



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 27/12/2024

Aceito em: 07/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Professores iniciantes na Educação Superior: em foco, a Licenciatura em Química das universidades estaduais cearenses

Beginning teachers in Higher Education: a focus on courses of Chemistry teacher formation at state universities in Ceará

Profesores principiantes en la Enseñanza Superior: un enfoque en las carreras de Química de las universidades estatales de Ceará

*Wanderson Diogo Andrade da Silva¹
Luciana Rodrigues Leite²
Manuel Bandeira dos Santos Neto³*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19005>

Resumo: Este estudo analisou os processos de inserção e indução profissional de professores iniciantes nos cursos de Licenciatura em Química das universidades estaduais cearenses. Foi realizado um estudo de caso, considerando a trajetória de três professores iniciantes, dentro de um universo de sete que atendiam aos critérios de participação. Identificou-se que a formação acadêmica desses professores priorizou habilidades científicas em detrimento do ensino, e que ações institucionais, como mentorias e cursos de pedagogia universitária aos quais foram inseridos, contribuíram para a inserção na docência universitária, mas com limitações.

Palavras-chave: Docência universitária. Formadores de professores. Professores de Química.

Abstract: This study analyzed the processes of insertion and professional induction of beginning teachers in courses of Chemistry teacher formation at state universities in Ceará. A case study was carried out, considering the trajectory of three beginning teachers, out of a universe of seven who met the criteria for participation. It was found that the academic training of these teachers prioritized scientific skills to the detriment of teaching, and that institutional actions, such as mentoring and university pedagogy courses to which they were inserted, contributed to their entry into university teaching, but with limitations.

Keywords: University teaching. Teacher trainers. Chemistry teachers.

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9517476282566295>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9583-0845>. Contato: wanderson.andrade@uece.br

² Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0014097647157542>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1915-6462>. Contato: luciana.leite@uece.br

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8295893655828257>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2933-5560>. Contato: manuel.bandeira@uece.br



Resumen: Este estudio analizó los procesos de inserción e inducción profesional de profesores principiantes de la carrera de Química de universidades estatales de Ceará. Se realizó un estudio de caso, analizando la trayectoria de tres profesores principiantes de un total de siete que cumplían los criterios de participación. Se constató que la formación académica de esos profesores priorizaba las competencias científicas en detrimento de la enseñanza, y que las acciones institucionales, como las tutorías y los cursos universitarios de pedagogía a los que fueron introducidos, contribuyeron a su entrada en la enseñanza universitaria, pero con limitaciones.

Palabras clave: Docencia universitaria. Formadores de profesores. Profesores de Química.

1 INTRODUÇÃO

[...] Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R. [...]
(Carlos Drummond de Andrade)

A tecitura desse estudo é fundamentada no pressuposto de que “ser professor” perpassa a sensação diuturna de inacabamento, na acepção freireana do ser (Freire, 2020), e o necessário investimento contínuo em formação. Ser professor é estar em constante processo de aprendizagem, reflexão e, tal como no poema de Drummond, cabe tantas coisas que esses profissionais são atravessados por questionamentos de diferentes ordens. Entretanto, Silva (2023) aponta que na docência da Educação Superior há escassez de propostas formativas e direcionamentos legais que dialoguem com as necessidades desses profissionais, além dos próprios certames de seleção darem abertura para o ingresso de mestres e doutores com especialidades outras, voltadas para a pesquisa pura e aplicada, mas com pouco ou nenhum conhecimento específico da docência.

Pode-se acrescentar a este cenário problemático a incipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico, que tende a afetar a construção da profissionalidade, situando-a mais numa responsabilidade individual do que como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da Educação Superior pública no país (Silva, 2015; Silva; Gomes, 2023). Assim, considerando o cenário desafiador e complexo que permeia a docência na Educação Superior, mostra-se urgente e necessária a construção de olhares sobre a formação, os saberes e as práticas do professor iniciante na docência universitária, haja vista que, de acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), a inserção profissional é uma fase decisiva na constituição do modo de ser professor.

