

## Desenvolvimento profissional de professores iniciantes no ensino superior: um estudo no curso de Psicologia em Porto Velho - RO

### Resumo

Este estudo buscou investigar os componentes que influenciam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes no curso de Psicologia de uma instituição privada de ensino superior localizada em Porto Velho-RO. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, de caráter descritivo (Bogdan; Biklen, 2013), utilizando-se como fonte de dados entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores que possuíam até três anos de experiência docente (Huberman, 1995). A análise temática (Braun; Clarke, 2012) revelou três eixos principais: i) Liberdade pedagógica e normas institucionais; ii) Reconhecimento profissional e realidade do trabalho; e iii) Desenvolvimento docente e desafios formativos. Os resultados indicam que, embora os professores percebam uma certa autonomia em suas práticas pedagógicas, esta é limitada por normas institucionais rígidas, dificultando a implementação de práticas inovadoras. Além disso, a discrepância entre o reconhecimento social e a valorização financeira é um fator de insatisfação entre os docentes. A carência de formação pedagógica adequada e de suporte institucional contribui para um sentimento de insegurança e improvisação no exercício da docência. Esses fatores destacam a necessidade de políticas institucionais que favoreçam a valorização e o desenvolvimento contínuo dos professores, de modo a promover um ambiente propício à construção de uma identidade profissional docente no ensino superior, alicerçada no aprimoramento das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional; professores iniciantes no ensino superior; identidade docente.

**Josué José de Carvalho Filho**

Universidade Federal de Rondônia –  
UNIR – Porto Velho/RO – Brasil  
carvalhofilho.josue@unir.br

**Gabrielle Selleri Bezerra**

Centro Universitário São Lucas –  
Porto Velho/RO – Brasil  
gbselleri@gmail.com

**Eliete Zanelato**

Universidade Federal de Rondônia –  
UNIR – Porto Velho/RO – Brasil  
eliete@unir.br

### Para citar este artigo:

CARVALHO FILHO, Josué José de; BEZERRA, Gabrielle Selleri; ZANELATO, Eliete. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes no ensino superior: um estudo no curso de Psicologia em Porto Velho - RO. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 61-84, jan./abr. 2025.

**DOI:** 10.5965/1984723826602025061

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025061>



## Professional development of beginning professors in higher education: a study in the Psychology course in Porto Velho – RO

### Abstract

This study sought to investigate the components that influence the professional beginning professors' development in the Psychology course at a private higher education institution located in Porto Velho-RO. This is a qualitative, descriptive study (Bogdan; Biklen, 2013), using semi-structured interviews applied to six teachers with up to three years' teaching experience as a data source (Huberman, 1995). Thematic analysis (Braun; Clarke, 2012) revealed three main axes: i) Pedagogical freedom and institutional norms; ii) Professional recognition and work reality; and iii) Teaching development and training challenges. The results indicate that although professors perceive some autonomy in their teaching practices, this is limited by the institutional norms rigidity, which hinders the innovative practices implementation. In addition, the discrepancy between social recognition and economic retribution is a factor of dissatisfaction among the professors. The adequate pedagogical training and institutional support lack contributes to an insecurity feeling and improvisation in teaching. These factors highlight the need for institutional policies favoring the professors' valorization and continuous development, in order to promote a favorable environment to the construction of a professional teaching identity in higher education, based on pedagogical practices improvement.

**Keywords:** professional development; beginning teachers in higher education; teaching identity.

## Desarrollo profesional de profesores principiantes en la enseñanza superior: un estudio en el curso de Psicología en Porto Velho – RO

### Resumen

Este estudio buscó investigar los componentes que influyen en el desarrollo profesional de los profesores principiantes del curso de Psicología en una institución privada de enseñanza superior ubicada en Porto Velho-RO. Se trata de un estudio cualitativo y descriptivo (Bogdan; Biklen, 2013), que utilizó como fuente de datos entrevistas semiestructuradas a seis profesores que tenían hasta tres años de experiencia docente (Huberman, 1995). El análisis temático (Braun; Clarke, 2012) reveló tres ejes principales: i) Libertad pedagógica y normas institucionales; ii) Reconocimiento profesional y realidad laboral; y iii) Desarrollo docente y desafíos de la formación. Los resultados indican que, aunque los profesores perciben cierta autonomía en sus prácticas docentes, ésta se ve limitada por la rigidez de las normas institucionales, lo que dificulta la aplicación de prácticas innovadoras. Además, la discrepancia entre el reconocimiento social y la retribución económica es un factor de insatisfacción entre los profesores. La falta de formación pedagógica adecuada y de apoyo institucional contribuye al sentimiento de inseguridad e improvisación en la enseñanza. Estos factores ponen de manifiesto la necesidad de políticas institucionales que favorezcan la valoración y el desarrollo continuo de los docentes, con el fin de promover un entorno propicio para la construcción de una identidad profesional docente en la enseñanza superior, basada en la mejora de las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** desarrollo profesional; profesores principiantes en la enseñanza superior; identidad docente.

## 1 Introdução

O desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente constituem processos contínuos e dinâmicos, que começam na formação inicial e se estendem ao longo de toda a carreira (Huberman, 1995). Esses processos são determinados por diversos componentes, como as políticas educacionais, as condições de trabalho e as experiências vivenciadas pelos professores (Day, 1999). No contexto do ensino superior, esses desafios são intensificados pela necessidade de equilibrar múltiplas funções, incluindo o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 1996; Schön, 1983).

