



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento
Científico e Tecnológico – FUNCAP



RELATÓRIO TÉCNICO EXECUTIVO

Edital FUNCAP nº 07/2021 – Apoio a Projetos de Pesquisa
Período: 06/12/2021 a 05/06/2024

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA PROFISSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

*Learning to teach at the beginning of the profession in
Higher Education, in an inclusion context*

Isabel Maria Sabino de Farias

**Fortaleza, Ceará
2024**

RELATÓRIO TÉCNICO EXECUTIVO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA PROFISSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

Vinculação institucional da pesquisa:

Dra. Isabel Maria Sabino de Farias

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2

Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará – UECE

Docente do Centro de Educação/Curso de Pedagogia – CED/CEPED

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS/CNPq

Período de vigência da pesquisa:

Período: 06/12/2021 a 05/06/2024

(29 meses)

Fortaleza – Ceará

05/06/2024

Às mulheres que fazem ou fizeram de sua vida
um ato dedicado de amor a outras pessoas -
mulheres profissionais, mulheres filhas,
mulheres mães, mulheres avós, mulheres irmãs,
mulheres amigas, mulheres tias - a exemplo de
Maria de Fátima Evangelista Sabino, minha
tia-mãe que, com sua presença acolhedora,
generosa e amorosa nos tornou pessoas
melhores, afetou indelevelmente a minha vida e
a de todos os seus 'filhos do coração'. Sempre
minha gratidão.

RESUMO

Este documento apresenta Relatório Técnico Executivo da pesquisa “*Aprendizagem da Docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão*”, relativo à concessão de auxílio do Edital FUNCAP nº 07/2021 – Apoio a Projetos de Grupos de Pesquisa. O objeto de estudo está expresso na pergunta: como professores iniciantes na Educação Superior constituem os conhecimentos profissionais que fundamentam sua profissionalidade em cenário de inclusão de pessoas com deficiência? Em vista desta preocupação, assumiu como objetivo compreender o processo de aprender a ensinar no decorrer dos primeiros anos da docência universitária em cenário de inclusão de estudantes com deficiência. O quadro teórico da pesquisa é sustentado pelos estudos sobre docência na Educação Superior, inserção profissional e aprendizagem da docência. Com suporte nos princípios epistemológicos da abordagem qualitativa, foi desenvolvida uma pesquisa empírica, apoiada na revisão da literatura, exame de documentos, questionário e entrevista como procedimentos de produção de dados, analisados com apoio na categorização temática qualitativa. Foram realizadas 21 entrevistas com professores iniciantes na docência na Educação Superior cearense (com até 7 anos de exercício profissional), ou seja, vinculados a uma das três universidades públicas estaduais no Estado - UECE, URCA e UVA. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, constituindo-se no principal contributo do estudo. A análise realizada evidenciou que o perfil experiencial e de formação dos professores iniciantes na Educação Superior cearense, insertos no magistério público nos últimos dez anos (2015 a 2024), se caracteriza por adultos jovens e com experiências anteriores na docência, sobretudo na Educação Básica. Dos 21 participantes, apenas uma nunca havia lecionado antes e está vivendo suas primeiras experiências na docência; os demais vivenciam uma nova inserção, são ingressantes, ainda que possuam até 7 anos de experiência. Possuem, com algumas exceções (4), conhecimento superficial acerca da inclusão, além de pouco ou nenhum contato com estudantes com deficiência na universidade. Aqueles com mais familiaridade e conhecimento sobre o assunto, o associam a experiências na Educação Básica ou a outras motivações pessoais para terem adquirido tais conhecimentos. Todos se ressentem da solidão vivida na entrada na docência na universidade, do abandono e da falta de apoio, sobretudo dos pares mais experientes, para se desenvolverem. Mostram-se comprometidos com sua função político-pedagógica enquanto formadores e se manifestaram dispostos a se desenvolverem nos próximos anos de sua vida profissional. Ao lado da disseminação científica do tema da docência universitária e da inserção nesse contexto, que requer políticas específicas em vista de seu caráter decisivo para o aprender a ensinar nos primeiros anos do exercício profissional na Educação Superior, sobretudo em cenário de crescente inclusão, destacam-se como resultados formais alcançados: a) progressão na concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq da categoria Nível 2 para a categoria 1D da beneficiária do apoio concedido pela FUNCAP; b) conclusão de 5 orientações de doutorado, 7 de mestrado, 4 de iniciação científica e 2 graduação, além de 2 supervisões pós-doutoral (UVA; UFSC) e de 2 licenças de capacitação docente (UFSC); c) organização de 4 dossiês A2 (Hobold; Farias, 2021; Farias; Mussi, 2021; Hobold; Farias, 2022; Farias; Mizukami, 2023); d) publicação do livro integral *Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa* (2021, coautoria), pela EdUECE; e organização da coletânea *Pesquisa Científica para Iniciantes: retomando o debate* (2021, coautoria); e realização de duas visitas técnicas internacionais ao Chile e Uruguai com doutorandos e mestrandos sob minha orientação; f) desenvolvimento do Projeto de Extensão Adote um Pesquisador Iniciante (PAPI), ação de inovação no ensino superior e na aprendizagem da docência via mentoria, articulando graduação e pós-graduação, destinada a iniciação à pesquisa na formação inicial de professores; g) publicação de 56 artigos no período de 2021 a 2024, sendo 20 artigos no estrato A; h) publicação de 03 capítulos internacionais e 19 nacionais (no período de 2021 a 2024).

Palavras-chave: Aprendizagem da docência, inclusão na Educação Superior, professores iniciantes, conhecimento profissional, profissionalidade docente.

1 INTRODUÇÃO

Começar é um vocábulo que sugere ação, indica movimento, significado que, de certa maneira, põe em relevo o valor da experiência humana, dos pares nesses percursos e da partilha colaborativa como via de promoção e mediação dos aprendizados do caminho e da caminhada. São ideias nessa direção que entremeiam o conteúdo deste documento, no formato de relatório técnico executivo final, da pesquisa “*Aprendizagem da Docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão*”, formulada e desenvolvida a partir da concessão do Edital FUNCAP nº 07/2021 – Apoio a Projetos de Grupos de Pesquisa (Processo nº PS1-0186-00279.01.00/21).

No atual momento histórico sobleva-se a necessidade e a urgência de estudos no campo da Educação, em particular da formação de professores, que desvelem universos ainda secundarizados na política educacional, à despeito de sua relevância, a exemplo da docência na Educação Superior. A pesquisa em foco nesse relatório apresenta-se como um contributo nessa direção, uma vez que buscou compreender o processo de aprender a ensinar no decorrer dos primeiros anos da docência universitária em cenário de inclusão de estudantes com deficiência física, visual e auditiva (Farias, 2021). Uma pesquisa qualitativa, empírica e envolvendo docentes iniciantes na Educação Superior cearense.

Um relatório técnico executivo final pensado para facilitar o acesso e a compreensão para iniciantes no mundo da pesquisa em seu primeiro contato com a temática investigada, sem necessariamente atentar para o script acadêmico usual para esse tipo de escrito, uma vez que seu objetivo é chegar na ponta, ou seja, ser compreensível para estudantes de licenciatura, bolsistas de iniciação científica, discentes de mestrado e doutorado, professores da Educação Básica e, por que não, para pesquisadores recém formados e interessados no campo de estudo da aprendizagem da docência universitária.

Por ter sido pensado e formulado com esse propósito, este relatório executivo foi estruturado a partir de perguntas sínteses, breve e objetivamente elucidadas. Enfim, um relatório cujo contorno busca evidenciar o caminho percorrido, o que fiz, por onde andei e o que foi possível desenvolver nessa concessão.

2 E POR QUE O FOCO NA DOCÊNCIA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO?

O foco alude à defesa da educação como direito universal de todos os estudantes, ao respeito às diferenças e ao acesso de todos a bens e serviços socialmente produzidos (Unesco, 2020), suplantando desigualdades e autenticando a igualdade como basilar às sociedades democráticas. Alude, no plano político mundial das últimas décadas, na América Latina em particular, a superação das desigualdades, a busca pela igualdade e a ampliação de direitos humanos sustentam o conceito de inclusão, tendo a educação contribuição fundamental na construção de sociedades inclusivas e democráticas (Oliveira; Feldfeber; Souza, 2015).