O docente em início de carreira tende a vivenciar sentimentos de descoberta e de sobrevivência (Huberman, 1995), além de conviver com muitas tensões, questionamentos,



desafios e aprendizados intensos, que vão tecendo seu modo de ser e exercer a profissão (Pena; Corrêa, 2021). Considerando o exposto, este estudo discute o início da carreira de professores de Química na docência universitária, mediante a delimitação do contexto de cursos de Licenciatura em Química como *lôcus* de investigação, guiado pelo seguinte questionamento: como os professores iniciantes nos cursos de Licenciatura em Química das universidades estaduais cearenses visualizam sua inserção profissional na docência universitária?

Por conseguinte, alicerçado em estudos acerca da docência universitária, esta investigação foi estruturada mediante o objetivo de conhecer e analisar os processos de inserção e indução profissionais de professores de Química em início de carreira na Educação Superior cearense. A relevância do estudo proposto é ratificada por Pena e Corrêa (2021), haja vista que, em levantamento de pesquisas que versam sobre a iniciação à docência em Química no Brasil, os referidos autores revelam o diminuto número de trabalhos publicados acerca desta temática, os quais estão centrados no professor de Química da Educação Básica. Além disso, o estudo de Silva (2023) revela que as pesquisas sobre a docência universitária na Química focalizam as discussões sobre os saberes docentes, deixando de lado outros enfoques investigativos que precisam ser estudados, dadas as suas influências na formação dos estudantes universitários.

A originalidade desta pesquisa permeia, portanto, o investimento teórico e metodológico na análise do início da carreira docente em Química na Educação Superior, no intento de agregar contributos para a difusão deste campo de estudo no âmbito da docência universitária. Além desta introdução e das considerações finais, este texto está organizado em três partes: a primeira apresenta um diálogo inicial sobre professores iniciantes na docência universitária, a segunda apresenta a metodologia do estudo e a terceira apresenta os resultados e discussões.

2 PROFESSORES INICIANTES E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM DISCUSSÃO

De acordo com Garcia (2010), o conceito de inserção profissional corresponde ao ingresso na carreira docente e/ou a fase de iniciação aos aprendizados da profissão. O referido autor destaca que esse processo compreende um amplo recorte temporal – até os cinco primeiros anos de experiência - e agrega mecanismos de ajuda para os professores



iniciantes, seja para socializá-los com a cultura escolar, aperfeiçoar suas habilidades, minimizar preocupações comuns a esta profissão etc.

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 4) ampliam este conceito ao destacarem que a inserção profissional “abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido”. As autoras acrescentam que esta é uma fase decisiva na vida profissional do professor, pois congrega desafios, tensões e aprendizados de diferentes ordens, que reverberam em seu processo de socialização profissional. Elas destacam que a fase de iniciação:

Trata-se de um tempo da vida profissional [...] que implica em aprendizados intensos, pois é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, a cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão. Um tempo, portanto, decisivo na história profissional do professor e com repercussões determinantes no seu futuro e na sua relação com o trabalho (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

Este artigo trata especificamente da inserção docente na Educação Superior, visto que esta tem se constituído como preocupação crescente das pesquisas científicas, seja pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior; pela excessiva valorização do domínio dos conteúdos disciplinares e secundarização dos conhecimentos didático-pedagógicos dos professores que atuam nesse nível de ensino e/ou pela consequente fragilidade formativa do professor universitário no tocante à dimensão pedagógica (Melo, 2018).

No Brasil, a formação para a docência universitária ocorre a nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, no qual a formação para a docência restringe-se, no máximo, ao Estágio de Docência e/ou nas disciplinas de Docência na Educação Superior ou Didática da Educação Superior, visto que a ênfase desses cursos é no aprofundamento/especialização em determinado campo de conhecimento. Isto é, “esse nível de formação superior está basicamente voltado para a acumulação de capital científico e para a formação de *habitus* científico, tudo isso em meio a um silêncio sobre a dimensão do ensino no fazer e ser docente” (Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 319, grifo dos autores). Com efeito, o que se tem, na prática, são pesquisadores que ensinam e não professores pesquisadores (Melo, 2018).

