

## SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES BACHARÉIS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O DEBATE<sup>1</sup>

Geovana Ferreira Melo<sup>2</sup>

**RESUMO:** A docência universitária é uma profissão que se efetiva em contextos sociais determinados e, portanto, assume compromissos com a construção e mediação entre os estudantes e o conhecimento, com a intenção de possibilitar a esses sujeitos se desenvolverem, em uma perspectiva emancipatória. Diante da natureza complexa do trabalho docente, torna-se fundamental problematizar os processos formativos da docência, especialmente, dos professores ingressantes na carreira universitária, por se tratar de uma fase marcada por vivências de solidão acadêmica e sentimento de insegurança em relação ao aprendizado da profissão. A questão balizadora da investigação refere-se à compreensão de quais pressupostos teórico-metodológicos podem contribuir com processos formativos de professores ingressantes na educação superior. Por meio da pesquisa teórica são discutidos os conceitos relacionados à formação, identidade e socialização profissional que podem favorecer a ampliação e aprofundamento dos debates referentes aos processos de desenvolvimento profissional desses professores. A análise indicou que os referidos conceitos, ao serem aprofundados, se constituem em perspectivas teóricas que podem contribuir para ampliar os debates a respeito dos impasses e dilemas inerentes aos primeiros anos de exercício na carreira docente universitária. A pesquisa indica a complexidade do processo de aprendizado da docência, especialmente nos anos iniciais da carreira, em que o repertório de saberes pode ser ampliado, as identidades profissionais podem ser reconfiguradas, juntamente com as crenças e decisões pedagógicas. Esse movimento incide no compromisso da universidade em construir políticas institucionais de formação permanente que propiciem o desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-Chave:** Professores Principiantes; Desenvolvimento Profissional; Socialização Profissional; Identidade Profissional Docente.

### Introdução

As universidades se constituem no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, entretanto, no que se refere à sistematização de processos formativos de professores para atuarem na educação superior, há problemas que ainda não foram superados (MELO, 2018). As fragilidades formativas dos docentes universitários são amplamente discutidas e, portanto, conhecidas conforme explicitam vários teóricos que se dedicam ao campo da formação de professores universitários (CUNHA, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; ALMEIDA, 2012; MELO, 2018; CAMPOS, 2010). A cultura formativa que pauta a docência universitária considera, em grande medida, que o domínio dos saberes técnicos da profissão são suficientes para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão. Parte-se do suposto de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar” (MELO, 2009). Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de

---

<sup>1</sup> Apoio: FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Contato: geovana.melo@ufu.br

formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>3</sup>, dois artigos mencionam a docência universitária:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Não há na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Nesse sentido, caracteriza-se a verticalização da formação, ou seja, forma-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois, grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores (MELO, 2009).

De acordo com Cunha (2001) “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade” (p. 80). As consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Os percursos formativos de professores universitários, em sua maioria, são distanciados do campo pedagógico, o que tem como consequências dificuldades para compreender e desenvolver a profissão docente, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes: disciplinares, curriculares, das ciências pedagógicas.

Historicamente a formação pedagógica é negligenciada pelos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, que têm como centralidade a ênfase na formação de pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, os egressos desses cursos de mestrado e doutorado recorrentemente assumem a docência universitária como profissão e, com ela, todos os desafios inerentes ao magistério superior. Pesquisas (ALMEIDA, 2012; MELO; CAMPOS, 2019) indicam que há poucas iniciativas institucionais para apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, acarretando o que Isaia (2003) conceitua como “solidão pedagógica”, configurada pelo desamparo dos professores com relação ao abismo entre a formação desses docentes e as exigências da prática pedagógica. Frente ao exposto, configurou-se como intenção principal da pesquisa

---

<sup>3</sup> BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

aprofundar os pressupostos teórico-metodológicos que podem contribuir com processos formativos de professores ingressantes na educação superior

### **Em diálogo com o referencial teórico: socialização e desenvolvimento profissional docente**

Os saberes construídos nessa investigação, que se insere no amplo conjunto de pesquisas voltadas, sobretudo, para o conhecimento da formação docente, têm como princípio o sentido que pode atribuir a cada referencial estudado, a cada diálogo estabelecido nos diferentes momentos e espaços formativos. Esses saberes estão em movimento, são constantemente confrontados, revistos e interrogados, numa perspectiva de sínteses provisórias, que se ampliam e dão origem a novas sínteses, portanto, configuram-se na perspectiva do inacabamento.