É inegável o papel dos professores na efetivação da inclusão como direito nos diferentes contextos da vida social contemporânea, fato que nos mobilizou a investigar os processos pelos quais o professor iniciante na Educação Superior aprende a ensinar, pelos quais constitui seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem numa perspectiva inclusiva. No nosso entendimento, o desvelamento desse universo epistêmico, no qual consideramos ter aportado elementos contributivos com esse estudo, é decisivo na tessitura da possibilidade de humanização coletiva emanada no pressuposto constitucional da inclusão social e educacional sustentada na igualdade dos direitos humanos e,

sobremaneira, do direito à educação. Como assevera Cury (2015, p.40), “Se o sujeito tem o *direito de aprender*, como direito básico, supõe que haja quem o ensine. E esta é a função maior do *trabalho docente*”, portanto, do professor enquanto profissional docente.

3 QUE OBJETIVOS ORIENTARAM A REALIZAÇÃO DA PESQUISA?

A pesquisa “*Aprendizagem da Docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão*” (Farias, 2021), durante todo seu desenvolvimento, orientou-se pelos objetivos que seguem:

- Compreender como professores iniciantes na docência universitária estão constituindo sua profissionalidade, em particular, os conhecimentos profissionais que fundamentam sua prática em cenários de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.
- Caracterizar o primeiro ano de docência na Educação Superior, os desafios que tensionam a prática do professor iniciante, os conhecimentos profissionais em que se apoia e aqueles que mais sentem falta para dar conta do ensinar na universidade;
- Mapear situações e experiências vividas na docência universitária pelo professor iniciante e que ele identifica como importantes para seu aprendizado profissional, com destaque para aquelas referentes à inclusão de estudantes com deficiência e os desafios didáticos encontrados no contexto de trabalho na Educação Superior;
- Identificar os conhecimentos que o professor iniciante dispõe sobre inclusão, tecnologias assistivas e seu potencial para a promoção da acessibilidade pedagógica de discentes com deficiência na Educação Superior;
- Problematicar as tensões entre a ausência de formação para a docência, a inclusão e a constituição da profissionalidade do professor que atua na Educação Superior;
- Contribuir com o campo da investigação sobre a aprendizagem da docência pela via do desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior, com ênfase no aprender a ensinar no decorrer dos primeiros anos de sua prática docente.

4 EM QUE CONTEXTO POLÍTICO A PESQUISA FOI REALIZADA?¹

A pesquisa foi desenvolvida em tempos pandêmicos.

O fenômeno da Covid-19, de abrangência mundial, chega ao Brasil numa conjuntura política marcada por fortes embates e retrocessos (Farias *et al.*, 2022), ampliando e sedimentando as causas produtoras das desigualdades sociais. A dificuldade de romper com modelo social marcado por um capitalismo hipertardiado e dependente, configurado em um Estado burguês oligárquico-senhorial, concretizado pelo avanço do ultraconservadorismo econômico e social, face assumida pela extrema direita no poder, acirrou-se desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, com seus ideais negacionistas e necropolíticos, agravando-se nos anos com a pandemia da Covid-19.

Movimentos reacionários passam a integrar a narrativa popular tendo uma grande disseminação nos meios de comunicação nacionais. A liberdade de expressão, o pensamento crítico, o conhecimento científico, as(os) pesquisadoras(es) e professoras(es)

¹ Recupero nessa parte reflexões desenvolvidas em produção resultante do Trabalho Encomendado pelo GT8 - Nordeste da ANPEd para o EPEN 2022 (São Luiz), posteriormente publicada na *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* (Pessoa; Farias, 2023).

enfrentaram ataques constantes. Uma onda de negação ao conhecimento e de desrespeito ao diferente intensifica-se e passa a compor acentuada expressão no cenário de atuação profissional da(o) professora(or).

O conhecimento acadêmico é duramente atacado, negado e antagonizado sem qualquer base científica nesse período. Virou “moda” ser contra a ciência, da mesma forma que somos contra um time de futebol. Apenas por uma questão de “gosto”. Discordar simplesmente pela conveniência de outro “discurso”, por fortalecer os interesses de determinada classe (Pessoa; Farias, 2023).

Tal compreensão e posição subsidiou a formulação e o desenvolvimento da pesquisa foco nesse relatório técnico, sendo dura e fortemente atravessada pelos rebatimentos dos embates e retrocessos desse tempo pandêmico recente. Em sua formulação, preocupava-me o reconhecimento de sua relevância na disputa com as demais áreas, uma vez que sua aprovação ocorreu justamente em momento marcado por cortes no investimento público e de descrédito da pesquisa em áreas então percebidas como não prioritárias. A aprovação do projeto validou, de certo modo, o reconhecimento nacional (Mizukami; Reali, 2002, 2009) e internacional (Roldão, 2017; Vaillant, 2009, 2018, 2021; Marcelo Garcia; Vaillant, 2009, 2017), da aprendizagem da docência como tema da agenda contemporânea da pesquisa sobre a formação de professores, pauta evidenciada pela forte expectativa social acerca da qualidade do ensino, pela afirmação do professor como profissional e a crescente oferta educacional em todos os níveis. Entre os muitos fatores que atravessam o aprender a ensinar destacam-se, mais recentemente, aqueles advindos da inclusão social e acadêmica de estudantes com deficiência na Educação Superior. E este é um desafio a mais para professores que se encontram nos primeiros anos de exercício profissional nesse contexto, agravado em decorrência da pandemia da Covid 19.

Todos esses acontecimentos atravessaram o desenvolvimento da pesquisa, seja pelo distanciamento social imposto, seja pelo incremento considerável do medo e da desconfiança dos profissionais da educação com iniciativas que focalizassem seu trabalho, cenário vivenciado durante toda a realização do trabalho de produção dos dados primários (entrevistas). A retomada democrática e do Estado de direito no país pós-eleições² de 30 de outubro de 2022, ainda que tenha trazido um fôlego às tensões enfrentadas, estas não se dirimiram. O Ceará, contexto empírico onde a pesquisa foi desenvolvida, não escapou desse movimento político e social, uma vez que se encontra na região do quarto maior colégio eleitoral³ do País. Prossequindo na ruptura política com a oligarquia dos coronéis no Estado, predominante até meados dos anos 1980 quando Tasso Ribeiro Jereissati foi eleito governador (Vieira; Farias, 2002), o Estado confirmou, nas urnas de 2022, sua opção por um projeto social referenciado na defesa da democracia, da justiça social para todos e da educação pública, laica e que respeite as diferenças. Elegeu, no primeiro turno, Camilo Santana (69,76% dos votos válidos) e Elmano de Freitas (53,69% dos votos válidos), respectivamente, Senador e Governador, ambos políticos com trajetórias constituídas no Partido dos Trabalhadores (PT).

O petista Luis Inácio Lula da Silva retornou, mais uma vez, a presidência do País,

² Nas eleições de 2022, ocorridas no mês de outubro, foram realizadas eleições para a presidência da República, deputados estaduais, federais e Senado. O processo ocorreu em dois turnos: o primeiro ocorreu no dia 02/10/22; o segundo em 30/10/22.

³ Conforme dados do Tribunal Superior Eleitoral, em 2022, a região Sudeste concentra o maior número de eleitores, cerca de 67 milhões (42% do eleitorado). Os nove estados do Nordeste têm 42 milhões de pessoas habilitadas a votar, sendo seguido da região Sul (22 milhões), Norte (12 milhões e 500 mil) e Centro-Oeste (11 milhões e 500 mil). Mais sobre o assunto ver: Rádio Senado (<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/09/23/sudeste-concentra-42-do-eleitorado-nacional>).

sendo eleito com 60.345.999 votos (50,90%) no segundo turno das eleições de 2022. O Nordeste votou maciçamente na candidatura do petista (69,34% dos votos válidos) e, no Ceará, sob o bordão “O Ceará 3 vezes mais fortes: com Lula, Camilo e Elmano”, o presidente eleito contou com votação acima de 65% em todos os 184 municípios cearenses, manifestação pública que arregimentou segmentos diversos da sociedade local, entre eles professoras e professores da Educação Básica e da Educação Superior, especialmente aglutinados em torno do movimento “Cientistas com Lula”.

O resultado das eleições 2022 pode ser compreendido como uma resposta do povo brasileiro aos momentos de intensa instabilidade política vividos desde o golpe jurídico-parlamentar midiático de 2016 (Hermida; Lira, 2018), que retirou uma presidenta legitimamente eleita pelo povo do Planalto Central, e que, com a ascensão de Michel Temer (2016) seguida pela ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República (01/01/2019), protagonizou, a exemplo do que se sucedeu no começo da República, “uma verdadeira comédia de absurdos” (Vieira; Farias, 2002, p. 126). Período agitado e que deu “vazão para um retrocesso de 20 anos, com retorno de sujeitos e ideias superadas”, desenhando uma crise política, econômica e social, gerando caos na segurança e na saúde, esta agravada pela pandemia da Covid-19 que se espalhou⁴ rapidamente no território nacional e foi tratada com descaso e desrespeito pelo Poder central então constituído.