Pimenta e Anastasiou (2017) ratificam essa compreensão ao destacarem que muitos docentes ingressam na Educação Superior com sólida formação em pesquisa, mas frequentemente sem formação pedagógica específica, o que pode gerar dificuldades em



planejar aulas, avaliar aprendizagens e mediar os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, é preciso considerar que, mesmo transitando por anos a fio na Universidade, o professor iniciante agrega experiências somente da posição de estudante e ainda precisará se reconhecer nesse local de trabalho (Gaeta; Masetto, 2013). Uma transição que, em sua maioria, é marcada por desafios de diferentes ordens e demanda a aquisição de uma gama de saberes inerentes ao exercício da docência nesse nível de ensino.

Essa transição da posição de estudante para a função de professor tende a gerar insegurança, especialmente em situações que demandam resolução de conflitos ou adaptação a métodos avaliativos. Além disso, a ausência de experiências teórico-práticas anteriores pode limitar o professor iniciante de articular os saberes necessários ao exercício da docência, bem como acarretar um processo de socialização intuitivo, autodidata e/ou que segue a rotina dos colegas de profissão (Pimenta; Anastasiou, 2017).

Mostra-se necessário, portanto, o apoio dos pares e da instituição para enfrentamento dos desafios que se apresentam a este profissional, sobretudo mediante a promoção de programas de indução e/ou de formação continuada nas universidades para o seu pleno desenvolvimento profissional. Essas iniciativas devem apoiar este profissional na transição do papel de estudante para o de docente, promovendo a reflexão sobre suas práticas e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Esse suporte ao professor iniciante é fundamental, haja vista a necessidade de formação profissional, socialização profissional, desenvolvimento profissional, imersão na cultura profissional, melhoria da atratividade e retenção de professores na carreira (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

Em síntese, a inserção docente na Educação Superior é um processo contínuo de aprendizagem e ressignificação. Uma etapa de transição que exige adaptação às demandas institucionais, aos diferentes perfis de estudantes e à construção de uma identidade profissional sólida, bem como a aquisição de habilidades pedagógicas, domínio do conteúdo e conhecimentos sobre a universidade para além da sala de aula. É preciso considerar, portanto, a complexidade que permeia a inserção e atuação dos professores universitários, possibilitando-lhes o acesso a processos de formação que instiguem o desenvolvimento de práticas reflexivas e ajudando-os a sobreviverem a fase de iniciação à profissão docente.



3 METODOLOGIA

Este estudo foi orientado pela abordagem qualitativa em Educação, pois é a partir dela que se vê “o professor como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia” (Ghedin; Franco, 2011, p. 61). Assim, realizou-se um estudo de caso, no intuito de “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo” (André, 1984, p. 52).

O caso estudado aqui é entendido, em concordância com André (1984), como um sistema delimitado, mediante a realidade das universidades estaduais do Ceará, responsáveis pela oferta de 8, dos 11 cursos públicos presenciais de Licenciatura em Química em todo o estado, e que abriram, recentemente, concursos públicos de provas e títulos para cargos de professores assistentes e adjuntos nas diferentes áreas do conhecimento: 635 vagas na Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Editais nº 11/2022 e 12/2022; 145 vagas na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Edital nº 09/2022; e 184 vagas na Universidade Regional do Cariri (URCA) – Edital nº 05/2022, das quais 17 vagas foram destinadas para os cursos de Licenciatura em Química, distribuídas em 11 setores de estudo, conforme ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1: Setores de estudo e quantitativo de vagas nos concursos da UECE, URCA e UVA

Universidade	Sector(es) de estudo	Vagas ofertadas	Número de aprovados	Vagas preenchidas	Vagas ociosas
UECE	Ensino de Química (adjunto)	4	7	3	1
	Físico-Química (adjunto)	2	4	2	0
	Físico-Química (assistente)	1	3	1	0
	Química Analítica (adjunto)	2	8	2	0
	Química Orgânica (adjunto)	1	4	1	0
	Fundamentos de Química (adjunto)	1	3	1	0
URCA	Prática de Ensino em Química (adjunto)	1	1	0	1
	Prática de Ensino em Química (assistente)	2	5	0	2
	Química Experimental (adjunto)	1	11	1	0
UVA	Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional/Ensino de Química (assistente)	1	2	0	1
	Química Orgânica (adjunto)	1	2	1	0
Total:		11	50	12	5

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).



