

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

*Arlete Aparecida Bertoldo Miranda**

*Geovana Ferreira Melo***

*Silvana Malusá****

RESUMO

O objetivo do estudo foi apreender o processo de socialização profissional dos professores ingressantes na carreira do magistério superior. O pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* proporcionam aos professores é amplamente conhecido e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor. Tendo em vista esta recorrente constatação, questionamos: *Como os novos professores socializam-se profissionalmente?* O estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa e envolveu duas etapas: uma teórico-bibliográfica e a outra pesquisa de campo. A pesquisa demonstra que os problemas enfrentados pelos docentes referem-se, principalmente, à organização dos espaços de ensino-aprendizagem. Em resposta aos desafios colocados pelo estudo é que evidenciamos a importância da discussão coletiva, do espaço fecundo a ser criado no interior da Instituição para o processo de criação de um Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional Docente.

Palavras-chave: Socialização profissional. Identidade docente. Saberes. Formação continuada.

¹ Pesquisa financiada pelas seguintes agências de fomento: CNPq e FAPEMIG.

* Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora de Psicologia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: arlete@ufu.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Prática de Ensino e Estágio do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: geovana@faced.ufu.br

*** Doutora em Educação (2000) pela UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba. Professora da Universidade Federal de Uberlândia - UFU e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: malusa@faced.ufu.br

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the professional socialization of entrant teachers in university teaching career. The little specific preparation for teaching which Post-Graduation courses give to the teachers is widely known and it is the ancient problem of forming searchers and teachers. In view of this recurrent finding, we question: How the entrant teachers can be professionally socialized? The study was done from a qualitative approach in two steps: a theoretical and bibliographic search and a field study. The results show that the problems faced by the teachers refer mainly to the organization of teaching and learning spaces. In response to the challenges posed by the study we noted the importance of a collective discussion in the fruitful space to be created within the institution in order to create a Teacher Professional Development Institutional Program.

Keywords: Professional socializing. Teacher identity. Knowledge. Continuing education.

Introdução

Devemos explicar a nós mesmos as dúvidas para nos sentirmos um pouco mais seguros na insegurança. Esclarecer o mapa dos problemas não é resolvê-los, mas, ao menos, deixa-nos mais tranquilos para continuar (SACRISTÁN, 1999, p. 112).

É com o propósito e com o desejo de compreender melhor os problemas enfrentados por professores universitários que nos propusemos a investigar questões relacionadas ao tema da docência na Educação Superior. O estudo sobre o processo de socialização profissional do professor, desenvolvido junto a professores concursados em 2008 e 2009 pela Universidade Federal de Uberlândia é continuidade de nossas investigações iniciadas há mais de cinco anos, em torno das questões referentes à docência universitária.

O objeto central do presente estudo é o processo de socialização profissional dos novos professores, os saberes, as práticas e o desenvolvimento da identidade docente de professores universitários. As investigações desenvolvidas pelo grupo têm como eixo as relações entre

a formação docente, os saberes e as práticas, buscando compreender os processos pelos quais os professores do Ensino Superior se apropriam dos saberes e como a formação inicial e a continuada repercutem nas ações educativas e na constituição dos saberes docentes.

Historicamente, a formação de professores tem apresentado desafios que parecem apontar para o significado do processo de desenvolvimento profissional docente, o que exige um esforço pessoal e coletivo no sentido de buscar, a partir da reflexão, propostas concretas que se traduzam na superação dos dilemas enfrentados pelos professores. Trata-se, portanto, de avaliar os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na Educação Superior, para compreender quais os principais obstáculos que os professores universitários enfrentam ao assumirem a docência.

Embora a universidade constitua o principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos, pelo menos, um aspecto no qual se tem mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação, principalmente, na Educação Superior. Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão seja suficiente para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão. Para o exercício da docência nos cursos técnicos e na Educação Superior, o foco é a competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica, diferentemente das exigências para atuação do professor na Educação Básica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que, para essa atuação, basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe sabe ensinar”. Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9394-96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 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 (BRASIL, 1996).

Não há, na referida Lei, qualquer menção à formação didático-

pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de Mestrado e de 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, formam-se, nesses cursos, pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuarão na docência, assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores.

O professor universitário frequentemente enfrenta dificuldades para compreender e para desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes, uma vez que sua formação não contempla aspectos diretamente relacionados ao tratamento pedagógico dos conteúdos de ensino.

Se, por um lado, a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro, será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. O objetivo desse processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes.

O trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos em uma cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades. Ao professor caberá a tarefa de despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) e a expressão crítica da realidade. Esse processo deverá propiciar a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002), no qual é exigido o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos.

O professor em formação deverá passar por um processo de preparação para assumir tarefas práticas 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. Nesse sentido, 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 constituir espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. Terão também, como tarefa, contribuir para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e de análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente. Para Pimenta,

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).

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 um ofício que exige o domínio de vários saberes.

Nesse sentido, essa investigação se insere no amplo conjunto de pesquisas voltadas, sobretudo, para o conhecimento da formação e da atuação docente. Dirige-se mais propriamente ao conhecimento do processo de socialização profissional de recém-ingressos na docência, procurando explicitar o papel aí desempenhado pela formação inicial e pela Universidade. Além disso, considera os fatores externos - econômicos,

sociais e culturais - e as políticas de formação, de ingresso e de estatuto profissional, com seus desdobramentos nas condições de permanência na profissão.

