantes; e iii) analisar, a partir das vozes dos participantes, suas percepções de desenvolvimento na carreira como professor de ensino superior.

2 MÉTODO

Quantos aos objetivos e à abordagem, a pesquisa realizada foi descritiva e qualitativa (Patton, 2002). Quanto aos procedimentos adotados, pode ser classificada como uma pesquisa de campo (Gil, 2021). Para a coleta de dados, foi primeiramente obtida anuência da coordenação do curso de psicologia de uma IES privada, localizada na cidade de Porto Velho-RO. O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e, após aprovação (CAAE 69461223.9.0000.5300), foi estabelecido contato com os professores iniciantes do curso de psicologia, ora investigados.

Como critério de escolha e inclusão dos participantes, foi considerado o período de experiência do professor de ensino superior, o qual devia totalizar no máximo três anos (Huberman, 1995), tendo sido excluídos aqueles que não aceitaram ou não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Embora tenham sido identificados e

convidados oito professores iniciantes do corpo docente da IES pesquisada, somente seis aceitaram participar do estudo.

O instrumento utilizado foi um roteiro de uma entrevista semiestruturado, realizada presencialmente com os seis professores iniciantes do curso de psicologia. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Para o tratamento dos dados decorrentes das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo (Franco, 2005), a partir de três etapas: i) pré-análise, a qual consiste na escolha do material a ser analisado, leitura flutuante, formulação de hipóteses e elaboração de eixos temáticos; ii) definição de categorias, as quais foram criadas à medida que surgiram nas respostas e; iii) interpretação à luz de teorias e autores que discutem a temática.

Os eixos temáticos e categorias a partir dos quais a seção de resultados e discussão foi elaborada estão discriminados no Quadro 1.

Quadro 1 – Eixos temáticos e suas respectivas categorias

Eixos temáticos	Categorias
“Como você chegou aqui?": os processos de entrada	Acolhimento versus indução
“Como tem sido o início na docência?": dificuldades e potencialidades	Desafios e dificuldades percebidos
	Os recursos de enfrentamento
	Potencialidades e permanência
“Você se vê na docência a longo prazo?": o desenvolvimento profissional	Autonomia
	Valorização social e financeira
	Desenvolvimento de competências
	O coletivo

Fonte: Os autores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os seis professores que aceitaram participar do estudo, a média de idade era de 30 anos e todos tinham, no período em que as entrevistas foram realizadas, entre um e dois anos de experiência na profissão. Para eles, a escolha pela docência não foi casual ou circunstancial. Todos relataram que desde muito jovens já sentiam o desejo de ensinar e de compartilhar sobre o que sabiam e o prazer nestes processos. Para um deles, existia ainda a vontade de proporcionar para futuros alunos uma experiência agradável de

aprendizagem, visto que vivenciou experiências muito negativas durante seu ensino básico. Além disso, metade dos participantes da pesquisa compartilhou que o desejo pela docência foi influenciado pelo fato de terem convivido com professores na família.

Ao longo do artigo, os participantes serão referidos por números (P1, P2, P3, P4, P5 e P6). Não são compartilhadas mais informações de caracterização sobre eles como forma de garantir o sigilo sobre suas identidades, visto que, no período de realização da pesquisa, eram poucos os professores iniciantes no curso de psicologia da instituição.

Quanto ao conteúdo da presente seção, este é apresentado conforme com os objetivos específicos da pesquisa e dos eixos temáticos e categorias definidos (os quais estão discriminados no Quadro 1): a primeira subseção trata dos contextos de entrada dos professores iniciantes na IES onde atuam; a segunda subseção disserta acerca das potencialidades, dificuldades e inquietações percebidas pelos participantes, as quais exercem influência sobre a permanência dos docentes iniciantes na profissão; e a terceira subseção trata sobre os aspectos do desenvolvimento profissional presentes nos discursos dos docentes. Inseridas dentro de cada eixo temático (entrada, permanência e desenvolvimento profissional), estão as categorias criadas a partir das análises do conteúdo.

3.1 “Como você chegou aqui?”: os processos de entrada

No início da carreira docente, período no qual os professores vivenciam inúmeras situações desconhecidas, a forma como estas novas situações são conduzidas é de grande relevância, pois já se inicia desde então a constituição da identidade profissional. É necessário e importante o acolhimento com fito de facilitar que os docentes se sintam seguros e confiantes na construção e efetivação de sua prática educativa, considerando que a ausência desses aspectos pode comprometer as condições de trabalho e a práxis pedagógica do professor (Giordan *et al.*, 2015; Silva *et al.*, 2020; Silva; Bioto, 2023).