Conforme observado na Tabela 1, 50 candidatos foram aprovados nos diferentes setores dos cursos de Licenciatura em Química, mas apenas 12 vagas haviam sido preenchidas até o momento de realização deste estudo, em novembro de 2024. Das cinco vagas ociosas, quatro candidatos optaram por não assumir o concurso e um teve a sua nomeação tornada sem efeito por não atender às exigências de titulação do edital. Tais vagas encontram-se em processo de convocação do próximo candidato aprovado, exceto o setor de Prática de Ensino em Química (adjunto) da URCA, que será preenchido mediante novo concurso por não ter aprovado candidatos para além do número previsto de vagas.

Diante dos 12 candidatos aprovados e empossados nas três universidades, realizou-se uma análise dos seus currículos na Plataforma Lattes⁴ para identificar quais eram professores iniciantes na Educação Superior, tendo, no máximo, cinco anos de experiência docente neste nível de ensino, conforme explicitado por Garcia (2010). Observou-se que apenas sete professores figuravam como iniciantes na Educação Superior e foram convidados, via *e-mail*, para participar deste estudo, mas apenas três aceitaram, conforme ilustrado na Tabela 2, todos vinculados à UECE. Ressalta-se que dos quatro professores que não participaram do estudo, dois assinam este texto e, portanto, não poderiam responder ao formulário, e dois não retornaram aos *e-mails* enviados.

Tabela 2: Número de professores participantes do estudo

Universidade	Professores empossados	Professores iniciantes	Professores que aceitaram participar do estudo
UECE	10	7	3
URCA	1	0	0
UVA	1	0	0
Total	12	7	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

Os dados foram gerados através de um formulário eletrônico do *Google Forms*, composto por perguntas subjetivas, enviado para os professores junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentando as finalidades do estudo, os benefícios e os possíveis riscos de participação, em consonância com as recomendações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pois “a opção por não submeter os projetos de pesquisa para revisão ética não exime o

⁴ A Plataforma Lattes (<https://lattes.cnpq.br/>), vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), é uma base de currículos acadêmicos que reúne o progresso acadêmico e profissional de pesquisadores brasileiros, cujas informações são utilizadas, dentre outras finalidades, para a obtenção de financiamento junto às agências de fomento à pesquisa no país.



pesquisador de levar em conta as questões éticas envolvidas desde a formulação do projeto até a disseminação dos seus resultados” (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 207).

Os dados foram analisados e agrupados em duas categorias, estabelecidas a priori, deduzidas mediante as aproximações dos enunciados das perguntas: i) trajetórias acadêmica e profissional dos professores iniciantes, e ii) processos de indução e inserção profissional na docência universitária. Neste caso, conforme explicitado por Moraes (1999), a validade ou pertinência das categorias ocorreu mediante os fundamentos teóricos adotados pelos pesquisadores, os quais serão apresentados a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os três professores iniciantes participantes deste estudo são vinculados à UECE, pois, como justificado anteriormente, os vinculados à URCA e UVA não atendiam aos critérios de participação. Além disso, cinco vagas dos concursos não tinham sido preenchidas até novembro de 2024, limitando o quantitativo de participantes. Assim, antes da apresentação e discussão dos dados referentes as duas categorias analíticas, torna-se oportuno descrever algumas características do perfil dos três professores, posto que elas possuem relação direta com os *saberesfazeres* manifestados nas respostas.

