

DOSSIÊ

Práticas de ensino de professores/as formadores/as das licenciaturas

A universidade como *lócus* da construção da prática profissional do professor formador iniciante***The university as a locus for the construction of the professional practice of the beginning teacher educator*****Elizabete Volkman^a**

elizabetevolkman@gmail.com

Susana Soares Tozetto^b

tozettosusana@hotmail.com

RESUMO

O artigo versa sobre a prática profissional do professor formador iniciante e se orienta pela questão: Como os professores formadores iniciantes das licenciaturas constroem a sua prática profissional docente? O estudo tem como objetivo analisar como se constitui a prática profissional dos professores formadores iniciantes nos processos formativos nas licenciaturas. Para o conceito de “professor iniciante”, apoia-se em Marcelo Garcia (1999). A pesquisa é de cunho qualitativo e exploratório e os dados foram produzidos por questionários, memorial de formação e entrevistas narrativas com 23 professores iniciantes que atuam nos cursos de Pedagogia e Letras de duas universidades públicas paranaenses. Os dados foram tratados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2007). Os achados da pesquisa revelam elementos que foram identificados como comuns na construção da prática profissional docente, como a responsabilidade relacionada ao ser professor formador; a docência como atividade complexa; e a influência de professores formadores experientes e dos licenciandos na constituição das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Prática Profissional Docente. Professor Formador Iniciante. Universidade.

ABSTRACT

This article addresses the professional practice of beginning teacher educators and is guided by the following question: How do beginning teacher educators build up their professional practice in teaching courses? The study aims to analyze the constitution of the professional practice of beginning teacher educators in the education process of teaching undergraduate courses. The concept of “beginning teacher” is supported by Marcelo Garcia (1999). This is qualitative, exploratory research and the data was collected using questionnaires, education memory reports, and narrative interviews with 23 beginning teacher educators working in the education and language teaching undergraduate courses in two public universities in the state of Paraná. Discursive Text Analysis (Moraes; Galiazzi, 2007) was used to treat the data. The research findings

^a Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Pedagoga, Secretaria do Estado do Paraná, União da Vitória, Paraná, Brasil.

^b Doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná (UNESP); Professora, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

revealed common elements identified in the construction of the teaching professional practice such as the responsibility related to being a teacher educator, teaching as a complex activity, and the influence of more experienced teacher educators and students in the development of pedagogical practices.

Keywords: Teaching Professional Practice. Beginning Teacher Educator. University.

Introdução

Discutir acerca da universidade como lócus de atuação do professor formador iniciante se torna essencial, na medida em que traz elementos importantes sobre o processo de organização da universidade e os desafios que se impõem na atualidade. O surgimento da universidade no Brasil remonta à época do colonialismo, da dependência política, econômica e organizacional do país, relacionada à corte portuguesa. As tentativas de implementação do Ensino Superior no Brasil se prolongaram por séculos e somente foram concretizadas com a transferência da corte real portuguesa para o Brasil, em 1808. Antes desse período, os brasileiros tinham que realizar a formação universitária em Portugal ou em países da Europa.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, surgiu a necessidade de formação de profissionais para atender à nova situação, o que suscitou a criação de cursos superiores para atender essa demanda, tanto no aspecto militar, para a defesa da colônia, como para a qualificação de mão de obra.

O modelo universitário de organização inspirado, em partes, no padrão francês, enfatizava a caracterização de escola autárquica, com maior valorização das ciências exatas e tecnológicas e, em consequência, menor valorização das ciências humanas (Masetto, 1998). A departamentalização estanque também é um traço forte nesse tipo de organização universitária, com currículos seriados e programas fechados que contam com disciplinas voltadas para a formação de profissionais em determinada área de especialização (Masetto, 1998).

Outro marco importante na organização da universidade no Brasil se refere à reforma universitária de 1968 (Brasil, 1968) que, apesar de ser implantada em um contexto de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil, como a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e a abolição da cátedra nas universidades brasileiras, tornando as decisões mais democráticas. A departamentalização tinha o propósito de democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente as decisões. No entanto, a departamentalização significou outra coisa. Segundo Chauí (2001, p. 48), visava o máximo rendimento com a mínima inversão, reunindo em um mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo que pudesse oferecer cursos em um mesmo espaço, sem aumentar o efetivo de professores. Com isso, além de diminuir os gastos, a departamentalização facilitava o controle administrativo e ideológico de professores e alunos (Chauí, 2001).

Analisando o percurso histórico da universidade no Brasil, podemos identificar traços de modelos europeus e norte-americanos que predominaram durante algum período histórico

e ainda guardam seus resquícios na organização das IES brasileiras. Podemos citar como os mais importantes o modelo jesuítico, o francês e o alemão. No modelo jesuítico, o ensino seguia o método escolástico, existente desde o século XII. Nesse modelo de ensino, o conhecimento era dado como posto e acabado; ele precisava apenas ser transmitido e memorizado. O papel do professor era de transmissor do conhecimento em aulas expositivas, acompanhadas por exercícios de fixação e avaliação rigorosa. O professor era visto como um sacerdote, elemento fundamental para a eficácia do método (Saviani, 2010).

O sistema universitário francês também teve grande influência no modelo de universidade no Brasil. As universidades brasileiras, desde a sua criação, adotaram o modelo franco-napoleônico, caracterizado por uma organização profissionalizante, centrada em cursos e faculdades (Masetto, 1998). Para Pimenta e Anastasiou (2010), esse modelo de universidade não altera as características próprias do modelo jesuítico.

A universidade brasileira também recebeu influência do modelo alemão ou humboldtiano, como as características alemãs de priorizar a produção do conhecimento, separando o ensino e a pesquisa. Nesse contexto, foi instaurado esse divórcio, ficando a graduação com a incumbência do ensino e à pós-graduação a responsabilidade pela pesquisa. A separação entre ensino e pesquisa veio ao encontro dos objetivos de ensino na ditadura militar, que consistia em barrar qualquer incentivo à crítica e à emancipação humana nos cursos de graduação que pudesse ameaçar o atual regime. É nesse cenário que se preparou o caminho para a instauração de uma universidade funcional, etapa fundamental para a transformação da concepção de universidade como instituição social para universidade organizacional (Chauí, 2003).