5 QUAL O DESENHO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA?

O caminho epistêmico-metodológico adotado foi de uma pesquisa na área da Educação, com apoio teórico nos estudos sobre aprendizagem da docência pela via do desenvolvimento profissional de professores iniciantes na Educação Superior tendo como principais referências conceituais os estudos de Marcelo García e Vaillant (2012, 2017); Alarcão e Roldão (2014); Mizukami *et al.*, (2010); Mizukami e Reali (2002); Cunha (2006; 2009, 2014, 2022, 2023); Cunha; Zanchet (2010); Cruz; Farias; Hobold (2020); Mira; Romanowski (2015); Hees *et al.* (2018); Gariglio (2020); Gariglio; Cavaco (2023); Cavaco (2009).

Assumi, ainda, como referência empírica, o contexto periférico nordestino, com suporte na sua expressão fenomênica no Ceará, precisamente das três universidades públicas constituídas no Estado: UECE, URCA e UVA. Sob a perspectiva da abordagem qualitativa (Stake, 2011; Ghedin; Franco, 2011), configurou-se metodologicamente como uma pesquisa empírica, apoiada em diversos procedimentos de produção de dados: revisão da literatura, exame de documentos, questionário e entrevista.

Com base na demarcação de Tardif (2014) sobre o ciclo da vida profissional docente, a pesquisa envolveu 21 professores iniciantes na docência na Educação Superior, ou seja, docentes com até 7 anos de exercício profissional nesse nível da educação nacional, vinculados a UECE, URCA e UVA. Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida abrangendo três momentos: a etapa preparatória; a etapa de produção dos dados; e, a etapa de análise dos dados e consolidação do relatório final da pesquisa.

Com base na demarcação temporal de Tardif (2014), a pesquisa envolveu 21 professores iniciantes na docência na Educação Superior, ou seja, docentes com até 7 anos de exercício profissional nesse nível da educação nacional, vinculados a UECE, URCA e UVA. Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida abrangendo três etapas: preparatória; de produção dos dados; e, de análise dos dados e consolidação do relatório final da pesquisa.

⁴ Conforme o Painel Coronavírus Brasil (<https://covid.saude.gov.br/>), até 31/10/2022, o Brasil contabilizou 688.157 mil mortos pela COVID-19.

Na etapa preparatória foram realizados os estudos de aprofundamento teórico e metodológico em torno do tema da pesquisa, tendo como principal procedimento a revisão da literatura, sempre necessária” a qualquer pesquisa (Bell, 2008). Entre outras atividades, foram realizadas: levantamento de fontes bibliográficas nacionais e internacionais, considerando categorias centrais a investigação – aprendizagem da docência, professores iniciantes, profissionalidade e inclusão; estudo do material bibliográfico identificado; estudos sobre a abordagem metodológica; elaboração de sínteses e mapas conceituais sobre as categorias centrais de investigação; preparação do protocolo de pesquisa e instrumentais para nortear o trabalho de campo; e, encaminhamento do projeto ao Comitê de ética da UECE. Sobre este último aspecto, registra-se que a pesquisa foi institucionalizada internamente na Universidade, por meio da Resolução nº 4863/2023 – CEPE/UECE, de 28 de abril de 2023.

A etapa de produção dos dados abrangeu, inicialmente, um levantamento amplo, por meio de um questionário *online* (Flick, 2013), contendo questões abertas e fechadas, tendo como objetivo fazer uma caracterização geral dos docentes em situação de inserção na docência universitária no contexto das três instituições de ensino superior (IES) estaduais. O objetivo foi fazer uma primeira aproximação aos sujeitos colaboradores da pesquisa. O questionário foi estruturado por meio da ferramenta *Google Forms*, enviado para a relação dos professores disponibilizadas pelas IES. Nem sempre, contudo, essa listagem contemplava apenas os iniciantes em efetivo exercício, exigindo um trabalho posterior de triagem, o que dificultou e tornou bastante demorado a identificação dos professores com até 7 anos de exercício na docência na Educação Superior cearense. Dessa etapa, e do processo vivenciado, ficou evidenciado a ausência de sistematização de dados institucionais relativos aos professores que se encontram nos primeiros anos de exercício no magistério superior cearense.

Essa etapa também abrangeu a realização das entrevistas com os professores iniciantes cearenses atuantes na Educação Superior nas três IES campo da pesquisa, processo bastante demorado. As 21 entrevistas, em boa parte, foram, em função do período pandêmico, realizadas via *meet* e gravadas em áudio e vídeo, compondo o acervo que vem sendo disponibilizado a graduando, mestrando e doutorando interessados na temática para seus trabalhos individuais de pesquisa.

A análise dos dados, terceira etapa do desenvolvimento da pesquisa, seguiu o delineamento previsto no projeto (Farias, 2021), orientado pela análise temática (AT) (Braun; Clarke, 2014; Clarke, 2017), tendo sido realizada uma abordagem do tipo reflexiva, com uma codificação fluida e flexível, pois seu ponto principal não é alcançar acurácia, mas imersão e profundo engajamento com os dados” (Souza, 2019, p. 53). Nessa direção, o movimento analítico foi desenvolvido buscando articular o aporte teórico, atravessado por contínuo processo de problematização, interpretação e compreensão do objeto de estudo no contexto e em profundidade.

6 QUEM INTEGROU A EQUIPE DA PESQUISA?

A equipe de pesquisa foi constituída no seu percurso de desenvolvimento, no decorrer dos seus 29 meses de duração. Uma equipe ampla e diversa de pesquisadores ligados a graduação, a pós-graduação *stricto sensu* e à docência na Educação Superior, a maioria sob a orientação e/ou supervisão da autora deste Relatório.

Uma equipe de 31 pesquisadoras e pesquisadores, sendo 4 bolsistas de iniciação científica, 7 mestrando, 11 doutorando e 09 docentes da Educação Superior de diferentes instituições (UECE, UVA, URCA, UERN, UFRN, UFSCAR, UFCG). Pesquisadoras e pesquisadores iniciantes, em formação e docentes seniores, todos integrantes do grupo de

pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Pessoas em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, composição que potencializou o investimento na formação de novos pesquisadores e qualificação daqueles mais experientes e insertos na docência universitária, assim como resultou na produção de várias teses, dissertações, artigos, capítulos e livros.

7 QUAIS OS RESULTADOS FORMAIS DA PESQUISA?

Ao lado da disseminação científica do tema da docência universitária e da inserção nesse contexto, que requer políticas específicas em vista de seu caráter decisivo para o aprender a ensinar nos primeiros anos do exercício profissional na Educação Superior, sobretudo em cenário de crescente inclusão, destacam-se como resultados formais alcançados: a) progressão na concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq da categoria Nível 2 para a categoria 1D da beneficiária do apoio concedido pela FUNCAP; b) conclusão de 5 orientações de doutorado, 7 de mestrado, 4 de iniciação científica e 2 graduação, além de 2 supervisões pós-doutoral (UVA; UFSC) e de 2 licenças de capacitação docente (UFSC); c) organização de 4 dossiês A2 (Hobold; Farias, 2021; Farias; Mussi, 2021; Hobold; Farias, 2022; Farias; Mizukami, 2023); d) publicação do livro integral *Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa* (2021, coautoria), pela EdUECE; e organização da coletânea *Pesquisa Científica para Iniciantes: retomando o debate* (2021, coautoria); e) realização de duas visitas técnicas internacionais ao Chile e Uruguai com doutorandos e mestrandos sob minha orientação; f) desenvolvimento do Projeto de Extensão Adote um Pesquisador Iniciante (PAPI), ação de inovação no ensino superior e na aprendizagem da docência via mentoria, articulando graduação e pós-graduação, destinada a iniciação à pesquisa na formação inicial de professores; g) publicação de 56 artigos no período de 2021 a 2024, sendo 20 artigos no estrato A; h) publicação de 03 capítulos internacionais e 19 nacionais (no período de 2021 a 2024).

8 QUAIS CHAVES CONCEITUAIS SUSTENTAM O ESTUDO O APRENDER A ENSINAR?

Esse questionamento recai sobre a teorização sobre o aprender a ensinar na Educação Superior que sustentou a pesquisa em foco nesse relatório executivo. Destacam-se aqui as premissas centrais sob a qual se investigou o assunto.