A investigação dirige-se mais propriamente à compreensão e aprofundamento de conceitos que contribuem para elucidar a problemática relacionada aos impasses e desafios enfrentados pelos professores recém-ingressos na docência, no que se refere aos processos de socialização, identidade e desenvolvimento profissional de docentes bacharéis. Evidenciamos que os fatores externos – econômicos, sociais e culturais – e as políticas de formação, ingresso e estatuto profissional, têm impactos e consequências nas condições de permanência na profissão, o que indica a necessidade de maior aprofundamento teórico para a compreensão desses condicionantes.

### **Socialização Profissional Docente**

A socialização profissional docente é assumida nessa pesquisa como o processo por meio do qual o professor passa a fazer parte de um coletivo docente. Partimos da concepção crítico-interpretativa que concebe a socialização como processo no qual os indivíduos apreendem papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional, podendo também os professores, constituírem-se em agentes de mudança dos processos socializantes dominantes nas instituições escolares (MUSSANTI, 2010). Mussanti (2010) ainda recorre à ideia de aprendizagem “por observação” proposta por Lortie (1975) e a considera predominante durante o processo de iniciação à docência, portanto, inerente ao processo de socialização profissional. O fato da quase total ausência de formação profissional específica para a docência universitária, conforme já anunciado anteriormente, propicia maior possibilidade de incorporação de modelos de prática docente vivenciados por meio das infinitas observações e percepções feitas no espaço-tempo-lugar de estudante. Nesse sentido, a referida autora, baseada nos estudos de Staton e Hunt (1992) e de Zeichner e Gore (1990), evidencia que:

A socialização profissional dos docentes se inicia durante o processo de formação formal, mas continua ao longo da carreira profissional, quando o docente se envolve em um processo complexo, interativo, negociado e provisório no qual as pessoas são uma força criativa enquanto buscam soluções aos problemas e

enquanto possuem um considerável potencial para modelar a sociedade em que vivem (MUSSANTI, 2010, p. 1).

A dinâmica de trabalho dos professores produz regularidades em suas práticas, assim como certos padrões de adaptação ao contexto laboral. No entanto, embora os processos de socialização profissional se refiram a fatores externos, ao considerarmos o docente como “força criativa”, envolvido na teia de relações institucionais complexas e contraditórias em que a docência se constitui, é possível acreditar no movimento de possibilidades de superação e transformação dessa realidade.

Pimenta (2006) destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor deverá passar por um processo de formação para assumir as tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda amplo repertório de conhecimentos específicos da profissão docente. E, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade conforme destacamos anteriormente, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. Terá também, como tarefa, contribuir para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente. Nesse sentido,

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas (PIMENTA, 2006, p. 74).

Como se vê o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível – mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como prática social complexa, que exige o domínio de vários saberes.

Papi e Martins (2010) realizaram um estudo sobre professores iniciantes e apresentaram um balanço do tema a partir de pesquisas realizadas no Brasil, tendo em vista a atual tendência dos estudos sobre essa temática. Foram analisados os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd<sup>4</sup>, nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES – 2000 a 2007 (mestrado e doutorado). Também

---

<sup>4</sup> ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

foi analisada a pesquisa de Brzezinski (2006), em que foi apresentado o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação. De acordo com as autoras:

Os resultados das pesquisas a que se teve acesso demonstram que existe na realidade brasileira uma preocupação, ainda insipiente, com os professores iniciantes na profissão. Seus focos de estudo voltam-se principalmente para os processos constitutivos da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, a construção de sua identidade, as dificuldades e os dilemas encontrados, evidenciando a centralidade do professor nesse processo. Além disso, diante dos dados aqui levantados, verifica-se que as pesquisas sobre professores iniciantes, embora tenham se iniciado há algum tempo no Brasil, não foram capazes, ainda, de fomentar a formação específica e diferenciada para os professores nessa condição, mesmo que alguns trabalhos apontem tal necessidade e relevância (PAPI; MARTINS, 2010, p. 53).

O período de iniciação na docência tem especial relevância, conforme postulam os referidos autores, uma vez que implica no confronto entre a realidade profissional, contraditória e em movimento, com as fragilidades formativas do professor. Seus saberes são testados, suas concepções e crenças podem reverberar em práticas pedagógicas pautadas em uma reprodução, muitas vezes pouco crítica, das experiências discentes. No entanto, nesse tempo inicial de imersão na carreira, também poderá ser desencadeada uma postura inovadora e autônoma, em que o professor tenha consciência dos desafios e das responsabilidades atinentes à docência.

