

REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DAS PERSPECTIVAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Geovana Ferreira Melo – FACED/UFU – geovana@faced.ufu.br

Camila Boaventura Rocha – UFU – c.boaventura8@gmail.com

Cecilia Vicente de Sousa Figueira – UFU – figueira41@yahoo.com.br

Ketiuce Ferreira Silva – UFU – ketiuce@yahoo.com.br

Financiamento: CNPq e FAPEMIG

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo as representações conceituais acerca da profissionalização de docentes universitários. O objetivo geral é apresentar e analisar os principais referenciais teóricos que balizam os processos de desenvolvimento profissional de professores universitários. São analisados os conceitos de socialização profissional, identidade e saberes na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de cunho exploratório. Na busca de identificar os conceitos subjacentes ao processo de desenvolvimento profissional da docência universitária, percebe-se que a profissionalização docente é um aspecto complexo, permeado de fatores inter-relacionados. Tais fatores devem ser estudados de maneira sistêmica e contínua a fim de contribuir com teorias e práticas cada vez mais efetivas diante das necessidades apresentada pelo processo de ensino aprendizagem. O estudo aponta que as teorias e práticas subjacentes ao contexto de atuação e de formação do professor devem ser constantemente questionadas e analisadas com o objetivo maior de contribuir efetivamente com seu processo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; docência universitária; profissionalização docente.

1. Introdução

O atual cenário social, político, tecnológico, permeado de constantes transformações, configura-se como terreno fértil para pesquisadores de diversas áreas investirem seus estudos em temas relacionados ao contexto educacional. Especificamente neste trabalho, o foco da discussão recai sobre o contexto de profissionalização da docência universitária.

O contexto universitário, enquanto espaço de atuação do profissional enfatizado ao longo desse trabalho, é o cenário formativo no qual o professor universitário, por meio de sua

prática, constrói continuamente sua identidade. Além disso, o professor insere-se nesse contexto como um dos protagonistas do processo de ensino aprendizagem, uma vez que é o mediador entre alunos e conhecimentos nas universidades.

Para Zabalza (2007) as atuais demandas sociais têm causado diversas e significativas transformações no âmbito das universidades. Essas que vão desde a

(...) massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem), incluindo a importante incorporação do mundo das novas tecnologias e do ensino a distância. (ZABALZA, 2007, p. 22).

O autor ressalta que são mudanças que afetam expressivamente aspectos como padrões de qualidade, exigências aos professores, conceitos de formação, dentre outros. Enfatizando a função formativa das universidades, Zabalza (2007) destaca que o foco do processo formativo deve recair sobre a perspectiva de “crescer como pessoas” a fim de que a formação docente transcenda os conteúdos da educação formal e parta para uma perspectiva de continuidade permanente de realização pessoal e profissional, de maneira interligada.

Para tanto, o autor argumenta que os conteúdos formativos devem integrar novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores e o enriquecimento das experiências. Nesse sentido, Zabalza (2007) reforça o (re) aprender como condição *sine qua non* do contexto universitário frente à formação efetiva de seus docentes e, conseqüentemente, de seus alunos.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar os principais referenciais teóricos que balizam os processos de desenvolvimento profissional de professores universitários. São analisados os conceitos de socialização profissional, identidade e saberes na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa de cunho exploratório e explicativo a fim de responder o seguinte questionamento: Quais são os conceitos subjacentes ao processo de desenvolvimento profissional do professor?

Nessa perspectiva, essa produção se constrói no decorrer de alguns tópicos de caráter teórico acerca da profissionalização docente universitária: identidade profissional, saberes, socialização profissional e desenvolvimento profissional. Ao longo desse percurso, os subsídios teóricos vêm de autores como Veiga (2009), Marcelo (1999, 2008, 2009), Behrens (2007), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif e Raymond (2000), Gauthier (1998) e outros. Por

fim, tecemos as considerações finais rumo à reflexão em torno da tentativa de alcançar os objetivos propostos, das possíveis respostas encontradas para o questionamento que motivou tal estudo, além das recomendações sobre a pertinência da continuidade de discussões acerca da temática em questão.