No Quadro 2 apresento as categorias teóricas: aprendizagem profissional, inserção profissional e docência na Educação Superior, bem como as chaves conceituais a que a pesquisa recorreu em busca de compreender o processo de aprender a ensinar no decorrer dos primeiros anos da docência universitária em cenário de inclusão de estudantes com deficiência.

Quadro 2: Categorias teóricas e chaves conceituais que sustentaram a pesquisa

| Categoria teórica | Subcategorias | Chaves conceituais |
|---------------------------|--------------------------------------|--|
| Aprendizagem profissional | Desenvolvimento profissional docente | <ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento profissional de professores sob o prisma do desenvolvimento de adultos (Marcelo Garcia, 1999; João Formosinho, 2009) - Aprendizagem como processo humano (Nunes; Silveira, 2010; Pozo, 2002) - Aprendizagem da docência como aprendizagem profissional (Farias; Silva; Castro, |

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|--|
| | | 2021; Mizukami, 2002, 2002a) - Concepções de aprendizagem da docência (Cochran-Smith, 2012, 2004; Mizukami <i>et al.</i> , 2002, 2002a). |
| | Conhecimento profissional | - O conhecimento profissional como elo fundamental ao exercício da docência (Roldão, 2005, 2007) - A centralidade da experiência na construção do conhecimento profissional (Roldão, 2005, 2007; Cunha; Zanchet, 2010) - Educação de adultos como aporte para pensar o professor como adulto (Cavaco, 2009; Graça Mizukami <i>et al.</i> , 2010; Vera Placco e Vera Souza, 2015; Cavaco; Gariglio, 2023) |
| | Profissionalidade docente | - A prática profissional como como espaço-tempo de aprendizagem da docência (Contreras, 2012; Marcelo Garcia, 210) |
| Inserção profissional | Professores iniciantes | - Ingressar na profissão marca/define os aprendizados necessários (Alarcão; Roldão, 2014; Nono, 2011) - As primeiras experiências na profissão como elemento definidor (Cruz; Farias; Hobold, 2020) |
| | Professores ingressantes | - A docência possibilita várias entradas na profissão (Cruz; Farias; Hobold, 2020) |
| | Entrada na profissão | - Marcadores centrais da entrada na docência (Lima, 2007; Alarcão; Roldão, 2014) |
| Docência na Educação Superior | Pedagogia universitária | - Uma pedagogia para adultos (Cavaco, 2009; Cavaco; Gariglio, 2023; Cunha, 2006, 2014, 2022, 2023) |
| | Conhecimento sobre inclusão | - Inclusão como desafio epistêmico e pedagógico à docência (Magalhães, 2013; Oliveira; Feldfeber; Souza, 2009; Vaillant, 2018; Wiebusch; Vitória, 2018) |

Fonte: baseado no Projeto de Pesquisa (Farias, 2021).

O Quadro 2 permite visualizar as categorias teóricas elegidas em torno da teorização acerca do desenvolvimento profissional docente. Nesse aspecto, embora seja possível localizar estudos acerca dos processos pelos quais o ser humano aprende, em geral, eles são centrados nos processos psicológicos, havendo carência de estudos que o abordem para além dessa perspectiva, sobretudo no que concerne à aprendizagem profissional (Mizukami, 2010).

Ademais, como asseverado por Paulo Freire (2002, p.22): “[...]. Onde há vida, há inacabamento”. Para o autor pernambucano é próprio do ser humano a característica de ser inacabado e inconcluso, algo que é consciente e faz, ao mesmo tempo, parte de sua experiência de vida. Essa compreensão pode ser estendida a diferentes dimensões e perspectivas do que integra e constitui o ser humano, em face a sua capacidade de aprender, o que não seria diferente em sua formação e atuação profissional.

Sob esse crivo, a aprendizagem da docência não se descola da prática pedagógica, percebida como espaço de aprendizagem profissional em face ao fortalecimento e à inter-relação das dimensões teoria e prática no processo de constituição e de materialização de uma práxis pedagógica transformadora, forjada no exercício da docência. Nesses termos,

compreende-se que a prática pedagógica e o exercício da docência são constitutivas do aprender a profissão de professor.

O professor é um sujeito profissional historicamente situado, cuja profissionalidade não se desvincula do contexto e do momento histórico em que se encontra inserido e com base nos quais se definem as expectativas sociais em torno de sua atuação. Além disso, nos diversos momentos de sua vida profissional, em geral marcados por inserções distintas na profissão (na Educação Infantil no Ensino Médio, na universidade, na gestão etc), o professor “enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento profissional” (NONO, 2011, p. 15). No início da docência, caracterizado pelos primeiros anos de exercício profissional, não é diferente, ainda mais quando se é um professor iniciante em um contexto complexo: na Educação Superior (a qual padece da ausência de formação pedagógica específica) e em contexto crescente de inclusão de segmentos da população historicamente alijados do acesso a essa faixa da escolarização brasileira, a exemplo de pessoas com deficiência (PcD).

9 *FLASHES* DA O QUE REVELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

Neste tópico registro, na íntegra, a narrativas de um dos 21 professores iniciantes cearenses participantes da pesquisa. Uma narrativa que, em síntese, expressa o conjunto dos achados da investigação em relação ao problema que lhe deu sustentação, expresso no questionamento: como professores iniciantes na Educação Superior constituem os conhecimentos profissionais que fundamentam sua profissionalidade em cenário de inclusão de pessoas com deficiência?

De antemão, porém, anoto que os 21 professores iniciantes inseridos na docência na Educação Superior cearense formam um grupo misto, com maioria feminina (12), todos com alta titulação acadêmica. No que concerne a experiência com estudantes com deficiência, a maioria (14) registrou não ter trabalhado com nenhum aluno com deficiência; entre aqueles que declararam ter tido contato (apenas 7), este ocorreu sobretudo na docência na Educação Básica. É dessa inserção profissional que provêm os conhecimentos que reconhecem ter sobre o tema, em geral, bastante superficial; e, os casos que destoam desse perfil são decorrentes de interesse pessoal pelo tema da Educação Especial e inclusiva.

Na narrativa transcrita, produzida por um professor iniciante licenciado em Química, os elementos sumarizados podem ser visualizados de modo pormenorizado.

9.1 Um professor iniciante de Química

Com certeza, pode gravar sim nossa conversa.

[...] tenho 28 anos. Sou vinculado a Universidade Regional do Cariri (URCA), no Crato, no Departamento de Química e Biologia, atuando no *campus* Pimenta.

Eu sou temporário. A diferença entre substituto e temporário é porque o substituto eu estaria substituindo alguém que porventura esteja em algum, é afastado para alguma licença formação licença maternidade coisa do tipo, né? Então seria uma vaga que já tem um efetivo, né? E para temporário não, para temporário é a vaga que de fato não tem. A vigência do meu contrato é um ano, mais um ano. Eu já estou agora no meu terceiro ano,

em março/2023, fico no quarto, mais um ano. Só que aí com essa demanda dos concursos previamente na Urca e também na UECE, então, não sei se vou ficar aqui até 2024.

Nesses últimos semestres tenho ministrado as disciplinas de estágio: Estágio 1 e 2. Aqui nós só temos dois estágios no novo PPC; ministro TCC 1 e TCC 2 e estou na coordenação também do estágio, além da Prática de Ensino de Química I. Isso nesse semestre, nós estamos no semestre 2022. .1 porque teve um atraso bem substancial aqui na Urca. Ele termina dia 31 de janeiro de 2023. O semestre 2022.2 começa em abril de 2023.

Minha formação inicial ..., eu fiz licenciatura em Química no IFCE, aqui de Iguatu. Eu moro aqui. Ano passado eu concluí a segunda licenciatura, em Pedagogia pela Uninter, a distância, que era de fato o primeiro curso que eu queria ter feito como graduação. Fiz o mestrado na UFC, com a Cláudia Carneiro, lá do grupo da Raquel Crossara. E agora no doutorado, eu estou terminando..., na reta final, eu estou terminando agora na UFMG, na Faculdade de Educação, com a Suzana Gomes.

Eu sei que vc a conhece. Rolou, numa disciplina que eu estava fazendo com o Júlio Emílio Diniz, que na época a Magali Silvestre estava com ele no pós-doutorado, aí quando eu falei que era do Ceará, ela falou que tinha vindo para cá, tinha uns trabalhos com você. O Júlio falou que nunca tinha vindo ao Ceará.

