



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 19/12/2024

Aceito em:24/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

---

**Narrativas (auto)biográficas:** trajetórias de professoras iniciantes no ensino superior

**Autobiographical narrative:** trajectories of beginning formator teachers in the education programs

**Narrativas (auto)biográficas:** trayectorias de professoras principiantes en cursos de licenciatura

*Sebastião Kennedy Silva Soares<sup>1</sup>  
Selva Guimarães<sup>2</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18898>

**Resumo:** O foco deste trabalho é apresentar uma análise das narrativas de duas professoras, com o intuito de refletir sobre os desafios e as possibilidades do início da docência universitária na Universidade Federal de Rondônia – Campus X, com até cinco anos de trabalho na docência universitária. A partir das narrativas, foi possível identificar movimentos singulares e plurais que emergem no contexto da docência das professoras iniciantes no Ensino Superior, destacando, principalmente, os desafios e as possibilidades na construção da docência como um ato histórico, cultural e político.

**Palavras-chave:** Professor Iniciante. Licenciatura. Docência Universitária. Narrativa de Vida.

**Abstract:** The focus of this work is to present an analysis of the narratives of two female professors, reflecting on the challenges and possibilities of beginning a university teaching career at the Federal University of Rondônia – Campus X, with up to five years of experience in higher education teaching. From the narratives, it was possible to identify both singular and plural movements that emerge in the context of novice professors' teaching in higher education, highlighting, above all, the challenges and possibilities in constructing teaching as a historical, cultural, and political act.

**Keywords:** Novice Professor. Teacher Education. University Teaching. Life Narrative.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9733130956651712>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5572-014X>. Contato: [sebastiaosilva@uft.edu.br](mailto:sebastiaosilva@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Doutorado em História Social. Universidade de Uberaba (UNIUBE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6146634282412140>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8956-9564>. Contato: [selva.guimaraes@uniube.br](mailto:selva.guimaraes@uniube.br)



**Resumen:** El enfoque de este trabajo es presentar un análisis de las narrativas de dos profesoras, con el propósito de reflexionar sobre los desafíos y las posibilidades del inicio de la docencia universitaria en la Universidad Federal de Rondônia – Campus X, con hasta cinco años de experiencia en la docencia universitaria. A partir de las narrativas, fue posible identificar movimientos singulares y plurales que emergen en el contexto de la docencia de profesores principiantes en la educación superior, destacando, principalmente, los desafíos y las posibilidades en la construcción de la docencia como un acto histórico, cultural y político.

**Palabras clave:** Profesor Principiante. Formación Docente. Docencia Universitaria. Narrativa de Vida.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi analisar as trajetórias formativas de professores iniciantes em universidades federais da região Norte do Brasil. Para este trabalho, buscamos desenvolver um recorte a partir das narrativas de duas professoras participantes da pesquisa, com o intuito de refletir sobre os desafios e as possibilidades no início da docência universitária, pois consideramos que a fase inicial da docência universitária é um período, um tempo – espaço singular na trajetória de vida e desenvolvimento profissional do professor.

Nas últimas décadas, observa-se uma ampliação de estudos e pesquisas que sinalizam a importância de compreender os movimentos formativos dos professores em início de carreira, essencialmente na educação básica (Machado, 2017; Papi, 2009; Nunes e Cardoso, 2013). Essa tendência também foi expressa nos estudos de Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020), que realizaram um levantamento sobre o tema, demonstrando um aumento significativo na produção de pesquisas de 2001 a 2013 no território nacional, bem como nos estudos de Ferreira e Anunciato (2020).

Ao comparar essa realidade com o contexto da docência universitária, o número de estudos sobre o tema ainda representa uma parcela pequena da investigação, conforme sinalizado nos estudos de Rosa (2015), Silva (2015), Wiebusch (2016) e Soares (2019), Borges e Tauchen (2019). Nesse sentido, é possível observar que "a atenção à problemática do professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse, tanto em pesquisas e intervenções quanto em políticas e ações institucionais" (Cunha; Zanchet, 2010, p. 191).

Acreditamos que o investimento em novos estudos nesse campo pode contribuir ainda mais para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das condições de trabalho dos docentes, principalmente quando se pensa no processo de interiorização do Ensino Superior público no território nacional, com a criação de novos cursos e a inserção de novos docentes (Soares, 2019), (Vilhena Junior, 2023).



Desse modo, refletir sobre a docência universitária exige também compreender quem é o profissional que constrói essa prática, alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão (Pimenta; Anastasiou, 2008; Melo, 2018). Nesse aspecto, torna-se essencial analisar os percursos de vida do professor no Ensino Superior, que busca, por meio da prática pedagógica, contribuir na construção de uma sociedade inclusiva e equitativa, pois a docência é, antes de tudo, um ato político, “[...] no e com o mundo, como ser de práxis, prática consciente reflexiva, intencional, temporal e transcendental” (Freire, 1981, p.66).