A respeito dessa etapa de iniciação profissional há, portanto, “uma aproximação tanto de fatores pessoais, quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44). Tal constatação indica a responsabilidade institucional de propor e desenvolver políticas de acolhimento e apoio ao docente em ingresso na carreira.

A temática socialização profissional de professores universitários também tem se constituído foco de preocupação de pesquisadores, por exemplo, estudos como o desenvolvido por Coelho (2009) intitulado “Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante”. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados, tendo em vista o aprimoramento da atuação docente neste nível de ensino.

A análise realizada por Coelho (2009) evidencia os seguintes aspectos: os docentes sentem falta de uma formação pedagógica específica para o ensino superior e reconhecem a necessidade de continuar a formação na pós-graduação; explicitam como problemas ou desafios, a necessidade de superar a insegurança que a falta de experiência gera; desenvolver autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedicar mais tempo ao preparo das aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade e diversidade dos alunos que chegam hoje aos bancos escolares, e com salas de aula numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem e, ainda, a necessidade de dialogar com os pares para compartilhar experiências e aprendizagens. Coelho (2009) enfatiza que

a autonomia docente é um processo em construção e se desenvolve com a experiência construída no exercício da própria docência.

Outra pesquisa referente ao processo de socialização profissional de professores universitários foi realizada por Moletta (2013), tendo resultado na dissertação de mestrado “Socialização Profissional de Professores de Educação Física do Ensino Superior”. A autora buscou caracterizar a cultura inserida no grupo de professores universitários da área de Educação Física, com a finalidade de averiguar a construção identitária desses docentes, além disso, verificar as concepções da pedagogia universitária. Os dados revelam que o processo de construção identitária ocorre de forma individualizada, sendo construída a partir das crenças, das expectativas, dos valores e dos motivos de escolha profissional na área da Educação Física e docência universitária. Os professores investigados pautam a docência em práticas tradicionalistas, porém a complementam com práticas contemporâneas, conforme destaca Moletta (2013).

A pesquisa realizada por Freitas (2012) também teve como objeto a socialização profissional de professores de Educação Física, por meio do desenvolvimento de uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico a partir do estudo de multicasos. De acordo com a autora, a análise dos dados indica que as construções do processo de socialização incorporadas ao longo da trajetória de vida dos professores “são acionadas ao iniciarem a carreira e vão para além do que foi aprendido na formação inicial” (p. 6). No entanto, os aspectos da formação inicial não são capazes de minimizar o choque com a realidade no que se refere aos contingentes contextuais e o peso da cultura escolar característica da unidade de ensino de inserção.

Segundo Freitas (2012), “o caráter determinista da socialização organizacional é responsável por conduzir os professores a perpetuação de práticas de ensino que, por vezes, contradizem as concepções construídas” (p. 6). Dessa forma, fica evidenciada a importância de momentos de reflexão sobre a construção de sua prática, de modo que a instituição ofereça apoio aos docentes, com a finalidade de minimizar os conflitos e dificuldades inerentes à inserção profissional na carreira do magistério superior. Para Feixas (2004) o início em uma profissão, especialmente, como a docência, é marcado por uma série de percepções, sentimentos, predisposições determinadas, certo grau de experiência e formação, sendo que todos esses fatores influenciam nas atitudes, expectativas e oportunidades futuras do profissional. A referida autora atribui destaque ao local de trabalho, pois, pode proporcionar tanto os recursos apropriados para que o profissional se desenvolva, quanto pode atuar contrariamente na realização de suas tarefas, podendo até mesmo contribuir para o desânimo com a profissão, o que está diretamente relacionado aos processos de socialização profissional dos professores.

A partir das contribuições explicitadas nas referidas pesquisas, a socialização profissional é entendida aqui como o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar

numa determinada profissão. É uma atividade de concretização dos ideais profissionais. A socialização profissional constitui-se, de certa forma, mais objetiva, no movimento de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações no aprendizado da docência, diretamente vinculado à necessária e permanente construção da autonomia do professor universitário.