Sim eu já tive aluno com deficiência, mas no Ensino Médio. Acho que dos cinco anos que eu fiquei no Ensino Médio aqui em Iguatu, eu acho que eu fiquei uns três anos com alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento. Enfim, foi a partir daí que eu me envolvi de fato, com a Educação Especial. Hoje eu faço estudo relacionado a Química e Educação Especial. Agora, na Educação Superior eu tive..., eu passei, antes de entrar no mestrado, um semestre aqui na FECLI, na Uece, e lá eu tive uma aluna surda, só que eu tive pouco contato com ela, porque eu acho que eu só dei duas semanas de aula e aí eu acabei pedindo a demissão para ir morar em Fortaleza e fazer o mestrado. Eu suspeito que alguns alunos tenham alguma deficiência, só que aí também não há uma mobilização do curso para identificar.

No Ensino Médio, eu tive alunos surdos, alunos com baixa visão, com deficiência intelectual, tinha alunos com autismo, tinha múltipla deficiência, tinha Síndrome de Down, tinha deficiência física. Isso ao longo dos cinco anos. Acho que eu só não tive de fato, surdo, cego e superdotação altas habilidades porque o mais...

Bom, de experiência na Educação Superior apenas três anos. Eu conto assim: eu passei cinco meses na FECLI, que foi de março até agosto de 2018; na Urca eu estou de março de 2020, que é quando começa a pandemia, foi um dia antes de ser decretado a paralisação, até hoje.

Minha entrada na docência na Educação Superior... Pronto, essa pergunta é meio parecida com a que eu estou fazendo na minha tese, é que eu estou trabalhando com histórias de vida. Então, foi a partir da formação na licenciatura em Química. Eu entrei muito novo na verdade da licenciatura em Química, com 16 anos. Acho que eu tive que ter duas semanas de férias do Ensino Médio para graduação e aí acabei entrando na licenciatura em Química aqui no IFCE de Iguatu. Eu não sabia nem que existia a diferença de licenciatura para bacharelado; para mim era tudo Química. Então, a partir de então, eu fui me envolvendo com as questões relacionadas à educação. E aí, na graduação era muito nítida a diferença entre os professores da Química que queriam formar químicos (aquela formação em bacharel) e os professores da área da Pedagogia, que queriam formar professor em Química. E eu acabei me aproximando mais das discussões que os professores de disciplinas pedagógicas proporcionam. Então isso acabou me atraindo para o campo da docência. Eu fui bolsista de iniciação científica na Química, mesmo trabalhando com

bromatologia na área de alimentos. Só que eu achava muito monótono a pesquisa na área; era aquela mesma rotina checava mil e uma vezes e tal... e também muito solitário. Aí surgiu..., peguei algumas greves e tal e dei uma desestimulada. Aí é que o campus, de fato, ficava sem ninguém mesmo. Surgiu, então, a oportunidade de entrar no PIBID. Acho que foi o grande divisor de águas na minha trajetória na trajetória de muitos licenciandos e licenciandas. Eu passei minha graduação quase toda com bolsista do Pibid. Acho que uns três anos, porque naquela época a configuração do PIB era outra. Então não tinha esse prazo máximo de 18 meses; a gente poderia ficar renovando, até porque o curso licenciatura em Química – a nível geral, Química e Física – tem índice de evasão gigantescas. Entramos 40 e a turma terminou em 5. Então, o curso todo tinha pouquíssimas pessoas. E aí ninguém queria a bolsa; então, quem já estava, permanecia. E aí eu lembro que a minha primeira publicação não foi na área da Química em si, da química bruta, foi justamente na Educação Especial - construção de materiais, para trabalhar a tabela periódica, modelos atômicos para alunos cegos. Foi até publicado no livro financiado pelo IFCE. Isso daí me estimulou muito a permanecer na área da educação.

Isso foi como aluno do Pibid exatamente. Foi o gatilho para que eu permanecesse na docência. Então fiquei no Pibid até acho que um mês antes de colar grau. Só que antes de colar grau eu já estava, acho que bem um ano antes, contratado como professor temporário do Estado em Química, porque eu sou da quarta turma da licenciatura em Química do IFCE de Iguatu. E aí a carência do professor de Química daqui da região era muito grande; então todo mundo que terminava a graduação, antes de terminar na verdade, já saía empregado, ou no Estado, como temporário, ou nas escolas particulares. Eu fui trabalhar no liceu de Iguatu e permaneci lá por vários anos. Acho que foi a principal escola, assim, que realmente contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. Eu acabei no liceu e permanecendo lá eu tive possibilidade, junto com a gestão, de realizar pesquisas. A gestão era muito aberta em relação a isso porque eu acabei participando de muitos congressos em Salvador, Natal, São Luís... vários cantos eu levava o nome da escola, porque os trabalhos que publicava era relacionado às práticas de ensino de Química que eu fazia na escola. Então, para gestão, isso era bom porque dava visibilidade para escola; isso contribuiu muito para que eu, posteriormente, entrasse no mestrado e no doutorado e, conseqüentemente, na Educação Superior. Enfim, eu gostei muito da experiência do Ensino Médio.

Era uma loucura, era assim: eu ficava três turnos, cada turma era em uma escola diferente, mas tudo em Iguatu. Então teve um ano que eu fiquei com 300 horas e aí a medida que eu ia fazer nas pesquisas, eu ia vendo a possibilidade de crescer ainda mais. Então pensava que eu poderia dar um passo ainda maior, foi quando eu visualizei a possibilidade de fazer o mestrado que era algo que eu sempre queria, daí eu queria na UFC, na faculdade de educação. E aí eu bati o pé: eu vou fazer na UFC. Então, tentei três vezes até entrar.

Quando eu cheguei lá eu vi ainda mais possibilidade de crescimento, só que na verdade a minha experiência na Educação Superior vai surgir antes de ingressar no mestrado, porque como eu faço essas pesquisas relacionadas à Educação Especial e o ensino de Química, acabei me apropriando dos debates e abriu a seleção. Acho que foi a primeira vez que abriu seleção para substituto na FECLI/UECE, na Educação Especial, no curso de Pedagogia.

Na época era até para trabalhar junto com Giovana Falcão e aí eu sabia que aqui quase ninguém discute, e mesmo algumas pessoas que discutiam tinham uma discussão muito fraquinha em relação à Educação Especial. Então eu vi que é uma oportunidade de ingressar na Educação Superior. E aí me inscrevi, passei em primeiro lugar na prova na didática e assumi.

Só que como eu passei no mestrado, eu queria realmente vivenciar a experiência do mestrado. Até na época pediram para mim ficar conciliando com as aulas, só que eu pensei que ficar indo e vindo toda semana para Iguatu, isso de Fortaleza, que eu iria acabar não

fazendo minha pesquisa direito; nem iria conseguir dar aula direito. Então pensei: “acho que é melhor priorizar o mestrado”, porque talvez seja mais difícil eu conseguir uma outra seleção, enquanto a experiência como substituto ou temporário na Educação Superior posso conseguir a qualquer momento. Então eu pedi demissão e fui para Fortaleza, fui fazer o mestrado. Eu fiz o mestrado em agosto de 2018 até julho de 2020, na pandemia, mas antes de defender surgiu a oportunidade de ir para o Urca, no Crato, que abriu a seleção. Foi a segunda seleção que teve para o curso. Para temporário de Prática de Ensino de Química. Os pontos do edital eram todos muito próximos com que eu estava trabalhando no mestrado. Na dissertação eu trabalhei com a história da primeira licenciatura em Química do Ceará, então eu estava bem afiado com essas discussões e eu pensei: “eu vou para lá porque é perto de Iguatu. Estava no Crato e tal, minha bolsa Funcap já estava terminando, então eu vou ficar desempregado. Não posso perder essa oportunidade”. E aí fui para o Crato; eu fiz a seleção no final de 2019, fui chamado para assumir em março de 2020. E aí, não larguei mais. Engatei logo o mestrado com doutorado na UFMG.

Bom, minha chegada na Urca foi um pouco impactante porque eu fui chamado para assumir um dia antes de ser decretada a pandemia e a paralisação das atividades aqui no Ceará. Eu já sabia que ia ministrar disciplina de Prática de Ensino. O curso tem seis disciplinas de prática de ensino. Só que quando eu cheguei, além da prática de ensino, na época, eu fiquei com Prática de Ensino III que era Educação Científica. Não tinha professor para as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem; acho que era Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Adolescência e Didática. Então, como eles tinham visto no meu currículoattes que eu já tinha ministrado essas disciplinas na FACC aí me induziram a ministrar, porque ou ministrava ou os alunos ficavam sem aula. Porque não tinha professor suficiente no Centro de Educação daqui que desse conta dessas demandas. Então eu fui ministrar essas disciplinas; ministrar a força porque é uma disciplina que eu não curto, mas acabou dando tudo certo. Só que veio a pandemia e foram paralisadas todas essas atividades. Então, eu só dei aula um dia para turma; acho que era o último semestre na época; era a primeira turma da Química, na época estava no sétimo semestre; hoje já colaram grau. E aí dei uma aula e pronto, depois disso só vamos retomar as aulas em novembro... dezembro de 2020.