Nesse sentido, a partir dos relatos dos professores entrevistados, percebe-se que a IES onde atuam promoveu boas condições de acolhimento para os novos docentes: todos os participantes da pesquisa afirmaram que receberam um bom suporte por parte da

coordenação, obtendo as instruções necessárias e apoio sempre que solicitado, o que os fez se sentirem acolhidos. Por outro lado, alguns dos professores entrevistados entraram na IES em um momento de transição de coordenações, no qual muitos professores com mais tempo de trabalho no local estavam sentindo-se insatisfeitos. Tal cenário fez com que estes participantes da pesquisa não se sentissem acolhidos pelos pares. No caso dos professores que entraram na IES após o período crítico de transição, a percepção foi diferente: sentiram-se acolhidos tanto pela coordenação quanto pelos pares.

3.1.1 Acolhimento versus indução

Apesar de importantes, a integração de docentes vai além da recepção e do acolhimento inicial. A fim de minimizar os impactos vivenciados pelo professor iniciante, é fundamental que sejam oportunizadas estratégias de assimilação da cultura do local onde atuam, visando a troca de experiências entre professores iniciantes e experientes, de forma a ampliar o repertório pedagógico e didático dos novos docentes (Silva; Bioto, 2023).

Considerando o processo citado pelas autoras anteriormente, cabe reflexão a partir do conceito de indução profissional docente, caracterizado

pelo acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio **da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises** (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 13, grifo nosso).

Dessa forma, a indução é um processo contínuo e sistemático de acompanhamento, que vai além da recepção e do acolhimento inicial. Pode-se verificar que os participantes da pesquisa sentiam falta justamente de um espaço sistematizado, com tempo para trocas e escuta entre os docentes, apesar de acreditarem que foram bem recebidos e acolhidos na IES. As falas a seguir ilustram este cenário: *“Confesso que me senti muito bem acolhida aqui [...] eu me senti muita acolhida, assim, tanto pela coordenação, foi muito legal, entrei com outras pessoas [...], reencontrei colegas de formação, mas agora em uma outra posição”* (P5).

Eu acho que poderiam existir espaços próprios, mais abertos e que servissem para isso mesmo, com o intuito de escuta, de troca, bem

específico para isso [...]. E aí, pensando sobre falar de dificuldades, é uma coisa bem mais específica, né, e eu acho que falta, tipo, uma oficina, sei lá, uma roda de conversa, alguma coisa assim, um espaço para que os professores também possam ser escutados. Eu acho que isso seria interessante (P3).

A falta de um processo sistematizado de indução profissional, particularmente para professores que adentram o ensino superior sem possuir uma formação profissional específica para atuação docente, pode dificultar o enfrentamento dos desafios inerentes ao início da carreira, os quais serão discutidos na seção seguinte. Também são discutidos a seguir os recursos que os entrevistados têm buscado para manejar as dificuldades e, por outro lado, as potencialidades que eles vêm percebendo no exercício da profissão.

3.2 “Como tem sido o início na docência?”: dificuldades e potencialidades

3.2.1 Desafios e dificuldades percebidos

Ao serem questionados acerca das dificuldades que vêm enfrentando no início da carreira docente no ensino superior, os professores entrevistados citaram diversos elementos: a percepção sobre as próprias limitações (P1); a adaptação ao sistema virtual da IES (P1); competição entre alguns professores (P1); o fato de o corpo docente ainda ser um pouco desconectado (P1); turmas grandes (P2) e o manejo da relação com os alunos (P2 e P3); a sobrecarga de atividades e demandas aliadas à insatisfação com a remuneração (P3); lacunas de conhecimento pedagógico (P1 e P4); a conciliação do tempo com outras atividades (P3, P5 e P6); ser necessário ministrar certos conteúdos sobre os quais não têm tanto domínio (P5 e P6); quando as aulas não funcionam conforme o planejado (P6); promover discussões em sala, com aulas mais dinâmicas (P2 e P4); e ter que lidar com as próprias inseguranças (P1, P3 e P5).

Muitas dessas dificuldades foram relatadas por somente um ou dois dos seis docentes entrevistados. No entanto, o manejo das próprias inseguranças foi o elemento mais citado, visto que metade dos entrevistados considera esse um desafio que vem sendo enfrentado por eles. A extensa lista de dificuldades corrobora os resultados de outros estudos recentes sobre o tema, como Silva e Moreira (2018), Sordi (2019), Wiebusch,

Cofferri e Tauchen (2019), Soares e Guimarães (2021) e Cortela, Gebara e Ferrari (2022), o que indica que docentes no ensino superior, atualmente, vivenciam experiências similares no que diz respeito às dificuldades e desafios percebidos no início da carreira.

Ainda sobre as dificuldades e desafios, existem diferentes possibilidades para lidar com eles, visto que, segundo Alarcão e Roldão (2014, p. 111), esses são de várias ordens:

[...] científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação).

Isaia (2006, p. 66) menciona que os professores iniciam a carreira docente sem preparação prévia para a docência, “o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los”. Pode-se supor que as dificuldades encontradas no início da carreira docente, somadas à falta de auxílio das IES em determinados aspectos, podem ser fatores que prejudicam a permanência destes docentes na profissão. Por outro lado, resgatando o conceito de “descoberta” de Huberman (1995), existem aspectos positivos e excitantes encontrados no início da carreira docente, os quais permitem que os professores encontrem um equilíbrio entre as dificuldades e as potencialidades. Essas últimas serão exploradas adiante.