O estudo da socialização profissional do professor bacharel constituiu-se numa demanda decorrente das conclusões, ainda que expostas sucintamente, da pesquisa sobre saberes docentes e identidade profissional, citada anteriormente. Entendemos que este tema continua instigante, mesmo não sendo novo, principalmente em pesquisas estrangeiras sobre a formação de professores. Além disso, os professores principiantes representam a possibilidade de mudança, por meio de novas expectativas, a aspiração de ingresso no serviço público em contraposição à realidade profissional, às dificuldades inerentes à constituição do ser professor (adaptação, saberes construídos, ajuda ou não do curso, confronto com rotina profissional, especificamente do trabalho docente).

### **Identidade Profissional**

Para Dubar (2005) o processo de socialização contribui para a compreensão da identidade numa perspectiva sociológica, por meio da interação entre identidade para si e identidade para o outro. As contribuições teóricas do autor referentes ao processo de construção de identidade profissional fundamentam-se em Berger e Luckmann. Para esses autores a identidade é componente vital da realidade subjetiva e, assim como toda realidade subjetiva, incide-se na relação dialética com a sociedade.

Dentre os problemas apresentados nas pesquisas, destaca-se, ainda, a verticalização do ensino para a formação de docentes universitários mediante o eixo pesquisa, deixando de lado os aspectos relacionados à docência, o que influi diretamente na constituição dos processos identitários e se reflete em suas práticas pedagógicas. Essa configuração formativa tem como uma de suas consequências o sentimento de despreparo para o exercício da profissão docente, por não se identificarem com as atribuições relacionadas à docência, em função das trajetórias formativas amplamente voltadas para a identidade de pesquisador. Dessa forma, “não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões” (ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 15).

Nesse contexto, há saberes inerentes à profissão docente (da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002) e que precisam ser cada vez mais reafirmados e reformulados, especialmente no início da carreira, uma vez que configuram o trabalho do professor. A construção e reconstrução dos saberes e

identidade docente corroboram para o desenvolvimento profissional. Pimenta e Anastasiou (2012, p. 113) afirmam que:

Para a construção da identidade é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr na roda, é deixar-se conhecer, apesar do docente do ensino superior estar acostumado a executar processos de planejamento e das atividades de forma individual é preciso superar essa atuação: na vivência com o grupo vai criando vínculo e se posicionando.

Ao professor cabe a constante reelaboração de seus saberes, uma vez que a própria dimensão sócio-política, econômica e cultural tem dele exigido o domínio de vários outros conhecimentos que, recusa uma prática transmissiva dos conteúdos, a partir do contexto tradicionalista do ensino, o qual contrapõe aos impactos dos novos eventos da sociedade do conhecimento, heterogeneidade de discentes apresentados no contexto universitário, imediatismo, dentre outros aspectos, o qual requer do docente “inovar/ousar, romper com o paradigma tradicional, de transmitir informações e vivências profissionais acumuladas em anos de prática” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 117).

Frente ao exposto, a identidade pode ser entendida como fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo (identidade para si – consciência de pertencimento) e a sociedade (identidade para o outro). Para Dubar (2005) essas duas dimensões denotam o processo biográfico e o processo relacional. A identidade é, portanto, “(...) o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Nesta mesma acepção, Mussanti (2010) considera que, “em uma perspectiva dialética-crítica, a identidade docente se constrói num processo contínuo e espiralado de ‘ser e fazer-se’ docente” (p. 2). Nesse movimento entre o processo de socialização profissional, desenvolvimento da identidade, reconstrução de saberes, o professor poderá ampliar seu repertório de conhecimentos profissionais em relação à docência, no sentido pleno de seu desenvolvimento profissional docente.

## **Desenvolvimento Profissional Docente**

Quando nos referimos ao *desenvolvimento profissional* de professores adentramos a um processo complexo que remete a múltiplos modelos teóricos e estratégicos (DIONNE, 2007). Isso talvez explique porque o termo “desenvolvimento” é frequentemente utilizado para identificar projetos de intervenção de diferentes naturezas, aspectos e especificidades. Trata-se de uma dialética da ação, com suas possibilidades, precariedades, necessidades e urgências, na qual os atores envolvidos se unem para buscar meios de se desenvolverem profissionalmente.