No que se refere às questões de ensino, a docência é entendida como transmissão de conhecimentos, voltada à preparação dos acadêmicos para o mercado de trabalho. A docência, nesse sentido, deixa de ser formação para se tornar treinamento. A pesquisa também segue o padrão operacional, sendo fragmentada e visando uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para consecução de um objetivo delimitado (Chauí, 2003, p. 7). Nesse contexto neoliberal, a universidade pública se vê em um dilema: o confronto entre a educação baseada na teoria do capital humano, voltada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a educação inspirada na teoria da emancipação humana (Severino, 2008; Chauí, 2001).

No que se refere ao estado do Paraná, é importante ressaltar que o estado possui o maior número de universidades mantidas pelo governo estadual, com sete universidades públicas estaduais. Esse contexto traz à tona muitos confrontos, pesquisas e embates sobre o ensino universitário, tornando os cursos de licenciatura um campo de reflexões sobre a formação do professor no estado.

A perspectiva teórico-metodológica da investigação

No presente estudo, constituem o campo de pesquisa duas universidades públicas do Paraná, situadas em regiões diferentes do estado. As universidades foram definidas a partir da proximidade

acadêmica com as pesquisadoras, bem como o acesso aos agentes (sujeitos) pesquisados. Para a escolha das universidades participantes do estudo utilizamos os seguintes critérios: ser universidades públicas estaduais e estar situadas em regiões diferentes do estado. Para não identificar as universidades, chamaremos de U1 e U2. As U1 e U2 são consideradas universidades importantes nas regiões em que estão situadas, respondendo pela formação da maioria dos profissionais da educação que atuam na região. O campo de pesquisa também é composto por dois cursos de licenciatura: Letras e Pedagogia, das duas universidades investigadas. Os cursos de licenciatura foram escolhidos levando em consideração a sua estrutura curricular, a fim de selecionar uma amostra dos tipos de cursos de licenciatura.

Os agentes (sujeitos) da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: ser professor das licenciaturas Letras e Pedagogia, ter no máximo cinco anos de atuação como docente no ensino superior e concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, totalizando 23 professores. De acordo com os dados, as mulheres compõem a maioria dos sujeitos, representando 82,6% do total. A idade dos participantes varia entre 27 e 52 anos.

Sobre a carga horária dos professores, a maioria dos professores atua no regime de professor colaborador (70%), e afirma atuar mais de 20 horas em sala de aula, restando pouco ou nenhum tempo para outras atividades, como a pesquisa e a extensão. De acordo com o regimento interno das universidades investigadas, os colaboradores com regime de 40 horas semanais teriam uma carga horária média de 16 horas em atividades em sala de aula na U1 e máxima de 18 horas, na U2.

Seguindo a análise do perfil dos participantes da pesquisa, verificamos que a maioria dos professores iniciantes (86,9%) atua em apenas uma IES, no entanto, ainda há aqueles que precisam atuar em mais de uma instituição, às vezes, em mais de duas IES, em decorrência da precariedade dos contratos de trabalho dos professores temporários, principalmente dos contratos de 20 horas semanais. Como exposto no perfil das universidades investigadas, o decreto 9.028/2018 do Estado do Paraná não prevê mais a contratação de temporários com dedicação exclusiva (Paraná, 2018).

Quanto à formação profissional, 39,1% dos professores iniciantes possuem doutorado, sendo que 13,0% realizaram pós-doutorado, evidenciando um perfil de professores iniciantes qualificados profissionalmente. A maioria dos professores (80,9%) é formada em cursos de licenciatura, no entanto, uma porcentagem dos professores investigados (9,5%) têm graduação somente em cursos de bacharelado (Psicologia, Letras). Dos professores investigados, 23,7% têm formação em cursos de bacharelado, como odontologia, psicologia, matemática, educação física e segunda graduação em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica.

Quanto à atuação profissional, apenas 02 professores participantes do nosso estudo nunca atuaram na Educação Básica, a maioria dos professores iniciantes começou a carreira de professor atuando nesse nível de ensino, em escolas públicas e particulares. Dos professores participantes da pesquisa, 13% atuaram por mais de 20 anos na educação básica, sendo que 78,2% possuem experiência entre 01 e 05 anos nessa modalidade.

Com relação à atuação no Ensino Superior, a maioria dos agentes (sujeitos) da nossa pesquisa possui entre 04 e 05 anos de atuação em Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que 38,1% contam com 01 a 03 anos de atuação. Quanto à situação funcional, mais de 90% dos agentes atuam como professor colaborador, apenas 02 professores iniciantes são efetivos, o que pode estar relacionado ao longo período sem concurso público para docentes no Estado do Paraná e às políticas na área da Educação implantadas nos últimos anos.

Na fase necessária ao desenvolvimento da pesquisa, é preciso que o pesquisador mantenha uma postura ética, procedendo com a aprovação no Comitê de Ética. Após a aprovação, a produção dos dados da pesquisa foi realizada em três etapas, objetivando um cuidado com a produção dos dados: a primeira etapa foi o envio do questionário; a segunda consistiu na realização do memorial de formação por parte dos professores iniciantes; e a terceira etapa foi a entrevista narrativa. Para organização, auxílio na categorização e triangulação dos dados fizemos uso da Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta analítica. Os três instrumentos utilizados, possibilitou uma objetivação criteriosa dos fatos levantados no campo investigado (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2007).

O professor formador, o processo formativo e a docência na universidade

A universidade como instituição formativa pode ser considerada um sistema profissional peculiar, “[...] a qual afeta de maneira direta o modo como o seu pessoal exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas” (Zabalza, 2004, p. 105). Da mesma forma, possui um papel na formação do cidadão como instituição de função social e com a inserção na sociedade onde está inserida. No entanto, de acordo com o mesmo autor, são muitas as dimensões que definem a ação da universidade, algumas podem ser inter-relacionadas. Para fins de delimitação, focaremos nos aspectos profissionais e institucionais de definição da docência universitária.