3.2.2 Os recursos de enfrentamento

Neste aspecto, os participantes foram questionados acerca dos recursos que têm buscado e aos quais têm tido acesso para lidar com os desafios do início da carreira docente. As respostas foram relacionadas a trocas com os pares (P1, P2, P3 e P6); buscas por conta própria na internet e em livros (P1, P4 e P5); realização de treinamentos oferecidos pela IES (P1, P2, P4 e P6); tentativa e erro e aprendizados na própria prática (P1, P2, P3, P4 e P6); terapia (P1, P3 e P5); trocas com os próprios alunos (P1 e P5); solicitação

de ajuda do Naped² (P1, P4 e P6); solicitação de ajuda da coordenação (P1); e resgate nas próprias lembranças dos recursos didáticos utilizados por professores com os quais tinham experiências positivas de aprendizagem (P4).

Como forma de manejar as dificuldades e desafios, Alarcão e Roldão (2014), destacam a pertinência do processo de socialização profissional entre os professores, programas institucionais específicos - orientados para a inserção profissional -, o apoio de colegas com mais experiência, a construção do conhecimento e das competências profissionais, o questionamento e a reflexão como processos de desenvolvimento. Ou seja, trata-se de um processo que envolve, ou deveria envolver, indivíduo (professor iniciante), corpo docente e instituição.

Algumas dessas estratégias emergem das falas dos entrevistados a partir de motivações individuais. No entanto, como explicitado no primeiro eixo temático, esses docentes relataram sentir falta de um espaço sistematizado de trocas e escuta para os professores, visto que é algo que, até o momento da pesquisa, eles próprios promoviam de maneira informal, diante das dificuldades com o “tato pedagógico” (Nóvoa, 2019). A esse respeito, Silva e Bioto (2023) salientam que é no momento de entrada na docência “que se sobressai a necessidade de troca entre os parceiros de profissão, que contemple os professores mais experientes e os novos” (p. 198), enquanto elemento constitutivo de “comunidades de aprendizagem” (p. 198), processo que pode contar com apoio institucional.

3.2.3 Potencialidades e permanência

Em contrapartida às dificuldades do início da carreira docente no ensino superior, os participantes da pesquisa foram questionados sobre os elementos positivos que têm percebido. Em resposta, foram citados a oportunidade contínua de aprendizagem (P2, P3 e P5); a oportunidade de maior envolvimento com pesquisa científica (P2); as conexões estabelecidas com alunos (P1 e P3); a possibilidade de presenciar os alunos evoluindo e aprendendo (P1 e P4); a possibilidade de falarem sobre assuntos que gostam e que consideram importantes (P1, P4 e P5); o sentimento de reconhecimento oferecido pelos

alunos e pela coordenação (P1, P4 e P6); e os sentimentos de relevância e satisfação por participarem da formação de pessoas, contribuindo com reflexões que consideram importantes para a formação profissional dos futuros psicólogos (P1, P2, P3 e P5).

Os aspectos relacionados ao reconhecimento e à satisfação por participar da formação dos alunos, vendo-os aprender e evoluir, corroboram um dos achados da pesquisa de Cavalcante e Farias (2020, p. 15), cujo objetivo foi de analisar o processo de inserção profissional e sua relação com as perspectivas de permanência de professores iniciantes:

A despeito de todos os desafios apresentados [...], os professores também destacam que se sentem reconhecidos por seus alunos, o que gera uma sensação de prazer e de estar fazendo algo importante, contribuindo no desenvolvimento de outras pessoas e, conseqüentemente, da sociedade.

Ainda neste sentido, Marcelo García (2010) afirma que docentes encontram o maior nível de satisfação na atividade de ensino em si e nos vínculos afetivos estabelecidos com os estudantes, tendo como principal fonte de satisfação “os sucessos pedagógicos dos alunos” (p. 17). As seguintes falas ilustram este cenário: “*É motivador poder contribuir com a formação de alguém; fazer os alunos pensarem em coisas que talvez eles não pensariam se fosse outro professor dando aquela disciplina*” (P2). “*Eu acho muito legal a possibilidade de poder, tipo, a possibilidade de participar da formação de alguém, eu acho isso muito legal, propor algumas reflexões que eu entendo como significativos para um futuro psicólogo*” (P5).

Além disso, ainda no espectro da permanência, em todas as entrevistas, foi percebido que os desafios e as dificuldades superavam, em quantidade, os aspectos positivos. Essa percepção foi exposta a alguns dos professores, ao que uma das participantes respondeu: “*Gera ganhos muito, muito altos, às vezes muito implícitos e tal, mas assim, para mim, se eu dou essa continuidade, é porque eu tenho mais ganhos*” (P3). Tal fala ilustra o fato de, apesar de virem em menor quantidade, os aspectos positivos, em comparação aos desafios, são mais significativos em termos subjetivos, o que se caracteriza como um dos fatores que pode estar possibilitando a permanência dos professores iniciantes, ora entrevistados, na carreira docente.