Constata-se que, no transcorrer dos últimos vinte anos, houve um significativo e gradativo aumento de pesquisas e publicações sobre a formação de professores, especificamente em nosso país. Na expressão de Guimarães, esse período

Revestiu-se de grande importância como marco no processo de organização da comunidade educacional brasileira e de ampliação e consistência da produção científica na área da Educação. Os rumos da formação de professores e o teor das discussões sobre reformulação curricular tiveram neste período uma referência fundamental (GUIMARÃES, 2001, p. 61).

No âmbito desse aumento de estudos e de publicações sobre a formação de professores, começa a haver certo destaque para investigações desenvolvidas nas respectivas instituições formadoras, sobre a atividade de formação que elas próprias desenvolvem. Esse interesse no estudo da própria atividade formativa não é recente. O interesse em voltar à investigação da formação docente para as atividades das próprias instituições, além de apontar uma característica da atenção à formação de professores, fornece novos ingredientes para sua teoria e prática da formação e indica certo movimento na direção da constituição de uma cultura de formação de professores em muitas instituições, de maneira geral, de nosso país.

O pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* proporcionam aos professores é amplamente conhecido e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor. Tendo em vista essa recorrente constatação, pode-se fazer a pergunta principal que norteia esta investigação: Como os novos professores se socializam profissionalmente?

Além dessa questão básica envolvendo novos professores, é necessário considerar que há um contingente significativo de profissionais provenientes de instituições privadas de ensino, ingressando em uma

instituição pública². Essa instituição de ensino, por ser pública, pauta-se por uma cultura de trabalho³ e por um processo de gestão também diferenciado. Nesse sentido, além dos novos, também esses professores provenientes das faculdades particulares têm passado por um processo de socialização profissional. Assim, cabe perguntar: Como se dá o processo de socialização profissional de professores provenientes das instituições privadas de Ensino Superior? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores inexperientes⁴? Quais as necessidades formativas dos professores ingressantes na carreira do magistério superior?

Socialização profissional é entendida aqui como o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justifiquem ser e estar em uma determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar-nos a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui o processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui a efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno para a de professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações desse processo.

Além disso, os professores recém-contratados representam a possibilidade de mudança, por meio de novas expectativas, a aspiração de ingresso no serviço público em contraposição à realidade profissional, às

² Em cursos ministrados para os professores recém-concursados (180 professores), verificou-se que grande parte dos docentes veio das instituições particulares de Ensino Superior.

³ Sabe-se que o trabalho nas instituições federais diferencia-se do das instituições particulares, principalmente, no que se refere ao espaço para a produção de conhecimento. As universidades federais assentam-se no tripé ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, nas instituições particulares o trabalho do professor centra-se essencialmente no exercício da docência.

⁴ Há um contingente considerável de professores que assumiram a docência na UFU, sem nenhuma experiência profissional docente. Nos dados coletados junto aos professores em cursos de formação pedagógica ministrados por nós, no mês de fevereiro de 2009, ficou evidente que muitos professores possuem titulação não somente de doutores, mas também, em muitos casos de pós-doutores, mas sem experiência docente.

dificuldades inerentes à constituição do ser professor (adaptação, saberes construídos, ajuda ou não do curso, confronto com rotina profissional, especificamente do trabalho docente).

Os caminhos trilhados na pesquisa

Nossa intenção foi empreender uma investigação de caráter qualitativo, pois essa abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) refere-se à análise dos dados de forma indutiva. Segundo os autores citados, o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados.

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo, que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento exige do pesquisador a capacidade constante de rever os caminhos, de questionar os instrumentos de coleta de dados, pois não há como diferenciar o essencial do que é secundário antes de iniciar a investigação. Além disso, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado esses não serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Isso porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como ser neutro ou mesmo imparcial, o que requer do pesquisador maior acuidade, no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou por evidências aparentes.

A pesquisa foi desenvolvida no período de dois anos, especificamente, de julho 2009 a julho de 2011. Os professores participantes da pesquisa foram escolhidos conforme a característica do tempo de profissão, por meio de dados coletados com o “Questionário de Identificação”. A prioridade foi investigar o processo de socialização de

professores recém-contratados que não tivessem experiência docente ou com experiência docente de até três anos. Além desse primeiro critério, outro foi a “adesão”, o aceite em participar da pesquisa. Os professores não foram, nesse sentido, “objeto” da investigação. O objeto é o processo de sua socialização. Assim, conheceram, desde o início, o projeto e puderam optar por aderir, ou não, à pesquisa. No intuito de compreender o processo de socialização profissional dos professores ingressantes na UFU, os questionários, as entrevistas e a análise documental constituíram importantes fontes, pois o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada é fundamental. Para a coleta dos dados da pesquisa foram utilizados os instrumentos:

a) Questionário de identificação para caracterização dos professores recém-contratados e escolha dos participantes da pesquisa. Teve duas finalidades básicas: conhecer o tempo de experiência anterior do recém-contratado e, a partir daí, convidá-lo ou não para participar da pesquisa e saber em qual instituição fez o Curso Superior e os de Pós-Graduação.

b) Questionário ampliado de caracterização da formação inicial e dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e das expectativas em relação à profissão docente e ao novo emprego. Esse instrumento foi aplicado a todos os professores recém-contratados que aderiram à pesquisa. Visamos a apreender as expectativas do recém-contratado em relação à profissão, ao novo emprego e, também, compreender que avaliação ele faz da formação inicial e dos cursos de Pós-Graduação com relação ao processo de profissionalização e de desenvolvimento da identidade profissional.

c) Entrevistas reflexivas semiestruturadas, com o objetivo de acompanhar o processo de socialização profissional. A forma de gravação foi digital.