Nesse contexto, surge a necessidade de buscar estratégias metodológicas possíveis e viáveis para a formação continuada de docentes universitários. A partir dessa concepção de formação, que tem o professor como protagonista de seu processo formativo, a



centralidade recai no aprofundamento de sua consciência crítica em relação aos saberes, às práticas pedagógicas, às implicações de seu trabalho que envolve dimensões científicas, culturais, éticas, políticas, estéticas, dentre outras. A mola propulsora desse processo será o significado da docência como profissão para cada um, a partir da compreensão de suas necessidades formativas. Será por meio da consciência de seu inacabamento, conforme postula Freire (1996): “o inacabamento do ser é próprio de sua experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (p. 51), que os professores se colocam em movimento para construir e reconstruir seus saberes, rever e ressignificar suas concepções e práticas pedagógicas.

Pimenta (2006) nos ajuda a compreender que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido, é atividade que tem uma dimensão teórico-prática. Essa constatação implica em necessário processo de preparação para assumir tarefas complexas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. De acordo com a autora:

Aprender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas (PIMENTA, 2006, p. 74).

Nesse entendimento, a formação deve considerar a unidade teoria-prática como princípio, a partir de uma visão dialética, em que teoria e prática são interdependentes, nos leva a crer que é preciso romper com essa dissociação entre a teoria distanciada da realidade e a prática desprovida de teoria. Barbier (2007) contribui com esse pressuposto epistemológico, ao associar a noção de práxis na pesquisa-ação institucional definida como um processo de transformação do mundo pelo homem engajado e do qual ele é um dos elementos associados. Portanto, é fundamental que o professor compreenda a realidade em que atua, a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem para ter condições de intervir nessa realidade. Nesse contexto, é preciso criar espaços na instituição para que esse processo formativo ocorra de modo permanente.

O professor, ao se envolver com experiências formativas, terá a oportunidade de identificar os determinantes sociais mais amplos que interferem em sua prática, bem como, perceber-se enquanto sujeito histórico do processo ensino-aprendizagem, capaz de analisar, criticar e transformar a realidade escolar, em razão de um determinado projeto educativo no qual ele acredite. O professor ao confrontar suas crenças, seus saberes e valores com seus pares, num processo coletivo de troca de experiências, irá vivenciar um “processo relativamente libertador quanto às imposições de hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática” (BARBIER, 2007, p. 59).

Diante dessa problemática é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na formação dos professores. É preciso romper com a cultura do "ensino porque sei", para "ensino porque sei e sei ensinar" (MELO, 2009, p. 32), e, assim, construir uma outra perspectiva que promova o desenvolvimento profissional dos professores pautado nos diferentes saberes: adensamento de conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica.

A importância do desenvolvimento profissional é destacada por Feixas (2004) como processo gradual, mediante o qual o professor se desenvolve por meio das experiências, das descobertas e aprendizagens individuais e coletivas. Este amálgama de aprendizagens se constrói no movimento das interações no contexto de trabalho, portanto, para a autora, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor dependerá do tipo, da qualidade e variedade de interações e experiências formativas. Depreende-se que o desenvolvimento profissional deve ser dirigido sobre a mudança de concepções dos professores referentes ao que e como aprendem os estudantes.

Para Marcelo Garcia (2009) importa considerar e envidar esforços por uma abordagem da formação de professores que valorize a dimensão contextual e organizacional, no sentido de proporcionar envolvimento direto dos professores na resolução de problemas escolares. Essa perspectiva supera o caráter conservador e individualista das atividades relacionadas à conceitos de treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, ainda presentes na atualidade. Com a intenção de ampliar a compreensão a respeito do conceito de desenvolvimento profissional, o referido autor apresenta um inventário teórico, a partir das contribuições de diversos autores. Fizemos a opção por destacar os seguintes:

O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (VILLEGAS-REIMERS, apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

O desenvolvimento profissional docente implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (OLDROYD; HALL, apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

O desenvolvimento profissional dos professores vai além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos [...] (HEIDEMAN, apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

[...] É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, ao planejamento e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docente (DAY, apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

As contribuições apresentadas por Marcelo Garcia (2009) ampliam a compreensão de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e complexo, que envolve as dimensões individual e ou coletiva, tornando necessária a vinculação direta desses processos aos contextos de trabalho dos professores. Considerando os aspectos citados

pelos referidos autores, o desenvolvimento profissional constitui-se em possibilidade de aprimoramento dos conhecimentos profissionais dos professores, diretamente articulados ao modo de ser estar na profissão, ou seja, sua identidade profissional.