No remoto ficamos quase um ano. Quase um ano sem nada, sem atividades, sem aula, sem nada. Então, meio que isso foi um pouco desanimador, porque eu vi praticamente uma inexistência de interesse da Urca para solucionar; porque eu vi que algumas instituições, por mais que tenham demorado, retornarem bem antes das atividades do que a Urca. E a Urca não tinha nenhuma mobilização para voltar. Isso acabou desestimulando, inclusive muitos estudantes. Isso acabou também desestimulando a gente que era professor, mas com essa retomada... ainda que tenha sido uma retomada ainda muito..., colocando no popular, ‘carroça na frente dos bois’, pois foi assim: orientação zero; foi aquela coisa bem improvisada. Então, em relação a preocupação institucional da Urca quanto a retomada das aulas eu achei muito, muito precária. Então, era uma orientação precária para uma situação que já estava extremamente precária. Então foi tipo assim: “se vira”; aprende mesmo na prática, porque senão você não vai ter como dar conta de fechar aquela carga horária. Então fui fazendo algumas atividades. Enfim, gravando aulas, só que foi um período muito conturbado, porque dada essa ausência de orientações, sem programas tecnológicos para mexer, até pela formação falha em lidar com edição de aula, você perdia muito tempo. É o pessoal do departamento, de outros departamentos da Urca, acabavam gravando se você tinha quatro aulas, por exemplo, você mandava um vídeo de 20 minutos para turma e aquilo era registrado como quatro aulas. Então foi uma formação muito, muito falha para os estudantes nesse período. E isso também era muito desmotivador para a gente, porque

you não tinha orientação definida, mais robusta, sistemática da Urca. Era muito faz de conta. Isso foi um ponto muito negativo em relação a essa experiência, essa inserção profissional na Educação Superior. Por outro lado, foi também uma possibilidade de repensar a formação de professores para esse contexto. Claro que não numa posição de romantizar de que a pandemia tem essa possibilidade de repensar formação dos professores para as tecnologias digitais; nada disso, até porque a gente estava abandonado, mas a gente também não podia abandonar os alunos e deixarem morrerem afogados. Então, a gente tinha que, meio que improvisar para que eles tivessem uma formação com o mínimo de qualidade.

Então, essa minha inserção na Urca foi dentro desse contexto conturbado. E aí, para completar, no meu departamento o pessoal é todo bacharel (poucos que tem licenciatura; maioria tem formação na pós-graduação e um vínculo com a pesquisa pura), ninguém de fato trabalha com essa Química voltada para o ensino (acho que apenas eu e o atual coordenador). Mas, o atual coordenador está fazendo doutorado na Química Biológica, então ele tem se distanciado cada vez mais com as discussões na área do ensino de Química. Então eu fico só. Isso também foi um outro ponto que me fez refletir sobre essa experiência e também me deixou um pouco inseguro na Urca porque eu já estava só na Urca e estava só no departamento. Então foi diante desse contexto.

Quanto a minha inserção na Educação Básica, foi totalmente diferente; foi o oposto do que aconteceu na Urca. Acho que essa possibilidade da educação superior, de fato, surgiu com o edital, pois até então a minha ideia era realmente permanecer no Ensino Médio e, no máximo, fazer o mestrado e depois do mestrado ver o que era que iria acontecer. Mas as coisas se inverteram, eu entrei primeiro na Educação Superior depois do mestrado. E aí quando eu cheguei na FECLI/UECE, eu fui muito muito bem recebido. Primeiro, já começaram diferentemente da Urca, que não fizeram contato comigo antes. Na época a coordenadora era Gabriela Marinho e ela já começou a fazer contatos comigo antes mesmo de eu assinar o contrato para saber da minha possibilidade, dos meus horários, porque ela já sabia que era professor do Ensino Médio. Na época, eu tinha uma professora que ela trabalhava comigo no Liceu e trabalhava na FECLI. Então eu sempre ficava em contato com ela, meio que para fazer uma ponte entre eu e a coordenação do curso. Após a aprovação eu tive um contato muito longo com a coordenação, fui muito bem recebido para ver as possibilidades, as disciplinas que iria pegar. Quando eu ingressei a gente tinha várias reuniões, tinha alinhamento; enfim, reuniões com os professores de Didática, por exemplo, a Tânia, para a gente alinhar o que era que a gente ia ministrar porque a gente englobava todas as licenciaturas. Na FECLI a Giovana também foi uma experiência muito diferente da Urca; na Uece a equipe de trabalho, o corpo docente da Pedagogia, me acolheu de uma forma que eu não tive acolhimento na URCA. Então fui acolhido.

Isso foi muito importante porque eu era zero experiência na Educação Superior. Uma coisa é você trabalhar no Ensino Médio que tem toda aquela mais sistematização: são salas de aula com 45 alunos, enfim que você tem que ter um trabalho, às vezes, até de alfabetizar. E outra coisa é você chegar na Educação Superior e o que você vai ter lá; eu acho que eu era até mais novo do que meus próprios alunos. Então eu me deparei com uma realidade muito diferente, porque eram poucos alunos, nas turmas das licenciaturas eram alunos que estavam lá porque de fato queriam. Então já surge uma outra dinâmica, porque você vai trabalhar e as discussões vão ser fortalecidas; vão ter outro olhar porque os alunos vão ter uma leitura, vão fazer uma leitura diferente daquela realidade do Ensino Médio. Então, essa acolhida ela foi muito importante para eu vivenciar meio que esse choque de realidade do ciclo da vida do professor. Assim: na Urca esse choque de realidade foi impactante; na UECE/FECLI esse choque de realidade ele foi vivenciado de uma maneira muito mais tranquila do que na Urca. Na FECLI eu fui bem acolhido, fui muito bem inserido nas

disciplinas. Eu já entrei sabendo quais disciplinas eu ia pegar, quais seriam os meus horários; tinha reuniões com o outro substituto que entrou na época comigo, a gente trocava ideias e trocamos até disciplinas porque algumas disciplinas ficavam mais coerentes com a formação dele do que com a minha. Então, isso é muito tranquilo em relação à acolhida até por parte da coordenação na UECE.

Desafios, satisfações e expectativas... eita! Então, pegando essas experiências, nesse primeiro ano, com essas duas instituições, acho que a gente pode fazer uma comparação com a montanha russa. Eu entrei na UECE, num contexto bem tranquilo, onde as expectativas eram em relação a formar professores na cidade que eu tinha sido formado, embora fosse uma instituição diferente. Está no curso de Pedagogia, que era o curso que eu sempre quis fazer, mas que não tinha feito ainda (só vim fazer Pedagogia em 2021...). Então, eu saio da FECLI e vou para Urca e encontro o oposto. Tudo que eu vivenciei lá em termos de uma experiência mais tranquila, eu não vivenciei na Urca. A formação de professores era algo que não era minha área; na pesquisa do mestrado eu já havia me encaminhado um pouco nessa direção, eu trabalhava na Educação Especial que era algo que eu vinha discutindo e que eu ainda estou até hoje; mas as minhas discussões na Educação Especial elas são muito relacionadas à educação em ciências e ao ensino de Química, que é algo que poucas pessoas têm feito no Brasil. Então quando eu fui para Urca, a minha expectativa – embora naquele contexto conturbado de não acolhimento institucional, de ausência de orientação institucional para inserção dos novos professores, era de formar professores (na Fecli eu formação pedagogos); na Urca vi a possibilidade de formar professor de Química. Eu vi nessa oportunidade a possibilidade de mobilizar todo aquele conhecimento teórico, epistemológico que eu tinha construído lá no mestrado, né trabalhando com a história da primeira licenciatura em química do Estado do Ceará. Eu queria fazer muita coisa em relação a licenciatura em Química da Urca, que era a licenciatura em Química mais recente do Estado; meio que confrontar essa realidade do primeiro curso e do curso mais recente poderia me trazer, enfim, novos direcionamentos até para pesquisar. Então foram esses os contrastes que eu vivenciei. Na Fecli era uma realidade bem mais tranquila, só que eu estava formando professores de biologia, de física português/inglês, português/literatura, pedagogia... Eu gostava por ser do campo da formação dos professores, só que na Urca, apesar de todos os percalços, eu estava trabalhando com formação do professor de Química que era o que de fato queria. Então a gente tem esses dois aspectos, essas expectativas que não foram atingidas: uma que era formar professores em um contexto que foi muito de acolhimento, na qual a minha inserção profissional docente foi muito tranquila, meu choque de realidade quase não teve choque de fato. Em compensação, na Urca, eu tive de fato um choque maior, sobretudo endossado pela pandemia, pelo abandono institucional do trabalho dos professores por parte da instituição, mas, em contrapartida, eu queria permanecer lá porque eu estava trabalhando com a licenciatura em Química. Então isso me fez, me trouxe experiências que foram importantes para minha formação, para as minhas pesquisas, enfim para mim como pessoa, como profissional.