O primeiro contato com os professores foi por meio do questionário de identificação. Reconhecemos que a técnica é a mais usada para coletar dados, conforme nos dizem Cerro, Bervian e Silva (2007), pois possibilita verificar com exatidão o que se deseja. Dessa forma, a utilização do questionário mostrou-se eficaz para os objetivos iniciais da investigação.

Foram admitidos 215 professores na UFU no período em foco (2008-2009) para atenderem aos diferentes cursos e conseguimos informações referentes ao total deles. No questionário, identificamos sexo, idade, experiência no magistério superior e unidade acadêmica de atuação. A partir desses dados foi possível definir a amostragem de professores que participariam das entrevistas reflexivas. Organizamos em três grandes áreas do conhecimento adaptadas conforme tabela do CNPq, a saber: Humanas, Exatas e Biomédicas (Quadro 1).

QUADRO 1 Divisão dos docentes por áreas de conhecimento

Grande Área	Cursos
Ciências Humanas, Artes e Sociais Aplicadas	Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Artes, Música, Direito, Administração, Economia.
Ciências Exatas e Engenharias	Matemática, Ciências da Computação, Física, Química e Engenharias.
Biomédicas	Medicina, Biologia, Nutrição, Fisioterapia, Enfermagem, Educação Física.

A partir do questionário de identificação, foi possível apreender os seguintes dados: o quantitativo de professores por gênero: masculino e feminino. Dos 115 professores que responderam ao questionário, 73 são homens e 42 são mulheres. Esse dado reforça a ideia de que, no magistério superior, ainda é mais numeroso o sexo masculino, ao contrário do que ocorre na docência da Educação Básica, em que há predominância do feminino. Com relação ao tempo de experiência no magistério superior, do quantitativo de 215 professores admitidos, 118 têm entre zero e três anos no exercício da docência e 97 professores declararam possuir mais que três anos.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram constituídos por esse número de professores que não tinham experiência na docência ou que a possuíam até três anos, ou seja, em início de carreira. De acordo com o questionário, o perfil de formação desses professores tem um indicador

comum: foram alunos de Graduação e passaram por Iniciação Científica, fizeram Mestrado, Doutorado e, em alguns casos, Pós-Doutorado (8%). Não tiveram experiência profissional antes do concurso, ou tiveram rápidas experiências no mercado de trabalho e prestaram concurso para professor universitário. Em cerca de 40% dos professores que responderam “não ter experiência” docente, a Universidade é o primeiro emprego, o que nos leva à seguinte constatação com relação aos docentes recém admitidos: “dormiram alunos e acordaram professores”.

Os docentes da área de Exatas foram os que atestaram ter menor tempo de experiência: dos 61 professores admitidos nessa área, 43 declararam ter menos que três anos ou nenhuma experiência na docência. Desse quantitativo de 43 professores, apenas dezoito professores têm mais que três anos de magistério.

Os dados obtidos nos levam à constatação de que, dos 115 professores que atestaram ter entre zero e três anos de experiência no exercício da docência universitária, 41 professores não têm experiência ou possuem tempo menor que um ano. Esse dado nos coloca frente à questão importante, que se refere ao pouco ou nenhum preparo para assumir a docência e as consequências no exercício do magistério superior.

Os professores ingressantes, egressos dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, conforme comentamos anteriormente, tiveram em sua formação o foco na pesquisa e no conhecimento bastante específico de uma determinada área. É amplamente conhecida a lacuna dessa formação com relação ao preparo para o exercício da docência, o que se manifesta na prática dos professores, principalmente, os inexperientes.

Para iniciar o processo de coleta de dados, foi necessário delimitar o grupo de professores. Optamos por uma amostra de três professores de cada uma das áreas. Esse quantitativo corresponde a, aproximadamente, 10% do número de professores dos cursos com experiência entre zero e três anos.

Consideramos a entrevista reflexiva um recurso apropriado à nossa investigação de natureza qualitativa. Esse procedimento metodológico constitui importante meio para além de simples perguntas e respostas.

Conforme afirma Szymanski (2002, p. 12), a entrevista reflexiva é “uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” A partir da análise das entrevistas realizadas com os docentes, foi possível compreender e explicitar as dificuldades enfrentadas no novo emprego, assim como os desdobramentos da formação inicial e continuada dos professores investigados no exercício da docência, o que subsidiou as análises apresentadas nos itens seguintes.