Nessa perspectiva, estudos sobre a formação e a prática do professor iniciante na universidade são fundamentais para a compreensão da política contemporânea que o Ensino Superior vem vivenciando, tanto em âmbito nacional quanto internacional (Zabalza, 2014). Além disso, destacamos a necessidade de estudos com professores formadores iniciantes atuantes nos cursos de licenciatura, especialmente diante dos dilemas e desafios que vêm se consolidando no campo da formação inicial e continuada de professores (Diniz-pereira, 2015), (Gatti; Barreto, 2009), cujo foco é o estudo em tela.

Nesse sentido para título de esclarecimentos, o professor formador é compreendido neste estudo como o profissional responsável pelo processo formativo de um novo professor, proporcionando aos acadêmicos o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que possam favorecer seu crescimento pessoal e profissional como docente, uma vez que "conhecer quem é o professor formador que atua nos cursos de Licenciatura supõe dirigir o olhar para o contexto institucional em que atua" (André; Almeida 2019, p. 204).

Portanto, pensar sobre a constituição dos professores iniciantes exige refletir também sobre seu campo de atuação, visto que a definição do termo "formador" não é algo simples de ser estabelecido (Altet; Paquay; Perrenoud, 2003). Já o professor formador iniciante é compreendido como o profissional que apresenta até cinco anos de atuação na docência universitária, considerando as diversas fases e facetas que envolvem a constituição da docência brasileira (Soares, 2019).

Diante disso, o propósito deste artigo é desenvolver uma reflexão acerca dos dados produzidas na pesquisa, buscando oferecer subsídios de novos estudos e olhares sobre o saber – fazer do professor iniciante atuante nos cursos de licenciatura, inseridos num território ainda marcado pela ausência de políticas públicas em diversos aspectos, quando comparada às demais regiões geográficas do país (Cardoso; Portal; Carvalho (2023).

Além disso, criar espaço de formação e investigação (Josso, 2010; Delory-Momberger, 2014), pois o movimento biográfico pode contribuir de maneira significativa na compreensão acerca dos itinerários formativos dos professores (Bolívar; Domingo e



Fernández (2014). Em outras palavras, defendemos que “o processo de construção e de tessitura da aprendizagem docente implica no exercício continuado da professoralidade, através da qual é possível a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério superior” (Bolzan; Isaia, 2006, p.495).

Nesse aspecto, a professoralidade do professor formador iniciante é marcada por movimento de revisão e avaliação permanente da sua prática, “tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente” (Bolzan; Isaia, 2006, p.491). Assim, por meio da pesquisa (auto)biográfica, pesquisador e colaboradores aprendem a partir da revisão e ressignificação das aprendizagens experienciais, trazendo elementos da memória individual e coletiva como recursos de formação (Abrahão, 2003).

## 2 O PROFESSOR INICIANTE

A fase inicial da carreira docente é um período fundamental na construção da identidade<sup>3</sup> pessoal e profissional do professor, pois ele é convocado a exercer novos papéis, deixando a imagem de aluno para assumir o cargo de profissional do magistério. O professor é apresentado a um contexto marcado por dúvidas e inseguranças, em especial na relação professor-aluno e na inserção na cultura organizacional por meio da interação com os pares de trabalho (Marcelo Garcia, 2008/1999).

Príncipe e André (2019, p. 63) argumentam que este início da carreira “[...] configura-se como uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional”, de modo complexo, singular e plural, principalmente quando analisa os movimentos formativos dos professores e os contextos de trabalho, pois a atividade docente ultrapassa a mera dimensão do ensino, exigindo do professor iniciante “um esforço laboral que extrapola o domínio da condução do processo ensino-aprendizagem” (Ibid, p. 61).

Tardif (2002) argumenta que o início da carreira na docência pode representar ao professor um sentimento misto, do equilíbrio ao desespero, da segurança e da realização. A inserção do professor no espaço escolar geralmente é caracterizada pela realização de conseguir um trabalho, bem como pelas projeções que envolvem a profissão docente, uma vez que “a experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente

---

<sup>3</sup> “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições.” (Pimenta, 2000, p. 19).



profissional, que são a escola e a sala de aula” (Tardif; Raymond, 2000, p. 229). Além disso, os teóricos ressaltam que as primeiras concepções sobre a docência advêm das suas próprias histórias de vida, possibilitando processos de ressignificação acerca do magistério.