Pronto na FECLI, que foi logo no início, acho que o principal desafio é trazer uma discussão mais profunda em relação às disciplinas que eu estava ministrando. Eu cheguei ministrando..., primeiro que eu já peguei disciplinas em andamento, já peguei o semestre em andamento, então tem aquele choque até dos próprios alunos. Uma professora abandonou a disciplina porque já estava cansado; os alunos também já estavam cansados daquela disciplina. Quando eu cheguei a professora falou: “você vai ficar com essa minha disciplina, porque eu estou abandonando”. Essa professora me passou até os *slides* e disse onde tinha parado. Montei minha aula com base naquilo, fui dar disciplina e quando eu cheguei lá os alunos disseram que ela nunca nem tinha pisado na sala de aula. Então sei lá,

acho que era o slide 80 era quase 100 *slides*; disseram que ela nunca tinha dado nenhum *slide* para aquela turma. Então eu vivenciei esses desafios de tentar tapar buracos de professores que não deram conta do conteúdo, com o semestre já está em andamento, que já estava perto de terminar de tentar; também de aprontar essas discussões, porque eu vinha do Ensino Médio e, querendo ou não, a dinâmica desse nível faz com que a gente vá pausadamente nos conteúdos; é aquela coisa de fato de mastigar o conteúdo para poder trabalhar com eles uma noção básica da química. Já na Educação Superior não, você tem que ter aprofundamento maior; até porque a gente tá formando professores. Eu acho que isso foi o principal desafio para mim: me apropriar das leituras, principalmente lá na disciplina de Psicologia na Urca.

Então é ter que me apropriar dessas leituras, né para mim primeiro para mim depois para trabalhar com os alunos foi assim o principal desafio, porque não eram conteúdos da Química, eram conteúdos mais gerais que dialogava com a educação que eu já tinha visto na graduação só que é um outro contexto. Você sai lá da graduação, vê uma coisa... na minha época foi muito superficial. E aí você passa a se tornar um formador de professores, então você tem que ter outra experiência, até para não repetir com os alunos o que eu tive. Não queria proporcionar para eles uma formação precária como foi a formação que recebi.

Na Fecli eu acho que meu principal desafio foi esse em relação a profundidade desses conteúdos. Eu não queria trabalhar com eles um conteúdo superficial só mesmo para a fechar o diário a disciplina. Na Urca foi um contexto diferente em relação aos desafios que não se deram em termos de conteúdo. Se deram mais pela pandemia, porque foi algo muito novo, muito inédito. Você tem que vivenciar aquele contexto remoto que foi todo mundo jogado, então não tinha orientação para os professores, não tinha orientação para os alunos; você tinha que fazer as coisas acontecerem sem orientação consistente e, ao mesmo tempo, os alunos ficavam cobrando da gente atividades que a gente não conseguia fazer naquele contexto. Atividades mais consistentes porque, até então, a orientação que nós tínhamos da instituição era gravar aula de 20 minutos, mandar para os alunos e eles se 'virarem' Fica lá o tempo todo; quem conseguir assistir bem, quem não conseguir assistir no próximo semestre a caderneta vai ficar aberta ainda para lançar notas e tal; ninguém vai reprovar. Então acho que esse foi o principal desafio, porque na Urca, que foi o segundo semestre para completar esse primeiro ano de experiência, foi algo remoto que foi muito complexo. Você tinha que cuidar dos alunos. Cuidar entre aspas, mas ninguém estava cuidando da gente, dos professores. Isso foi o principal desafio em relação a esse primeiro ano docência; na FECLI foi em termos conteúdo; na Urca foi em termos de condições de trabalho mesmo.

Acho que a principal satisfação foi de fato a possibilidade de formar professores. Assim, fulano de tal foi meu aluno e hoje é um excelente professor. Eu acho que isso é uma das grandes satisfações; de ver que a gente tem possibilidade de sempre dar um passo maior do que a gente espera. Acho que eu não esperava essa experiência na Educação Superior e a partir do momento que eu passei a viver essa experiência, eu pensei: a experiência do Ensino Médio foi muito boa, muito importante, mas realmente a experiência da Educação Superior é aquela que eu vou querer. Daí estou aqui desde então. Essa é a grande contribuição desse contexto.

[...]

Adoro essa pergunta porque é uma pergunta que é onde eu chego, eu sou chamado para dar palestras. Enfim, fazer alguma fala relacionado à Educação Especial, Educação Inclusiva. No início eu entendia a Educação Especial e a educação inclusiva indistintamente, mas a partir do momento em que fui me aproximando, me aprofundando, eu pensei: "de fato, o que é a educação especial?". Ela vai representar uma modalidade transversal do sistema educacional brasileiro, onde pela primeira vez nós vamos ter lá na

LDB um capítulo que vai legislar sobre essa modalidade de ensino no Brasil. Então, eu sempre costumo colocar que ela tem um público muito específico; ela não é ação que contempla apenas pessoas com deficiência, porque posteriormente ela vai englobar outras pessoas. Inicialmente ela vai surgir com os educandos com deficiência, depois ela contemplar alunos com transtornos globais de desenvolvimento, que não é uma deficiência, e superdotação em algumas habilidades. Então eu vejo a Educação Especial como uma modalidade do sistema educacional brasileiro, mas também como um campo disciplinar de pesquisa. Eu tenho trabalhado nesse sentido, para além de uma modalidade, eu vejo na educação especial esse campo de pesquisa.

Inclusão? Já entra outra questão, inclusive quando a gente vai no *google* e busca lá inclusão, educação inclusiva, muitas vezes acabam retomando essa ideia de que a inclusão e a educação inclusiva é Educação Especial; só que isso é uma concepção errônea que as próprias pesquisas acabam disseminando. Diferentemente da Educação Especial, que é uma modalidade transversal e que tem uma legislação própria - LDB e outras normativas, a inclusão ela vai ser mais um movimento decorrente dos próprios movimentos sociais que vão buscar evidenciar a necessidade da inclusão de todo e qualquer grupo social, todo e qualquer sujeito historicamente excluído de um determinado espaço, seja escolar, seja outro espaço da sociedade. Então, enquanto a Educação Especial tem uma lei específica, a educação inclusiva não vai ter uma lei relacionada de fato a educação inclusiva. O que é que vai compor a legislação da educação inclusiva? É quando nós colocamos os pingos nos 'is'; vamos tipificar os tipos de exclusão para entender o que vai ser a normativa da educação inclusiva. É a legislação relacionada, por exemplo, a educação para relações raciais na educação quilombola, na população LGBTQia+. Enfim, a questão religiosas... todo e qualquer grupo historicamente excluído vai compor o público da educação inclusiva e da inclusão em geral. [...].

Deficiência? Eu entendo como uma limitação, seja total ou parcial de uma pessoa em relação ao aspecto sensorial, motor, intelectual que essa pessoa possa ter adquirido ao longo da vida ou já nascer com ela. Então, é mais esse entendimento que eu vou ter; biologicamente eu não vou ter uma concepção assim mais..., mais detalhada, porque nas minhas pesquisas eu nunca trabalho nessa perspectiva mais patológica, como algumas pesquisas da área da Psicologia que trabalha com educação especial trazem. Mas, enfim, essa concepção de que é uma limitação total ou parcial. O que não significa dizer que aquela deficiência se transforme em incapacidade, pelo contrário. Ele vai ter outras possibilidades também de vivenciar e conviver com aquela deficiência que ele possui, seja ela qual for. [...]

Algo para acrescentar? Acho que não, é mais isso que eu já pontuei, que tem sido um processo mais de resistência do que, de fato, de apoio institucional. Essas resistências também vão surgindo a partir de parceiras que eu vou criando com pessoas externas. Por exemplo, na Urca, onde foi minha primeira experiência como professor e coordenador de estágio, a Elisângela da Unilab foi uma pessoa surreal que surgiu na minha vida a partir de um amigo orientando dela, que está fazendo o doutorado na UECE. Foi essencial pra me ajudar nessa sistematização do estágio, virou amiga assim pra vida. Então, essas parcerias que eu fui criando foi fundamental pra mim me constituir como professor de Química, me constituir como professor formador e me constituir em alguém minimamente preocupado com as questões da educação inclusiva de modo geral. Foi mais esse atrevimento, dessas questões de resistência, que me conduziram para esse contexto da Educação Superior.