Os dados coletados no questionário ampliado e nas entrevistas foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005), que nos pareceu bem apropriada à investigação que desenvolvemos. A análise de conteúdo parte do pressuposto que, por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar. Para Bardin (1977, p. 42), o termo análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

O diálogo com os aportes teóricos

A formação docente tem sido pensada a partir da perspectiva de democratização do acesso à cultura, à informação e ao desenvolvimento humano. No entanto, as pesquisas ainda são, de certo modo, incipientes quanto à sistematização de um quadro teórico que se volte para a clarificação e para a consequente compreensão dessa área de conhecimento, investigação e prática, conforme nos apontam estudos realizados por Gauthier, 1998; Tardif e Raimond, 2000; Marcelo Garcia, 1999. Quanto à profissionalização, os estudos de Isambert-Jamati e Tanguy 1990; Tardif, 2000; Lüdke e Boing, 2004 convergem quanto à ideia de que a docência apresenta limitações culturais, históricas e sociais em se assumir como profissão. Isso explica o frequente uso do termo “profissionalização”, indicando um caminho, um processo para algo que ainda não se

concretizou completamente, ou seja, não chegou a ser a profissão docente. No sentido tradicional, assim como explicam Enguita (2001), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a profissionalização é mais que qualificação ou competência. É uma questão de poder, de autonomia em face da sociedade, de jurisdição em face dos outros profissionais.

Frente ao exposto e por meio da análise de conteúdo dos questionários e das entrevistas realizadas com os professores, à luz dos referenciais teóricos, foi possível compreender e explicitar o processo de socialização profissional dos docentes ingressantes na UFU, o que subsidiou a análise apresentada.

Nessa perspectiva, ao compreendermos o processo de socialização profissional dos professores, suas concepções, suas crenças, além das dificuldades enfrentadas ao assumirem a profissão docente, podemos contribuir para a melhoria do processo de desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, ao detectar os problemas enfrentados pelos professores, buscamos incentivar a definição de políticas institucionais de formação continuada dos docentes, o que, certamente, será evidenciado a partir da qualidade crescente de suas práticas.

Socialização profissional dos professores

A socialização profissional é entendida como um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar-nos a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui o processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui a efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno à de professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações desse processo. Além disso, esse processo pode ser identificado como a aquisição de um código profissional, uma ética da profissão, que, na maioria das vezes, não é expressa de forma explícita, no entanto, tem por objetivos possibilitar ao profissional condições necessárias para agir com o necessário discernimento nas relações profissionais.

O trabalho de ensinar requer uma escolarização, mais ou menos longa, pautada na construção de conhecimentos teóricos e práticos a respeito do ofício de ensinar, no sentido de preparar o professor para sua atuação profissional. No entanto, os conhecimentos teóricos, apesar de importantes, não são suficientes para o exercício do magistério, que requer constante aprendizado prático no manejo da profissão, no sentido de o professor familiarizar-se com seu ambiente de trabalho, com os desafios postos pela prática cotidiana, com os percalços e com as possibilidades no exercício da docência universitária. Além disso, o contato e a integração no novo ambiente de trabalho colocam em jogo maneiras de ser e de estar na profissão. De acordo com Tardif e Raymond (2000),

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217):

Esses aspectos apresentados acima pelos autores referem-se diretamente ao processo de socialização profissional dos professores. O modo pelo qual ocorre sua inserção na carreira, as concepções que irão balizar suas práticas formativas no interior da universidade vinculam-se ao desenvolvimento de sua identidade profissional e à construção de seus saberes docentes. Entendemos que esse tema continua instigante, mesmo não sendo novo, principalmente em pesquisas estrangeiras sobre a formação de professores. Além disso, os professores recém-contratados 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).

O processo de socialização profissional, tal como o desenvolvimento da identidade docente, não ocorre de forma linear, mas, sim, por meio de um processo contínuo e intrincado de construção e de incorporação dos valores do grupo profissional ao qual passa a pertencer e das relações do profissional em processo de socialização com o novo grupo de pertença. A socialização

profissional somente poderá ser compreendida se considerarmos toda a trajetória histórica do professor iniciante, seus projetos e expectativas com relação ao novo emprego quanto às características da realidade profissional de que passará a fazer parte. Isso significa que a socialização profissional constitui um processo que ocorre na articulação contínua entre o professor em socialização e o grupo profissional ao qual irá pertencer.

Formação docente e profissionalização

Para o desenvolvimento de nossa análise, é importante compreender o conceito de formação no sentido mais amplo, para que possamos refletir sobre o papel das políticas públicas que evidenciem a necessária formação específica para o exercício da docência universitária. Parece-nos conveniente lembrar que,

(...) a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação (...) é evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano (JOSSO, 2004, p. 38).

A complexidade do processo de formação, particularmente da formação de professores, envolve diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. De acordo com diferentes teóricos (Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Pimenta, 2000), “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz. Trata-se de uma questão histórica, no sentido de que a atividade docente, durante muito tempo, foi pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos prontos, inquestionáveis, na qual o professor tinha a tarefa apenas de divulgar e avaliar esses conteúdos. Libâneo (2002) considera que os professores tendem a limitar suas reflexões e ações à aula e aos contextos mais imediatos, tendo dificuldades de perceber os condicionantes estruturais de seu trabalho, de sua cultura e das formas de sua socialização. A formação continuada é um importante componente

para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de, à luz das teorias críticas, efetivarem uma formação de professores realmente intelectuais.

Nesse sentido, pensar a profissionalização do docente universitário implica uma formação que considere as especificidades da docência, aliada ao domínio de conhecimentos técnico-científicos da área específica. Além disso, é necessário conceber a docência como ação intencional capaz de articular conhecimentos diversos, promovendo a reflexão crítica dos discentes.