2. Identidade profissional de professores: tecendo os fios da docência

As rápidas transformações sociais têm exigido, dentre outros fatores, radicais mudanças nos processos formativos de profissionais para compreenderem e atuarem em uma realidade frisada pelos ditames do mercado. Neste tópico discutimos os conceitos relacionados à identidade docente como necessários para o entendimento de como se configura o desenvolvimento profissional de docentes universitários neste caminho de incertezas e mudanças, conforme ressalta Imbernón (2001).

A etimologia das palavras identidade e docente tem origem na língua latina. Do latim *identitas*: “a identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais”. Já o termo docente, deriva de *docens*, “aquele que ensina”. (dicionário português-latim on-line, 2012).

Partindo das definições acima, podemos afirmar que identidade docente se refere à definição que o professor tem da representação de si para o outro (grupo social) com o acréscimo de que esta é influenciada permanentemente pela complexidade da vida social que o permeia bem como pela sua trajetória pessoal de vida.

Do ponto de vista profissional, Pimenta (2009, p. 50), define que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2009, p. 50).

De acordo com Marcelo (2009), a questão da identidade docente tem sido por isso mesma, objeto de constantes avaliações, isso porque as mudanças que ocorrem em ambientes locais e globais contribuem para desestabilizar o sentimento de certeza presente anteriormente em nossa sociedade gerando, com isso, uma crise.

No campo da sociologia, os estudos apresentam o conceito como híbrido, associado ao caráter dinâmico da sociedade moderna. Giddens (2002) confere, através de um estudo

analítico, que o termo identidade assume caráter polissêmico. Para esse autor o termo está em constante mutação justamente porque se refere a sujeitos que se veem em meio a um mundo moderno, repleto de crises e constantes mudanças, não mais regulado por individualidades, ou conceitos unilaterais. Diz o autor que a natureza da modernidade tardia modifica os valores de si (narrativa particular) impondo ao sujeito a busca pela construção de um projeto reflexivo, de auto-responsabilização por si mesmo.

Uma crise, segundo o dicionário on-line de Português pode ser definida como: “momento perigoso ou difícil de uma evolução ou de um processo”. Ora se a crise transporta os sujeitos a uma revisão de crenças, valores, hábitos e costumes que sentido poderá ser atribuído a identidade docente nos dias atuais? Essa iniciativa propicia desvendar como prosseguem os processos de socialização em que as identidades docentes transitam na busca permanente de construção de um estatuto.

Nessa constante busca de um significado para o que venha a ser tornar-se professor, uma dúvida se interpola no caminho: No ensino superior quem se considera professor? Cabe-nos ainda mediar outro questionamento na busca dessa compreensão: como os professores, com as suas convicções pessoais e profissionais poderão assumir uma posição estável ao inserir-se nessa nova cultura social que está em constante crise e transformação? Para Pimenta (2009) a pesquisa no ensino institucionalizado, atrelada a práxis refletiva é que norteia de forma particular a construção da auto-identidade para o docente. A autora ressalta que:

A pesquisa da prática individual e coletiva e seus determinantes possibilitam a construção de um pensar compartilhado, em relação as nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória; torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional possibilitando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário. (PIMENTA, 2009, p. 43).

Essa tarefa complexa, para muitos profissionais que hoje ocupam a função de professor universitário tais como advogados, médicos, dentistas, engenheiros e economicistas, é algo que está distante da prática cotidiana. De acordo com Pimenta (2009) é comum dentre esses profissionais, a construção de uma carreira docente distanciada da reflexão sobre o que é ser professor. Para a autora o que realmente contribui para a identificação do professor universitário como professor tem a ver como esse difere: as condições dadas no contexto profissional de forma individual e coletiva e ainda o auto-exercício reflexivo da maneira de ser e estar na profissão.

Ao pressupormos um conhecimento dialógico para o que vem a ser um processo de identificação do que é ser professor, dispomos ainda de alguns elementos que norteiam essa compreensão: tomar para si a natureza das competências próprias da docência exige o entendimento dos desafios econômicos, políticos e sociais que permeiam o exercício da docência. É evidente que o domínio sobre a natureza epistêmica dos campos disciplinares e o agir com ética e competência didática constituem-se em elementos fundantes desse processo de desenvolvimento da identidade profissional. É preciso antes de qualquer coisa acreditar naquilo que faz considerando sobremaneira que aquilo que se faz requer transformações constantes de si e do modo como relacionar com os pares. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 259), ao tratarem da formação da identidade docente, afirmam que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.259).

