

Docência universitária: formação e desenvolvimento profissional de professores iniciantes¹

Resumo

Objetivamos com este artigo abordar a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários no início da carreira. O estudo decorre de uma pesquisa de doutorado que partiu do entendimento que a identidade profissional do professor universitário em início de carreira é forjada, em grande medida, nas reformas do Estado brasileiro e em suas políticas educacionais de cunho neoliberal (Signori, 2023). A base de dados empíricos constitui-se de entrevista semiestruturada com quatro professores universitários em início de carreira. O estudo permite a reflexão de que a fragilidade nas políticas de formação e desenvolvimento profissional docente leva os professores universitários iniciantes a enfrentarem muitos desafios em seu desenvolvimento contínuo. Nesse sentido, é fulcral que as universidades adotem estratégias formativas que visem o desenvolvimento profissional de seus docentes, promovendo formação continuada com seminários, debates e cursos buscando aprofundar os conhecimentos pedagógicos e didáticos, viabilizando espaços colaborativos para compartilhamento de experiências de ensino e aprendizagem. Afinal, desenvolver-se profissionalmente, enquanto docente universitário, envolve o domínio de múltiplas dimensões: científica, pedagógica, psicológica, filosóficas, tecnológica, dentre outras.

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

Zenira Maria Malacarne Signori

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Blumenau/SC –
Brasil
zenira.signori@ufsc.br

Márcia de Souza Hobold

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis/SC –
Brasil
mhobold@gmail.com

Para citar este artigo:

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne; HOBOLD, Márcia de Souza. Docência universitária: formação e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 35-60, jan./abr. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826602025035

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025035>

¹ Este texto é um recorte da tese de doutorado da primeira autora deste artigo, intitulada “Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro”, e defendida no ano 2023 na Universidade Federal de Santa Catarina.

University teaching: training and professional development of beginning teachers

Abstract

This article aims to address the training and professional development of early-career university professors. The study stems from a doctoral research project that began with the understanding that the professional identity of early-career university professors is largely shaped by the reforms of the Brazilian State and its neoliberal educational policies (Signori, 2023). The empirical database consists of semi-structured interviews with four early-career university professors. The study allows us to reflect on the fact that the weaknesses in teacher training and professional development policies lead beginning university professors to face many challenges in their ongoing development. In this sense, it is crucial that universities adopt training strategies that aim at the professional development of their professors, promoting ongoing training with seminars, debates, and courses seeking to deepen pedagogical and didactic knowledge, enabling collaborative spaces for sharing teaching and learning experiences. After all, developing professionally as a university professor involves mastering multiple dimensions: scientific, pedagogical, psychological, philosophical, technological, among others.

Keywords: university teaching; training; professional teacher development.

Docencia universitaria: formación y desarrollo profesional del profesorado principiante

Resumen

El objetivo de este artículo es abordar la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario al inicio de su carrera. El estudio surge de una investigación doctoral que surgió de la comprensión de que la identidad profesional de los profesores universitarios en el inicio de su carrera se forja, en gran medida, en las reformas del Estado brasileño y sus políticas educativas neoliberales (Signori, 2023). La base de datos empírica consta de entrevistas semiestructuradas a cuatro profesores universitarios al inicio de su carrera. El estudio permite reflexionar que la debilidad en las políticas de formación y desarrollo profesional docente lleva a que los docentes universitarios principiantes enfrenten muchos desafíos en su desarrollo continuo. En este sentido, es fundamental que las universidades adopten estrategias de formación orientadas al desarrollo profesional de sus docentes, promoviendo la formación continua con seminarios, debates y cursos que busquen profundizar conocimientos pedagógicos y didácticos, habilitando espacios colaborativos para compartir experiencias de enseñanza y aprendizaje. Al fin y al cabo, desarrollarse profesionalmente, como profesor universitario, implica dominar múltiples dimensiones: científica, pedagógica, psicológica, filosófica, tecnológica, entre otras.

Palabras clave: docencia universitaria; capacitación; desarrollo profesional docente.