A profissionalização docente vincula-se diretamente ao contexto de atuação prática do professor e ao repertório pedagógico que ele acumula historicamente em suas experiências formativas. Pensar em profissionalização docente significa referir-nos ao espaço de atuação profissional do professor, pois existe uma estreita relação entre a instituição onde o professor atua e o processo de profissionalização docente. As escolas e universidades são, praticamente, o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional (BOING, citado por LUDKE, 2004). Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares (LUDKE, 2004).

O Diálogo com os dados: dizeres dos professores...

Foi com a intenção de compreender como os docentes em início de carreira se socializam profissionalmente que fomos buscar, nas entrelinhas dos diálogos estabelecidos com os professores ingressantes, os principais aspectos que caracterizam a docência na universidade, particularmente o que se refere ao desenvolvimento da identidade profissional, os saberes da docência e a profissionalização do professor.

Ao tomarmos o processo de socialização profissional dos professores como objeto de estudo, inevitavelmente recorreremos a Tardif e Raymond (2000, p. 217), para ampliarmos nossa compreensão. Segundo os autores, a socialização profissional “refere-se a um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida e comporta rupturas e continuidades”. A inserção na carreira do magistério superior,

a forma pela qual os professores se desenvolvem profissionalmente, como constroem sua identidade profissional, seus saberes e como estruturam suas práticas, são questões que se relacionam diretamente com o seu processo de socialização.

Nesse sentido, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e vivência profissional por meio das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, na qual entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetiva e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Acreditamos que ser professor requeira uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, com os conflitos, com as individualidades, com a adversidade e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de Ensino Superior. Pimenta (2000) destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade.

Nos depoimentos, emergiram várias considerações com relação ao processo de socialização profissional dos docentes, a inserção na carreira do magistério e as dificuldades enfrentadas:

A principal dificuldade, indiscutivelmente é a relação aluno-professor; é o que eu estou sentindo hoje, principalmente por ser um professor mais novo. Espaço físico é a segunda (...). Eu penso nesses dois a princípio, poderia até achar outros pontos... (Entrevista - P1mED).

No processo de socialização profissional dos professores ingressantes um aspecto comum é a dificuldade enfrentada com relação à organização da aula, principalmente, no que concerne à relação professor-aluno, conforme explicitado acima. Os professores ingressantes, em sua maioria, estão na faixa etária que corresponde entre 25 e 30 anos, e, segundo o Professor P1mED, isso dificulta o relacionamento em sala de aula, uma vez que os alunos “não respeitam os professores mais novos”. Em outro relato o professor

assim expressou:

(...) eu sendo um professor novo, eu não sei se eu posso dizer assim, mas recém-contratado e com pouca experiência tinha alunos até mais velhos do que eu... E aí, mesmo pedindo respeito, foi difícil até conseguir achar um mecanismo de conquistá-los e de conquistar o respeito acima de tudo. A forma de tratar o aluno e de mostrar para ele que esse respeito precisa ser reconquistado foi a maior dificuldade (Professor P1mED).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de adaptação e de mudança:

Foi uma adaptação muito difícil, porque além de ter que me adaptar em uma realidade completamente diferente, nunca havia experienciado uma realidade como essa, ter que lidar não só com aula, mas também com ensino, com pesquisa, com extensão, saber os trâmites, das leis, de resoluções... Para o professor saber o que fazer o que tem dedicação exclusiva (40 horas), o que ele pode fazer o que não pode, o que precisa apresentar no primeiro momento. Com relação á pesquisa eu tive que saber na “marra”, que tinha que apresentar um projeto de pesquisa, tinha que considerar tantos anos ou menos, ou mais, ou que tipo de projeto. Então na verdade isso tudo foi muito aos poucos e demorado, em função mesmo desse processo de adaptação, sem contar também que vindo de Belo Horizonte para morar em Uberlândia (Entrevista – P2fHD).

A mudança para Uberlândia é um impacto, não por causa de Uberlândia, mas por causa da mudança, porque a mudança é muito grande. Tem muitos professores que vieram de fora para cá e não conseguiram se adaptar e ainda hoje não se adaptaram... Eu acho que para se adaptar você precisa trabalhar muito internamente, e, no meu caso especificamente, o que eu posso dizer é que eu tive que ser muito paciente! Os primeiros seis meses são críticos! Realmente as aulas que eu dei nos primeiros seis meses foram péssimas comparadas com as aulas que eu dou agora (...) fisicamente a gente vem, mas emocionalmente demora para chegar, então, tem que esperar isso acontecer e o mais complicado é a questão emocional e, então, muitos professores não conseguiram ficar e voltaram (Entrevista P9mPhD).

O depoimento acima coincide com o de vários outros docentes ingressantes que, ao serem classificados no concurso para professor, tiveram que se deslocar de outras localidades para Uberlândia, o que, de certo modo, constituiu um dificultador no processo de socialização profissional, uma vez que a dimensão pessoal não se desvincula da profissional. Além disso, outro aspecto presente nos relatos refere-se ao envolvimento com a pesquisa.

Os professores, em alguns casos, identificam a universidade como o lócus privilegiado para a realização de suas pesquisas, principalmente, pelo acesso às agências de fomento, a estrutura física com relação a laboratórios e, por se tratar do primeiro emprego, não têm consciência do que os aguarda com relação à complexidade do exercício da docência superior:

(...) porque não adianta você ter um professor apenas para ministrar aula, ele também tem que ter um espaço para atender o aluno e para desenvolver pesquisa, seja em nível de graduação ou Pós-Graduação. O segundo passo primordial é inserir esse professor dentro da área de pesquisa dele. Assim, ele tem as disciplinas em conformidade com suas linhas de pesquisa. Tentar inseri-lo dentro dos laboratórios e dos grupos de ensino que já existem dentro da instituição porque se produz mais trabalhando em conjunto (Entrevista – P3mED).