A docência universitária, apesar de ser menos valorizada, constitui a essência da universidade como instituição formadora. A docência, concebida como atividade profissional, exige o domínio científico da própria especialidade, ou seja, o domínio dos conhecimentos e saberes específicos da ação de ensinar. Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Assim, “requer uma preparação específica para seu exercício” (Zabalza, 2004, p. 108).

A docência no Ensino Superior possui as suas especificidades e se diferencia em alguns aspectos da docência na Educação Básica. Soares e Cunha (2010, p. 23) ressaltam que a docência universitária “é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula”. Os conhecimentos e saberes exigidos no ato de ensinar estão em estreita relação com as atividades docentes de pesquisa. Pimenta e Anastasiou (2010), corroborando com as autoras, enfatizam que o ensino na universidade pode ser considerado um processo constante de busca e construção científica e crítica dos conhecimentos. O exercício da docência no Ensino Superior está voltado à formação dos estudantes, ou seja, para garantir o aprendizado e a construção de conhecimentos profissionais e

isso “exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes” por parte dos formadores que “precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações” (Soares; Cunha, 2010, p. 24).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13) apontam alguns saberes considerados essenciais para o exercício da docência no Ensino Superior e que se organizam em quatro eixos principais:

Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; Conteúdos pedagógicos, ligados à prática educativa em sala de aula; Conteúdos didático-pedagógicos relacionados com a prática profissional; Conteúdos ligados ao desenvolvimento pessoal e social, ligados ao “sentido da existência humana”.

Assim, a docência universitária exige uma gama de saberes e, mais do que isso, engloba também a relação que o professor formador mantém com seus saberes profissionais e com a docência.

Corroborando com as autoras, Zabalza (2004) acrescenta que ensinar é uma atividade que exige conhecimento consistente acerca da disciplina, da aprendizagem dos alunos, dos recursos de ensino e do modo como serão conduzidos. Muitas são as exigências que recaem sobre os professores que atuam nas licenciaturas: “É preciso não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores”, responsáveis, não só pela formação de futuros professores, mas pela condução dos aspectos fundantes de uma profissão (Imbernón, 2011, p. 20).

A ação direta sobre a formação contém elementos vinculados à relação interpessoal e influenciadora que os professores formadores mantêm com seus alunos, bem como o tipo de informações e reflexões que proporciona. As reflexões e debates sobre as situações de ensino e sobre a profissão influenciam, direta ou indiretamente, as concepções sobre a docência que os alunos, futuros professores, formularão sobre a profissão. Nesse sentido, ressaltamos a importância da formação política, ética e pedagógica dos futuros professores, aspectos que precisam fazer parte da formação docente como forma de defesa de um projeto educacional emancipatório para os estudantes das licenciaturas.

A docência como uma prática educativa é também uma forma de intervir na realidade social. A universidade pública, como instituição formadora, precisa assumir seu papel na defesa da escola pública de qualidade. Chauí (2001, p. 37) tece algumas críticas nesse sentido, a respeito do papel da universidade:

A universidade pública tem aceitado passivamente a destruição do ensino público de primeiro e segundo grau, a privatização desse ensino, o aumento das desigualdades educacionais e um sistema que reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados [...].

A defesa da escola pública passa pela formação sólida e consistente dos futuros professores como agentes de transformação social. As rápidas e complexas mudanças na sociedade exigem a formação de um perfil profissional docente “com uma visão integrada do mundo, com atuação competente, comprometida com as problemáticas políticas, socioculturais, técnico-científicas,

ecológicas, estéticas, de ordem moral e ética” (Melo, 2007, p. 94). Não há dúvidas que estamos diante de um alargamento da docência, o que impõe desafios aos professores formadores.

Na seção seguinte, evidenciamos como os professores formadores iniciantes conceituam a docência universitária para, em seguida, analisar como os referidos professores constroem a sua prática profissional docente, tendo a universidade como lócus de atuação.

Ser professor formador iniciante

A docência abarca um processo de construção contínua, de tornar-se professor por meio de experiências e vivências formativas. O processo de formação e vivência da profissão é marcado por fases na carreira docente. Huberman (2013) conceitua as fases da carreira como ciclos de vida dos professores, que são marcados por acontecimentos que os caracterizam. Essas fases pelas quais os professores passam no decorrer da carreira não são lineares, tampouco estanques, configurando-se mais como tendências (Huberman, 2013).

A fase de início de carreira se caracteriza como o princípio da socialização profissional, sendo marcada por relações de aprendizado e conflito entre o professor e a cultura institucional. A iniciação à docência pode ser caracterizada como um período em que o professor se esforça para atender às demandas da instituição, dos estudantes e do sistema educativo, tentando “alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia” (Marcelo, 1999, p. 114). A entrada na carreira docente oscila entre as dificuldades encontradas na profissão e o entusiasmo pelas descobertas proporcionadas pela docência. Esse período formativo é marcado pelo choque de realidade e pela luta pela sobrevivência profissional (Marcelo Garcia, 1999). É nesse período da docência que muitos jovens professores acabam desistindo da profissão (Romanowski; Martins, 2013).

A passagem da fase de entrada na carreira tem início e é marcada pela estabilização, é nela que o professor adquire confiança em sua atuação e o comprometimento definitivo frente à profissão (Huberman, 2013). As duas primeiras fases da carreira fazem parte da socialização profissional, quando os professores consolidam os conhecimentos e saberes, construindo suas práticas pedagógicas.

Importante destacar que a construção da prática profissional docente está atrelada ao conceito de docência universitária expressa pelo professor formador. Em nosso estudo, identificamos, na categoria *ser professor formador*, como os professores formadores iniciantes conceituam a docência e o papel do professor formador na universidade. Os dados do questionário, do memorial e das entrevistas narrativas evidenciaram que a maioria dos 23¹ participantes da pesquisa considera que *ser professor formador* envolve múltiplas responsabilidades.