O desenvolvimento profissional de professores iniciantes se refere ao processo contínuo e dinâmico em que os docentes, no início de suas carreiras, adquirem conhecimentos que lhes permitem desempenhar suas funções de maneira eficaz e se adaptar às exigências do ambiente educacional (Huberman, 1995). Essa etapa inicial da carreira docente é marcada por desafios e descobertas no contexto institucional, em especial pelo domínio de saberes profissionais (Tardif, 2020) e por sua relação com a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Cavaco (1998) salienta que, no contexto do ensino superior, o início da docência é marcado por um processo de ajustamento e experimentação, no qual os novos professores universitários buscam conciliar suas expectativas pessoais com as exigências institucionais. A autora afirma que a integração dos docentes iniciantes muitas vezes é prejudicada pela ausência de programas de formação pedagógica e de apoio institucional, o que transcende o simples domínio técnico e a eficácia pedagógica, podendo gerar sentimentos de isolamento e incerteza.

Nesse cenário, a implementação de políticas de indução docente e programas de apoio específicos, voltados a facilitar a transição e promover o desenvolvimento profissional dos docentes (Cruz et al., 2022), quando acompanhada de uma profissionalização contínua, das influências contextuais, das vivências pessoais e das relações estabelecidas, pode se tornar fundamental para fomentar a construção gradual de um perfil profissional ancorado nas práticas cotidianas do/no ambiente acadêmico (Rech; Boff, 2021).

Esse processo de construção está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento profissional (García; Vaillant, 2009), uma vez que o aprimoramento e a mobilização dos saberes docentes (Tardif, 2020), permeados pelo processo de análise e reflexão sobre as práticas (Carvalho Filho; Rufino; Souza Neto, 2020), podem se configurar como componentes essenciais para a edificação da identidade do professor. Por esse prisma, o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente são processos interdependentes, especialmente no início da carreira, quando os desafios enfrentados podem determinar não apenas o crescimento profissional, mas também a permanência na profissão. Ao proporcionar suporte adequado e oportunidades de formação, as instituições podem facilitar a adaptação dos novos professores e promover uma trajetória docente mais sustentável e eficaz.

O processo de construção da identidade docente, especialmente no início da carreira, pode ser influenciado por uma série de desafios e contextos específicos que ajudam na trajetória dos professores. No entanto, enquanto a literatura destaca a importância dessas fases para a consolidação da prática pedagógica e a estabilização profissional, há uma lacuna significativa de estudos que abordem essas questões em cursos específicos, como o de Psicologia, e em contextos institucionais diferenciados, como o ensino superior privado.

Esse cenário é particularmente preocupante quando se considera a região amazônica, em que as peculiaridades socioeconômicas e culturais adicionam camadas de complexidade ao desenvolvimento docente. Woicolesco e Morosini (2024) ressaltam que as disparidades regionais e a fragilidade das políticas públicas em contextos como a Amazônia intensificam os desafios da formação de professores, resultando em uma formação que, frequentemente, não atende às necessidades específicas. Nesse sentido, é essencial explorar de forma mais aprofundada as experiências dos professores iniciantes, para compreender como os componentes que determinam seu desenvolvimento se manifestam em contextos específicos e pouco investigados.

Para tanto, realizou-se uma busca no repositório Oasisbr<sup>1</sup>, utilizando-se os descritores "curso de psicologia" e "docência", que revelou apenas dez artigos

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/>.

publicados, dos quais apenas três abordam diretamente a docência nesse contexto. Esses estudos, conduzidos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, discutem a formação inicial, práticas de supervisão e metodologias pedagógicas, mas não exploram de forma abrangente as especificidades e os desafios enfrentados pelos professores em início de carreira, especialmente no curso de Psicologia, no ensino superior privado e na região amazônica.

Essa lacuna na literatura aponta para a necessidade de investigações que considerem as particularidades do desenvolvimento profissional docente em diferentes contextos institucionais e regionais. A presente pesquisa visa preencher esse hiato, ao explorar os componentes que determinam o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes no curso de Psicologia em uma instituição de ensino superior (IES) privada de Porto Velho-RO.

A formação pedagógica para o ensino superior é essencial para assegurar práticas educativas eficazes e promover a qualidade do ensino. No entanto, essa preparação específica muitas vezes é insuficiente, especialmente em cursos como o de Psicologia, que, tradicionalmente, priorizam a formação técnica e científica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Isso compromete a capacidade dos professores para desenvolver estratégias didáticas adequadas, refletindo a necessidade urgente de políticas que integrem a formação pedagógica contínua como parte fundamental do desenvolvimento profissional docente.

Diante disso, a questão central que orienta esta investigação é: Quais componentes determinam o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes em Psicologia no contexto do ensino superior privado? Para responder a essa questão, serão apresentados, nos próximos tópicos, a metodologia detalhada, contemplando os critérios de seleção dos participantes, o instrumento de coleta de dados e as etapas de análise, a fim de proporcionar uma compreensão mais aprofundada do tema em questão. Na sequência, serão expostos os resultados, a discussão e, por fim, as considerações finais.