1. Introdução

De acordo com Catani e Oliveira (2002, p. 15), a universidade, atualmente, tem se tornado “mais funcional, operacional e passiva diante do instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com as estratégias de conservação da ordem social”. Sendo assim, “nega e compromete sua existência, tendo em vista que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses do Estado e do mercado”.

Essa lógica, via de regra, afeta o cotidiano do trabalho do professor, sobretudo, daqueles que estão iniciando um processo de desenvolvimento profissional, afinal, como diz Laval (2019, p. 9), “tudo está interligado”. A introdução dos ideais neoliberais na universidade faz com que os professores passem a exercer uma “profissão que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas relativas vantagens materiais”, especialmente porque as reformas impostas à educação são cada vez mais guiadas pela preocupação com a competitividade econômica entre os sistemas sociais e educativos (Laval, 2019, p. 15). Ainda, de acordo com Laval (2019, p. 37), “a padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da ‘gestão educacional’ e a formação de professores são reformas focadas na produtividade”. Nessa direção, é preciso destacar que as políticas públicas são definidoras dos contornos da docência e acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência dos movimentos “vinculados a projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados” na educação e na universidade (Cunha, 2006, p. 23). Dito isso, com o intuito de ampliar o debate sobre a docência universitária, objetivamos, neste artigo, abordar a formação e desenvolvimento profissional de professores universitários no início da carreira.

A docência universitária é um processo complexo e que se constitui a partir de dimensões pessoais, profissionais e institucionais (Anastasiou, 2014; Garcia, 1999; Libânio, 2006; Masetto, 2012; Pimenta; Zabalza, 2004). Zabalza (2004), Cunha (2010), Pimenta e Anastasiou (2014) entendem que a docência é, do ponto de vista teórico, um universo complexo, contraditório e, para alguns professores, um tanto desconhecido, uma vez que esses profissionais iniciam a carreira mantendo forte identificação com a profissão de origem e se veem muito mais como pesquisadores de um campo científico do que como docentes e, assim, ingressam na universidade agregando grande conhecimento de suas

respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, mas, com incipiente conhecimento das teorias pedagógicas.

É sabido que questões que envolvem a formação e o desenvolvimento profissional docente, no início da carreira universitária, são debates fundamentais se almejamos uma educação superior de qualidade. Por vezes, se acredita que o desenvolvimento profissional do professor é uma demanda individual, desconsiderando-se o sistema educacional em sua totalidade. Nessa lógica, de acordo com Cunha (2022), o ingresso dos professores na Educação Superior, de modo geral, ocorre de maneira desestruturada, sem uma preocupação maior com a constituição de sua profissionalidade.

Cabe sinalizar que a qualificação da docência universitária passa pelo apoio e formação proporcionada aos professores que iniciam a docência nesse nível de ensino, pois, muitos professores iniciam a profissão sem nenhuma experiência pregressa de docência em qualquer outro nível. A esse respeito, Cunha (2022) afirma que as questões referentes ao início da docência não fazem parte dos debates nas universidades, do mesmo modo que não se verificam, no nível micro ou macro, políticas efetivas de apoio a esses professores. Logo, os professores iniciantes assumem a docência a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, em um primeiro momento, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência (Cunha; Zanchet, 2010).

Iniciar a docência universitária é, para muitos professores, o momento de colocar em prática o conhecimento e as práticas vivenciadas no processo formativo de graduação, de mestrado ou doutorado, o que, de certo modo, leva muitos professores a acreditarem que conhecem tudo da profissão em que estão ingressando. Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 4) frisam que se trata de um momento em que “o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4).

Importa salientar que sair de uma condição de estudante para a condição de professor envolve assumir tarefas e responsabilidades desconhecidas ou muito diferentes daquilo que se idealizou. Como lidar com o imprevisto, próprio da docência, não apenas para quem está iniciando? Respondemos com convicção que a formação teórica, pedagógica, política, ética e estética é imprescindível para agir e reagir conscientemente.

Obviamente que, iniciante ou não, o professor enfrenta, no seu cotidiano de sala de aula, situações nunca antes vivenciadas ou imaginadas e, portanto, uma formação inicial e continuada sólida é importante para que o professor faça enfrentamentos bem-sucedidos.