¹ Os professores foram identificados pela letra P seguida de um número, conforme a ordem de resposta ao questionário. Quando se tratar de dados coletados por meio de questionário, após o número de identificação do professor, será atribuída a letra Q, para as entrevistas a letra E, e para o memorial a letra M.

[...] quando eu entrei com bastante nervosismo, uma certa insegurança, apesar que eu já trabalhava com a formação de professores na rede, mas trabalhar na universidade é um outro viés e uma outra realidade e responsabilidade, porque você trabalhar com formação de professores que já trabalham é uma coisa, agora trabalhar com alunos que vão começar a iniciação nesse espaço é uma responsabilidade bem grande porque você se torna referência pra eles (P21E).

O sentimento de responsabilidade pela formação do licenciando e a insegurança quanto a essa formação permeou o início da docência para os professores iniciantes que participaram da pesquisa. Os professores iniciantes têm consciência da responsabilidade quanto às suas práticas e discursos sobre a docência, uma vez que as reflexões e debates sobre o ensino e a profissão docente interferem, direta ou indiretamente, nas concepções sobre a docência que os alunos formularão (Zabalza, 2004).

O compromisso assumido perante a formação dos futuros professores se torna uma tarefa complexa que exige dos docentes uma gama de conhecimentos e habilidades que reflete na construção da prática profissional, principalmente dos iniciantes. O sentimento de responsabilidade que os docentes relatam está relacionado à concepção de docência impregnada na sociedade, que dissemina o discurso de culpabilização e responsabilização dos professores pelos resultados da educação. O controle estatal sobre o trabalho docente e a pressão por resultados quantitativos geram discursos hegemônicos de responsabilização docente (Nóvoa, 1999).

As profecias de salvação por meio da escola encerram os professores em ambições excessivas e tendem a responsabilizá-los por todos os fracassos das reformas educativas. Mascaram que os problemas da educação são problemas econômicos, políticos, sociais e culturais [...] (Silva, 2018, p. 55).

O ato de atribuir a responsabilização aos professores é internalizado pelos próprios docentes, que acabam se culpando pelo resultado da formação dos licenciandos. A incumbência frente ao ensino pode ser considerada parte de uma educação comprometida com a emancipação humana. No entanto, assumir a responsabilização individual pela formação dos futuros professores pode ser um problema, já que o professor não tem controle total sobre a formação dos licenciandos.

A docência universitária é uma atividade complexa, envolta por vários fatores que extrapolam as atribuições do professor em sala de aula, envolve desde as políticas públicas na área da educação até o próprio engajamento do estudante. Sacristán (1999, p. 67) enfatiza que “a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais)”. No entanto, a cultura profissional docente, que impregna o individualismo na profissão, também contribui para imprimir nos docentes o processo de responsabilização individual. Para Marcelo (2009), a crença de que tudo depende do professor e de que este é o único responsável pelo que acontece em sua sala reforça o sentimento de responsabilidade individual dos docentes. Os professores iniciantes enfatizaram que o sentimento de responsabilidade pela formação se estende à atuação docente dos futuros professores.

[...] eu entendo que aquilo que a gente está repassando para esses alunos em sala de aula vai ser multiplicado na educação básica, então eu me vejo corresponsável, entre parênteses, pela educação de todas as crianças que vão passar pela mão desses professores (P23M).

O sentimento de responsabilidade se mistura aos sentimentos de frustração e de insegurança frente à formação dos futuros professores. As atitudes dos alunos, observadas pelos professores, causam a sensação de que o processo formativo está falhando em algum sentido e os professores formadores acabam se culpando, principalmente os iniciantes, que ainda estão se constituindo como professores formadores. A responsabilidade frente à formação do licenciando pode estar relacionada à autoidentificação dos docentes como professores formadores.

Formosinho (2009, p. 81) considera que os professores dos cursos de formação inicial docente “podem assumir o seu papel como formadores ou ignorar as dimensões profissionais no seu ensino”. Para o autor, de modo geral, os professores dos componentes curriculares ligados à formação prática, como os professores de currículo, didática e práticas de ensino, autodefinem-se como formadores (Formosinho, 2009). O modo como nos autodefinimos está relacionado à forma como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1999).

Os professores iniciantes, ao se reconhecerem como formadores, assumem também o compromisso social que a formação docente lhes confere.

Eu vejo que é bem essa questão da formação mesmo, de contribuir com a formação inicial dessa pessoa e ela dar continuidade para que não se acabe isso. A oportunidade de você dar essa formação para as pessoas que são trabalhadores, a gente trabalha na licenciatura com trabalhadores mesmo, é uma questão de compromisso também com a educação pública, com aquilo que a gente almeja para o trabalhador, essa luta que a gente faz de resistência, de algo melhor de transformador pra eles também (P21E).

Para os professores formadores iniciantes que participaram da pesquisa, o seu papel como formador é proporcionar aprendizagens e conhecimentos que possibilitem aos professores em formação enfrentar os desafios da escola pública. Essa preparação dos futuros professores foi enfatizada como um compromisso social que assumiram perante a docência na licenciatura. O compromisso em formar professores não se limita unicamente à prática do docente, “mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição”, com o objetivo de “obter a emancipação das pessoas” (Imbernón, 2011, p. 42). O autor ressalta a importância do compromisso social dos educadores com a formação dos licenciandos, defendendo que a atuação docente “se move em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores a chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social” (Imbernón, 2011, p. 30).

Ensinar exige apreensão da realidade, não se pode pensar o ensino descolado do contexto social mais amplo (Veiga, 2009). Esse aspecto da docência foi enfatizado pelos professores iniciantes, ao reconhecerem a importância do conhecimento da realidade educacional, bem como o seu

compromisso social com a escola pública, evidenciado o seu papel em proporcionar uma formação científica, metodológica e humana para os licenciandos, com o objetivo de promover a emancipação desses estudantes.