## 2 Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo (Bogdan; Biklen, 2013), classificada como um estudo de campo (Gil, 2021). A investigação foi realizada em uma IES privada, localizada em Porto Velho-RO, com a anuência da coordenação do curso de Psicologia. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, foram convidados a participar professores iniciantes com até três anos de experiência docente no ensino superior (Huberman, 1995). Seis docentes aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As informações de caracterização dos participantes estão dispostas no Quadro 1:

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

| Participante | Idade | Formação                                                                                        | Tempo de atuação |
|--------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| P1           | 28    | Graduação, Especialização e Mestrado Acadêmico em Psicologia                                    | 1 ano            |
| P2           | 27    | Graduação e duas Especializações em Psicologia. Mestrado Acadêmico em Psicologia (em andamento) | 1 ano e meio     |
| P3           | 31    | Graduação e uma Especialização em Psicologia. Mestrado Acadêmico em Psicologia (em andamento)   | 2 anos           |
| P4           | 36    | Graduação em Psicologia e Residência Multiprofissional                                          | 2 anos           |
| P5           | 25    | Graduação e Mestrado Acadêmico em Psicologia                                                    | 1 ano            |
| P6           | 34    | Graduação e Especialização em Psicologia                                                        | 1 ano e meio     |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Cabe esclarecer que o critério de seleção dos participantes, limitado a docentes com até três anos de experiência, foi estabelecido para captar as especificidades e desafios enfrentados no início da carreira. Esse recorte temporal é crucial para se compreender como os professores iniciantes se adaptam ao ambiente acadêmico e constroem sua identidade profissional. Huberman (1995) e Cavaco (1998) sublinham que os primeiros anos de docência são marcados por um intenso processo de descobertas e ajustes que podem direcionar as práticas e atitudes futuras dos profissionais.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, caracterizada por apresentar um roteiro com questões previamente definidas, permitindo ao entrevistador explorar temas emergentes durante a conversa. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possibilita um diálogo flexível entre o pesquisador e o entrevistado, combinando a padronização com a liberdade de explorar as percepções

do participante. O autor explica que esse tipo de entrevista “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146)

As entrevistas foram realizadas entre junho e agosto de 2023, nas dependências da instituição em que os participantes atuam, em uma sala reservada para orientação de alunos. Cada sessão teve duração variada (entre 50 minutos e 1h40), garantindo um ambiente adequado e privado para a coleta de informações sobre as experiências dos docentes iniciantes.

Após a tabulação dos dados, optou-se pela análise temática, que se destaca como um método de codificação capaz de interpretar dados qualitativos por meio da identificação de temas recorrentes (Boyatzis, 1998), buscando padrões consistentes que revelam a complexidade dos fenômenos analisados. Trata-se de um processo aberto e emergente, conforme descrito por Braun e Clarke (2012), com o objetivo de identificar eixos temáticos.

Inicialmente, os dados foram submetidos a uma codificação preliminar e, em seguida, o material foi revisado em sua totalidade para a exclusão de alguns códigos iniciais e o agrupamento de outros. A inclusão - a movimentação de frases ou códigos em um ou mais tópicos gerais - foi finalizada por meio de uma comparação contínua. A organização de cada tópico geral foi determinada pelos enfoques e resultados obtidos nos estudos, levando à definição dos seguintes eixos temáticos: i) Liberdade pedagógica e normas institucionais, refletindo a inter-relação entre a autonomia docente e as regras impostas pela instituição; ii) Reconhecimento profissional e realidade do trabalho, que aborda a diferença entre a valorização social e as condições reais de trabalho dos professores; e iii) Desenvolvimento docente e desafios formativos, que discute a necessidade de formação continuada e os obstáculos enfrentados pelos docentes para alcançar uma formação pedagógica adequada.

A última etapa consistiu na interpretação dos resultados, contextualizando-os com teorias sobre o desenvolvimento profissional docente, destacando as contradições e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes.

O tratamento dos resultados envolveu uma análise detalhada dos dados coletados, interpretando-os à luz das teorias sobre o desenvolvimento profissional docente. A interpretação focou em compreender como os docentes iniciantes lidam com as contradições e os desafios em sua prática, considerando aspectos como a autonomia limitada e as lacunas na formação pedagógica.

A análise também buscou identificar as relações entre esses desafios e o contexto institucional, ressaltando como esses fatores afetam a construção da identidade profissional e a continuidade dos professores na carreira. Ao relacionar esses achados com teorias educacionais, foi possível evidenciar os elementos que favorecem ou dificultam o desenvolvimento profissional, oferecendo uma visão crítica e reflexiva das condições enfrentadas pelos professores no início de sua trajetória docente no ensino superior, como será apresentado no próximo tópico.

### 3 Resultados e discussões

O desenvolvimento profissional de professores iniciantes é permeado por um processo complexo, influenciado por componentes contextuais, institucionais e individuais. Esse processo pode estar intimamente relacionado à construção de uma identidade reflexiva e integrada, que, conforme ressaltam Woicolesco e Morosini (2024), deve levar em consideração a complexidade e os desafios do contexto educacional contemporâneo.

No presente estudo, foram identificados três eixos temáticos principais que estruturam as análises dos dados: i) Liberdade pedagógica e normas institucionais; ii) Reconhecimento profissional e realidade do trabalho; e iii) Desenvolvimento docente e desafios formativos. A seguir, cada tema será discutido à luz das teorias educacionais e dos dados coletados, evidenciando as contradições e desafios enfrentados pelos professores no contexto investigado.

### 3.1 Liberdade pedagógica e normas institucionais

A percepção de autonomia docente é um aspecto central para o desenvolvimento profissional, especialmente no início da carreira. Segundo Huberman (1995), a construção da identidade profissional docente está fortemente relacionada ao grau de liberdade que o professor tem para implementar suas práticas pedagógicas. Contudo, os dados revelam que, embora os participantes percebam ter certa autonomia, ela é limitada por normas institucionais rígidas.