Conforme ilustrado no Quadro 1, os três professores são adjuntos, possuem idade entre 31 e 46 anos, são licenciados em Química e com mestrado e doutorado em áreas específicas da Química que não dialogam com as áreas de Ensino e/ou Educação, assim como seus setores de estudo dos concursos.

Quadro 1: Perfil dos professores participantes do estudo

Identificação ⁵	Idade	Formação acadêmica	Setor de estudos
Custódio	35 anos	Licenciatura em Química (2011), mestrado (2013) e doutorado (2023) em Química Inorgânica.	Fundamentos de Química
Oswaldo	31 anos	Licenciatura em Química (2015), mestrado (2017) e doutorado em Química Analítica (2022).	Química Analítica
João	46 anos	Licenciatura em Química (2005), mestrado em Química Analítica (2008), doutorado em Físico-Química (2013) e estágios de pós-doutorado em Química Inorgânica (2015) e Química Quântica (2018).	Físico-Química

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

⁵ A identificação dos professores neste estudo elegeu nomes fictícios para preservar suas verdadeiras identidades. Embora apenas os professores Custódio e Oswaldo tenham se autodeclarado como pessoas negras, os nomes atribuídos fazem alusão a químicos negros brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento da ciência Química no país, mas que tiveram suas histórias invisibilizadas em virtude do racismo. José Custódio da Silva (1897-1933) foi o principal fundador da Revista Brasileira de *Chimica* (Pereira, 2023); Oswaldo Luiz Alves (1947-2021) foi o primeiro estudante negro do curso de Química da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e fundador do primeiro laboratório brasileiro de pesquisas sobre a química de estado sólido (Sugimoto, 2021); e João Manso Pereira (1750-1820), com contribuições à mineração, processos de destilação, produção de nitreiras, além de compor a Academia Científica do Rio de Janeiro (Lira; Antunes, 2023).



Embora figurem como iniciantes na docência universitária, dois professores já trabalharam na Educação Básica. Além disso, conforme ilustrado na Tabela 3, todos já trabalharam como formadores de professores em cursos de Licenciatura em Química antes de assumirem o concurso da UECE, cujos vínculos eram de temporários.

Tabela 3: Experiência profissional docente dos professores

Identificação	Educação Básica	Educação Superior
Custódio	3 anos	5 anos
Oswaldo	-	3 anos
João	5 anos	3 anos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

O tempo de experiência profissional docente na Educação Superior ilustrado na Tabela 3 evidencia que, sobretudo os professores Oswaldo e João, estão vivenciando a fase de entrada na carreira, que, segundo Huberman (1995), é marcada pela descoberta, exploração e sobrevivência, lidando com o choque da realidade da profissão em exercício. Essa fase, embora o referido autor pontue que tem uma ocorrência entre os três primeiros anos de experiência profissional, pode se estender até os oito ou dez anos, quando os professores começam a vivenciar a segunda fase do ciclo de vida profissional, denominada de estabilização. No entanto, importa para este estudo apenas a primeira fase, visto que o foco são os professores iniciantes.

Assim, apresentadas algumas características dos professores que participaram deste estudo, a seguir serão discutidos os dados que deram origem as duas categorias analíticas.

4.1 Trajetórias acadêmica e profissional dos professores iniciantes

Esta categoria reuniu o conjunto de perguntas relacionadas à formação e ao trabalho dos professores. Inicialmente, foi abordada a motivação pela escolha de uma graduação em Química e, embora todos tenham cursado a Licenciatura em Química, cuja principal finalidade é formar professores para a Educação Básica (Brasil, 2001), nenhuma resposta considerou o interesse pela docência. A escolha pelo curso foi porque “*sempre gostei de Química e de ciências em geral*” (Professor Custódio), porque tinha “*vontade de ser cientista*” (Professor Oswaldo) ou porque “*inicieei a graduação em Biologia, mas cursando as disciplinas de Química me identifiquei mais com o curso de Química*” (Professor João).



Igualmente, quando perguntados sobre o ingresso no mestrado e doutorado, as respostas apresentadas abaixo confluíram para outros interesses que não a docência.