O sentimento de responsabilidade, o conceito de docência como atividade complexa e uma forma de intervir na realidade social, associados ao compromisso com a classe trabalhadora, foram identificados como elementos constitutivos da prática profissional dos docentes iniciantes pesquisados.

Outro elemento importante relacionado ao conceito de docência na licenciatura, ressaltado pelos professores iniciantes, refere-se à influência dos professores formadores perante os licenciandos. A maioria dos professores iniciantes reconhece que são exemplos e se tornam referência para os futuros professores.

Muitos alunos vão se espelhar na gente, tanto que eles comentam na sala, já ouvi várias vezes, “aquele professor é muito bom, que quero ser como aquele professor”, ou comentário contrário “ele estuda tanto, mas não faz”, nós vamos ser exemplos pra esses alunos também (P22E).

Ao assumirem o seu papel como formadores, os professores iniciantes admitem que podem se tornar referência para a atuação profissional dos licenciandos. Parte do sentimento de responsabilidade que os docentes revelaram advém do reconhecimento da influência que os formadores exercem sobre os alunos. Estudiosos da área de formação docente, como Imbernón (2011) e Formosinho (2009), concordam que “os modelos com os quais o futuro professor apreende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente, já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (Imbernón, 2011, p. 65). A experiência discente, que se torna geradora de práticas, não se assenta somente no que o professor fala ou no que ensina; a maneira mais sutil e mais duradora ocorre de forma indireta, por meio de atitudes e comportamentos dos docentes.

Quanto à influência dos formadores, um dado importante que surgiu com as narrativas dos professores formadores iniciantes se refere ao perfil do aluno da universidade. Segundo Zabalza (2004, p. 116), os estudantes universitários “estão em um nível de maturidade que lhes permite separar o bom do mau”, ou seja, aquilo que pode ser exemplo e aquilo que não pode ser seguido, bem como o discurso incoerente com a atitude do professor e o discurso coerente com a sua atitude. Esse aspecto foi ressaltado pelos professores iniciantes que participaram da pesquisa.

Eles falam muito isso, que eles conseguem distinguir o professor que fala uma teoria e em sala de aula pratica outra coisa, e o professor que fala como você deve ser em sala de aula, mas porque ele também está sendo, acho que é mais ou menos nessa relação (P23E).

A docência pode ser considerada “uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional” (Formosinho, 2009, p. 91). Corroborando com o autor, a

dimensão relacional entre professor e aluno na licenciatura foi enfatizada por Hobold e Buendgens (2015) como importante influenciadora das práticas dos futuros professores.

Ao exercer sua atividade profissional, o formador influencia diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam diretamente na sua formação e podem ser considerados como modelo na aprendizagem da docência (Hobold; Buendgens, 2015, p. 200).

Para as autoras, não só o conteúdo, mas a forma de apresentá-lo e a maneira de se relacionar com os estudantes, por parte dos formadores, deixam marcas que influenciam na prática profissional dos licenciandos. Uma dimensão importante da prática profissional dos formadores está relacionada ao significado que o professor confere à docência (Nóvoa, 1999; Veiga, 2009). O conceito de docência expresso pelos formadores se torna guia de sua prática docente. Enfatizar a dimensão relacional da prática educativa, como os agentes da pesquisa enfatizaram, revela um conceito de docência como prática influenciadora e afetiva, que difere da concepção de docência como transmissão de conteúdos.

A universidade como lócus da construção da prática profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas

O processo de tornar-se professor pode ser considerado um processo complexo que envolve as experiências e vivências enquanto pessoa e profissional no âmbito individual e social. Antes mesmo de iniciar a carreira docente, o professor, assim como os alunos, traz consigo concepções sobre a docência construídas em sua trajetória pessoal e profissional. A iniciação à docência desencadeia o processo de revisitar vivências sobre o processo educativo que podem influenciar as práticas dos docentes.

Nas análises sobre o processo de construção da docência, constatamos que os professores iniciantes se baseiam em suas trajetórias profissionais e nas experiências enquanto alunos para alicerçar a sua prática docente na licenciatura e as ressignificar, conforme as exigências impostas pela docência na licenciatura. Identificamos que a universidade exerce dupla influência na construção da prática profissional dos professores iniciantes, a saber: na *experiência como aluno na graduação*, e na *experiência como professor de licenciatura*.

Os professores participantes da pesquisa evidenciaram que a *experiência enquanto aluno da graduação* alicerçou a sua prática profissional no início da docência na licenciatura:

Eu tenho muito pra mim também os professores que eram referência pra mim quando eu estava na graduação, eu aí eu penso, que tipo de aula que eles davam e o que me chamava a atenção neles e eu tenho também os meus professores, que eu penso, isso aqui não, isso aqui não serve, eu não concordo com essa prática, vou tentar não repetir com os meus alunos, a gente funciona muito pelo exemplo

também, o que a gente considera bom na prática dos outros e o que a gente não considera (P11E).

Os professores, ao iniciarem como docentes de licenciatura, buscaram, na experiência vivenciada na formação inicial, o suporte para respaldar sua prática docente. A influência dos docentes da graduação e o modo como os conteúdos foram trabalhados na formação inicial são apontados pelos professores como pautas de atuação docente (Imbernón, 2011). Importante destacar que os professores iniciantes buscaram anotações e livros que foram utilizados na época da graduação para compor um repertório pedagógico, com base na prática profissional de seus formadores.

Eu sempre penso nisso porque os meus professores que mais me marcaram e que me ajudaram muito a ser professor hoje, e para vida inteira, [...] professores maravilhosos que me marcaram, não só pelo modo de me ensinar, mas pelo jeito delas de ser, o sorriso, o jeito de entrar na sala de aula, o jeito de atender os alunos, o jeito de se comportarem com os alunos me marcou muito isso, deixaram a sua marca até hoje (P5E).