3.3 “Você se vê na docência a longo prazo?": o desenvolvimento profissional

Considerando que os docentes iniciantes consigam permanecer na profissão, há outro conceito relevante a ser discutido: o desenvolvimento profissional. A princípio, pode-se associar o desenvolvimento profissional a cursos de formação continuada, no entanto, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 65) “Outros fatores, tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista etc., influenciam no desenvolvimento profissional do professor.” Ou seja, o processo de desenvolvimento profissional envolve não só atitudes individuais, como também fatores contextuais e institucionais.

Considerando os fatores que compõem o desenvolvimento profissional, cabe o seguinte questionamento: como favorecer, então, esse processo? Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 68) respondem da seguinte forma:

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas. Assim, esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e conseqüentemente o desenvolvimento curricular, atrelado aos projetos e políticas de desenvolvimento global da profissão.

Considerando os aspectos mais relevantes presentes nos relatos dos participantes que estão relacionados ao processo de desenvolvimento profissional, foram criadas categorias, as quais serão exploradas nas subseções seguintes.

3.3.1 Autonomia

Antes de responderem se acreditavam ter autonomia para desenvolver seus trabalhos na IES onde atuam, os docentes entrevistados foram questionados sobre o que acreditavam significar ter autonomia como professor. A principal resposta, dada por cinco dos seis participantes, foi em relação à liberdade para organizar a disciplina e planejar suas

aulas da forma como preferem, sem interferências, o que inclui modificar a ementa, caso julguem necessário, selecionar a bibliografia que consideram mais adequada, propor métodos novos e decidir como irão avaliar as turmas.

Considerando esses elementos, os professores entrevistados responderam que a IES onde trabalham, em geral, oferece autonomia para o desenvolvimento de seus trabalhos. Porém, foram feitas observações sobre a autonomia ser oferecida até certo ponto, visto que existem determinadas normas institucionais que devem ser seguidas, referentes, por exemplo, ao modelo de avaliação, como ilustram as falas a seguir.

Autonomia é a gente conseguir planejar a partir do nosso jeito de trabalhar. Eu vejo que aqui a gente tem muita autonomia nesse sentido, assim, tem... o que enrijece é esse sistema que você tem N1 e N2, e tem que ser uma prova, na N2 também a mesma coisa, tem que dividir e tal. Aí agora eu consegui driblar o sistema, a coordenadora deixou que eu fizesse... ela falou: “a metodologia você faz do jeito que você quiser, é solicitado que os professores apliquem pelo menos uma prova, ou na N1 ou na N2” então eu tenho pelo menos a liberdade de tirar uma das provas [...], aí então tem essa coisa do sistema que eu acho que é bem enrijecida, mas que a gente dá uma flexibilizada. Mas, no geral, como eu conduzo as minhas aulas, como eu planejo, como eu vou avaliar, como eu vou ministrar a minha aula, eu vejo que a gente tem muita autonomia aqui, para mim autonomia é isso, você ter essa liberdade de planejar, e aí você que seleciona o que você vai estudar, como você vai preparar sua aula, se você vai dar revisão ou não... (P1).

Poder propor metodologias diferentes, poder propor as discussões que se entenda que são necessárias, por exemplo, durante o tempo que eu tô aqui, não me veio em nenhum momento uma cobrança de que eu falasse sobre um tópico específico ou que eu, sei lá, deixasse... eu me lembro muito mais da coordenadora chegar e falar assim “olha, dê tantas horas de aula. Como você vai fazer isso é uma questão tua, te vira aí, mas dê tantas aulas e se precisar de mim eu tô aqui”. Então eu acho que é autonomia, talvez seja poder decidir mesmo esses passos da disciplina. Por outro lado, bem lembrado, por outro lado, algumas coisas talvez deveriam ter mais espaço para autonomia e não tem, por exemplo, a gente não tem autonomia para escolher como que vai ser a prova, embora eu também saiba que aqui não vai ter uma investigação meio CPI [...] mas não tem muito essa autonomia para pensar como que a gente vai fazer uma avaliação. Tem algumas coisas que são protocolares assim, precisam ser feitas, então talvez ter autonomia na docência seja poder escolher uma forma de transmissão que seja adequada para o estilo do professor, para o estilo da turma, e não tivesse tantas interferências de burocracias, esses protocolos que têm que ser seguidos, coisa que é parcialmente atendida aqui (P5).

Visto que, como já citado anteriormente, segundo Marcelo García (2010) os docentes encontram o maior nível de satisfação na atividade de ensino em si, é muito relevante que os professores tenham autonomia para planejar suas disciplinas e aulas, o que envolve diversos aspectos, como escolha de bibliografia e dos métodos que serão utilizados. Tendo liberdade neste sentido, os docentes podem de fato usufruir da satisfação que o ensino oferece.