Zabalza (2004, p. 141, grifo nosso) escreve que “não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (**mesmo que seja doutor e competente em pesquisa**) para enfrentar a docência, ou, não estando, ele mesmo tome decisões oportunas para estar”. A nosso ver, muito embora a titulação de mestre ou doutor tenha importância fundamental para exercer a docência, da forma como os cursos *stricto sensu* estão organizados no momento presente, não propiciam a aprendizagem da docência. Muitos professores iniciantes nutrem a ideia de que o fato de serem doutores e competentes, como pesquisadores, seja uma condição que os coloca em destaque, e que, manifestar suas fragilidades pedagógicas pode representar sair desse local, o que por certo torna ainda mais difícil esse processo inicial na docência, levando-os a uma “solidão pedagógica”². Nesse sentido, Mayor Ruiz (2009) afirma que o professor universitário em início de carreira constrói uma prática pedagógica solitária que, com o passar do tempo, passa a defender como autonomia.

Huberman (2013) relaciona o início da carreira com o ciclo de vida dos professores destacando que, nos três primeiros anos, o professor passa por um momento de sobrevivência e de descoberta, sendo que ambos caminham juntos. A sobrevivência, para o autor, significa o “choque do real”, é quando o professor constata a complexidade da docência, percebe a distância entre o que idealizou e a realidade que se apresenta da sala de aula, a fragmentação do trabalho. O autor identifica ainda a dificuldade no enfrentamento das questões concernentes à relação pedagógica, à transmissão do conhecimento, às dificuldades dos estudantes com o material didático inadequado e que requer ajustes e adaptações. Por outro lado, a descoberta, ainda de acordo Huberman (2013), é também um momento de entusiasmo, experimentação, de sentir-se responsável pela aula, pelos estudantes, pelos programas. Para o autor, o início da docência pode ser uma experiência fácil ou difícil.

² Termo que, de acordo com Cunha e Isaia (2006, p. 373), significa “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”.

Marcelo Garcia (1999) sublinha que o início da carreira é um período de tensões e desafios em que os professores experimentam no cotidiano da sala de aula uma multiplicidade de situações não vinculadas ao processo de sua formação inicial. É um momento em que o professor busca seu lugar, seu espaço, conhecimento profissional, maturidade intelectual e equilíbrio, ou seja, fase basilar para a constituição da docência. No exercício de compreender o período inicial da carreira, é pertinente a análise de Papi e Martins (2010) quando explicam que os primeiros anos de exercício profissional são basilares para as ações futuras e para a própria permanência na docência, haja vista que as condições vivenciadas pelos professores no local de trabalho, as relações que estabelecem e o apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional podem tornar esse período mais fácil ou mais difícil.

Vaillant e Macelo Garcia (2012) sinalizam que o período inicial da carreira se configura em um momento de grande importância para a trajetória profissional, sendo um momento formativo, uma vez que afirmam que esse início representa o ritual que permite transmitir a cultura docente (conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão) ao professor iniciante, bem como a adaptação deste ao ambiente social da sua prática e que, muitas vezes, precisa fazer esse enfrentamento sozinho.

Ao investigar o *locus* universitário, Feixas (2002) explica que o professor em início da carreira normalmente é jovem, recém-formado, que começa o processo de ensino com expectativas positivas em relação à docência, acredita em novos enfoques didáticos para entusiasmar os estudantes. Entretanto, segundo a autora, essa motivação é breve; muitos professores passam a perceber que o local de trabalho não corresponde ao que imaginaram, percebem a indisposição dos colegas para auxiliar, recebem as turmas com mais conflitos e se sentem despreparados para lidar com as questões que envolvem a relação professor-estudante. Seguindo na mesma direção, Bozu (2010) sinaliza que o professor universitário vive o primeiro ano de trabalho docente como uma experiência problemática e estressante, definindo o primeiro ano como determinante para que os professores abandonem a profissão ou sigam na constituição de sua identidade profissional.

É mister dizer que o desistir muitas vezes está relacionado à falta de políticas educacionais voltadas para esse professor em início da carreira, assim como o pouco

apoio recebido da instituição. Lima (2006, p. 91), em estudo realizado com professores iniciantes, conclui que, “em primeiro lugar, parece figurar a solidão como uma das causas do mal-estar. E esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado pela falta ou pelo pouco apoio institucional dado aos professores nesse momento”.