Com os relatos, podemos inferir que os professores iniciantes, no processo de constituírem-se como professores, tiveram influência dos professores mais experientes com quem trabalhavam, trazendo as marcas desses professores, tanto dos colegas de trabalho quanto de professores que tiveram durante o processo de formação docente.

A aprendizagem da docência se configura também pela descoberta do novo (Marcelo Garcia, 1999). “Ainda que os professores iniciantes tenham passado milhares de horas nas escolas”, a ver e aprender com seus professores e colegas de profissão, “não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar” (Marcelo Garcia, 1999, p. 114). Por mais que a maioria dos professores iniciantes do estudo tenham experiência na Educação Básica, a docência no Ensino Superior apresenta especificidades que a colocam como novo campo de atuação. Assim, os professores buscam estratégias de sobrevivência pedagógica que os possibilita refletir sobre a nova situação (Marcelo Garcia, 1999).

De acordo com Silva (2018), a prática docente é o ponto de partida para a reflexão, que pode permanecer na análise acrítica da própria prática, como pode desencadear reflexões críticas do fazer docente. Identificamos que os agentes da pesquisa, apesar de admitirem que foram influenciados pelas práticas de seus formadores e dos colegas de trabalho, revelam que, em alguns aspectos, procuram romper com as práticas enraizadas pelas quais foram formados.

Quando eu fiz o meu primeiro ensino de graduação que foi na universidade tal, eu via que a relação professor/aluno era muito distante, e que se atribuía muita responsabilidade para o aluno como se ele estivesse que estar pronto no ensino superior, e uma das coisas que eu vejo, não só para o professor que está na licenciatura, é compreender que também é um indivíduo que está em desenvolvimento. Eu acho que seria isso, chão de escola, referencial, diálogo do referencial com a prática, mas ao mesmo tempo um olhar humano perante o aluno (P23E).

Os relatos evidenciam como algumas práticas pedagógicas dos formadores foram marcantes, mas de forma negativa, tanto que os agentes (sujeitos) da pesquisa revelam que agem de forma contrária à de seus professores na graduação. Os professores iniciantes refletem sobre as práticas docentes de seus formadores e reconfiguram suas próprias práticas, de acordo com o contexto de ensino na universidade. A conduta profissional docente “pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o pensamento e a capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir no contexto” (Sacristán, 1999, p. 74).

Constatamos, por meio dos dados da pesquisa, que os professores iniciantes reavaliaram sua experiência enquanto acadêmicos, na busca por construir novas formas de ensinar. A dimensão relacional² da formação docente (Hobold; Buendgens, 2015) foi evidenciada pelos professores iniciantes como importante aspecto do processo formativo na licenciatura, com ênfase na afetividade e empatia pelo aluno.

[...] então, o que mais me preocupa na formação dos professores é essa preparação mais afetiva, emocional do que somente a intelectual, porque o profissional ele tem que ser completo, isso me preocupa um pouco, eles não estão preparados para os desafios da escola, principalmente da escola pública, pois os desafios são muito grandes (P11E).

A afetividade na relação entre professor e aluno foi associada, pelos agentes (sujeitos) da pesquisa, ao compromisso de formar professores que percebam o aspecto afetivo como parte do processo ensino-aprendizagem. Fato ressaltado por Hobold e Buendgens (2015, p. 199), ao enfatizar que “[...] mesmo na relação com os estudantes adultos, seja na graduação ou nos cursos de pós-graduação, o relacionamento e a afetividade estão circundando o processo de ensino e aprendizagem”.

As vivências e experiências enquanto aluno na graduação serviram de base para a atuação dos professores iniciantes da pesquisa. No entanto, o contexto de formação dos licenciandos não se assemelha ao contexto de formação dos professores iniciantes e estes precisam reconfigurar suas práticas, de acordo com a realidade concreta do processo formativo dos licenciandos.

Identificamos que o repertório de conhecimento que mais embasou as práticas pedagógicas dos docentes iniciantes adveio da experiência enquanto aluno da graduação e dos professores que foram colegas de trabalho (Formosinho 2009). Isso pode estar relacionado à carência de formação específica para a docência universitária. Os cursos de mestrado e doutorado são voltados para a formação do pesquisador. Com exceção dos estágios de docência obrigatórios para os bolsistas dos programas de pós-graduação, em raras oportunidades são trabalhados conteúdos voltados à docência universitária na formação *stricto sensu* (Pimenta; Anastasiou, 2010).

² As autoras conceituam a dimensão relacional como a interação entre professor e aluno no cotidiano escolar.

Os professores iniciantes admitem que buscaram aporte nas experiências como alunos na graduação e nas referências dos professores da universidade para embasar suas práticas, muitas vezes, reproduzindo as ações dos professores que foram referência em sua trajetória formativa, conforme os relatos:

O que eu aprendi no meu curso de graduação e depois no meu mestrado e doutorado, eles foram fundamentais, mas eles foram mais claros pra mim e eles foram se tornando mais significativos e mais fortes em mim com a minha vivência e atuação na universidade (P5M).

No entanto, apesar de reproduzirem as práticas dos seus professores formadores, com o tempo, foram refletindo e modificando suas ações, uma vez que os conhecimentos adquiridos na graduação ganharam significado na atuação docente, tornando-se mais significativos. Assim, *a experiência como professor de licenciatura* ressignificou a aprendizagem da docência vivenciada na formação inicial e fez emergir reflexões sobre o ensino e a atuação docente. Para Cunha (2007), é na confrontação entre os saberes teóricos e a experiência prática que os docentes refletem, analisam e comparam parcelas da realidade social e educativa. Os docentes, no processo de construção da identidade profissional, refletem sobre a ação, fazem escolhas que interferem no modo de agir (Nóvoa, 1999).

A atuação prática pode ser considerada “uma atividade que gera cultura intelectual”, assim “os problemas da prática não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, mas sim contradições que a própria prática origina” (Sacristán, 1999, p. 69). É nesse sentido que a prática é cada vez mais valorizada como espaço de construção de saberes que torna a experiência ponto de reflexão.