“Primeiramente possibilidade de aprender mais, aprofundar na área de pesquisa e me qualificar para o ensino superior” (Professor Custódio).

“Aprimorar habilidades, fazer pesquisa científica” (Professor Oswaldo).

“O motivo era seguir uma carreira na pesquisa” (Professor João).

A primazia pela manutenção do vínculo com a pesquisa científica, historicamente, é o que tem atraído mestres e doutores para a docência na Educação Superior. Aspecto esse apontado pelos professores quando perguntados sobre a escolha pela docência universitária, conforme observado nas respostas a seguir.

“Prefiro o nível de ensino, pois a química do ensino superior me desafia mais e tenho possibilidades de outras vivências científicas como a pesquisa básica” (Professor Custódio).

“Possibilidade de alinhar pesquisa e ensino” (Professor Oswaldo).

“Integrar a área de pesquisa em Físico-Química com a área de ensino. Uma nova experiência” (Professor João).

Nessa acepção, o ensino, enquanto atividade principal da docência, é projetada em segundo plano, mas revela uma realidade resultante da própria legislação brasileira, pois, segundo Silva (2023, p. 113), “a docência universitária tem exigido, seja nas políticas educacionais ou nas ações institucionais, alta qualificação dos seus formadores na pesquisa, enquanto a preocupação com as práticas do seu ensino é deixada de lado”. Por isso, “as representações acadêmicas sobre a docência universitária permanecem amplamente fundamentadas na exclusividade da competência científica dos professores (Cunha, 2010, p. 78).

Ao longo de suas formações acadêmicas, apenas o professor Custódio disse ter vivenciado projetos e/ou programas relacionados à docência universitária durante a pós-graduação e o professor Oswaldo participou de monitoria de disciplinas na graduação. Ambos responderam que essas experiências, em alguma medida, influenciaram suas percepções sobre a docência, seja no sentido de passar a gostar da docência (Professor Custódio) ou de perceber que os professores são sobrecarregados de atividades na universidade e que há experiências desafiadoras que precisam ser vivenciadas para que o docente aperfeiçoe o seu trabalho (Professor Oswaldo).



Todas as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas ao longo de suas trajetórias contribuíram para que o Professor Custódio fosse “*mais paciente e tolerante. A buscar meios de lecionar que ajudem os alunos a se desenvolverem academicamente*”, e para que o Professor Oswaldo se tornasse “*o profissional que sou hoje*”. Já o Professor João disse não ter percebido, ainda, a influência do que vivenciou na construção de sua subjetividade e profissionalidade docentes.

É fato que o professor é um ser inacabado e não exerce uma atividade vocacional, pois “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). O inacabamento que permeia o ser e tornar-se professor é alicerçado em *saberesfazeres* que advém de distintas fontes socioeducacionais e se vinculam, em maior ou menor grau, ao trabalho docente. Por isso, embora o Professor João tenha respondido que ainda não percebeu a influência dessas experiências na sua constituição profissional, essa influência existe. O que não aconteceu foi uma reflexão sobre ela, pois, tal qual afirma Shulman (1996), as experiências só geram aprendizagem quando são pensadas e refletidas.

As trajetórias aqui analisadas revelam como a docência universitária é frequentemente colocada em segundo plano frente à pesquisa científica, especialmente enquanto reflexo de uma formação alicerçada na competência científica e não no ensino, embora os três professores sejam licenciados em Química. Ainda assim, as experiências vivenciadas ao longo da formação influenciam a constituição de suas identidades docentes, mesmo que isso não seja percebido imediatamente, o que reforça a importância de integrar práticas reflexivas no decorrer do percurso formativo docente, valorizando o ensino como uma dimensão central da docência universitária.