Para uma reflexão mais profícua, estruturamos este artigo em quatro momentos, a saber: Introdução, quando apresentamos o objetivo e contextualizamos a temática. Na sequência, desenvolvemos os conceitos de docência universitária, formação docente e desenvolvimento profissional. Seguindo, abordamos a formação, saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar tendo como base para o debate os dados empíricos em diálogo com a teoria. E, por fim, apresentamos algumas reflexões desenvolvidas a partir das teorias e dados empíricos que subsidiaram o estudo.

2. Fundamentos para entender a formação docente e o desenvolvimento profissional

Na introdução apresentamos autores que entendem ser a docência uma atividade complexa, porém, cabe esclarecer que sua complexidade não é apenas desse tempo histórico. Ainda no século XVII, Comenius (1997), na sua obra “Didática Magna”, sinalizava ao dizer que “ensinar é a arte das artes, é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas” (Comenius, 1997, p. 15).

De acordo com Cunha (2006, p. 23), os conhecimentos legitimados para a docência universitária “têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho”. Cabe dizer que exercer a profissão docente requer reflexão permanente para (re)formular as intencionalidades de acordo com o momento e espaço em que atua. Zabalza (2004, p. 102) nos lembra que a docência universitária nos dias atuais requer “desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional”, uma vez que para desnaturalizar o que se encontra naturalizado de longa data exige-se “desconstruir a situação vigente do sistema, de seus significados e de suas práticas e de ‘reconstruí-la’ com um novo significado ou com um novo tipo de intervenção, o qual será o conteúdo da aprendizagem” (Zabalza, 2004, p. 104).

Para Cunha (2006), o professor universitário, no seu processo de formação acadêmica, incorpora visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas que, de forma consciente ou não, influenciarão a sua futura docência. Ainda de acordo com a autora, intervir nesse processo, uma vez naturalizado, exige do professor reflexão sustentada por uma base teórica sobre si e sua formação, para recompor uma prática educativa que proporcione a todos os estudantes significados que ultrapassam a dimensão formativa para o mundo do trabalho, preparando o estudante para maior autonomia intelectual, emocional, social, cultural e política.

Na mesma direção, Pimenta e Anatasiou (2014) enfatizam que o professor universitário precisa exercer a crítica, indignar-se, problematizar e enfrentar os desafios e problemas da docência sempre à luz da teoria, condição esta basilar quando se busca refletir sobre o trabalho docente. Todavia, é sabido que grande parte dos professores gasta todas as suas energias com o processo de ensino em si e, pela exigência laboral, investindo pouco em formação continuada e em leituras críticas.

Cabe dizer que, no Brasil, não há uma legislação específica que trate da formação para o professor universitário. O que temos é a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) que trata do tema de forma genérica, assim expressando: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de Mestrado e Doutorado”. Entretanto, os programas de pós-graduação *stricto sensu* não têm priorizado a formação pedagógica; o investimento central é na pesquisa, oferecendo desse modo, uma formação pedagógica incipiente para mestrandos e doutorandos (Masetto, 2003). Ao refletirmos sobre a formação de professores, são pertinentes as palavras de Freitas (2002, p. 394), quando explicita que “uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias”. Nesse sentido, a reflexão realizada à luz dos referenciais apresentados permite-nos dizer que o professor universitário, em sua maioria, exerce a docência alicerçado nos pressupostos do tecnicismo, com uma formação pragmática em que a epistemologia da prática ocupa lugar central na constituição dos saberes docentes. Isso não significa dizer que os estudos que tratam da epistemologia da prática devem ser descartados, mas, precisam ser reformulados de forma a integrarem o processo formativo em unidade com os conhecimentos científicos.