A experiência como aluno e agora como professor iniciante são geradores de ações e constitutivos da construção da prática profissional dos docentes iniciantes. Os professores descrevem como sua experiência na licenciatura foi constitutiva da sua prática docente.

[...] fui me constituindo como professora, fazendo experiências que davam certo, experiências que não deram tão certo. Então, tanto quanto ao grande grupo de professores, quanto aos acadêmicos. Então eu acho que eu fui me forjando junto com os professores e com os alunos, aprendendo junto, eu vejo que eu fui aprendendo a ser professora do ensino superior nas experiências, nos desafios, às vezes numa turma dava certo e em outra já tinha que reprogramar, mas isso que me ajudou, isso não fazia eu desistir ou ficar cansada ou não ter mais esperança, muito pelo contrário (P5E).

O início da docência na licenciatura para os professores iniciantes do nosso estudo foi marcado pelas experiências práticas, ou seja, os professores foram testando práticas pedagógicas, algumas foram bem-sucedidas, enquanto outras “*não deram tão certo*” (P5E). Interessante destacar que o tateamento de opções metodológicas foi apontado pelos professores como uma estratégia pedagógica, um modo de aprendizado da docência na própria prática docente. Os primeiros anos

da carreira se caracterizam por serem, “em geral, um intenso processo de aprendizagem do tipo ensaio/erro na maioria dos casos” (Marcelo Garcia, 1999, p. 114).

A confrontação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e na experiência prática como professor de licenciatura constituíram a base da construção da prática profissional dos docentes investigados. Assim, a vivência da docência na licenciatura gerou reflexões sobre a atuação profissional e, conseqüentemente, a redefinição das práticas pedagógicas. No entanto, a valorização do saber prático no início da carreira pode ser preocupante se não for confrontada com os saberes e conhecimentos adquiridos na formação inicial e demais cursos de formação profissional.

A complexidade da docência no Ensino Superior “envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações” (Soares; Cunha, 2010). Assim, é na prática docente que se mobilizam os conhecimentos e saberes próprios da docência, que necessitam ser relacionados a cada conjuntura específica de atuação. Os problemas da prática profissional docente não se resumem a questões instrumentais, exigem dos docentes “decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Nóvoa, 1995, p. 27).

As situações em que o professor precisa agir pedagogicamente apresentam características únicas, assim como respostas únicas (Nóvoa, 1995). Podemos inferir, de acordo com os dados da pesquisa, que os professores iniciantes utilizam estratégias pedagógicas voltadas à resolução de problemas práticos. No entanto, os professores iniciantes ressaltaram a necessidade de continuar sempre estudando. Para a maioria dos professores iniciantes da nossa pesquisa, o conhecimento teórico se torna um aparato importante da docência na licenciatura.

Eu penso que o professor formador é um pesquisador, pesquisador da sua própria prática, e esse pesquisador precisa ter um embasamento teórico pra amparar aquilo que ele acredita, aquilo que ele defende enquanto professor, porque a gente precisa ter uma concepção pra gente não se perder em relação àquilo que a gente acredita, aquilo que vem sendo imposto pelo próprio sistema, [...] eu sempre penso, esse movimento constante do estudo, da pesquisa, da reflexão, justamente pra que a gente possa ter sempre onde recorrer quando a gente se sentir fragilizado, então aí seria a pesquisa, o conhecimento teórico (P14E).

Os professores formadores participantes da pesquisa reconhecem a importância do conhecimento teórico para a sua prática docente. A valorização do conhecimento específico sempre esteve ligada ao exercício da docência no Ensino Superior, desde a criação das universidades, os professores eram reconhecidos pelo domínio do saber específico (Pimenta; Anastasiou, 2010). Longe de minimizar o valor do conhecimento teórico específico, enfatizamos a importância deste estar relacionado ao conhecimento didático e outros conhecimentos e saberes específicos da ação de ensinar. A docência na licenciatura pode ser considerada uma atividade complexa, que exige uma multiplicidade de saberes (Soares; Cunha, 2010). Ademais, “o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no *como ensinar*” (Marcelo, 2009, p. 115).

Além do conhecimento teórico, os professores iniciantes citaram o conhecimento didático e a relação interpessoal com os estudantes como importantes elementos da construção da prática profissional docente.

Esse professor do ensino superior, das licenciaturas, ele tem que ter primeiramente uma perspectiva teórica muito bem fundamentada, tanto filosófica, psicológica, didática, muito bem fundamentada e tem que saber qual perspectiva ele vai seguir, e isso tem a ver com a visão que ele tem de sociedade, de homem e de educação, primeira coisa é essa perspectiva teórica que ele vai ter como base, porque isso vai ajudar ele a organizar o planejamento, vai ajudar ele preparar a sua aula, a ter uma visão de avaliação coerente, que não seja injusta (P21E).

No âmbito universitário, principalmente na área das humanas, já existe o consenso sobre a importância dos saberes pedagógicos e didáticos (Pimenta; Anastasiou, 2010). Dentre os conhecimentos teórico-práticos necessários para a atuação docente, os professores participantes da pesquisa enfatizaram a experiência na educação básica como elemento essencial para a docência na licenciatura.

Eu acredito que o professor que passou pela educação básica e que foi ser professor no ensino superior, a forma como aborda certos assuntos é diferente de um professor que nunca passou pela educação básica [...], então eu vejo que isso é um diferencial para o professor do ensino superior, eu não digo que seja regra, que os outros professores que não têm isso não vão ser bons professores, mas se fossem seria muito bom (P21E).

Os professores formadores iniciantes consideram que a atuação na educação básica proporciona um olhar diferenciado sobre o processo de ensino-aprendizagem, um olhar mais empático e compreensivo. A experiência na educação básica, segundo os participantes da pesquisa, também possibilita ao professor formador discutir com mais propriedade as demandas da escola, refletindo junto aos licenciandos os desafios do ensino nessa modalidade. Segundo os professores iniciantes, os alunos percebem a diferença entre o professor que já atuou na Educação Básica e o professor que não tem experiência nessa modalidade de ensino.