Um aspecto recorrente nas entrevistas, principalmente, no caso dos professores das áreas de Exatas e de Biomédicas, diz respeito à sobrevalorização da pesquisa em detrimento da docência. Alguns relatos atestam esse aspecto:

Eu gosto demais de pesquisa e a minha motivação maior é pesquisa. E aí eu fui percebendo que o que mais me agradava mesmo era continuar na linha de pesquisa, desenvolver pesquisa e a docência em si. (Entrevista P1mED).

Mas a minha intenção sempre foi continuar com a pesquisa e mesmo estando fora, mesmo trabalhando numa faculdade particular nunca deixei de buscar leituras, de tentar entender alguma coisa para poder futuramente no Doutorado continuar, com essa preocupação

(Entrevista – P4fHD).

O que eu gosto de fazer é pesquisa, mas não da pra viver só de pesquisa na minha área, se fosse outra área quem sabe engenharia e etc. daria para eu viver de pesquisa, então eu sempre busquei dosar, fazer o que eu gosto e tentar lecionar aquilo que eu gosto. Desde a graduação eu tinha essa preocupação em ter experiência docente porque quando precisamos ir para o mercado de trabalho temos que ter experiência, não adianta ficar só na pesquisa, tem que ter a prática também. (Entrevista – P7fBD).

(...) é natural que boa parte dos professores se dediquem bastante à pesquisa, o que contribui para a Universidade, mas exige muito, e muitas vezes o ensino fica prejudicado (Entrevista - P3mED).

Os professores, de certa forma, evidenciam que “é natural” a dedicação maior à pesquisa, pois são atividades dessa natureza que dão visibilidade nacional e internacional para a Universidade, além de ser um meio para engordar as verbas utilizadas para o incremento de laboratórios, compra de equipamentos entre outras finalidades. Além disso, as pesquisas constituem possibilidade de publicação e divulgação da produção científica o que, de certo modo, também confere *status* profissional aos professores.

O ensino e a extensão universitária, diferentes da pesquisa, não colocam o professor em evidência e não lhe atribuem nenhum mérito. Não há “prêmios” para quem desenvolveu o melhor projeto de extensão ou para o professor que realmente conseguiu ensinar bem seus alunos, mas a premiação é para o melhor pesquisador⁵, a melhor tese... A Universidade é sustentada pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão, há que fortalecer as três dimensões e não privilegiar apenas uma delas, como é o caso da pesquisa, como ocorre em grande parte das IES brasileiras.

⁵ Em 2011 a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP/UFU premiou os melhores pesquisadores em cada área do conhecimento, conforme o Edital PROPP 006/2011: “Prêmio Destaque UFU em Pesquisa”, Anexo I da Resolução No 03/2011, do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. O Conselho de Pesquisa e Pós-graduação e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tornam público o presente Edital, de âmbito interno, com fins ao recebimento de indicações de pesquisadores ao “Prêmio Destaque UFU em Pesquisa,” ano 2011, conforme disposto na Resolução no 05/2010, do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação.

Em meio aos relatos analisados, os professores revelaram que entre as dificuldades encontradas no exercício da docência, as mais significativas são: necessidade de cursos de técnicas pedagógicas que auxiliem o professor no ensino os alunos, necessidade de conciliar ensino e pesquisa, de melhorar o processo de avaliação discente, necessidade de maior interação entre alunos e professores e entre professores, dificuldade em lidar com o inesperado, necessidade de mostrar resultados na forma de publicações, pois a pressão excessiva é sufocante e frustrante. As necessidades apresentadas pelos professores relacionam-se com o que destacamos em outro trabalho:

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na Educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, entre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado [...] Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e na Educação Superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica (TEIXEIRA, 2009, p. 29).

Os depoimentos demonstraram que os professores esperam que a Universidade os ajude na formação como professor por meio de “*incentivo à pesquisa, ensino e extensão, bem como de cursos interdisciplinares que promovam a troca de experiências e potencializem outros atributos inerentes à prática profissional docente*” (Questionário - Sujeito 02, professor da Engenharia Elétrica).

O trabalho de ensinar requer uma escolarização, mais ou menos longa, pautada na construção de conhecimentos teóricos e práticos a respeito do ofício de ensinar, no sentido de preparar o professor para sua atuação profissional. No entanto, os conhecimentos teóricos, apesar de importantes, não são suficientes para o exercício do magistério, que requer constante aprendizado prático no manejo da profissão, no sentido de o professor familiarizar-se com seu ambiente de trabalho, com os desafios postos pela prática cotidiana, com os percalços e com as possibilidades no exercício da docência universitária. Além disso, o contato e a integração no novo ambiente de trabalho colocam em jogo maneiras de ser e de estar na profissão.