Temos ciência de que o professor precisa contemplar em sua formação, assim como em sua prática, duas dimensões: a teórico-epistemológica e a técnico-científica (competência como práxis). São dimensões que, interrelacionadas, possibilitam ao profissional docente se transformar em um sujeito histórico dotado de condição para atuar como dirigente na prática educativa, de modo a construir a unidade entre universidade e sociedade, fundada no conceito de práxis historicizada. Essa perspectiva é essencial no sentido de se pensar um projeto de ensino que “não esteja fundamentado na epistemologia da racionalidade técnica ou prática” (Silva, 2018, p. 14). Silva (2018, p. 14) demonstra preocupação com a abordagem da epistemologia da prática e propõe uma formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis. Nas palavras da autora, se faz necessária “a (re)construção de outra epistemologia”, que seja capaz de revelar o contexto apresentado pelas políticas públicas neoliberais na formação dos professores, sobretudo, a intensificação da visão pragmatista da formação desse profissional e o “retorno ao tecnicismo configurado sobre novas formas, efetuando-se na superficialidade de uma formação que permite a continuidade da exploração, da fragmentação e da perda da autonomia do trabalho do professor” (Silva, 2018, p. 14).

As autoras Soares e Cunha (2010, p. 124) estudaram a formação dos professores para a docência universitária nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e concluem que, “a formação dos professores universitários é uma questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação, inclusive os da área da educação, como revela este estudo”. Segundo Isaia e Bolzan (2004), o processo de formação do professor universitário precisa ser entendido:

[...] como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou titular), para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e reconstruídos durante a ação docente (Isaia; Bolzan, 2004, p. 127).

É certo que, para refletirmos sobre a formação, precisamos compreender o conceito de desenvolvimento profissional. Para Marcelo Garcia (2009, p. 10), tanto as definições atuais como as antigas,

[...] entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

De acordo com o autor, o professor, de um modo geral, é visto como um prático reflexivo, “alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência”. Logo, as atividades de desenvolvimento profissional, de acordo com o autor, “consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas” (Garcia, 2009, p. 11). De acordo com Garcia (2009), não existe apenas um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz para todos. Cada instituição e professor deve avaliar as suas necessidades, crenças, práticas culturais para se aproximarem do modelo que lhes convém.

Ainda, de acordo com Garcia (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional docente pode ser “entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Também é pertinente a concepção de desenvolvimento profissional desenvolvida por Rudduck (1991, *apud* Garcia, 2009, p. 9) ao dizer que se trata da “capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”. Desse ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Hobold (2018, p. 4) compreende

[...] o desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor.

Ainda para a pesquisa, há necessidade de “pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz”. Considera que as experiências e as vivências da vida contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional (Hobold, 2018, p. 4).

Corroboramos a colocação das autoras Zanchet e Feldkercher (2016, p. 96), quando afirmam:

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitar suas crenças e preocupações, analisar os contextos e a partir dessas informações experimentarem novas formas para suas práticas educativas. 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, conseqüentemente, o desenvolvimento curricular atrelado aos projetos e políticas de desenvolvimento global da profissão.

A nosso ver, o desenvolvimento profissional pressupõe a compreensão de que deve ser um processo contínuo de aperfeiçoamento e aprendizagem, buscando permanentemente o desenvolvimento de reflexão crítica, individual e coletiva, sobre o processo de ensino e aprendizagem. Quando olhamos para as demandas atuais no contexto universitário é necessário ter ciência de que o desenvolvimento profissional não se restringe ao domínio do conteúdo técnico-científico, se faz necessário ter conhecimentos da didática e de como socializá-los de forma eficaz em sala de aula, além de compreender como os sujeitos aprendem. Por isso, se desenvolver profissionalmente, enquanto docente universitário, envolve o domínio de múltiplas dimensões: científica, pedagógica, psicológica, filosóficas, tecnológica, dentre outras.

Nesse sentido, quando realizamos a pesquisa empírica durante o doutoramento, buscamos identificar se os docentes que compuseram a base de dados acessaram em seus processos formativos, inicial ou continuado, saberes e conhecimentos da área pedagógica, psicológica, filosófica e estética, tão necessários na constituição do ser professor.