Em outras palavras, “o início da vida profissional é marcado por descobertas acerca da dinâmica da sala de aula e da escola, por investimentos na sobrevivência profissional” (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 190). Nesse caso, marcas formadoras são mobilizadas, tornando-se recursos constitutivos da identidade pessoal e profissional dos professores (Soares; Guimarães, 2021). Acerca disso, Papi e Martins (2010, p. 43) afirmam:

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional.

## 2.1 Os primeiros passos da docência universitária

Em relação a fase inicial na docência universitária pode representar, ao professor, um período de vivências entre tensões e aprendizagens permanentes. Segundo Bozu (2010, p. 58), tal fase “[...] é um processo de reorganização dos conhecimentos, de atitudes, revisão e avaliação permanente sobre a construção da sua identidade como professor formador”.

Para o autor, a fase inicial da docência na universidade é um movimento singular e plural do professor rever suas crenças, valores e até mesmo atitudes frente ao fazer pedagógico, “é uma etapa de tensões e aprendizagem intensiva em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguirem manter o equilíbrio pessoal” (Ibid, p. 61).

Ruiz e Moreno (2000) argumentam que a referida fase é caracterizada por um momento de dúvidas, inquietações e angústias vivenciadas pelo professor na trajetória formativa de vida e profissional. Além disso, essa fase pode representar um período de competição para o professor iniciante (Bozu, 2010), principalmente nos aspectos de produtividade em relação aos trabalhos de ensino e pesquisa dos professores veteranos das instituições de trabalho.

Os autores afirmam também que a profissão docente na universidade é concebida como atividade complexa, pois envolve o processo de ensino-aprendizagem, assim como processos de gestão, criando mais barreiras de inserção para o professor iniciante. Tal



contexto exposto, segundo os autores, vem exigindo das instituições universitárias programas de formação que possam subsidiar os problemas e dilemas vivenciados na prática pedagógica, em particular pelos professores no início da carreira, que enfrentam dilemas e possibilidades sobre as representações da docência em seu desenvolvimento profissional.

Isso também ficou evidente em outro estudo que realizamos acerca dos programas de formação para os professores iniciantes comparando iniciativas das instituições de ensino em âmbito nacional e internacional no território europeu (Soares; Araujo, 2019). Foi possível observar iniciativas das instituições na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, principalmente nos aspectos de metodologias de ensino, trabalho em rede, atividades de colaboração entre profissionais iniciantes e veteranos, dentre outras ações, uma vez que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos[...]” (Nóvoa, 2000, p. 38).

Nesse sentido, Cunha e Zanchet (2010, p. 192) afirmam que “ao contrário de outras profissões, ao docente principiante muitas vezes cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica”. Diante disso, nosso estudo foca na fase de entrada na carreira docente no Ensino Superior, visto que ela pode ser a “ponte” de sucesso, incertezas ou dúvidas para o professor quando estiver nas outras etapas do ciclo profissional docente como um contínuo (Huberman, 1992; Marcelo Garcia, 1999).

### 3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica desta investigação se vincula ao campo da pesquisa com histórias de vida. Souza (2007, p. 65) afirma que “é no bojo do paradigma compreensivo que a história de vida se legitima como método/técnica de investigação/formação, situando-se no campo da virada hermenêutica”. Tal abordagem de pesquisa busca compreender as experiências e vivências como textos refletidos de significados, construídos em torno da memória individual e coletiva.

Pineau e Le Grand (2012, p. 151) situam que os estudos com história de vida representam um movimento significativo para pensar a aprendizagem ao longo da vida. Para os autores, “a história de vida não poderia ser uma história portadora de um estatuto de objetividade, nem marcada pelo imediatismo com relação ao passado”. Isso porque o curso da vida é carregado de movimentos de idas e vindas e processos de autoconhecimento.



Nesse sentido, a narrativa de vida é compreendida como um processo de formação e investigação (Josso, 2010). Para a autora, pensar a dimensão da história de vida na pesquisa é lançar mão de saberes que são construídos nos itinerários formativos das pessoas, ou seja, buscar nas entranhas de si marcas que sinalizam a sua constituição como ser social, uma vez que “o processo de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (Ibid, p. 35).

Nesse aspecto, as experiências de si tornam-se recursos significativos de compreensão e exercício de autoconhecimento, pois “a narrativa biográfica conta uma interação presente por intermédio de uma vida” (Delory-Momberger, 2014, p. 287). Logo, a narrativa de vida não pode se basear apenas em um mero relato da experiência nos estudos, exigindo do pesquisador uma leitura epistemológica acerca da invenção de si. É necessário construir técnicas e processos metodológicos a fim de analisar o vivido e o narrado pelos participantes, pois a constituição da narrativa carrega consigo a síntese do heterogêneo (Ricoeur, 1994).