Eu já tive turmas que eles falaram que há diferença na forma como eu abordava o assunto e outros professores que não tinham entrado em sala de aula na educação básica abordavam, não sou eu que estou dizendo são os alunos que falaram, que é diferente na forma de abordagem porque a gente traz exemplos da nossa prática. Por exemplo, quando eu trabalhei com as alunas a perspectiva da Emilia Ferreiro sobre as hipóteses de escrita, eu tinha materiais meus, dos meus alunos que eu levei e também apontei pra eles que intervenções eu fazia para aquela criança superar aquela fase, um professor que não passou pela alfabetização e não vivenciou isso, vai ser muito difícil colocar, não que seja impossível, porque a pessoa pode estudar, pode fazer uma observação em uma escola, mas o viver isso é muito diferente (P21E).

Entender o processo de desenvolvimento humano e as especificidades dos alunos foi apontado pelos participantes do estudo como essencial para a docência na licenciatura. Os dados nos permitem inferir que os professores participantes do estudo valorizam o conhecimento específico aliado ao conhecimento pedagógico, com ênfase ao conhecimento teórico e à valorização do conhecimento prático por meio da experiência na educação básica.

A *experiência como professor na licenciatura* foi, ainda, construída na interação com os licenciandos no processo de formação docente.

Eu penso assim, que eu me tornei professora, nós nos tornamos professores, por meio da relação que estabelecemos com nossos alunos, só os conteúdos, só a parte do conhecimento não te forma, te dá toda uma base, mas o principal é a relação professor-aluno que você vai constituindo com eles e eles vão te constituindo. É uma relação de troca aí, de vivências de conhecimento e de experiências. Se você não tem essa relação com os alunos os desafios são maiores (P11E).

A influência dos licenciados foi evidenciada não só como transformadora das práticas profissionais, mas como influenciadora nos diversos aspectos da vida, inclusive no aspecto pessoal. A interação com os acadêmicos e a experiência como professor, na particularidade das ações práticas e das vivências docentes, constituíram importante aparato da construção da prática profissional para os professores iniciantes do nosso estudo.

Considerações finais

Analisar a construção da prática profissional dos professores em início de carreira implica em um exercício de compreensão dos sentidos atribuídos ao ser professor. Identificamos, em nossos achados, que *ser professor formador iniciante*, para os docentes participantes da pesquisa, envolve múltiplas responsabilidades, tanto pela formação, quanto pela atuação do futuro professor. No entanto, identificamos que as responsabilidades são assumidas pelos professores iniciantes como sendo de caráter individual. O sentimento de responsabilização pela formação dos licenciandos e a insegurança quanto a essa formação permeou o início da docência para os professores iniciantes. Parte do sentimento de responsabilidade advém do reconhecimento da influência que os formadores exercem sobre os alunos.

Os achados da pesquisa evidenciaram como, no contexto da universidade, constituiu-se o lócus de construção da prática profissional docente. A universidade exerceu dupla influência na construção da prática dos professores formadores iniciantes: *na experiência enquanto aluno de licenciatura e na experiência enquanto professor formador*. Constatamos que os professores iniciantes buscaram na experiência vivenciada na formação inicial o suporte para respaldar sua atuação docente. Identificamos que o repertório de conhecimento que mais embasou as práticas dos docentes adveio da experiência prática como aluno e como professor. Apesar de admitirem que foram influenciados pelas práticas de seus formadores e dos colegas de trabalho, os professores iniciantes revelam que,

em alguns aspectos, procuram romper com as práticas enraizadas pelas quais foram formados. A confrontação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a experiência como professor da licenciatura constituíram importantes aparatos da construção da prática profissional dos docentes investigados. Concluímos que os professores iniciantes, com base nas experiências anteriores, foram testando práticas, Tateando opções metodológicas como uma estratégia pedagógica, um modo de aprendizado da docência na própria prática docente.

A construção da prática profissional dos professores formadores iniciantes, apesar de não se constituir exclusivamente por meio dos contextos de trabalho ou das instituições de formação, são muito influenciados por estes. A universidade desempenha papel primordial na construção da prática profissional, ao passo que os professores formadores iniciantes se constituem por meio do contexto profissional de trabalho. A análise da prática profissional dos professores iniciantes evidenciou a universidade como *lócus* da construção da prática profissional desses professores.

Referências

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei 5.540 de 28 de dezembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: DF, 1967. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original).
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26

FORMOSINHO, João. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009.

HOBOLD, Márcia de Souza; BUENDGENS, Jully Fortunato. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. *Revista Reflexão e Ação*, v. 23, n. 2, 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, 2009.
<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8/6>

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

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-25

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto, 1999.

PARANÁ. Decreto nº 9.028 de 19 de março de 2018. Autoriza as Instituições Estaduais de Ensino Superior - IEES a contratar docentes em regime especial CRES, nos termos deste Decreto. Paraná, 2018. *Diário Oficial do Paraná*, nº 10152 de 20 de Março de 2018. <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-9028-2018-parana-autoriza-as-instituicoes-estaduais-de-ensino-superior-iees-a-contratar-docentes-em-regime-especial-cres-nos-termos-deste-decreto>

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*, v. 6, n. 1, 2013. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto, 1999. p. 63-92.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar em Revista*, n. 31, p. 73-89, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Epistemologia da prática na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Contribuição das autoras: Autora 1 - concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final; Autora 2 - concepção e desenho da pesquisa; colaboração no processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

Apoio ou financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no Repertório de Dados da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Editora responsável – Editoras Associadas: Márcia de Souza Hobold and Isabel Maria Sabino de Farias; Editora Chefe: Angela Scalabrin Coutinho.

Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho.

Revisora: Clara do Prado Patricio.

Como citar este artigo:

VOLKMAN, Elizabete; TOZETTO, Susana Soares A universidade como lócus da construção da prática profissional do professor formador iniciante. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e97004, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.97004>

Recebido: 25/09/2024

Aprovado: 15/06/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