Além disso, o conceito de formação implica considerar que se trata de um processo permanente, contextualizado e que demanda o envolvimento direto dos professores, pois sem o seu consentimento, os processos formativos não se constituem. Sendo assim, desloca-se o foco de uma formação preparada “para” os professores que dará lugar à práticas formativas planejadas e realizadas “com” os professores, a partir das necessidades e aspirações oriundas de sua prática pedagógica. Para Almeida (2012) a compreensão de que a formação ocorre de modo dinâmico e que supera componentes técnicos e operativos é essencial para contextualizá-la no âmbito do processo de desenvolvimento profissional. Para a referida autora:

O desenvolvimento profissional, entendido então como o processo gradual e ininterrupto no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas, requer que a formação se articule com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições materiais e sociais de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional – e permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante evolução, favorecendo a gestação de nova cultura profissional (ALMEIDA, 2012, p. 77).

Esse entendimento confirma que a docência é uma profissão situada em contextos sociais e, portanto, está atravessada por condicionantes mais amplos: econômicos, sociais, políticos, culturais. Frente à complexidade inerente ao exercício da docência, o desenvolvimento profissional de professores deverá ser pensado e efetivado a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes universitários. O desafio que se apresenta às universidades é o romper com ações fragmentadas, que pouco contribuem para o desenvolvimento profissional de seus professores, rumo a uma perspectiva que permita, de fato, contribuir para a consolidação de uma Pedagogia Universitária, aqui entendida como:

Um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artísticos altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (CUNHA, 2003, p. 321).

Ao assumirmos a necessidade de consolidar a Pedagogia Universitária como política institucional, temos como exigência romper com práticas conservadoras pautadas em ações formativas fragmentadas. As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação e do treinamento devem dar lugar a uma outra abordagem: a análise crítico-reflexiva das práticas docentes. Os saberes dos professores, como são mobilizados e construídos no cotidiano escolar são relevantes e devem ser considerados

como balizadores dos processos formativos, pois é por meio deles que os professores se identificam com a profissão docente. Diante desse posicionamento, Behrens reafirma que:

A formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles (BEHRENS, 2007, p. 450).

Nesta perspectiva, o ponto de partida deve ser a compreensão dos processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, o que permite esclarecer quais as principais dificuldades, desafios e necessidades formativas dos professores. Portanto, o caminho que se desenha parte da compreensão dos processos de socialização e desenvolvimento profissional dos professores, a investigação atenta de suas necessidades formativas, tendo em vista construir propostas coletivas de pesquisa-ação pedagógica, conforme postula Franco:

Na complexidade da interação entre formação de professores e pesquisa; entre alienação e participação; entre emancipação e *empoderamento*, delinea-se o objetivo deste trabalho, qual seja o de compreender quais as possibilidades que a *pesquisa-ação pedagógica* (PAPE) tem de produzir conhecimentos **no/com o** professor (e não apenas **para** o professor), de forma a torná-lo capaz de melhor compreender sua prática e assim poder transformá-la; bem como compreender e transformar, no coletivo, as circunstâncias que cercam essa prática, num movimento que denomino *professor protagonista* (FRANCO, 2016, p. 512, grifo nosso).

Essa proposta vincula-se diretamente à importância de construir processos formativos que tenham como princípio a práxis pedagógica, aqui entendida na perspectiva freireana, como possibilidades de superação das contradições, por meio da reflexão-ação dos homens sobre a realidade, tendo em vista transformá-la (FREIRE, 1996). Esses processos indicam a necessidade de fundamentar a prática pedagógica para que, conscientes e emancipados, os professores ampliem suas contribuições na formação das gerações de estudantes, de modo a produzir mudanças concretas em suas realidades.

O saber do professor proporciona um ponto de partida para uma reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais e, portanto, reflexivos, historicamente localizados e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal maneira que a educação deve estar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e os diversos entendimentos dos protagonistas durante o encontro educativo (CARR; KEMMIS, 1986, p. 61)<sup>5</sup>.

O posicionamento apresentado pelos referidos autores nos remete à compreensão da prática pedagógica genuinamente como práxis, ou seja, espaço-tempo em que, de fato ocorre a unidade entre teoria-prática, pensadas como absolutamente indissociáveis. Essa

---

<sup>5</sup> Tradução livre da autora.

diretriz exige ter como ponto de partida para a construção do conhecimento crítico e emancipador a concepção de um “saber contextualizado sobre o papel social e político da educação e do trabalho docente” (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 13). Portanto, não se pode reduzir o conceito de práxis a um simples fazer prático. A práxis supõe compreender que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. [...] Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207).