Com a intensão de refletir sobre formação e desenvolvimento profissional docente de forma mais efetiva, apresentamos neste texto o resultado parcial de pesquisa

empírica³ realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Blumenau, com quatro professores no início da carreira, com até três anos de ingresso, via concurso público, na instituição. A base de dados se constituiu por meio de entrevista semiestruturada quando tratamos, dentre outras questões, saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar, processo formativo e conhecimentos que acessaram no sentido de promover o desenvolvimento profissional. Cremos que o diálogo com a empiria se mostra fundamental, uma vez que sem “engajamento empírico não há teoria” (Thompson, 1981, p. 49). Sem sombra de dúvidas, as falas dos participantes oportunizaram algumas reflexões que apresentaremos a seguir. Ressaltamos que, visando a não identificação dos participantes, usamos uma letra (A, B, C, D) para identificá-los.

3. Formação, saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar: o entendimento de professores universitários em início de carreira

Como mencionamos, a docência universitária é uma atividade complexa e que precisa ser olhada a partir de uma dimensão de totalidade. Nessa perspectiva, entendemos que o professor, para além de compreender e mobilizar os códigos e conceitos do campo científico de sua área, também precisa acionar outros conhecimentos e saberes para que o ensinar responda às exigências de uma aprendizagem significativa. Desse modo, durante o processo da pesquisa empírica, buscamos identificar que saberes e conhecimentos os professores participantes vêm mobilizando para ensinar. Movimento que analisamos, sistematizamos e apresentamos a seguir.

Iniciamos desvelando o que dizem os participantes sobre os saberes da docência, que ultrapassam o campo de especialidade, e que julgam necessários para fazer frente às situações de ensino. Os professores admitem a importância de disciplinas de caráter pedagógico, embora nem todos as tenham acessado em seus cursos de graduação e pós-

³ Para pesquisa completa acesse: SIGNORI, Zenira Maria Malacarne. *Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

graduação. Contudo, alguns participantes salientaram que a experiência tem papel determinante e preponderante para uma boa aula, como afirma PA:

[...] acho que o que mais pesa mesmo é a experiência. São as coisas que você faz, por exemplo a mentoria que eu fiz, acho que isso pesa mais para mim como um professor e a maneira que eu vou dar a aula do que qualquer outra coisa. Comparando com meus colegas, que muitos fizeram licenciatura, eu não consigo ver aqui na universidade um peso muito grande na maneira que eu dou aula e na maneira que, por exemplo, quem fez licenciatura, que seria muito diferente. Eu acredito realmente que são disciplinas importantes, essas da licenciatura, mas eu acredito que tem um peso maior no Ensino Básico do que na universidade, esse tipo de informação (PA).

Concordamos com PA que os saberes da experiência, oriundos da época de estudante, monitoria ou que emergem da prática cotidiana de professor, constituem-se em elementos importantes para enfrentar e resolver questões do seu trabalho, sobretudo, no início da carreira, quando a experiência do ofício representa, muitas vezes, a única referência para guiá-los. Contudo, é preciso ter o entendimento de que a experiência por si só não é suficiente e tampouco se sobrepõe ao conhecimento teórico e seus fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos. Afinal, ministrar aula é sempre um ato intencional e, que para tal, exige se apropriar de teorias que embasam uma questão fundamental defendida por Cruz *et al.* (2013) que é o que, por que, para quem, quando e como ensinar. Ainda nessa direção, Cunha (2010, p. 23) adverte que “saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’”. Saberes, de acordo com a autora, “requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor”.

Pimenta (2007) sublinha que os professores, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, normalmente encontram instrumentos para se interrogarem e alimentarem a sua prática. Seguimos o entendimento da autora de que “é aí que se produzem saberes pedagógicos na ação” (Pimenta, 2007, p. 26). Silva (2018, p. 28) ressalta que para ser docente é imprescindível uma formação que permita a “construção de significados para a reflexão e a ação”. A autora complementa ao afirmar

que “sem uma matriz teórica clara, dotada de significado e de conteúdos interpretativos, a capacidade para produzir reflexão é limitada”.

A nosso ver, os saberes e conhecimentos da docência se constituem em um movimento dialético – do saber científico para o saber da experiência e deste para o científico, seja na educação básica ou no ensino superior. O depoimento acima do professor **PA**, de certo modo, evidencia que ainda persiste uma herança cultural de que as ciências exatas são legitimadoras do conhecimento o que, no dizer de Cunha (2006, p. 21), com esse entendimento, o conteúdo específico ou mesmo da experiência conforme palavras de **PA**, assume “um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico”, que é a base para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize de forma significativa.