4.2 Processos de indução e inserção profissional na docência universitária

A segunda categoria reuniu as respostas relacionadas às perguntas sobre os processos de indução e inserção profissional enquanto formadores iniciantes de professores. Importa, pois, distinguir ambos os conceitos, entendendo a indução como o desenvolvimento de habilidades e *saberesfazeres* profissionais (Alarcão; Roldão, 2014), enquanto a inserção diz respeito ao processo pelo qual os professores iniciam suas trajetórias profissionais, considerando os primeiros anos de experiência docente e seus impactos na constituição profissional, pois é nesse período que os professores vivenciam, na docência, “os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de



que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (Vaillant; Garcia, 2012, p. 123).

Isto posto, a inserção profissional dos professores participantes deste estudo ocorreu mediante o acompanhamento institucional da UECE com a oferta de um curso de Pedagogia Universitária, com carga horária de 100 horas, com atividades à distância, mas também presenciais e coletivas com todos os professores ingressantes na universidade. As contribuições desse curso, porém, foram consideradas como superficiais pelos Professores Oswaldo e João, enquanto o Professor Custódio avaliou como *“muito proveitoso, pois foi um momento de revisitar conceitos de didática”*.

Articulado a esse programa de acompanhamento dos professores ingressantes, a universidade implementou ações de mentoria docente, cujo objetivo principal foi “proporcionar momentos de aprofundamento, (re)construção, partilha, reflexão crítica e entre pares acerca da ação didática, planos e projetos universitários ao longo do primeiro semestre de atividade na UECE” (Maciel *et al.*, 2024, p. 21). No entanto, um dos professores disse não ter participado da mentoria por já conhecer o funcionamento da universidade em que trabalha, tal qual observado nas respostas abaixo.

“Não, mas também não procurei porque eu já tinha conhecimento do funcionamento de uma instituição de ensino superior e da própria UECE” (Professor Custódio).

“Não diretamente relacionado a graduação em Química. Mas sim em relação a universidade e a inserção nela sendo extremamente positiva essa interação” (Professor Oswaldo).

“Sim. A mentoria foi importante pois os colegas são professores mais experientes na instituição, e eles tem ensinado como tudo funciona na Universidade na prática” (Professor João).

Ainda que a mentoria não tenha ocorrido com o foco na docência na Licenciatura em Química, seus contributos são reconhecidos pelos Professores Oswaldo e João, que foram mentorados. Destaca-se, ainda, o fato de que a mentoria foi baseada na socialização profissional entre professores experientes (mentores) e iniciantes (mentorados), promovendo uma troca de *saberesfazer*s entre os envolvidos. Assim posto, entende-se que, “numa cultura colaborativa, professores experientes e iniciantes que trabalham em conjunto e trocam ideias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática” (Mizukami; Reali, 2019, p. 120), no intuito de que a inserção e a indução profissionais dos professores iniciantes ocorram com menos desafios.



Sobre os desafios vivenciados nesse início de carreira do magistério superior de universidade pública estadual, os professores pontuaram problemas com a infraestrutura dos laboratórios para a realização das atividades práticas inerentes ao curso (Professor Custódio), posto que a Química é uma ciência de natureza experimental, além do fato de que há estudantes desmotivados com o curso (Professor Oswaldo) ou com dificuldades de compreensão dos conteúdos mais complexos da Química (Professor João). Em outras palavras, são desafios que não fazem referência a possíveis lacunas resultantes da formação desses professores nem dos processos de indução e inserção profissionais oportunizados pela universidade, o que foi reforçado pelas respostas dos três professores ao afirmarem que não possuem necessidades formativas no momento.

Todavia, embora os professores não reconheçam a necessidade de processos formativos atualmente e, mesmo sendo licenciados, a docência na Educação Superior possui uma complexidade que precisa ser compreendida no início da carreira, especialmente porque esses professores “trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar” (Pimenta; Anastasiou, 2017, p. 79), muitas vezes reproduzindo-as em suas aulas por entenderem que foram úteis no passado, não refletindo sobre o tempo presente. Em outras palavras, “não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores” (Cunha, 2018, p. 8).