Dessa forma, consideramos que os saberes da experiência devem fazer parte do processo inicial e contínuo de toda a etapa de construção da identidade docente. A compreensão a respeito dessa temática, de acordo com alguns autores como: Behrens (2007), Pimenta e Anastasiou (2010), Marcelo (2009), na última década, sugere um movimento de transposição que, re/conhecidos como paradigmas sistêmicos, emergentes, da complexidade, apresentam a existência de um novo homem, de uma nova sociedade. O que se tem, portanto é um conceito de formação para docência estendido para além da designação de formação continuada ou contínua. Trata-se do desenvolvimento profissional dos professores.

A esse respeito, Behrens (2007, p. 453) sugere, em um dos seus estudos dessa natureza, que o processo de identificação da profissão docente deve:

(...) acompanhar uma visão complexa que reúna a teoria e a prática numa ação docente transformadora. Esse desafio implica oferecer e instigar os docentes a buscarem uma prática pedagógica que contemple as aprendizagens para vida: *conhecer*, fazer, conviver e ser. (BEHRENS, 2007, p.453).

Para outros autores a identidade docente somente terá significado se permitido, ao docente durante essa caminhada de busca, um tempo para efetivação de propostas, não podendo excluir as condições dadas para essa efetivação, o anseio de participação de cunho individual e por último, o julgamento dos alunos acerca da atuação desse professor. Esses condicionantes da profissão comprovam que:

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou

doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 2009, p.11)

Pressupomos que para o cumprimento dessas exigências é necessário ainda que a instituição promova encontros em que o docente possa junto aos pares refletir sobre a qualidade do seu trabalho o que englobaria: conhecimentos acerca da profissionalização em seus aspectos pedagógicos, técnicos e políticos. Para Freire (2002), esse processo construtivo não se dá em separado ao do ensino cuja exigência é metódica, autônoma e pressupõe dominar a tríade ensinar/ aprender e pesquisar.

Buscando tecer os fios dessa complexa teia que abriga a docência, consideramos que as contribuições teóricas acerca da identidade docente indicam que este é um conceito multifacetado. Além disso, a identidade possui raízes profundas que tem início desde a escolha da profissão, perpassa a formação inicial, acompanha o processo de desenvolvimento docente e desemboca em uma viagem inesgotável em busca de significados: culturais, sociais, pessoais e profissionais atinentes à docência.

3. Saberes em movimento: contribuições teóricas acerca dos saberes docentes

O campo dos saberes docentes tem sido, nos últimos anos, objeto de investigação das pesquisas educacionais, de temas e problemas de estudo nos cursos de formação inicial e continuada e objeto das políticas públicas para a educação. Segundo Gauthier (1998), Tardif (2002), Pimenta (2002) e Nunes (2001), vários saberes são mobilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Estes saberes formam um tipo de inventário que compõe os saberes docentes. Para Tardif (2002):

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11).

Os autores destacam os seguintes saberes: os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica. Para Gauthier (1998), é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formem uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteça para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Gauthier (1998) nos ensina, que não é suficiente para o docente, ser conhecedor apenas do conteúdo, ou seja, do saber disciplinar. Não basta ter talento somente, ou apenas

bom senso. E ainda, não basta ser o professor, dotado de bom senso, e uma vasta experiência e muito menos, acreditar que o ensino está calcado apenas na cultura. Esses saberes, conhecimentos, tratados e trabalhos de forma isolada, não serão suficientes para um melhor ensino, ou uma melhor formação da identidade docente. Faz-se necessário a composição de um saber próprio ao ensino. Segundo esse autor, trata-se de uma concepção onde vários saberes são mobilizados pelos professores. Assim, Gauthier (1998) propõe o “reservatório de saberes”. Que trata de um conjunto de saberes necessários ao ensino, que permitem ao professor desenvolver seu trabalho pedagógico. Segundo a categorização dos saberes pelo autor, é proposto:

- **Saber disciplinar:** o saber produzido por pesquisas, ou seja, conhecimentos integrados sob forma de disciplinas.
- **Saber curricular:** a disciplina sofre transformações para se tornar programa, produzidos por outras pessoas. O docente deve conhecer o programa para planejar e avaliar (p. 30 e 31).
- **Saber das ciências da educação:** conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação como, por exemplo, o conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança, etc. Desconhecido pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões. (p 31).
- **Saber da tradição pedagógica:** o docente deixa de dar aulas individuais para dar em grupo, esta maneira se cristalizou, cada um tem uma representação de escola mesmo antes de entrar nela, essa representação ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar o comportamento do professor (p 32).
- **Saber experiencial:** a experiência e o hábito estão relacionados, esta experiência torna-se regra. Sendo a experiência pessoal e privada, confinadas nos segredos da sala de aula. Ações que nunca são testadas publicamente.
- **Saber da ação pedagógica:** está relacionado aos conhecimentos pedagógicos, diz respeito à organização do trabalho pedagógico, organização e planejamento da aula, desenvolvimento e avaliação.

Sendo assim, é importante a definição de um repertório de conhecimentos no processo de reconhecimento e de construção de uma identidade profissional, como é o caso do ofício docente atualmente. Segundo o autor em questão, é ameaçador reduzir o preparo pedagógico dos docentes em benefício da formação disciplinar, ou de qualquer outro saber que não seja aquele (o trabalho do professor na sala de aula).

Por um diferente olhar, percebemos que Tardif (2002) categoriza os saberes de uma forma que Gauthier aprofunda. De acordo com o primeiro autor, os saberes são plurais, compósitos, se movimentam, se deslocam, se (re) constroem no processo vivo, dinâmico e contraditório de construção da identidade docente, de acordo com Tardif (2002).

No processo de busca da compreensão sobre os saberes docentes aprendemos com Tardif (2000) a importância da experiência. De acordo com o autor, o saber experiencial do professor significa o vivido em um momento particular, momento singular esse diferente de tudo o que se encontra, habitualmente, sendo registrado no repertório de saberes. Os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados. Essas experiências, geralmente, viram regras e, ao serem repetidas, assumem, muitas vezes, a forma de uma atividade de rotina. São os gestos, os macetes, o “habitus”. O saber experiencial é considerado, por muitos autores, como limitado pelo fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Os saberes experienciais são concebidos por nós como singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais e incompletos, possuem, assim, uma historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas. Para melhor entendimento da teoria de Tardif (2002), a seguir pontuamos as conceituações por ele adotadas:

- **Saber da formação profissional:** conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. (2002, p. 36 e 37).
- **Saber pedagógico:** os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que caminham para uma melhor orientação da atividade educativa (2002, p. 37).
- **Saber disciplinar:** saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina (...). (2002, p. 38).
- **Saber curricular:** estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (2002, p. 38).
- **Saber experiencial:** baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (2002, p. 39).

Partindo agora para os autores nacionais estudados para esse trabalho, Pimenta (2002), e Nunes (2001) ao tratar da atividade docente, referem-se ao docente como alguém que deve ser visto e trabalhar como sujeito do processo ensino e aprendizagem. No que se refere ao saberes docentes, as autoras afirmam, que o saber experiencial é o primeiro passo para a construção da identidade docente. É o saber apreendido na formação inicial, continuada, assim como, durante toda a atuação profissional.

O saber do conhecimento trata-se não da mera informação, mas de uma lógica de pensamento e reflexão por parte do docente, para assim, os professores produzirem novos saberes. Entendemos então, que a educação compõe uma das funções sociais, a de humanização. Já os saberes pedagógicos têm sido trabalhos com os futuros professores, de forma fragmentada, dissociada, e fora da realidade educacional, de modo que, a autora defende o ensino de conhecimentos pedagógicos voltados para as reais necessidades da educação atual. O docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

4. A socialização profissional docente: tornando-se professor

A socialização profissional é entendida como um processo de concretização dos ideais profissionais. A partir de um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo 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 deste 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.