Para isso, realizamos um estudo bibliográfico e de revisão de literatura acerca da formação docente, docência universitária e professores iniciantes, além da análise documental das legislações institucionais da referida instituição, bem como pesquisa no currículo Lattes das participantes para aprofundamento do estudo. Para a produção de dados, utilizamos os parâmetros das entrevistas semiestruturadas com duas professoras formadoras atuantes na Universidade Federal de Rondônia – Campus X. Após o registro das narrativas, foi realizada a transposição do texto oral para o escrito. A análise interpretativo-compreensiva foi utilizada.

De acordo com Souza (2014, p. 120), essa abordagem considera “[...] o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”. Para o estudo, identificamos as participantes como os pseudônimos Cássia e Eliana, a fim de preservar suas identidades. Vale ressaltar que Cássia atuava no curso de licenciatura X e a professora Eliana atuava no curso de licenciatura Y da referida instituição. As formadoras apresentavam à época da pesquisa menos de cinco anos de trabalho no magistério superior. A seguir, apresentamos os dados no que diz respeito às dimensões que emergiram no estudo.

#### **4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

As participantes apresentam em suas histórias de vida traços biográficos singulares. A professora Cássia nasceu em 1985, em Guaíra, Paraná. Filha de José e Maria, residentes na cidade de Guaíra. Ela é casada, tem um esposo de 36 anos, com formação de nível



superior, e um filho de 10 anos de idade. Em sua família, há vários parentes próximos que são professores no contexto da Educação Básica. No Ensino Superior, também existem, mas são parentes distantes.

A sua trajetória escolar foi marcada por movimentos e vivências construídos e habitados nos âmbitos familiar e social.

Referente à minha escolarização no Ensino Fundamental, eu me lembro que morava em um sítio, na localidade de Água do Bugre, em Guaira. Era uma escola no campo, onde estudei do primeiro até o terceiro ano, depois, a escola fechou por conta do processo de êxodo rural, e, por conta desse fato, comecei o quarto ano do Ensino Fundamental na cidade. Foi um período difícil, um verdadeiro desafio, porque o transporte era de ônibus, porém as estradas não apresentavam infraestrutura para locomoção (Cássia).

A formadora Eliana nasceu no município de Jaru, no estado de Rondônia em 1985. Seu pai é agricultor e sua mãe é dona de casa. Ela é casada, com um esposo de 34 anos, professor de Francês. Sobre seu percurso escolar, ela afirmou que vivenciou muitos desafios, principalmente ausência de professores e práticas pedagógicas significativas.

A minha formação básica foi em escola pública, na mesma cidade em que nasci. Sobre os pontos positivos e negativos desse período, posso afirmar que foi um ensino fraco, pois havia muita ausência de professores. Eles não conseguiam completar os livros das disciplinas de cada ano, principalmente nas disciplinas de Exatas, e eu sempre tive dificuldade em Matemática, e, para piorar, não tive bons professores. Quem me ajudava muito era uma prima que é licenciada em Matemática (Eliana).

Suas trajetórias como alunas no ensino superior advém principalmente de experiências anteriores. Sobre isso, Cássia narrou:

A minha trajetória no Ensino Superior, começou na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no curso de História, na cidade de Marechal Cândido Rondon. A justificativa para o curso de História partiu de algumas questões, isso porque, quando terminei o Ensino Médio, pensei em fazer vestibular para os cursos de Biologia, Letras e História, mas, no fundo mesmo, pensava cursar Medicina Veterinária (Cássia).

Nessa direção, Eliana afirmou:

Minha trajetória no Ensino Superior começou no Bacharelado em Agronomia no Centro Universitário, em Ji-Paraná/RO, campus da Universidade Luterana no Brasil (ULBRA). O que me motivou a escolher o Curso foi a região onde moro, que é essencialmente rural, e tinha vontade de trabalhar na área de agricultura, mas não tinha vontade de trabalhar na área animal. Durante o curso, me identifiquei com a área de solos e, assim, resolvi me especializar na área (Eliana).



Nesse aspecto, as narrativas demonstraram que cursar um curso de graduação dialoga com os desejos, as oportunidades e os momentos vivenciados. Por exemplo, o curso de História, para Cássia, não seria sua prioridade, diferentemente de Eliana, que demonstrou um vínculo maior ao escolher seu curso de graduação.

Cássia narrou que a escolha pela docência universitária foi motivada por algumas dificuldades, como conseguir aulas na rede pública de ensino, a falta de valorização profissional e o deslocamento geográfico necessário para completar a carga horária de trabalho em diversas escolas da cidade e da região. Eliana contou que o interesse pela docência universitária surgiu de seu itinerário acadêmico, principalmente no mestrado e no doutorado. Nitidamente, a prática docente não se constrói apenas no contexto da sala de aula, pois existem outros espaços e interações que nos constituem como professores (Bolívar; Domingo; Fernández, 2014), (Fontana, 2010).