3.3.2 Valorização social e financeira

Em termos de valorização financeira, foi consenso entre os seis participantes da pesquisa que os professores do ensino superior deveriam receber salários maiores. A crítica aos salários dos professores não foi, no entanto, atribuída exclusivamente à IES onde atuam, mas sim considerada uma questão generalizada. Já em relação à valorização social da profissão docente no ensino superior, quatro dos seis participantes concordam que é uma profissão “bem-vista” socialmente. No entanto, para dois deles, ainda há evoluções a serem feitas nesse sentido. As falas a seguir ilustram estes aspectos.

Eu nunca vou esquecer quando eu recebi meu primeiro salário para valer aqui, quando eu já estava com três disciplinas e um baita de um trabalho que eu realizei, e aí foi meu primeiro salário, nossa, fiquei mal na época, meu Deus do céu. E tipo, daí veio aquela coisa assim, é a realidade do professor no Brasil (P3).

Eu acho que existe um reconhecimento do professor do ensino superior, [...] porque eu venho muito com essa imagem do ensino médio, fundamental... tem muito menos reconhecimento, no sentido de professores não serem reconhecidos como importantes mesmo, na escola, na sociedade, e aí eu vejo que no ensino superior talvez tenha muito mais reconhecimento do professor. Por outro lado, em termos financeiros, eu acho que é uma trabalhadeira muito grande e o salário nem sempre é correspondente ao trabalho que se tem. Não é uma questão daqui, é uma questão meio crônica, com exceção das universidades federais (P5).

Acho que financeiramente não, acho que a gente poderia ganhar um pouco mais porque só essa questão de planejamento acho que já vale mais. Falando de forma geral, socialmente né, o valor do professor ainda tá muito baixo. Falam, sabem que é importante, mas durante a sala de aula a gente é desrespeitado (P6).

Foi presente nos relatos dos entrevistados a percepção de que a profissão docente tem um alto nível de demanda. No entanto, ainda assim, os professores recebem salários baixos. Corroborando essa percepção, Dalagasperina e Monteiro (2016), cujo estudo teve como objetivo identificar os fatores de estresse laboral de professores universitários da rede privada, concluíram que a execução de diferentes papéis, a infinidade de tarefas, o que pode gerar prejuízos na qualidade de cumprimento dessas tarefas, a realização de atividades sem compensação financeira e dificuldades para cumprir prazos são fatores de estresse para professores universitários em relação à sobrecarga de trabalho.

Docentes do ensino superior devem responder a uma elevada carga de cobranças relacionadas à sua qualificação, aperfeiçoamento e produção científica. No entanto, é comum que não lhe sejam ofertados os subsídios para isso. No processo de equilibrar esses dois cenários conflitantes, o desequilíbrio entre a carga de responsabilidades e a falta de valorização, tanto social quanto financeira, pode gerar uma sobrecarga emocional que gera prejuízos para a saúde do professor e para sua permanência e desenvolvimento na profissão docente (Faria; Camargo, 2020).

3.3.3 Desenvolvimento de competências

Até o momento das entrevistas, nenhum dos participantes havia realizado uma formação específica para o desenvolvimento de competências pedagógicas. Nos cursos de graduação em psicologia, existe a possibilidade da formação em professor de psicologia, somando o grau de licenciado ao de bacharel. Segundo o Art. 22 das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023), a licenciatura “poderá ser oferecida concomitante ou posteriormente ao curso superior de Psicologia e dar-se-á em um projeto pedagógico que atenda aos marcos legais vigentes.”

Segundo a Resolução anterior, nº 5, de 15 de março de 2011, a qual estava vigente durante o período de formação dos professores que participaram da presente pesquisa, a formação de professores de psicologia se dava em um projeto pedagógico complementar. Os conteúdos que caracterizavam tal formação deveriam ser adquiridos no decorrer do curso e complementados com estágios práticos específicos. A realização de tais

atividades, referentes à formação de professores, era opcional para os alunos da graduação.

Todos os participantes da pesquisa eram graduados em psicologia apenas com títulos de bacharéis, por não terem optado pela formação específica da licenciatura em psicologia. Cinco dos seis já haviam concluído especializações em áreas específicas da psicologia, enquanto dois estavam cursando, e dois já haviam concluído mestrados acadêmicos em psicologia. No entanto, foi consenso entre todos os participantes a percepção de lacunas em suas competências pedagógicas.