Na concepção do entrevistado P1 (2023)<sup>2</sup>, “Autonomia é a gente conseguir planejar a partir do nosso jeito de trabalhar. [...] o que enrijece é esse sistema que você tem Nota 1 e Nota 2 e tem que ser uma prova na Nota 2”. Isso evidencia uma contradição entre a percepção inicial de liberdade pedagógica e a imposição de modelos padronizados de avaliação, que limitam a capacidade do docente para implementar práticas adaptadas ao perfil dos alunos. Esse dilema reflete o que Cavaco (1998) aponta como um processo de adaptação complexo, em que o professor tenta equilibrar suas expectativas pessoais com as exigências institucionais, muitas vezes resultando em frustração e sentimento de impotência.

A falta de autonomia também se manifesta nas dificuldades enfrentadas para introduzir novas metodologias de ensino. A esse respeito, o entrevistado P4 (2023)<sup>3</sup> relatou: “Eu queria poder trabalhar mais com avaliações formativas, mas a instituição exige que a Nota 2 seja uma prova escrita, e não vejo sentido nisso para algumas disciplinas. Parece que todo o nosso trabalho se resume a preparar os alunos para aquela prova”. Essa fala ilustra a contradição entre a intenção de promover um ensino focado no desenvolvimento contínuo dos alunos e a exigência institucional de avaliações somativas padronizadas, que não captam a complexidade do processo de aprendizagem. Para Tardif (2020), o saber profissional dos docentes - que inclui a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas presentes nos conhecimentos advindos das ciências da educação - é frequentemente desvalorizado, quando a instituição impõe um formato único de avaliação.

---

<sup>2</sup> Entrevista de pesquisa concedida em junho de 2023, na cidade de Porto Velho.

<sup>3</sup> Entrevista de pesquisa concedida em julho de 2023, na cidade de Porto Velho.

Os relatos dos professores refletem a falta de suporte institucional para a implementação de práticas pedagógicas mais flexíveis e criativas, a exemplo do que disse o entrevistado P3 (2023)<sup>4</sup>: “Às vezes, sinto que só estou preenchendo os formulários que me pedem, cumprindo tabela... não consigo ir além disso. Dá uma sensação de impotência”. Essa sensação de estar limitado a tarefas burocráticas, sem espaço para explorar novas abordagens de ensino, impacta a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional, pois impede que os professores exerçam plenamente sua criatividade e autonomia pedagógica.

A pesquisa de Cortela, Gebara e Ferrari (2022) corrobora esse cenário, ao destacar que, no ensino superior, a autonomia docente muitas vezes é restringida por uma gestão centralizada, que prioriza o controle sobre os processos educativos. Esse controle excessivo, que busca padronizar práticas e resultados, acaba por desestimular a experimentação pedagógica, elemento fundamental para a construção de uma prática docente reflexiva e para o desenvolvimento de uma identidade profissional (Amaral-da-Cunha; Batista; Graça, 2020). Ao perceberem que suas iniciativas são frequentemente bloqueadas por normas institucionais, os professores se sentem desmotivados e alienados, o que afeta sua capacidade de comprometimento e inovação.

Fullan (2001) destaca que o desenvolvimento profissional dos professores é significativamente impactado pelo ambiente de trabalho, que deve promover a colaboração e o crescimento contínuo. O autor argumenta que a cultura de controle e padronização excessiva, com foco na conformidade, sufoca a criatividade e impede o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e efetiva. Quando os professores se sentem restritos por normas rígidas e pela burocratização do ensino, suas oportunidades de crescimento são reduzidas, prejudicando a construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com a melhoria contínua.

A falta de espaço para a experimentação e o diálogo entre pares também limita o potencial para a criação de uma cultura colaborativa, essencial para o aprimoramento das práticas educativas. Dessa forma, Fullan (2001) enfatiza que políticas institucionais devem ser revisadas para equilibrar a necessidade de padronização com a promoção de um ambiente que valorize a autonomia e a capacidade dos professores de refletir e inovar,

---

<sup>4</sup> Entrevista de pesquisa concedida em julho de 2023, na cidade de Porto Velho.

criando um contexto que favoreça não apenas o cumprimento de metas, mas o verdadeiro envolvimento profissional.

O contexto de insegurança e instabilidade institucional também é apontado como um fator que dificulta o trabalho docente. Nesse sentido, o entrevistado P2 (2023)<sup>5</sup> assim relatou: “Eu consegui driblar o sistema, a coordenadora deixou que eu fizesse [uma avaliação diferente] ... mas é tudo muito informal, se ela sair, quem vem depois pode não permitir”. Essa flexibilidade informal, dependente da boa vontade dos gestores, revela a falta de uma política institucional clara, que promova e valorize a autonomia docente. Tal situação cria um ambiente de incerteza e, assim, os professores não se sentem seguros para desenvolver e implementar suas práticas pedagógicas de maneira consistente.

Segundo Beijaard, Meijer e Verloop (2004), a construção da identidade profissional dos professores depende não apenas de sua experiência e conhecimento, mas também do reconhecimento institucional de suas competências e iniciativas. Quando o contexto institucional não oferece suporte para que os professores exerçam sua autonomia de forma plena, a construção de uma identidade docente reflexiva e segura fica comprometida. A falta de clareza nas diretrizes e a possibilidade de mudanças arbitrárias nas políticas de gestão criam um clima de vulnerabilidade.

A percepção dos professores sobre a falta de valorização das suas habilidades pedagógicas e a ausência de incentivos para a liberdade pedagógica também foram recorrentes nos relatos. Nesse sentido, o entrevistado P5 (2023)<sup>6</sup> comentou: “Parece que a instituição só quer números, presença e notas. Não há incentivo para inovar ou melhorar as práticas, porque o que importa é a quantidade e não a qualidade”. Essa fala reflete a visão utilitarista de muitas instituições em relação ao ensino, em que o foco em resultados quantitativos se sobrepõe à qualidade do processo educativo.