Em cada narração, ficaram perceptíveis as singularidades de vida, formação e desenvolvimento profissional em torno da docência, seja como escolha ou necessidade de um percurso pessoal e profissional. Nessa direção, as professoras expressaram que a socialização, na fase de inserção na docência universitária, foi construída, na maioria das vezes, mais por relações individuais do que coletivas (Pimenta; Anastasiou, 2008), (Melo, 2018). Cássia comentou:

Posso dizer que as coisas não são muito fáceis. Mas, quando cheguei, eu e a colega que assumiu comigo sempre tivemos muito trabalho, pois não sei se 'plantaram' na nossa mente, ou na minha, a questão do 'fantasma do estágio probatório' que deveria ser cumprido (Cássia).

Eliana, por sua vez, lembrou sobre o apoio institucional na universidade:

Lembro que, quando entrei, tivemos um curso de formação; na verdade, acho que uns dois meses depois de ter entrado, mas não participei do curso porque precisei fazer uma cirurgia. Destaco, talvez como apoio institucional, uma conversa informal com um professor mais experiente ou um professor do curso de Pedagogia (Eliana).

A narrativa de Cássia revela uma preocupação em cumprir o estágio probatório como um elemento para garantir a estabilidade em um cargo público. Dessa maneira, pudemos verificar que o processo de socialização das professoras na docência universitária não aconteceu conforme os aspectos essenciais voltados para o profissional no começo da carreira, como programas de imersão e trocas de saberes (Ruiz, 2008). Vale ressaltar que apenas uma mencionou a oferta de cursos para os professores que ingressaram na instituição.



Ao abordarem o processo de socialização entre os pares, no que se refere ao desenvolvimento de ações na docência universitária, as participantes enfatizaram a dificuldade de estabelecer um trabalho sistemático e coletivo no grupo de professores dos referidos cursos e instituição:

Na questão acadêmica, consegui apoio de algumas professoras e sempre contei com a contribuição de uma professora específica. Tudo, para mim, era novo: o estado, o município, a universidade, essa vida e, de certa forma, senti até insegurança em perguntar muitas coisas (Cássia)

Em relação à socialização entre os colegas nesse meu período de iniciação à docência, não recebi nenhum incentivo. O incentivo que a gente tem, às vezes, é que muitos colegas do curso estão muito empenhados e são esforçados em melhorar ou tentar resolver os problemas. Entendo que as nossas relações interpessoais precisam melhorar, “amadurecer” e ser mais profissionais (Eliana).

Nesse contexto, os relatos sinalizam múltiplos aspectos da socialização e do trabalho coletivo no Ensino Superior. Pudemos notar, pela narração de Cássia, a falta de apoio e colaboração dos colegas na organização das atividades. Com isso, encontramos elementos do “choque de realidade” ou de “sobrevivência” (Marcelo Garcia, 2008). No relato de Eliana, emergiram significados da socialização a partir da fragmentação do trabalho com os pares, sobretudo as particularidades formativas dos professores que compõem o colegiado.

Em linhas gerais, as docentes salientaram que a universidade, como espaço de conhecimento e formação, representou um lócus de solidão pessoal e profissional, pois as ações ficaram mais restritas a questões individuais, pautadas em disputas internas e políticas, do que ao trabalho coletivo propriamente dito (Cruz, 2006). Por outro lado, as narrativas apontaram diversos aspectos acerca da socialização com os alunos na universidade.

Uma coisa que destaco nessa minha experiência é a articulação entre trabalho e estudo, como vivi na época da graduação, pois nem sempre havia tempo para fazer as leituras de todos os textos. Sinto um pouco disso aqui na instituição, porque há uma carência de leitura por parte dos alunos. Mas entra nessa análise uma questão que é contraditória e complexa, relacionada ao perfil dos acadêmicos que são trabalhadores, fato que precisamos levar em consideração (Cássia).

Acredito que é uma relação boa. Concluo isso porque muitos alunos vieram me procurar para orientar o TCC, tenho uns oito alunos como orientandos e nunca tive nenhum problema com eles. Também tento seguir, vamos dizer assim, uma cartilha: por exemplo, sempre que inicio uma aula, gosto de apresentar o plano de ensino, verificar se os alunos concordam e se têm alguma pergunta, para que eles fiquem cientes de como serão avaliados durante o semestre (Eliana).