Os cursos de mestrado feitos por eles contavam com uma disciplina de estágio em docência. Para o seu cumprimento, os mestrandos devem, por um semestre, acompanhar seus professores orientadores em sala de aula. No entanto, foi consenso entre os quatro participantes que tiveram contato com a disciplina que a mesma não ofereceu o preparo pedagógico necessário, o que os levou a perceberem lacunas em suas práticas profissionais. As falas a seguir ilustram esse cenário: *“Eu compartilho o saber técnico e teórico e a minha experiência, entretanto eu sinto uma dificuldade imensa, uma lacuna imensa na minha prática como docente sem eu ter feito uma formação para atuar como docente”* (P4); *“Para mim vai ser muito importante fazer alguma especialização em relação à parte metodológica, né, do ensino superior, essa parte mais pedagógica. Importantíssimo para mim”* (P5).

Corroborando este resultado, na dissertação de Coelho (2009), ao serem questionados sobre os principais desafios vivenciados em suas trajetórias iniciais, a maioria dos professores entrevistados indicou a falta de preparo pedagógico para atuar como professor universitário. Dessa forma, os professores acumulam ao trabalho de ensinar, o trabalho de aprender a fazê-lo.

A percepção de lacunas relacionadas às competências pedagógicas é explicada por Cortela, Gebara e Ferrari (2022) considerando a legislação e os objetivos dos cursos de mestrado e doutorado, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) estabelece que a preparação para a atuação no ensino superior deve ser feita, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. No entanto, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, mesmo quando ligados à área de ensino, têm como principal

objetivo preparar para realização de pesquisas científicas, visando a produção de conhecimento.

Aliado a isso, segundo Masetto (2003), que busca explicar as lacunas de competências pedagógicas por outra perspectiva, as exigências das instituições de ensino superior se referem ao domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional, o que está fundamentado na crença de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Dessa forma, pode-se supor que, pela falta de exigência das IES por capacitação pedagógica no momento de contratação, professores iniciantes percebiam lacunas em suas competências pedagógicas somente quando se deparam com determinadas demandas e, então, busquem formações que possam preencher tais lacunas. A busca por conta própria, motivada pelas demandas percebidas após o início da prática, é aspecto presente na realidade dos professores entrevistados: *“Dependendo das aulas, eu pesquiso muito na internet mesmo, ideias de atividades ativas, de avaliações diferenciadas, formas de dar revisão, essa parte mais didática, um mestrado não me deu, então essa parte eu tenho que ir mais por conta”* (P1).

Eu não me sentia pronta pra dar aula. Eu tinha um conhecimento, mas eu não sabia como compartilhar isso, então eu fiquei muito ansiosa e eu já tinha uma insegurança quanto a como eu iria sem preparo prévio, preparo pedagógico, enfim, como que eu ia montar aulas. Então eu, assim, fui muito pela intuição e pelas experiências prévias que eu já tinha com os meus professores, então eu reproduzi aquilo que eu aprendi. Comecei a ler um pouco sobre educação para adultos, comecei a ver vídeos, comecei a ler sobre metodologias ativas (P4).

Assim, foi possível verificar que, ao graduarem-se e, em seguida, buscarem cursos de mestrados acadêmicos, os professores estão mobilizando-se em busca do desenvolvimento profissional. No entanto, eles reconhecem que esses cursos *stricto sensu* não contribuem suficientemente para suas práticas pedagógicas no ensino superior. Este cenário preocupante faz surgir o questionamento sobre em que medida os saberes pedagógicos estão mobilizados nas formações acadêmicas.

Felizmente, os participantes da pesquisa percebem apoio da IES nessa direção, visto que onde atuam existe o já citado Naped, ao qual recorrem com frequência, e são ofertados cursos e formações que auxiliam no preenchimento das ditas lacunas. No entanto, apesar da existência de um núcleo de apoio pedagógico e dos cursos e

formações, ainda emergem dos relatos dos participantes a busca por conta própria na *internet* e em livros e o aprendizado por tentativa e erro. Tais dados corroboram os resultados da pesquisa de Almeida (2020): a autora verificou que o desenvolvimento profissional dos participantes de sua pesquisa vinha sendo de responsabilidade individual, “sendo notório seu caráter predominantemente informal e assistemático” (p. 19).

Assim, de certa forma, a IES participa do desenvolvimento dos saberes pedagógicos dos docentes. No entanto, há mais que pode ser feito na direção da promoção de um projeto sistematizado de acompanhamento de professores iniciantes. Esse aspecto será discutido adiante.

3.3.4 O coletivo

Segundo Lane (2004), grupos onde as tarefas desenvolvidas são sempre individuais, caem, na verdade, na categoria de não-grupos, visto que só se é grupo quando há ações encadeadas para se atingir um objetivo e, nesse processo, há desenvolvimento e transformação das relações entre os membros. Se, fisicamente, as pessoas estão agrupadas, relacionando-se e conversando sobre diversos assuntos, por outro lado, cada um tem o seu trabalho individual, as relações não se alteram e isso não caracteriza a formação de um coletivo. A fala de uma das participantes da presente pesquisa indica a constituição de “um não grupo” na IES onde atua:

O que existe aqui é um espaço docente³, onde os professores convivem, mas é um espaço de convivência... e eu acho que falta... porque é uma coisa você estar ali numa sexta-feira à tarde, vir aqui no espaço docente imprimir uma lista e aí você esbarra numa conversa, fala uma coisinha ou outra (P3).