A visão institucional que prioriza os resultados numéricos está em consonância com as observações de Dalagasperina e Monteiro (2016), que identificam a sobrecarga de tarefas e a realização de atividades sem compensação financeira como fatores de estresse para professores universitários na rede privada. Os autores afirmam que tal sobrecarga desvaloriza a construção de saberes docentes, contribui para o

---

<sup>5</sup> Entrevista de pesquisa concedida em junho de 2023, na cidade de Porto Velho.

<sup>6</sup> Entrevista de pesquisa concedida em agosto de 2023, na cidade de Porto Velho.

desengajamento dos professores e para a dificuldade em cumprir as expectativas institucionais.

O estudo de Faria e Camargo (2020) reforça essa percepção, ao apontar que o desequilíbrio entre a carga de responsabilidades e a falta de valorização financeira e social pode gerar sobrecarga emocional e prejuízos à saúde do professor. Essa realidade pode afetar não apenas a motivação dos docentes, mas também sua capacidade de contribuir efetivamente para a formação dos alunos, comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Esses achados indicam a necessidade de uma reavaliação das políticas institucionais para fomentar um ambiente que valorize não apenas os resultados quantitativos, mas também a qualidade nas práticas pedagógicas, proporcionando um suporte determinante para o desenvolvimento profissional dos docentes. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) concebem que:

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas. Assim, esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e consequentemente o desenvolvimento curricular, atrelado aos projetos e políticas de desenvolvimento global da profissão (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 68).

A partir dos dados analisados, fica evidente que a restrição da autonomia docente por normas institucionais inflexíveis gera contradições profundas, impactando a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Para reverter esse quadro, é necessário que as IES revisem suas políticas de gestão e avaliação, promovendo um equilíbrio que valorize a autonomia e a criatividade dos docentes, sem abrir mão de padrões de qualidade e eficiência. Programas de desenvolvimento profissional voltados para a capacitação em avaliação formativa e inovação pedagógica poderiam contribuir para a criação de um ambiente mais favorável ao exercício da liberdade pedagógica,

permitindo que os professores desenvolvam plenamente seu potencial e construam uma identidade profissional mais robusta e integrada.

### 3.2 Reconhecimento profissional e realidade do trabalho

A valorização social e financeira dos professores universitários é essencial para o desenvolvimento de uma identidade profissional robusta e comprometida com a educação. No entanto, os relatos dos docentes apontam para uma significativa desvalorização financeira, que contrasta com o reconhecimento simbólico obtido no ambiente acadêmico.

Em uma de suas falas, o entrevistado P3 (2023) disse: “Eu nunca vou esquecer quando eu recebi meu primeiro salário [...] foi meu primeiro salário, nossa, fiquei mal na época... é a realidade do professor no Brasil”. Essa experiência revela uma das principais contradições enfrentadas pelos docentes: lidam com expectativas e responsabilidades elevadas, mas são recompensados com salários baixos e condições de trabalho precárias.

Essa percepção de desvalorização financeira é respaldada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que enfatizam que o desenvolvimento profissional docente não se limita à formação continuada, mas também envolve a garantia de condições justas de trabalho e reconhecimento financeiro adequado. A falta de valorização econômica associada a uma carga de trabalho excessiva, como a exigência de atividades extracurriculares sem compensação financeira, gera um ambiente de insatisfação, que pode levar à desmotivação e ao abandono da carreira docente. Segundo Franklin e Fernandes (2023), as condições de trabalho e o reconhecimento profissional são elementos primordiais para a construção da identidade docente.

Os dados revelam que, embora os professores reconheçam uma maior valorização social no ensino superior em comparação com outros níveis de ensino, como o fundamental e o médio, a insatisfação com as condições financeiras é evidente. A exemplo, o entrevistado P5 (2023) afirmou: “No ensino superior talvez tenha muito mais reconhecimento do professor. Por outro lado, em termos financeiros, eu acho que é uma trabalhadeira muito grande e o salário nem sempre é correspondente ao trabalho que se

tem”. Esse contraste entre reconhecimento social e desvalorização financeira indica uma dissonância que impacta diretamente na motivação e na participação dos docentes.

A insatisfação financeira não é um problema isolado, mas sim parte de um cenário mais amplo, que afeta a saúde mental e a qualidade de vida dos professores. Segundo Faria e Camargo (2020), o desequilíbrio entre a carga de responsabilidades e a falta de valorização financeira e social pode gerar sobrecarga emocional e prejuízos para a saúde do professor, comprometendo o seu prosseguimento na carreira e a sua capacidade de contribuir efetivamente para a formação profissional dos alunos.

O estudo de Dalagasperina e Monteiro (2016) confirma que a sobrecarga de trabalho, aliada à realização de atividades sem compensação financeira, é um fator significativo de estresse para os professores universitários da rede privada. Os docentes enfrentam uma série de cobranças relacionadas à qualificação, aperfeiçoamento e produção científica, sem que, muitas vezes, lhes sejam fornecidos os subsídios necessários para atender a essas exigências. Essa discrepância entre expectativas institucionais e suporte oferecido contribui para o esgotamento e para a insatisfação profissional.

Outro aspecto importante a ser considerado é a ausência de políticas institucionais que promovam a valorização consistente e sustentável da carreira docente. Os relatos dos participantes indicam que, embora existam iniciativas isoladas, como programas de formação e apoio pedagógico, essas ações são insuficientes para criar um ambiente de trabalho que favoreça o desenvolvimento profissional e a valorização do professor. Nesse sentido, o entrevistado P6 (2023)<sup>7</sup> disse: “A IES participa do desenvolvimento dos saberes pedagógicos dos docentes, no entanto, há mais que pode ser feito na direção da promoção de um projeto sistematizado de acompanhamento de professores iniciantes”.