O excerto de Cássia nos direcionou a refletir sobre o perfil do aluno universitário na sociedade contemporânea, pois muitos precisam articular trabalho e estudo, principalmente



nos cursos de licenciatura (Gatti; Barreto, 2009). Enquanto isso, Eliana enfatizou a importância da relação professor-aluno, a partir de acordos firmados com a turma, a fim de evitar mal-entendidos na classe, em especial com relação à proposta da disciplina e ao processo avaliativo.

Inferimos que a docente reconheceu a relevância de construir metodologias de ensino que possibilitem a participação direta dos alunos como ato humano e social (Veiga; Quixadá Viana, 2012), até mesmo na contribuição para o planejamento didático-pedagógico. Notamos que a narração da professora expressa as dificuldades vivenciadas pelos docentes iniciantes, como a indisciplina da turma, a organização pedagógica e a responsabilidade dos alunos (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019).

A narrativa de Cássia, por exemplo, sinaliza as dificuldades vivenciadas nos âmbitos pedagógico e institucional. Dentre outras questões da narrativa de Cássia, pudemos notar que a falta de conhecimentos específicos e pedagógicos sobre uma temática específica (cultura afro-brasileira e indígena) se tornou um desafio para a formadora no desenvolvimento pedagógico, além da falta de habilidade pedagógica e de conhecimento em determinadas áreas/temáticas, sem contar a solidão pedagógica.

É possível inferir que, apesar de tais temáticas fazerem parte da cultura, da identidade do povo brasileiro e da constituição do território nacional, ainda se nota a superficialidade desses estudos na formação de professores (Cerezer, 2015), (Canen; Oliveira, 2002). Outro dilema narrado pela formadora no percurso inicial refere-se aos problemas estruturais da instituição de ensino e às condições de trabalho, como a falta de laboratórios e de uma biblioteca universitária adequada. Eliana elencou diversos desafios, sendo a maioria deles decorrente da própria trajetória formativa:

Quando tomei posse e comecei a dar aula, levei certo 'choque', porque, como a minha graduação não é licenciatura, mas bacharelado, não tenho nenhuma formação pedagógica, até porque a pós-graduação não fornece isso. Outro desafio foi o planejamento de aula, com o qual senti dificuldades, pois nunca tive formação para isso. [...] Outro desafio é trabalhar com disciplinas que não são especificamente relativas à minha área [...], logo, o meu desafio é aprender sobre o assunto para poder ensinar com qualidade o conteúdo aos alunos (Eliana).

Pelo relato, Eliana expõe que os desafios vivenciados na docência universitária estão relacionados ao espaço da sala de aula e à aula em si como lugares estranhos (Cerezer, 2015), (Marcelo Garcia, 1999), (Bozu, 2010), em razão da falta de conhecimento pedagógico para atuar no Ensino Superior (Pimenta; Anastasiou, 2008). Pelas narrativas, compreendemos que esses momentos iniciais na docência foram marcados por

sentimentos de medo, insegurança, incertezas e tensão, além de dificuldades tanto na organização quanto na execução da aula didática. Cada prática e os respectivos contextos apresentam uma complexidade real e situacional para a atuação do profissional (Bolzan; Isaia, 2006).

#### 4.1 A primeira aula na docência universitária

Sobre isso, Cássia lembrou que o primeiro dia de aula no Ensino Superior ocorreu em uma turma onde precisou ministrar o tema “Cultura Africana”. Para a colaboradora, a aula foi desenvolvida com insegurança, por não ter vivenciado a temática durante a formação acadêmica. Em contrapartida, ela sentiu confiança para desenvolver a proposta, pois havia se preparado para um concurso de professor, no qual um dos pontos avaliativos da prova foi o referido tema.

Eliana lembrou que, na primeira aula, vivenciou o sentimento de insegurança e a falta de habilidade: “[...] porque era uma disciplina que não era a minha realidade, [...], mas acho que isso também foi bom para me esforçar, tentar fazer o melhor que pudesse”. As narrativas demonstraram que os processos constitutivos da docência superam a perspectiva do domínio de conteúdo (Vaillant; Marcelo Garcia, 2012). De fato, as experiências construídas sobre os primeiros passos em torno da aula na universidade denotam que o processo de ensinar e aprender na (e para a) docência não acontece apenas nos cursos de formação, mas também de acordo com as diversas crenças e imagens que o professor traz consigo,

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico. [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. (Fontana, 2010, p. 50).