Diante do exposto, consideramos fundamental o protagonismo dos professores que, a partir de suas intencionalidades e de condições<sup>6</sup> concretas que viabilizem suas práticas pedagógicas, possam realizar mediações entre os estudantes e o mundo a ser conhecido, tendo em vista múltiplas transformações: nos sujeitos que aprendem e no mundo a ser conhecido.

## **Conclusões**

A problemática referente aos professores bacharéis ingressantes na carreira universitária é marcada pela complexidade de aspectos circunscritos desde os primeiros contatos com a profissão docente até seu aprendizado, de fato. Portanto, demanda considerar os condicionantes internos e externos à profissão docente, em interface com a cultura da universidade. Os desafios apontam para a importância e o significado das relações entre a formação docente inicial e continuada, os saberes e práticas pedagógicas, o que exige um esforço pessoal e coletivo no sentido de buscar, a partir da reflexão, propostas concretas que se traduzam na superação das dilemas e problemas enfrentados pelos professores ao assumirem a docência, em especial no início da carreira.

O aprofundamento dos conceitos de socialização, identidade e desenvolvimento profissional indicou que se constituem em perspectivas teóricas que podem contribuir para ampliar os debates a respeito dos impasses e dilemas inerentes aos primeiros anos na carreira docente universitária. Nesse sentido, o referencial teórico é potente ao indicar a complexidade do processo de aprendizado da docência, especialmente nos primeiros anos da carreira, em que o repertório de saberes pode ser ampliado, as identidades profissionais podem ser reconfiguradas, juntamente com as crenças e decisões pedagógicas. Esse movimento incide no compromisso da universidade em construir políticas institucionais de formação permanente que propiciem o desenvolvimento profissional docente.

---

<sup>6</sup> Defendemos amplamente a consolidação de políticas públicas para a melhoria das condições de trabalho dos professores, valorização profissional da carreira do magistério e o fortalecimento dos processos de profissionalização docente, no contexto da Pedagogia Universitária.

## Referências

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior – desafios e políticas institucionais**. São Paulo/SP: Cortez, 2012.
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **Docência no Ensino Superior: trajetórias e saberes**. Jundiaí/SP: Paco Editorial: 2013.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília/DF: Líber Livro Editora, 2007.
- BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre, n. 3. 2007, p. 439-455.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.
- BRZEZINSKI, I. **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- CAMPOS, V. T. B. **Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2010.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.
- COELHO, E. A. D. **Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2009.
- CUNHA, M. I. **Ensino como mediação do professor universitário**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília/DF: Plano Editorial, 2001, p. 79-92.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília/DF: Líber Livro Editora, 2007.
- DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2005.
- FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**, n. 33, 2004, p. 31-59.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas/SP v. 18, n. 2, 2016, p. 511-530.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

GAETA, C.; MASETO, M., T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo/SP: Editora Senac São Paulo, 2013.

ISAIA, S. M. A. Formação do professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre/RS: FAPERG/RIES, 2003, p. 241-251.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; KENNETH M. Z. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002, p. 43-66.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, 2009, p. 7-22.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico Senac**. Rio de Janeiro/RJ, v. 35, n. 1, 2009, p. 18-36.

MELO, G. F. A Pesquisa-ação como estratégia de formação e de desenvolvimento profissional de docentes universitários. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2012, p. 97-112.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba/PR: CRV, 2018.

MELO, G. F.; CAMPO, V. T. B. Por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, set., 2019. p. 44-63.

MOLETTA, A. F. **Socialização Profissional de Professores de Educação Física do Ensino Superior**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

MUSSANTI, S. I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte/MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PAPI, S. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**: Belo Horizonte/MG, v. 26, n. 3, 2010, p. 39-56.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo/SP: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas/SP: Papyrus, 2006, p. 67-88.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo/SP: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTI et. al. (Orgs.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. p. EdUECE – E-book Livro 4, p. 1 – 17, 2015.

STATON, A.; HUNT, S. Teacher Socialization: review and conceptualization. **Communication Education** (Annandale, VA), v. 41, 1992, p. 1-35.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. G.; GORE, Y. J. Teacher Socialization. In **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: MacMillan, 1990, p. 329-348.