Dessa forma, a construção de coletivos vai além das relações cotidianas, exigindo tempo, espaço e intencionalidade direcionada a um processo de transformação (Lane, 2004; Pott, 2020). Percebe-se, assim, direcionando esta discussão para o contexto abordado na presente pesquisa, a importância do fortalecimento do sentimento de coletividade entre os docentes. No entanto, segundo Isaia (2006), o clima institucional muitas vezes não favorece a “construção de espaços que possibilitem compartilhar

experiências, estratégias e conhecimentos, voltados para o exercício da docência” (p. 67), ou seja, há pouco compromisso com o desenvolvimento de professores como grupo que desenvolve seus processos formativos de forma coletiva.

Como consequência desse contexto, instaura-se um exercício solitário da profissão docente, aliado às cobranças institucionais relacionadas à titulação, à produção científica e à competência pedagógica, o que dificulta o compartilhamento de saberes e experiências que poderiam favorecer o aprimoramento docente e a formação de uma identidade tanto individual, quanto coletiva de ser professor (Isaia, 2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o primeiro objetivo específico do presente artigo, de entender os contextos de entrada dos professores iniciantes na IES onde atuam, foi possível perceber que o acolhimento inicial da IES, para eles, foi satisfatório. No entanto, o processo de indução pode ser fortalecido e sistematizado. A indução do profissional docente, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), consiste em um processo fundamentado teoricamente, contínuo e planejado de acompanhamento que envolve a escuta e trocas entre os docentes. Além disso, cabe dizer que o processo de indução dever ser institucionalizado por meio de um projeto planejado e executado pelas IES no sentido de contribuir para o fortalecimento do coletivo de professores.

Retomando o segundo objetivo específico, de verificar as potencialidades, dificuldades e inquietações percebidas pelos participantes da pesquisa no início de suas carreiras docentes, foi possível verificar que as potencialidades têm se configurado como importantes contribuintes para a permanência na docência, por serem mais significativas do que as dificuldades enfrentadas. No entanto, segundo Cavalcante e Farias (2020, p.15), “O gosto, a identificação com o trabalho e os sentimentos de satisfação são motores fortes, mas não suficientes para consolidar a intencionalidade de sobreviver às dificuldades dos primeiros anos e manter-se na docência”, sendo necessária a implementação de políticas de apoio por parte das IES.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo específico, os resultados indicaram que há um movimento por parte dos participantes da pesquisa em busca do desenvolvimento

profissional. Alguns dos entrevistados recorreram a cursos de mestrado acadêmico, o que, no entanto, segundo suas percepções, não os preparou suficientemente em termos pedagógicos. Como forma de compensar as lacunas pedagógicas percebidas, são adotadas estratégias de estudos por conta própria e de aprendizagem entre os pares. Tais estratégias são valiosas, porém, são predominantemente de caráter informal, podendo promover a manutenção de atuações profissionais obsoletas e superficialmente embasadas na literatura da área.

Dessa forma, é relevante trazer à discussão a importância de formações iniciais e continuadas que sejam sólidas e emancipatórias e que promovam questionamentos e reflexões críticas por parte dos docentes sobre suas próprias práticas e sobre as situações vivenciadas em sala de aula. Além disso, percebeu-se que há elementos que favorecem o desenvolvimento profissional aos quais não têm sido dada a atenção necessária, como o fortalecimento do corpo docente como grupo que compartilha experiências, estratégias e conhecimentos voltados para o exercício da docência.

Nesse sentido, apesar dos diversos elementos discutidos ao longo deste estudo, a questão da coletividade apareceu repetidamente dentro dos três eixos temáticos trabalhados, o que indica a necessidade do direcionamento de esforços, principalmente por parte da IES, neste sentido. Segundo Faria e Camargo (2020, p. 62),

Para que o professor tenha condições de bem desenvolver sua prática profissional, é preciso mais do que recursos materiais, técnicas pedagógicas e formações e treinamentos. Todos esses fatores são reconhecidamente necessários à atuação docente, no entanto, é preciso também sentir.

Segundo as mesmas autoras, a busca por estratégias e soluções não é tarefa exclusiva do professor e não se restringe somente à esfera direta de sua ação: estende-se aos aspectos políticos, sociais e culturais, sendo fundamental que as IES se envolvam nesse processo. Assim, considerando os resultados e a literatura que fundamentou este estudo, propõe-se que futuramente sejam realizadas novas pesquisas sobre professores iniciantes no ensino superior que, utilizando-se de metodologias diversas, possam planejar e executar projetos de indução profissional, visando a criação de um espaço de escuta e a edificação de uma “comunidade de aprendizagem”, na qual professores iniciantes e

professores experientes, por meio de dinâmicas de trocas e partilhas, análise e reflexão sobre as práticas, possam se desenvolver coletivamente. Sugere-se ainda que difundam no campo científico os resultados, de forma a instigar que as IES adotem projetos deste tipo nas diferentes regiões do país.