Como se pode notar, o estudo da socialização profissional do professor constituiu-se numa demanda decorrente das conclusões, ainda que expostas sucintamente, da pesquisa sobre saberes docentes e identidade profissional, citada acima, afinal:

(...) se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210).

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, pois 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, os percalços e 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 estar na profissão. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 217):

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 e RAYMOND, 2000, p. 217).

Esses aspectos, apresentados acima pelos autores, referem-se diretamente ao processo de socialização profissional dos professores. O modo como 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 a construção de seus saberes docentes. Entendemos que este 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 com relação ao novo emprego. Além disso, a aspiração de ingresso no serviço público em contraposição à realidade profissional, às dificuldades inerentes à constituição do ser professor relacionados à adaptação, saberes construídos, ajuda ou não do curso, confronto com rotina profissional, especificamente do trabalho docente.

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 que passará a fazer parte. Isso significa que a socialização profissional constitui-se em um processo que ocorre na

articulação contínua entre o professor em socialização e o grupo profissional ao qual irá pertencer.

5. O desenvolvimento profissional como processo de formação docente

Propositamente o conceito de desenvolvimento profissional é apontado aqui, pois o mesmo precisa ser entendido de maneira ampla e dependente dos demais conceitos discutidos nos tópicos anteriores. Conforme ressalta Marcelo (2009), a construção desse desenvolvimento é um aspecto que se dá ao longo de toda a carreira docente, da origem à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos outros. No entanto, depende de todos os fatores que compõem o contexto de atuação desse profissional, tais como: espaço de trabalho, políticas públicas, crenças, valores, formações inicial e continuada, identidade docente, experiências, saberes, práticas, socialização, dentre outros.

Motivado pelo questionamento “Como se aprende a ensinar?” Marcelo (2009) resgata diversas contribuições teóricas que demonstram a importância, bem como a necessidade de realizar uma discussão mais aprofundada que possa apontar caminhos que favoreçam a efetividade da ação docente. Ao fazer uma comparação entre as definições mais antigas e mais recentes sobre essa temática, o autor destaca que “O conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.” (2009, p. 10). Ou seja, nota-se um aprimoramento teórico mobilizado pela práxis.

Para Marcelo (2009) o bom professor é o que o autor chama de “perito adaptativo”, aquele, com uma experiência mínima de cinco anos, exerce constantemente a ação-reflexão-ação sobre sua prática, que é capaz de lidar com os desafios de seu trabalho graças ao seu conhecimento de experiência que, além de oferecer embasamento para tratar as situações, também aprimora a sua sensibilidade para lidar com novos acontecimentos. Esse professor mantém o foco na inovação e na eficiência ao mesmo tempo. Para tanto, são necessários os conhecimentos teóricos, da experiência e deliberativos, aqueles que são fruto da investigação de sua própria prática, bem como o conhecimento profundo dos conteúdos que vão ensinar.

De acordo com Behrens (2007) o desenvolvimento docente relaciona-se ao paradigma da complexidade. Trata-se de uma concepção fundada em uma visão crítica, articulada, ampla e sistêmica que percebe a prática pedagógica como processo que se constitui pelo individual e pelo coletivo, pelas formações continuada e permanente, pelas revisões e renovações de práticas e conhecimentos, pelo saber, saber-fazer, ser e conviver. Dessa forma, constitui-se em

importante contribuição que ressalta o desenvolvimento profissional docente como processo, e não apenas produto, que depende diretamente de tudo o que é vivenciado pelo docente desde o início de sua formação à sua prática diária de ensino.

Garcia (1999) e Behrens (2007) compartilham sobre a distinção de quatro fases no processo de aprender a ser professor. A primeira fase, chamada de pré-treino, ocorre na escolarização básica em que o aluno observa e toma como exemplo a atuação de seus professores. A segunda fase, designada de formação inicial, equivale à capacitação formal que ocorre no âmbito das instituições voltadas para a formação docente. A terceira fase é a de iniciação que se refere ao aprendizado resultante da prática vivenciada em seu espaço de atuação. Por fim, a quarta fase, equivale à formação permanente que se dá ao longo de toda a sua trajetória docente.