No que tange à formação, a Pós-Graduação tem sido o principal lócus para a formação do professor universitário, no entanto, a formação é centralizada em atividades de pesquisa, praticamente sem nenhum desdobramento para a docência. Tal realidade da sala de aula na Pós-Graduação, durante o cumprimento dos créditos, é marcada por práticas pedagógicas ora tradicionais, sob a responsabilidade de professores catedráticos que ministram seus conteúdos em aulas totalmente expositivas, ora por práticas que se dizem progressistas, no entanto, mais se aproximam do espontaneísmo rogeriano, em que os alunos leem extensiva quantidade de textos e vão para a aula discuti-los, muitas vezes, com raras intervenções do professor responsável pela disciplina.

Com relação à formação inicial e continuada os docentes destacaram que *“o fato de ter tido contato com diferentes professores, com personalidades e estilos muito diferentes contribui com o meu modo de ser professor”* (Questionário sujeito 03 – Engenharia Elétrica). Na Pós-Graduação os professores destacaram a experiência adquirida com a pesquisa, que, segundo a mesma professora, *“contribui muito para a formação do professor”*. Outro professor (Questionário sujeito 05 – Engenharia Química) declarou sobre esse aspecto: *“Durante minha Pós-Graduação ministrei aulas na Graduação que possibilitaram um melhor preparo para minha atuação como professor”*. A respeito da formação foi destacado também: *“Na Pós-Graduação há o programa de apoio ao docente em que o aluno deve atuar no preparo de aulas, no auxílio à elaboração de provas, correção de avaliações, além de atuar como monitor da disciplina que auxilia bastante no preparo para a atuação como professor”* (Questionário sujeito 9 – Biologia).

A formação docente, conforme apontado nas respostas dos professores é restrita a escassas experiências do Estágio de Docência desenvolvido na Pós-Graduação, em que os mestrandos e doutorandos desenvolvem atividades orientadas de docência e cumprem uma carga horária de quinze horas. Um professor atestou que:

Eu tive algumas oportunidades enquanto aluno do Doutorado de ministrar aula na graduação. E poderia ter sido um impacto negativo,

mas foi um impacto positivo. Então o meu orientador em momentos que ele ia para congressos ou viagens fora, eu o substituí nas aulas da graduação e Pós-Graduação. Então essa experiência momentânea, de alguns dias ao longo de quatro anos me possibilitou ter certeza que dar aula também era algo que me agrada (Entrevista P1mED).

Outro professor atestou a esse respeito que:

No Mestrado eu tive a oportunidade de fazer o estágio docência onde verifiquei que gostava de lecionar, passando os conhecimentos adquiridos. Dessa maneira, aliei o que provavelmente estaria trabalhando na indústria, isto é, o desenvolvimento de produtos com a transmissão desses conhecimentos na docência (Entrevista - P2mED).

Provavelmente, a única oportunidade de exercer a profissão de professor tenha sido o estágio docência para muitos professores. No entanto, tal experiência é desprovida de conteúdos didático-pedagógicos, uma vez que os professores orientadores também carecem dessa dimensão em sua formação. O professor ao afirmar: “*verifiquei que gostava de lecionar, passando os conhecimentos adquiridos*”, expressa uma concepção de Educação: reproduz, mais uma vez, as práticas tradicionais de transmissão do conteúdo de alguém que sabe muito, que tem o domínio da matéria a ser ensinada para alguém que nada sabe, no caso, o aluno - “*tabula rasa*” conforme nos alertou Locke. Um professor fez o seguinte relato:

Um fator importante é gostar de transmitir conhecimento para o aluno. Basicamente são essas as informações que não podem faltar para o professor: sempre ter vontade de ensinar e passar o conhecimento ao aluno. (Entrevista - P2mED).

Os relatos explicitam as concepções de docência dos professores: ser professor é transmitir bem os conteúdos, em uma perspectiva tradicional de “Educação bancária”, como dizia Freire (1996). Essa concepção tradicional de docência nos remete à teoria empirista de Educação, em que o conhecimento somente poderá ser construído a partir de experiências, ou seja, ocorre de fora (do ambiente, dos objetos) para dentro (sujeito). As

dificuldades com relação à organização da aula foram também destacadas:

Hoje o respeito professor/aluno tem diminuído demais. Então eu não tive experiência por ser um professor novo, eu passo por algumas situações de bastante constrangimento que eu tenho que aprender no momento como lidar com isso. (Entrevista – P4mED).

Mais dificuldade mesmo é com relação à aula, a didática. Para você saber se leva o aluno para um caminho que não é correto e, às vezes, não enxerga e vai tentando mudar com o tempo. Uma dificuldade é saber conciliar o que eu quero passar, pois às vezes eu quero passar muita informação, talvez pela pouca experiência que eu tenho, é difícil saber dosar a quantidade de informação e verificar o que é mais importante. (Entrevista – P3mED).

(...) não temos necessariamente esse preparo para entrar em uma sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tem uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (Entrevista P4fHD).

Os relatos demonstram que há, por parte dos professores de modo geral, a compreensão das lacunas formativas com relação às questões próprias da docência universitária, que é entendida como uma profissão complexa, em um contexto dinâmico e multifacetado, que é a Universidade. Em outro relato, podemos ler com relação a esse aspecto que:

Tem vários professores cuja aula é simplesmente expositiva. A minha aula é dialogada, é difícil, como eu falei antes. Exige estrutura emocional para dar uma aula dialogada não é qualquer um. (Entrevista P9mEPHD).

Na dimensão do ensino, o trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos em uma cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em

detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades.