Nesse aspecto, as narrativas evidenciaram que os saberes que constituem as práticas pedagógicas na universidade se originam de diversas fontes plurais e temporais (Tardif, 2002). Apreendemos que os conhecimentos e saberes mobilizados têm uma articulação direta com suas histórias de vida, como registros a seguir:

Percebo que é um pouco de cada coisa, aquela questão da formação que foi proporcionada pela UNIOESTE. E essa relação que o historiador sempre coloca como sujeito da história também (Cássia)



Dentro da minha área, tento utilizar autores que trabalham com temas que eles conhecem, que eles têm interesse. Eu acredito que eles influenciam, sim, o meu fazer docente: por exemplo, na minha área, sempre estudei a área de Solos. Nesse caso, por exemplo, eu uso a bibliografia de Primavezi, porque a conheço desde a graduação (Eliana)

Nos relatos das professoras, há uma compreensão de que os saberes da docência não se restringem apenas à formação acadêmica. Assim, refletiram que esses saberes “[...] não são somente personalizados, eles também são situados” (Tardif, 2002, p. 266). Nesse aspecto, os saberes são compostos de diversas naturezas e fontes, o que não nos permitiu tipificá-los ou fragmentá-los como únicos e neutros (Nóvoa, 2000).

#### 4.2 O planejamento didático e tecnologias na docência universitária

Conforme as narrativas, o planejamento pedagógico na docência universitária foi construído a partir de um exercício reflexivo frente à compreensão da realidade em que as formadoras atuavam.

Sobre o meu planejamento didático, atualmente, como já tenho uma experiência com os alunos e já visitei a comunidade, utilizo a realidade que conheço. Por isso, tento trazer situações práticas para esses alunos e pesquiso em literatura atualizada mais direcionada a essa licenciatura (Eliana).

Elas reconheceram a importância do planejamento pedagógico com foco no projeto de curso e na aprendizagem dos alunos, sendo uma ação permanente (Zabalza, 2014). Evidenciamos nos relatos a ideia do planejamento como ação reflexiva, dinâmica, contínua e formativa, superando a mera dimensão técnica tradicional (Marcelo Garcia, 1999), (Cruz, 2006). Os relatos das professoras, nos direcionaram para a compreensão e reflexão de que o fazer docente não é natural ou vocacional, pois exige responsabilidade, conhecimento, compromisso ético e planejamento (Ruiz; Moreno, 2000), isso porque mesmo sem formação pedagógica Eliana busca construir uma prática a partir da necessidade e ritmos de aprendizagens dos alunos.

Notamos que as formadoras não realizaram apenas uma imitação dos cursos e dos antigos mestres, sem um posicionamento crítico, pois tentaram, por meio de experiências, situações e contextos, ampliar tais modelos “[...] para além da mera adaptação no ensino, como uma ação de forma passiva e neutra” (Ruiz, 2008, p. 178). No caso das tecnologias inseridas no planejamento pedagógico, as docentes demonstraram e argumentaram que o



uso da tecnologia ocorreu frente a necessidade aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

No caso do uso das tecnologias no ensino, gosto de trabalhar, na minha prática, com documentários, filmes, músicas. Acredito que isso fomenta o debate e aumenta a discussão. Particularmente, não gosto de usar datashow, parece que me limita, gosto mais da aula expositiva, pois consigo desenvolver uma dinâmica melhor de diálogo com os alunos. Utilizo uma hora ou outra o datashow (Cássia).

Sobre as novas tecnologias na minha prática pedagógica, não tem como usar isso nessa licenciatura de modo permanente. Uso o que temos disponível na instituição, como datashow e computador. Temos um laboratório de informática, mas muitos alunos têm dificuldades para acessá-lo, porque muitos deles não sabem usar o computador ou têm um conhecimento limitado. Tento forçá-los a utilizar e aprender, por exemplo, a enviar arquivos a partir de plataformas online, em que todos podem acessar os arquivos e comentar, tornando essa comunicação mais dinâmica (Eliana).

Os relatos demonstraram que as novas tecnologias empregadas no ensino não podem ser um fim na promoção de conhecimentos, e sim um meio, uma alternativa que colabora com a prática pedagógica. As narrações demarcaram dilemas significativos vivenciados no processo de aprendizagem pelos professores que estão ingressando na docência, em especial a inserção de celulares e redes sociais disponíveis nos aparatos digitais (Soares; Guedes-Pinto, 2024).

As docentes acreditam no potencial das novas tecnologias digitais na formação dos alunos, mas indicaram dificuldades para competir com esses recursos digitais na prática pedagógica. Sobre isso, não compreendemos as tecnologias como recursos concorrentes da docência, mas ferramentas e instrumentos que podem contribuir com a constituição da prática pedagógica (Pinto; Leite, 2020), desde que o professor tenha um planejamento didático para o uso das tecnologias na sua prática pedagógica, como bem ressaltado pela professora Cássia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa esboçada, em linhas gerais, traz uma reflexão importante acerca das trajetórias formativas de professoras iniciantes na universidade. Ao se apoiar nas narrativas das docentes, o estudo não só destaca os desafios enfrentados no início da carreira, mas também abre espaço para uma análise das possibilidades e dilemas que surgem ao longo da constituição como docentes.