A professora **PD** destaca como um saber essencial, para além dos específicos, os da psicologia educacional. A professora menciona a dificuldade dessa mobilização e se posiciona criticamente com relação aos conhecimentos adquiridos nessa área em seu processo formativo, ao mesmo tempo em que menciona o esforço para acessá-los. Também, apresenta um desafio que diz respeito aos saberes relacionados à educação especial, demonstra a preocupação e o desejo de acessar conhecimentos que possibilitem mobilizar esses saberes, caso necessário:

[...] eu tenho trabalhado recentemente com os alunos a discussão sobre emoções. Entendo que esse tipo de discussão também falta, faltou na minha formação e agora tenho buscado leituras porque acredito que esse conhecimento sobre as emoções que se evocam nesse ambiente escolar também faz parte desse conhecimento docente.[...] tem ainda a perspectiva da Educação Especial, porque eu não tive Libras na minha formação, agora que eu estou buscando, eu não tive uma disciplina de Educação Especial, então eu tenho muita limitação, por exemplo se chegassem alunos com alguma deficiência no ensino superior eu teria muitas dificuldades (**PD**).

A professora traz uma questão importante, estabelecendo a relação da aprendizagem com aspectos emocionais do estudante. Sua fala nos conduz à reflexão de que promover a formação intelectual envolve o bem-estar emocional dos sujeitos envolvidos no processo (professores e estudantes). Por certo, não acessar os conhecimentos relativos ao tema interfere diretamente na prática do professor que

recebe estudantes com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais e cuja intencionalidade é um ensino que dê oportunidade de desenvolvimento em igualdade de condições para todos seus estudantes.

Na sequência, buscando identificar se o professor universitário acessou disciplinas ligadas à dimensão pedagógica que, na concepção de Cunha (2010, p. 20), “são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada”, perguntamos se tiveram disciplinas que tratassem das teorias pedagógicas e para aqueles que não tiveram, se consideram que isso faz falta para o exercício da docência hoje. De modo geral, os professores admitem não ter frequentados disciplinas dessa área e quando indagamos se consideravam que não ter frequentado disciplinas dessa área impactava negativamente na docência, as respostas eram divergentes: para alguns não impactava e, para outros, sim.

Por exemplo, a professora **PC** sublinha que em seu processo formativo, de graduação e pós-graduação, não houve nenhuma disciplina que tratasse das teorias pedagógicas e entende que faz falta e, assim, se expressa: “olha, se a gente tivesse ao menos uma disciplina que falasse, poderia ter ajudado um pouco mais, porque a engenharia, não vem para que a gente seja professor, a engenharia nos prepara para que a gente vá para a indústria” (PC). A professora sinaliza o quanto não ter disciplinas que a preparassem para ser docente fez com que lançasse mão das experiências que vivenciou como estudante para dar a sua aula e de sua representação do que é ser professor. É importante observar que para suprir essa lacuna, buscaram-se cursos de curta duração na perspectiva de receber técnicas (receitas), como se ensinar fosse um movimento estático ou um ato mecânico.

Feita a mesma pergunta ao professor **PA** que, divergiu da colega, e foi enfático em dizer que, para ele, não ter cursado disciplinas das teorias pedagógicas não fez diferença, expressando que quando conversa com os pares, sobretudo das licenciaturas, não vê em nenhum momento eles falando “eu faço desse jeito porque eu li não sei quem lá na graduação e isso está me ajudando”. E acrescenta “eu nunca vi ninguém falar isso, o que pesa na maneira que você vai dar a disciplina, é a experiência que você teve”. É recorrente nas palavras de **PA** a sobreposição da experiência à teoria.

Nesse sentido, Soares e Cunha (2010, p. 24) advertem que é muito difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico “assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender”.