Os processos de indução e inserção profissionais na docência universitária evidenciam a importância de iniciativas que vão além do acompanhamento técnico, promovendo uma formação que articule teoria e prática de forma crítica e reflexiva. No entanto, a eficácia dessas ações depende de um enfoque mais direcionado às especificidades da docência na Educação Superior, valorizando tanto os desafios pedagógicos quanto a socialização profissional na Licenciatura em Química, em particular (Silva, 2023). Assim, é essencial refletir sobre como essas experiências podem ser aprimoradas para fortalecer a construção da identidade docente e a qualidade do ensino, superando uma abordagem meramente instrumental ou pontual para fins de exigência legal ou institucional.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam a complexidade e os desafios inerentes à trajetória dos professores iniciantes na Educação Superior, em particular nos cursos de Licenciatura em Química das universidades estaduais cearenses. Ingresso esse marcado por uma fase de descoberta da profissão enquanto formadores de professores para a Educação Básica, o que requer apoio institucional para essa inserção aliado aos programas de indução profissional.

Embora as ações formativas, como o curso de Pedagogia Universitária e as iniciativas de mentoria apontados pelos professores, sejam importantes, elas ainda carecem de maior articulação com as especificidades do ensino e com as necessidades pedagógicas dos professores em início de carreira. Os resultados indicam que, mesmo sendo licenciados em Química, a ênfase nas formações acadêmicas tem priorizado a competência científica em detrimento do ensino, refletindo limitações no reconhecimento da docência como prática central na formação de futuros professores.

Dessa forma, este estudo contribui para a ampliação do debate sobre a formação e a inserção profissional de professores iniciantes na Educação Superior, ressaltando a importância de integrar ações reflexivas e colaborativas que fortaleçam a identidade docente e promovam a articulação entre teoria e prática. Logo, é essencial que as universidades revisitem suas políticas de formação e acompanhamento docente, buscando superar abordagens pontuais e construir estratégias mais efetivas para o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108/97>. Acesso em: 19 dez. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.301, de 6 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.



CORREIA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no Ensino Superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fKHpmcmQS3yTtkMFkCzyBzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e4149114, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 03 nov. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 59-81.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Maria da Silva. **Docência no ensino superior**: desafios contemporâneos. Campinas: Papirus, 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15>. Acesso em: 15 nov. 2024.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LIRA, Priscila; ANTUNES, Ettore Paredes. A biografia científica de João Manso Pereira e a contribuição africana e afro-brasileira para o desenvolvimento da Química no Brasil. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, São Paulo, v. 27, n. esp., p. 193-208, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/64514/43948>. Acesso em: 18 dez. 2024.



MACIEL, Maria José Camelo *et al.* **Pedagogia Universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes da UECE.** In: MACIEL, Maria José Camelo *et al.* (org.). **Pedagogia universitária: o exercício da docência e os novos docentes da UECE.** Fortaleza: EdUECE, 2024. p. 16-33.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Declaração de princípios e procedimentos éticos na pesquisa em educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (org.). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 205-211.

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

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 113-133, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. A 'emergência' das pesquisas sobre o início da carreira docente em Química. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. esp2, p. 103-127, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13048/9223>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PEREIRA, Letícia dos Santos. José Custódio da Silva (1897-1933): a trajetória de um químico negro e suas contribuições para a química brasileira no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 198-216, 2023. Disponível em: <https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/view/839/663>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SHULMAN, Lee. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, Joel; TRIMBLE, Kimberly; DESBERG, Peter (org.). **The case for education: contemporary approaches for using case methods.** Boston: Allyn & Bacon, 1996. p. 197-217.

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.** 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. Químicos bacharéis que formam professores na Licenciatura em Química: saberes, práticas e concepções docentes. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6389/2790>. Acesso em: 10 dez. 2024.



SILVA, Wanderson Diogo Andrade da. **Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na Licenciatura em Química**: feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SUGIMOTO, Luiz. Em memória de Oswaldo Luiz Alves, que deu negritude à ciência brasileira. **Unicamp**, Campinas, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/noticias/2021/08/10/em-memoria-de-oswaldo-luiz-alves-que-deu-negritude-ciencia-brasileira/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