A questão da socialização profissional e as influências e resultados obtidos na história de vida de cada professor, no que tange aspectos identitários acerca de sua profissão, fazem-se valiosas, no sentido de conhecer em que medida tais aspectos corroboram para a construção da identidade profissional docente na Educação Superior.

4 . Considerações: provisoriedade...

O presente estudo teve como objetivo compreender o processo de socialização profissional dos professores ingressantes na Universidade Federal de Uberlândia. Com base no processo de inserção na carreira docente, nos aspectos da formação e da profissionalização docente, nas práticas formativas vivenciadas pelos professores, analisamos os principais dilemas e dificuldades vivenciadas pelos professores ao assumirem a docência na universidade.

O desafio que se apresenta às Universidades é o de organizar um programa institucional de desenvolvimento profissional de seus docentes com base em uma perspectiva emancipadora, no qual o professor seja considerado como partícipe de seu processo formativo. Além disso, será preciso reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, não adianta propor cursos aligeirados, com imposição de temáticas, tampouco soluções pré-aprovadas que não garantam a melhoria da formação, historicamente comprometida.

Será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que realmente possibilitem sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Não se trata, então, de formar simples repetidores de informações, de conteúdos ou de técnicas adquiridas no ambiente intelectualizado da Universidade. Trata-se de preparar um profissional para realizar a crítica, a reflexão e a proposição de um estilo de ensino que, de fato, promova a aprendizagem, o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e, finalmente, o desenvolvimento de sujeitos ou de subjetividades.

Um dos propósitos deste estudo foi o de compreender quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores ao assumirem a docência na Universidade. Alguns aspectos são comuns, de acordo com os relatos dos professores: a insegurança sentida ao assumir a docência, principalmente com relação ao domínio dos saberes pedagógicos; lacunas na formação inicial e continuada com relação aos desdobramentos para a docência, o que dificulta o processo de socialização profissional e o desenvolvimento da identidade docente. Além desses aspectos o estudo possibilitou-nos compreender que:

- Os docentes reconhecem a necessidade de formação pedagógica, mas não a realizam, porque alegam que não tiveram oportunidade no decorrer do processo formativo e, ainda, porque a Universidade não oferece essa possibilidade. Não há incentivos com relação à liberação de carga horária, nem de progressão na carreira para se dedicarem ao processo de formação para a docência;
- Os professores ingressantes, em processo de socialização profissional, necessitam de uma referência na Universidade que lhes permita percorrer caminhos com relação aos trâmites burocráticos, além de informações mais precisas quanto à organização institucional.
- As condições de trabalho são inadequadas para o exercício de uma docência de qualidade, principalmente no que se refere às salas de aula numerosas, aspectos referentes à relação professor-aluno, planejamento, avaliação da aprendizagem, relação teoria e prática, sentido formativo da universidade;
- Há necessidade de instituir uma política institucional de formação docente na UFU, pautada na valorização da docência e no desenvolvimento profissional dos professores a partir de metodologias que tornem a prática objeto de discussão e de aprofundamento, fortalecendo, assim, o desenvolvimento da identidade profissional docente.

No que se refere à formação e profissionalização docente, concluímos que alguns aspectos analisados contribuem para o distanciamento do professor dessas perspectivas. Trata-se da necessidade

de investimento em uma formação pedagógica permanente, de forma que sejam articuladas as práticas e experiências às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira. A Universidade deverá posicionar-se a respeito dos problemas e necessidades formativas que este estudo coloca em tela, no sentido de instituir políticas de desenvolvimento profissional de seus professores. Além disso, a Universidade deverá comprometer-se em apoiar, principalmente, os professores recém-concursados, auxiliando-os em seu processo de socialização profissional e de inserção na carreira do magistério.

Diante das considerações apresentadas, reiteramos que a Universidade, no uso de sua autonomia, institua o Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional Docente com base em elementos constitutivos da elaboração do conhecimento profissional dos professores com vistas à melhoria crescente da qualidade da Educação Superior.

Referências

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR.14.724. 3. ed., 17.03.2011, válida a partir de 17.04.2011. Brasília, 2011.
- ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência na Educação Superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, N.68. Campinas: CEDES. Dez, 1999, p.301- 309.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto, 1994.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Lisboa: Porto, 1997.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, P. A. SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernandes. De la democratización ao profesionalismo. *Educación y sociedad*, n.11, p.23-44, 2001.

FRANCO, Maria Laura. *Análise do Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 1, p. 45-56, mar. 2005.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1988.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Saberes docentes e identidade profissional: A formação de professores na Universidade Federal de Goiás*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 53-80.

LÜDKE, Menga (Coor.) *et al.* *O professor e a pesquisa*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. 112 p.

_____ ; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 25, n.89, set./dez. 2004. p. 1159-1180.

PIMENTA, S. G. . Pesquisa e Formação de Professores: Contextualização Histórica e Epistemológica de um Projeto Integrado. In: Valter Soares Guimarães. (Org.). *Formação para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. São Paulo: Papirus, 2006. p. 67-89.

_____ (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G e ANASTASIOU, Lea. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. *Formar o professor; profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Original em espanhol.

SZYMANSKI, H. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, nº 13, 2000, pp. 5-23

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, nº 73, p. 209-244, dezembro, 2000.

TEIXEIRA, Geovana F. Melo. *Docência: uma construção a partir de*

múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da Educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

Data de registro: 30/07/2012

Data de aceite: 19/09/2012