Com certeza tenho muito o que aprender ainda para melhorar mais como formador de professores. Sou um iniciante, acho que eu vou ser um iniciante por muito tempo ainda.

(Entrevista concedida em 09/12/2022)

10 QUAIS OS APRENDIZADOS DA PESQUISA?

A proposta investigativa apoiada pela concessão de recursos de custeio potencializou o trabalho de formação e de pesquisa em desenvolvimento numa universidade pública situada numa região periférica do Brasil, no caso, No Nordeste.

Essa potência se expressa no fortalecimento de um dos programas de pós-graduação *stricto sensu* dessa região com conceito 5, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição que pela sua trajetória de interiorização e de investimento na formação de professores tem estendido o esforço de formação de recursos humanos com alta qualificação para o interior do Estado, isso mediante a criação e sustentação de um segundo programa *stricto sensu* acadêmico – o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE).

Potência que igualmente está manifesta no fortalecimento da Linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação” do PPGE, cujos mestrando e doutorando têm vivido oportunidades amplas e enriquecedoras de formação, condição robustecida com o suporte da FUNCAP ao grupo e linha de investigação liderado pela beneficiária desse auxílio de pesquisa. Nesse aspecto, cabe salientar que a formação dos meus orientandos não está restrita aos bancos universitários, mas intimamente relacionada às demandas da sociedade por meio do desenvolvimento de projetos de extensão, de eventos e de ações com forte articulação com a escola pública e a comunidade em geral, no sentido de enriquecer e ampliar acadêmica, política e culturalmente sua formação profissional. Uma atuação que tem buscado estimulá-los à docência, instrumentalizá-los pela via da pesquisa para que possam se inserir no mundo do trabalho e ocupar estrategicamente os espaços de defesa e luta por uma educação pública, democrática, socialmente referenciada e que respeite as diferenças.

No que concerne a temática abordada pela proposta investigativa apoiada pela FUNCAP, destaca-se sua centralidade na agenda da política mundial, sendo mister fomentar sua visibilidade na pauta nacional. É primordial continuar apoiando investigações sobre o aprender a ensinar, sobretudo na Educação Superior e entre professores que se encontram na fase de inserção na profissão. A iniciativa desenvolvida deixa como legado um banco de 21 entrevistas com professores iniciantes no Ceará na docência universitária, material cuja análise deve ser ampliada nos próximos anos, seja por meio de pesquisa individuais (teses e dissertações), seja pela continuidade e aprofundamento de novas frentes de estudo.

O exame realizado evidenciou que o perfil experiencial e de formação dos professores iniciantes na Educação Superior cearense, insertos no magistério público nos últimos dez anos (2015 a 2024), se caracteriza por adultos jovens, já com experiências anteriores na docência, sobretudo na Educação Básica. Dos 21 participantes, apenas uma nunca havia lecionado antes e está vivendo suas primeiras experiências na docência; os demais vivenciam uma nova inserção, são ingressantes, ainda que possuam até 7 anos de experiência.

A síntese sobre como os professores iniciantes participantes do estudo vivem sua inserção na docência universitária e desenvolvem conhecimento sobre inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto preocupa, pois explicita a necessidade de suporte institucional, de modo que não desistam da profissão ou mesmo venham a incorporar práticas excludentes, não promotoras de aprendizagens robustas e críticas, tão necessárias à formação profissional no atual momento histórico.

Nesse sentido, estudos que busquem acompanhar, numa perspectiva longitudinal, esses docentes; estudos que investiguem suas práticas de ensino, que analisem sua

formação inicial e como ela reverbera no seu fazer didático; estudos sobre políticas de desenvolvimento profissional promissoras destinadas a professoras iniciantes, a exemplo de ações de mentoria, entre outras possibilidades, certamente podem contribuir para o progressivo desvelamento do mundo da docência na Educação Superior em tempos de ampliação do acesso de pessoas historicamente alijadas dessa oportunidade de formação, a exemplo de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan/abr. 2012.

BELL, J. Revisão Teórica. In: _____. **Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 89-99.

BRAUN, V.; CLARKE, V. What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? **International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing**, 9(1), 1-2, 2014. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O professor do ensino superior hoje: perspectivas e desafios. **Cadernos da FUCAMP**, v. 15, n. 23, 2016.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.46, p. 1-26, jul./set., 2021.

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação**. Lisboa: Educa, 2009.

CLARKE, V. **Thematic analysis: What is it, when is it useful, & what does “best practice” look like?** [Vídeo]. 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVyc&feature=youtu.be>.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Indianápolis, v. 48, n. 3, p. 108-122, july-sept, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254316086_A_Tale_of_Two_Teachers_Learning_to_Teach_Over_Time. Acesso em: 18 out. 2022.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. **Journal of Teacher Education**, v. 55, n. 5, p. 387-392, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487104270188>. Acesso em: 18 out. 2022.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. **Relações entre conhecimento e prática: aprendizado de professores em comunidades**. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática – FE/Unicamp). USA, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê:

“Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, jan./dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **A metamorfose necessária**: a prática pedagógica universitária em contextos emergentes. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2023.

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

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

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Qualidade da Educação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

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

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999>. Acesso em: 02 mai. 2023.

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

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

CURY, C. R. J. Direito à educação e trabalho docente: uma fundamentação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Inclusão democrática e direito à Educação**: desafios para a docência na América Latina. Belo Horizonte: Editora Unika, 2015. p. 35-42.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Aprendizagem da docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão**. Projeto de Pesquisa aprovado pela Chamada FUNCAP nº 07/2021 – Apoio a Projetos de Grupos de Pesquisa. Fortaleza: UECE, 2021, 42 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CUNHA, Marcel Lima; GUIMARÃES, Marília Duarte. Aprendizagem da docência em pesquisas originárias de publicações de países de língua inglesa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.3, n. 71, 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: uma experiência de muitas facetas. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/MczTJGLBgQCG7h4qVb78MqC/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2KlTJ2A>. Acesso em: 24 ago. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues. **Negacionismo e educação**: implicações e desafios à formação de professores na pós-graduação stricto sensu. Trabalho Encomendo do GT8 do Nordeste para o XXVI EPEN. São Luiz, MA: UFMA/FORPRED/ANPEd, 2022, 41p

FERREIRA, Edith Maria Batista; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa sobre aprendizagem do adulto professor: contributos do estado da questão. In: **Formação de Professores & Práticas Pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2021, p. 97-110.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Artmed, 2013.

GARIGLIO, José Ângelo *et al.* **A iniciação à Docência na Educação Básica**: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais. Curitiba: Apris, 2020.

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

GHEDIN, E.; FRANCO; M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, Set. 2018.

HEES, L. W. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; SOUZA, F. N.; SOUZA, D. C. D. B. N. Inserção de professores em início de carreira no Ensino Universitário. **Indagatio Didactica**, v. 10, n. 5, p.67-86, dez. 2018. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/11119>. Acesso em: 01 ago. 2020. <https://doi.org/10.34624/id.v10i5.11119>.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 02 de setembro de 2022.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322>. Acesso em: 20 mai. 2023.

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

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de Inserção Profissional para professores iniciantes: Revisão sistemática. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/124>. Acesso em: 01 mai. 2023.

- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade e pesquisa.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* (Org.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** 2ª impressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.
- NUNES, Ana Ignêz Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem.** Fortaleza: RDS, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Inclusão democrática e direito à Educação: desafios para a docência na América Latina.** Belo Horizonte: Editora Unika, 2015.
- PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Negacionismo e educação: implicações e desafios à formação de professores na pós-graduação stricto sensu. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 85, p. 19-36, ago. 2023.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, 22(2), 191-202, 2017.
- SOUZA, Luciana Karine. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67, 2019.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UNESCO. 2020. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO.
- VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. **Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Sevilla, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- VAILLANT, Denise. El desarrollo profesional docente em la educación superior: temas emergentes y brechas de investigación. *In*: WIEBUSCH, Eloísa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Estreantes no ofício de ensinar na Educação Superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 63-78.
- VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 25, n. 2, 79-97, 2021.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- ZANCHET, Beatriz Maria Moéssio Atrib et al. Tempos espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. *In*: CUNHA, Isabel da.

Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, S.P.: Junqueira& Marin, 2014, p.187-214.

WIEBUSCH, Eloísa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Estreantes no ofício de ensinar na Educação Superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.