Essas questões apontam para a necessidade de repensar as políticas de gestão no ensino superior privado, promovendo uma valorização mais equitativa dos docentes, que considere não apenas o reconhecimento social, mas também as condições financeiras e de trabalho. Isso inclui a revisão da carga horária, a compensação financeira adequada para atividades extracurriculares e o desenvolvimento de programas de apoio que

---

<sup>7</sup> Entrevista de pesquisa concedida em agosto de 2023, na cidade de Porto Velho.

realmente atendam às necessidades dos professores, especialmente no início de suas carreiras.

A construção de uma identidade profissional comprometida depende, em grande parte, de um ambiente de trabalho que apoie os professores em todos os aspectos de sua atuação. Políticas de incentivo à formação continuada, associadas a uma valorização financeira justa e a um reconhecimento factual das contribuições docentes, são fulcrais para a criação de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento profissional e a satisfação no trabalho. Sem essas condições, o risco de desmotivação e de abandono da carreira docente é uma realidade preocupante, com consequências diretas para a qualidade da educação oferecida aos alunos.

A falta de valorização financeira e a elevada carga de trabalho mencionadas pelos professores entrevistados refletem os desafios de socialização profissional apontados por Melo e Pimenta (2019), que ressaltam como os fatores econômicos, sociais e culturais, bem como as políticas institucionais, impactam diretamente as condições de prosseguimento na carreira docente. A combinação desses fatores cria um ambiente desafiador para a consolidação de uma identidade docente, o que é essencial para o desenvolvimento profissional sustentável.

### 3.3 Desenvolvimento docente e desafios formativos

A formação pedagógica insuficiente tem sido um desafio constante para professores iniciantes no ensino superior, especialmente em cursos como o de Psicologia, que, tradicionalmente, não incluem componentes pedagógicos robustos em sua formação inicial, levando muitos docentes a buscar, por conta própria, maneiras de aprimorar suas práticas pedagógicas.

A lacuna entre as expectativas do cargo e a formação recebida é evidenciada nas falas dos participantes, como destaca o entrevistado P4 (2023): “Eu não tive nenhum preparo pedagógico para atuar no ensino superior... a gente vai aprendendo na prática, mas é complicado”, refletindo o sentimento de insegurança e despreparo para a docência. De forma similar, P1 (2023) relatou: “Uma inquietação que eu tenho é que eu sinto que ainda preciso aprender mais sobre a docência e, na verdade, eu percebo que

tenho muito conhecimento, mas muita insegurança para passar em sala”. Essas declarações evidenciam a carência de programas de capacitação específicos para novos professores, revelando a necessidade urgente de políticas que contemplem o desenvolvimento de competências pedagógicas adequadas para o exercício da docência no ensino superior.

As expectativas dos professores iniciantes em relação ao suporte institucional muitas vezes não correspondem à realidade encontrada, gerando frustrações que impactam diretamente o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino. Por exemplo, P2 (2023) relatou: “Eu esperava que de início já fosse conseguir promover mais discussões em sala. Não tem tanta discussão assim, então isso acaba me levando para um caminho que eu precisei dar mais conteúdo e não discutir, até porque tem conceitos que têm que ser meio decorados”. Essa dificuldade em implementar práticas pedagógicas mais dinâmicas e participativas reflete a falta de programas de formação contínua e de políticas institucionais que incentivem a inovação e ofereçam suporte adequado para a superação dos desafios da docência no ensino superior.

A ausência de um direcionamento claro por parte das instituições, somada à carência de programas de capacitação específicos, faz com que muitos docentes se sintam despreparados para lidar com as demandas do ensino. Durante a entrevista, P4 (2023) compartilhou sua frustração ao afirmar: “Na minha formação, eu sinto essa lacuna no sentido de conhecimento para compartilhar e tentar ser segura, assim, montar uma aula, pensar em estratégias. Eu ainda me vejo muito só, muito despreparada”. Esses relatos destacam a necessidade urgente de políticas institucionais que promovam não apenas a formação inicial, mas também o apoio contínuo, oferecendo cursos, mentorias e recursos que capacitem os docentes.

Essa questão não é isolada. Ao consultar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), verifica-se que, para se tornar professor universitário, é prioritário que o candidato possua títulos de mestrado e/ou doutorado. Como consequência, os programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam se concentrando mais na formação voltada para a pesquisa científica do que no desenvolvimento de competências pedagógicas. Isso gera um descompasso específico entre as demandas da sala de aula e as habilidades didáticas dos novos docentes no ensino superior, resultando em uma

sensação de inadequação e insegurança. Masetto (2015) corrobora essa análise, ao argumentar que a ausência de exigência de capacitação pedagógica na seleção de professores universitários reforça a falsa premissa de que basta “ter conhecimento sobre a matéria”, “basta de ter cultura”, “basta talento ou dom” (Gauthier et al., 1998); para exercer a docência, é preciso considerar toda a complexidade inerente à ação pedagógica.

Outro aspecto relevante é a percepção de que o desenvolvimento pedagógico é, muitas vezes, uma responsabilidade individual, como evidenciado pela fala de P1 (2023): “Dependendo das aulas, eu pesquisei muito na internet mesmo, ideias de atividades ativas, de avaliações diferenciadas, formas de dar revisão. Essa parte mais didática o mestrado não me deu, então essa parte eu tenho que ir mais por conta”. Isso revela um cenário preocupante, em que os professores, em vez de receber apoio institucional estruturado para sua formação pedagógica, acabam por buscar soluções individuais e informais para suprir suas lacunas.