A escolha de adotar a metodologia da história de vida permitiu uma abordagem de investigação, que valoriza as experiências ancoradas nas aprendizagens existenciais. Ao



abordar os desafios e as possibilidades da docência universitária, o trabalho demonstra em colaboração com os estudos que fundamentaram nossa reflexão, que o processo de ensinar vai além da mera transmissão de conhecimento da área, exigindo do professor uma mobilização de saberes que envolve sua história de vida e a necessidade temporal da prática docente, isto marca o movimento da aprendizagem docente como caminho da professoralidade. As narrativas revelam a complexidade do trabalho pedagógico, pois tal prática envolve questões emocionais, culturais, sociais e políticas, em particular, as dificuldades estruturais, a falta de interação entre os pares além dos problemas regionais que foram ressaltados nas narrativas das formadoras.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa (auto)biográfica. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v.7, n.14, p.79-95, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel de.; PIMENTA, Selma Garrido.; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida.; REIS, Adriana Teixeira.; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen.; ANDRÉ, Marli. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

ALTET, Marguerite.; PAQUAY, Léopold.; PERRENOUD, Philippe (org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRÉ, Marli. Elisa Dalmazo Afonso de.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 22(2), 203–219. 2019.

BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDES, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación – enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2014.

BOLZAN, Doris Pires Vargas.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista de Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

BORGES, Daniele Simões.; TAUCHEN, Gionara. Professor iniciante na universidade: compreensões e desafios. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 27, p. 287-309, set./dez. 2019.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén, v. 3, p. 55-72, ene. 2010.



CANEN, Ana.; OLIVEIRA, Angela M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.

CARDOSO, Paôla Fortunato.; PORTAL, Susy Mara da Silva.; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Políticas educacionais e a garantia do direito à educação escolarizada no contexto amazônico. **Communitas**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 47–57, 2023.

CEREZER, Osvaldo Mariotto.; GUIMARÃES, Selva. Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas. **História & Ensino**, 21(2), 125–150, 2015.

CRUZ, Manuel Fernández. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**. Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24 | n.3 | p.143-152 | set-dez | 2015.

FERREIRA, Lúcia Gracia.; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileira. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** v. 17, n. 50, p. 421-459, 2020.

FONTANA, R. A. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

MACHADO, Joceane da Silva. Trilhando pesquisas sobre professores iniciantes: um estudo do estado da arte. **Revista humanidades e inovação**, Palmas, v.4, n. 2 – 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, Octaedro, 2009.

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

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2000.



NUNES, Célia.; CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 66–80, 2018.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU.; Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo, Cortez, 2000.

PINEAU, Gaston.; LEGRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Pesquisa (auto)biográfica e Educação. Clássicos das Histórias de vida. Natal: EDUFRN, 2012.

PINTO, Marta.; LEITE, Carlinda. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e216818, 2020.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. V.I. Campinas: Papyrus, 1994.

ROSA, Cibele Aparecida Santos. **Professores iniciantes no Ensino Superior**: um estudo com professores que ensinam Matemática nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RUIZ, Cristina Mayor. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO, C. (Coord.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

RUIZ, Cristina Mayor.; MORENO, Marita Sánchez. **El reto de la formación de los docentes universitarios**: una experiencia con profesores noveles. Sevilla: Kronos, 2000.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SOARES, Sebastião Silva.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. O lugar da biblioteca em narrativas de vida de professoras formadoras: processos memorialísticos na constituição de leitoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024128, 2024.

SOARES, Sebastião Silva. **Narrativas de si**: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior. 2019. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.



SOARES, Sebastião Silva; GUIMARAES, Selva. Memória, identidade e docência: recordações-referência de professores iniciantes na educação superior. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 37, e75550, 2021.

SOARES, Sebastião Silva; ARAUJO, Leiliane de Moura. Políticas de formação docente para professores iniciantes ingressantes na docência universitária no território espanhol e brasileiro. In: TAUCHEN; Gionara; BUZA, Alfredo Gabriel. **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba, CRV, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação**. EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação** | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez. 2000.

VAILLANT, Denise.; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Org.). **A escola mudou**: que mude a formação de professores. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.13-34.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura. Expansão e interiorização do Ensino Superior no início do século XXI no Brasil. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.]**, v. 7, n. 01, p. 1–17, 2023.

WIEBUSCH, Andressa. **Aprendizagem docente no Ensino Superior**: Desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2014.