Diante disso, Garcia (1999) e Behrens (2007) vêm reforçar um processo que tem início, mas não tem fim. Um processo caracterizado pela importância de aspectos como observação, participação, autoria, investigação, aprimoramentos. Destaque merece ser dado ao pré-treino como o contato inicial que o sujeito tem com o contexto da docência, portanto, momento que não deve ser ignorado, pois já oferece as primeiras referências e concepções acerca do seu futuro espaço de exercício. É o que o autor enfatiza como as várias horas não gratuitas que iniciam a socialização prévia.

O foco no aluno é também fator determinante para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Behrens (2007), sendo o aluno o sujeito para quem e com quem o professor atua, deve partir das necessidades desse sujeito os conteúdos, metodologias e recursos que tornem o ensino efetivo. As necessidades dos alunos direcionam os rumos que devem ser trilhados pelo desenvolvimento profissional dos professores. Professores capazes de trabalhar em prol de uma formação de cidadãos ativos para além das paredes da escola, conforme a caracterização de Marcelo (2009, p.3) o “... desenhista de ambientes de aprendizagem, com capacidade para rentabilizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento.”.

Loureiro (1997) defende que o professor é um adulto em formação e que esta formação está relacionada às mudanças de caráter físico, intelectual, afetivo, social, de personalidade e vocacional. Baseando-se no modelo de Huberman (1989a, 1989b, 1992), Loureiro (1997) revisita o ciclo de vida da formação de professores:

- **Entrada na carreira:** momento no qual o professor começa a vivenciar as situações de ensino, iniciando pela fase de “sobrevivência” que é o momento de superação das adversidades do contexto de trabalho e passando pela “descoberta” na qual o professor

começa e experimentar os prazeres que os levam a superar as dificuldades da fase anterior.

- **Estabilização:** efetivação do sentimento de pertença à instituição, que concretiza fatores como comprometimento, responsabilidade, autonomia, segurança, confiança, conforto, maior preocupação com os objetivos didáticos, afirmação perante os demais, consolidação de repertório didático etc.
- **Diversificação:** estimulados por alto grau de motivação, dinamismo, empenho, receio de caírem na rotina e pela necessidade de se manterem entusiasmados pela profissão, os professores investem na experimentação de diferentes maneiras de planejar, executar e avaliar.
- **Pôr-se em questão:** chamado de momento de “crise” devido ao sentimento de monotonia ou/e fracasso ocasionado por algumas experiências.
- **Serenidade e distanciamento afetivo:** caem os níveis de ambição pessoal e de investimento, sobem os níveis de sensação de confiança e de serenidade em relação às situações de sala de aula e ocorre um distanciamento afetivo em relação aos alunos.
- **Conservadorismo e lamentações:** os professores demonstram maior resistência ao novo, às mudanças, mantendo-se nostálgicos ao passado.
- **Desinvestimento:** o profissional perde o interesse em investir no seu trabalho.

Ao identificar o “ciclo de vida” a partir de Huberman (1989a, 1989b, 1992) e utilizar a teoria desse autor para realizar um estudo sobre a temática em questão com professores em Portugal, Loureiro (1997) enfatiza a importância de conhecer a evolução da profissão docente a fim de (re)definir os processos que constituem o desenvolvimento profissional de professores de modo que estes vivenciem sua carreira sem frustrações e sem abandonarem o seu crescimento profissional.

Também com foco no desenvolvimento profissional docente, Veiga (2009) discute sobre a importância da Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, como disciplina de legalmente instituída e campo de estudo epistemológico que exerce função formativa e investigativa. A primeira função se explica na convergência para o domínio de conhecimentos teóricos advindos da formação inicial, conhecimentos do fazer didático, fundamentos da educação superior, contexto institucional, cenário universitário, especificidades da educação superior etc. Já a segunda função demonstra o caráter problematizador que deve mobilizar o aprofundamento teórico sobre o ensino a fim de contribuir com a ação-reflexão-ação sobre o saber-fazer docente.