A falta de programas de formação continuada e de suporte institucional é particularmente problemática, porque a construção de uma identidade docente sólida e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes dependem de um ambiente de apoio e de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. Segundo Almeida (2020), o desenvolvimento profissional dos professores no contexto do ensino superior privado tem sido caracterizado por uma responsabilidade predominantemente individual e assistemática, evidenciando a falta de uma política institucional efetiva para promover a formação contínua e estruturada dos docentes.

Além disso, o descompasso entre a formação recebida e as exigências do ensino superior cria um ambiente de ansiedade e falta de segurança. Nessa esteira, P4 (2023) comentou: “Eu comecei a ler um pouco sobre educação para adultos, comecei a ver vídeos, comecei a ler sobre metodologias ativas”, indicando que, apesar de buscar ativamente o desenvolvimento de suas competências pedagógicas, a falta de direcionamento formal e institucional gera um processo de tentativa e erro que pode ser frustrante e ineficiente.

A experiência dos professores iniciantes também evidencia a necessidade de programas específicos de indução e acompanhamento para facilitar a transição para a

docência no ensino superior. Cavaco (1998) ressalta que a ausência de políticas de apoio sistemáticas dificulta a adaptação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. A falta de suporte institucional pode contribuir para a perpetuação de práticas inadequadas e para a dificuldade em construir uma identidade profissional reflexiva.

No ensino superior, a construção dessa identidade profissional é, muitas vezes, marcada pela necessidade de conciliar múltiplos papéis, como observado entre os participantes, que se identificam tanto como professores, quanto como psicólogos clínicos. Nessa perspectiva, P1 (2023) afirmou que se considera “professora e psicóloga clínica”, evidenciando a coexistência de duas identidades profissionais. Por sua vez, P2 (2023) mencionou: “Mesmo atendendo em clínica, percebo que estou sempre explicando algo, seja para alunos ou para pacientes”, o que demonstra como a prática clínica e a docência se entrelaçam em sua atuação profissional. Essa multiplicidade de funções pode, ao mesmo tempo, enriquecer a prática pedagógica, por trazer experiências diversificadas para a sala de aula, mas também criar desafios em relação ao foco nas atividades docentes. Nessa mesma linha, P4 (2023) relatou: “Eu pretendo continuar na docência em longo prazo, mas não me vejo exclusivamente como docente. Também me considero psicóloga clínica”.

Essas percepções refletem como a identidade profissional dos professores é moldada pela combinação de diferentes atividades, o que pode afetar suas expectativas e prioridades em relação ao ensino. Ao mesmo tempo, a necessidade de equilibrar esses papéis pode gerar conflitos internos e direcionar a forma como os docentes se dedicam às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento contínuo no contexto acadêmico. Os depoimentos revelam a importância de considerar a multiplicidade de identidades na formulação de políticas de formação e apoio que reconheçam e valorizem essa diversidade de experiências.

A implementação de programas de indução e de desenvolvimento profissional é essencial para que os professores possam enfrentar os desafios formativos de maneira estruturada. Instituições de ensino que oferecem programas de apoio, como núcleos de apoio pedagógico e cursos de formação continuada, demonstram compromisso com o desenvolvimento docente; porém, como apontado pelos participantes, essas iniciativas

ainda são insuficientes e precisam ser ampliadas e sistematizadas para atender às demandas específicas dos professores iniciantes.

Ademais, para promover um desenvolvimento docente efetivo, é necessário que as instituições revisem suas políticas de formação continuada, oferecendo programas estruturados e contextualizados, que considerem as particularidades e os desafios enfrentados pelos docentes iniciantes. Isso inclui desde cursos de formação pedagógica e metodológica até programas de mentoria e acompanhamento que possam apoiar os professores em suas práticas cotidianas, reduzindo a sensação de isolamento e promovendo uma integração mais efetiva ao ambiente institucional.

A construção de uma identidade profissional docente e a superação dos desafios formativos dependem, portanto, de um ambiente de apoio que valorize e promova o desenvolvimento contínuo dos professores e a socialização de conhecimentos. Sem uma política institucional abrangente e sistemática, a formação pedagógica dos docentes continuará sendo um desafio individual, com consequências negativas tanto para a qualidade do ensino quanto para a fixação dos professores.

### Considerações finais

O estudo evidenciou que o desenvolvimento profissional de professores iniciantes no ensino superior, especialmente no contexto de cursos de Psicologia, enfrenta desafios significativos, que vão desde a formação pedagógica inadequada até a falta de valorização social e financeira. A análise das falas dos participantes revelou que a ausência de preparação específica para o ofício docente e o suporte institucional limitado criam um ambiente de insegurança e improvisação, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a construção de uma identidade profissional sólida e reflexiva.

Além disso, a tensão entre a liberdade pedagógica percebida e as normas institucionais rígidas foi apontada como um dos principais obstáculos para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Embora desejem atuar de forma criativa e adaptada às necessidades dos alunos, muitas vezes os professores se veem restringidos por diretrizes que priorizam a padronização e o controle de resultados. Esse cenário gera frustração e sentimento de impotência, impactando negativamente o

engajamento dos docentes e sua motivação para investir em seu desenvolvimento profissional.