Essa sugestão e a própria realização do presente trabalho dirigem-se à importância da promoção de saúde mental e bem-estar de docentes em seus processos de entrada, permanência e desenvolvimento na profissão, fator que influencia diretamente no trabalho desenvolvido por eles no processo de formação de futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://reformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 10 out. 2023.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>. Acesso em: 15 out. 2023.

ALMEIDA, Marta Mateus de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, p. e250008, mar./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250008>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Superior, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Superior, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces005_11.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

CARVALHO FILHO, Josué José; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; Souza Neto, Samuel. La enseñanza como profesión: Procesos de profesionalización en Brasil. **Paradigma**, v. XLIII,

n. 2, p. 130-153, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/Paradigma.1011-2251.2022.p130-153.id1104>. Acesso em: 20 out. 2023.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22474>. Acesso em: 15 out. 2023.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, Londres, v. 48, n. 3, p.108-122, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254316086_A_Tale_of_Two_Teachers_Learning_to_Teach_Over_Time. Acesso em: 22 nov. 2023.

COELHO, Emilia Aparecida Durães. **Docência no ensino superior**: dilemas e desafios do professor iniciante. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000151300>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa; GEBARA, Gabriela Oldane; FERRARI, Tarso Bortolucci. Desafios e dificuldades de docentes universitários iniciantes na área de Ciências da Natureza e o potencial formativo do estágio de docência. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 10, p. e024006, mar./out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8663758>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; Hobold, Márcia de Souza

Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 10 out. 2023.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Jeanine Kieling. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 37-51, abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.1.37-51>. Acesso em: 16 out. 2023.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoção, saúde e docência no ensino superior: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural. In: FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (orgs.). **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: FI, 2020. p. 61-80. Disponível em: <https://www.editorafi.org/731vigotski>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; GLASENAPP, Dirlene; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Acolhimento e acompanhamento do professor iniciante na Rede Pública Municipal de Ensino. *In: Congresso Nacional De Educação – Educere*. Curitiba: Universitária Champagnat, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/acolhimento-e-acompanhamento-do-professor-iniciante-na-rede-publica-municipal-de>. Acesso em: 18 dez. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: Nóvoa, Antônio*. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira* (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. O processo grupal. *In: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley* (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 78-98.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/17>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gómes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. Acesso em: 18 out. 2023.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3. ed. California: Sage Publications, 2002.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. Contribuições da Psicologia Escolar para o ensino superior em um contexto de pandemia: o papel da construção de coletivos. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 49707-49719, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-571>. Acesso em: 18 out. 2023.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638/2457>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, Camila Soares da; BIOTO, Patrícia Aparecida. Políticas de integração docente: tornando o desafio em formação colaborativa aos professores ingressantes. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 42, p. 194-210, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47247/1809.1628.42.16>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, Francislene Rosas da; SILVA, Ronegildo de Souza; CALIXTO, Patrícia Mendes; AZEVEDO, José Marlo Araújo de. Acolhimento institucional e integração docente: articulação necessária ao início da docência na educação profissional no extremo oeste da Amazônia. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, p. 165-189, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v4iEspecial.639>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, Julio Cesar Santo da; MOREIRA, Laélia Portela. Professores iniciantes em cursos de comunicação social do Rio de Janeiro. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p. 79-93, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2018.v15.n3.h375>. Acesso em: 15 out. 2023.

SKZYPEK, Jeferson Polachini. **Professor universitário iniciante da área da saúde: permanência e desenvolvimento profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada, Frederico Westphalen, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201728>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Selva. Professores iniciantes em cursos de licenciatura: história de vida, formação e desenvolvimento profissional. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-26, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440380>. Acesso em: 14 out. 2023.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>. Acesso em: 12 nov. 2023.

WIEBUSCH, Andressa; COFFERRI, Fernanda Fátima; TAUCHEN, Gionara. Enfrentamentos e silenciamentos dos professores iniciantes na carreira universitária: um estudo com duas instituições públicas do Rio Grande do Sul. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 525-534, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.30124>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NOTAS:

¹ A palavra “exploração”, aqui, tem o sentido de ação ou efeito de explorar, investigar, analisar.

² Sigla para “Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente”. É um núcleo da IES onde os participantes atuam que conta com duas pedagogas e caracteriza-se como um órgão de apoio, acompanhamento e orientações de caráter didático-pedagógico para os professores.

³ Na IES onde os participantes da pesquisa atuam, “espaço docente” é nome dado à sala dos professores, a qual se caracteriza por ser um espaço comum de trabalho, com mesas, cadeiras, computadores e impressora e onde eles têm acesso ao Naped.

Recebido em: 19/12/2023

Aprovado em: 15/08/2024

Publicado em: 23/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.