Nesse sentido, Veiga (2009) defende a necessidade de mudanças no processo de desenvolvimento profissional docente para a educação superior. A autora compartilha com Isaia (2006) a defesa de quatro passos para essa mudança: o desenvolvimento profissional deve partir da instituição, dos professores em conjunto e das políticas públicas da educação superior; rompimento da cultura individualista da instituição; compromisso institucional em construir espaços formativos; e o fortalecimento da prática da solidariedade da docência.

Todas as contribuições teóricas exploradas até aqui reforçam a constante necessidade de aprimoramento conceitual demandado por mudanças de um contexto profissional dinâmico, multifacetado, que é modificado por demandas sociais de pessoas em constante formação. Falar de educação é tratar de pessoas em desenvolvimento, um processo de formação que envolve fatores históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos, dentre outros que interferem na maneira como o professor exerce sua profissão. Um processo permeado por influências individuais e coletivas, influências internas e externas ao sujeito.

6. Considerações finais

O objetivo desse trabalho consistiu em apresentarmos alguns referenciais teóricos que balizam os processos de desenvolvimento profissional de professores universitários. Ao longo dessa reflexão, é possível destacarmos que o desenvolvimento profissional do professor universitário constitui-se no decorrer de toda sua trajetória laboral, principalmente a partir da construção de sua identidade, seus saberes e sua profissionalização. Os referenciais teóricos apresentados e analisados aqui nos conduzem à interpretação de que esse processo ocorre por meio da associação entre teoria e prática, e, conseqüentemente, na re/construção cíclica e necessária de ambas. A relevante contribuição dessa abordagem vem reforçar juntamente com Marcelo (2008, p.19) a necessidade e importância da compreensão sobre profissão e desenvolvimento docente como “... elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.”.

Como apontado por vários teóricos o desenvolvimento profissional docente requer o enfrentamento de desafios permanentes. Perpassa um processo de busca por uma ressignificação do papel docente, pela valorização dos saberes experienciais, pelo reconhecimento de si e do outro. Assim, deverá ocorrer a articulação entre o ser social e o profissional, pelo engajamento político frente à demanda e o jogo de poderes institucionalizados e, não menos importante pela conquista de um espaço de formação que

instigue o docente à reflexão constante de suas práticas e ao seu conseqüente desenvolvimento profissional.

Conforme Fonseca e Silva (2007) a profissionalização dos professores permeia uma série de influências internas e externas de forma particular, mas também na forma social. Acreditamos que a formação docente se constitui de múltiplas dimensões, e, por isso refletimos e tentamos compreender algumas dessas dimensões, os sujeitos, os saberes, e as relações. Uma vez que as fronteiras, os entrelugares, as mediações entre ensino e ensino e pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual os problemas e experiências acadêmicas do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se descolam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam.

Falar de profissionalização docente é tratar de um processo em permanente construção. Processo este permeado por aspectos relativos ao contexto histórico, cultural, político, econômico. Diante das contribuições teóricas retomadas neste trabalho, observa-se que o professor universitário se capacita como tal a partir de toda a sua trajetória que começa enquanto ele ainda se encontra na condição de aluno.

Sendo assim, fica evidente a pertinência da continuidade de estudos acerca da temática em questão a fim de colaborar com a construção coerente da profissionalização docente universitária. As teorias e práticas que cercam o contexto de atuação e de formação deste profissional devem ser constantemente questionadas e analisadas com o objetivo maior de contribuir efetivamente com seu processo de desenvolvimento profissional.

7. Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 33-49.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, vol. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>>. Acesso em: 30 maio 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 152 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999, 272 p.

GAUTHIER, Clermont et. al. Tradução de Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998, 480 p.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002, 233 p.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: _____. ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto. 1997, p. 117-160.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 30 maio 2012.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, p.7-22, jan./ fev./ mar./ abr. 2008. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 29 maio 2012.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 9 -27.

MEKSENAS, Paulo. Existe uma origem da crise de identidade do professor? **Revista Espaço Acadêmico**, nº 31, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>>. Acesso em: 18 maio 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, nº 74, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão do professor universitário: processo de construção da identidade docente. In: _____. CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.). **Docência universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009, p.33-55.

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

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007, 144 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, 328 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Metodologia do ensino superior e desenvolvimento profissional docente. In: _____. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 75-90.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.