Outro aspecto crucial identificado foi a discrepância entre o reconhecimento social e a realidade financeira enfrentada pelos docentes iniciantes. Apesar de serem vistos como profissionais de prestígio no contexto acadêmico, a remuneração e as condições de trabalho são insatisfatórias, o que desestimula a continuidade na carreira e reduz a capacidade dos professores para se dedicar integralmente à docência no ensino superior. Esse desequilíbrio, conforme destacado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), é um dos fatores que contribuem para a desmotivação e o esgotamento profissional.

Diante desses desafios, torna-se imperativo que as IES revisem suas políticas de gestão e desenvolvimento docente. Faz-se necessária a implementação de programas de formação continuada que abordem não apenas a capacitação pedagógica, mas também o desenvolvimento de habilidades específicas para o ensino em diferentes contextos e a utilização de metodologias ativas. Além disso, é fundamental a criação de programas de indução para novos docentes, que ofereçam suporte e acompanhamento nos primeiros anos de atuação, facilitando a transição para o ambiente acadêmico e promovendo a construção de práticas pedagógicas consistentes (Cruz *et al.*, 2024).

Destaca-se, ainda, a necessidade de uma revisão nas políticas de valorização profissional, com foco em uma remuneração mais justa e na melhoria das condições de trabalho. O reconhecimento financeiro e o apoio institucional adequado são nucleares para que os docentes desenvolvam plenamente suas potencialidades e contribuam de forma significativa para a qualidade do ensino superior.

Por fim, este estudo contribui para a compreensão das dinâmicas que influenciam o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes e aponta para a importância de se criar um ambiente de trabalho que valorize a liberdade pedagógica e o apoio contínuo ao desenvolvimento docente. Espera-se que essas considerações possam orientar futuras pesquisas e ações institucionais voltadas para a melhoria da formação e do trabalho docente no ensino superior, especialmente em contextos como o da região amazônica, em que as especificidades locais demandam uma atenção diferenciada.

A presente pesquisa oferece uma contribuição relevante ao discutir os desafios específicos de docentes iniciantes em cursos de Psicologia, tema ainda pouco explorado na literatura sobre formação pedagógica no ensino superior. Ao evidenciar a necessidade de políticas de apoio mais estruturadas, sugere-se a implementação de programas de mentoria e formação continuada, além de promover espaços de troca entre professores. Essas iniciativas podem ajudar a fortalecer a prática pedagógica e a construção de uma identidade profissional mais consistente e adaptada às exigências do contexto acadêmico.

## Referências

ALMEIDA, Carla Maria de Souza. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250008>. Acesso em: 20 set. 2024.

AMARAL-DA-CUNHA, Mariana de S.; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, [s. l.], n. 7, v. 2, p. 41-51, 2020. Disponível em: [10.47863/JMB7646](https://doi.org/10.47863/JMB7646). Acesso em: 10 abr. 2024.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>. Acesso em: 20 set. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BOYATZIS, Richard E. **Transforming qualitative information: thematic analysis and code development**. Thousand Oaks: SAGE, 1998.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic analysis. In: COOPER, Harris et al. (ed.) **APA handbook of research methods in psychology**. V. 2. Washington, DC: American Psychological Association, 2012, p. 57-71.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 set. 2024.

CARVALHO FILHO, Josué José de; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Análise da prática docente na educação superior: autoetnografia e reflexão crítica no contexto da Amazônia Ocidental. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 30, n. 63, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13244>. Acesso em: 11 set. 2024.

CAVACO, Ana Maria. **Ser professor no ensino superior: que papel, que funções, que formação?** Porto: Edições ASA, 1998.

CORTELA, Beatriz Salemm Corrêa; GEBARA, Gabriela Oldane; FERRARI, Tarso Bortolucci. Desafios e dificuldades de docentes universitários iniciantes na área de ciências da natureza e o potencial formativo do estágio de docência. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 10, e024006, mar./out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8663758>. Acesso em: 08 maio 2023.

CRUZ, Giseli Barreto; SOUZA, Letícia Oliveira; FERNANDES; Ingrid Cristina Barbosa; RODRIGUES, Roberta Pereira de Paula. Ser e tornar-se professor em contexto de indução: relações entre ensino, pesquisa e extensão. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e60977>. Acesso em: 15 set. 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09072, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149072>. Acesso em: 15 set. 2024.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Jeanine Kieling. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 37-51, abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.1.37-51>. Acesso em: 16 set. 2024.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoção, saúde e docência no ensino superior: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural. In: FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (Orgs.). **Vigotski no ensino superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: FI, 2020, p. 61-80. Disponível em: <https://www.editorafi.org/731vigotski>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FRANCKLIN, Adelino; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. As condições de trabalho de professores temporários no ensino superior. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 28,

n. 1, e28016, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.38775>. Acesso em: 16 set. 2024.

FULLAN, Michael. **Leading in a culture of change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

GAUTHIER, Clermont; MATINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-Francois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: ¿cómo se aprende a enseñar? 2. ed. Madrid: Narcea, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.  
HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019051>. Acesso em: 28 set. 2024.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RECH, Rafael Amaral César; BOFF, Eduardo Tosetto. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 102, n. 262, p. 642-667, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>. Acesso em: 20 set. 2024.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOICOLESCO, Gisele; MOROSINI, Marília. A interseção entre internacionalização e docência na educação superior nas pesquisas da pós-graduação brasileira. **Revista Linhas**.

Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 11-38, 2024. Disponível em:  
[evistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/25921](https://evistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/25921). Acesso em: 15 jan. 2025.

Recebido em: 03/10/2024  
Aprovado em: 09/03/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 26 - Número 60 - Ano 2025  
[revistalinhas@gmail.com](mailto:revistalinhas@gmail.com)