A professora **PD** também explicita que não teve disciplinas que abordassem as teorias pedagógicas: “[...] tinha até uma disciplina como optativa, mas a gente só poderia escolher uma disciplina optativa do outro departamento da Faculdade de Educação, então acabei escolhendo disciplinas que estavam mais relacionadas com a nossa tese ou com a nossa dissertação” (**PD**). No relato da professora fica evidente o lugar marginal que ocupam as disciplinas de cunho pedagógico nos cursos de bacharelado, uma vez que, além de serem ofertadas de forma optativa, não despertam o interesse dos estudantes. Somente com o tempo, quando escolhem o caminho da docência é que percebem a sua importância, como lembra Anastasiou (2011, p. 65): com o tempo o professor percebe que “Ihe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não foram objeto de estudo e sistematização em seus percursos anteriores”.

Assumimos com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 82) que, diante do desafio de construir a identidade de professor universitário, e, saber ensinar, “não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Afinal, as autoras salientam que os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 84-85).

Para finalizar a reflexão, perguntamos aos professores se incorporam em suas aulas o conhecimento elaborado das artes, da filosofia e da ciência da educação como ferramentas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. O professor **PA** explicita que, para ele, filosofia e arte fazem parte da sua formação como pessoa, o que por consequência influencia no diálogo com os estudantes em sala de aula e na maneira que ministra o conteúdo. Ressalta que gosta “[...] de ler bastante coisa de Ficção Científica, mas gosto de Ficção Científica com bastante política. Então, embora seja ficção, leio bastante coisa de política e filosofia dentro de livros, literatura mesmo” (**PA**).

De acordo com Severino (2001) precisamos entender a filosofia da educação como reflexão axiológica. Sua principal função é explicar os valores, principalmente éticos e políticos, que norteiam a prática educacional. Ainda, a partir do princípio da totalidade e da particularidade das várias ciências, cumpre o papel de descrever e debater a construção do objeto-educação, pelo sujeito. Nessa perspectiva, o autor esclarece que a filosofia da educação “investe no esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da educação. Deve enfrentar um amplo espectro de questões: a natureza da subjetividade; o ato de ensino ou de aprendizagem; a efetividade da ciência da educação” (Severino, 2001, p. 128).

O professor **PB** diz que incorpora os conhecimentos supracitados, dando ênfase para música e teatro. Menciona ainda que utiliza a dramaturgia, a literatura e filmes que retratam o passado para promover a reflexão sobre o presente e o futuro. Foi-lhe perguntado se no seu entendimento isso contribui no processo de aprendizagem:

Contribui bastante [...] pegando o exemplo do Chaplin, em Tempos Modernos, a gente o vê apertando as engrenagens e caindo dentro da máquina, passando pelas engrenagens na máquina e ele sai de lá apertando parafuso o tempo todo. Então esse visual impacta muito no conhecimento do estudante ver como era arcaico nossos sistemas e processos de fabricação e como já evoluiu [...] são várias coisas mostrando o que era e o que é hoje, os estudantes conseguem assimilar muito mais o conteúdo (**PB**).

A atitude do professor, de certo modo, rompe com o instituído na docência universitária, buscando superar a concepção de aula apenas expositiva. Nesse sentido, o professor percebe que contextualizar historicamente os processos representa um salto qualitativo em sua aula, sobretudo, no que tange a assimilação dos conteúdos. Quando o movimento didático mobiliza a literatura e filmes proporcionam o pensar e o sentir das mais diversas formas o que, por consequência, torna a aprendizagem mais significativa.

Cabe destacar que a arte e suas linguagens expressam a existência humana, e, por isso, está presente nas mais diversas formas de comunicação. Logo, a arte e o teatro fazem parte da cultura da humanidade e quando utilizados pelo professor, de forma intencional para o ato de ensinar, para além do entretenimento, têm caráter educativo e são uma via que contribui para a promoção da aprendizagem. De acordo com Chagas

(2022, p. 253), a arte é uma “atividade sensível que permite ao homem se afirmar sobre a realidade material por meio de exteriorização de suas forças essenciais”.

Ao ser provocada para falar sobre os conhecimentos e saberes que mobiliza para ensinar, sobretudo o das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, a professora **PC** afirma que não incorpora tais conhecimentos e explica o porquê:

[...] infelizmente não, agora que eu aprendi a tal da teoria de Bloom, que eu estava estudando, que eu falei “nossa eu posso melhorar as minhas disciplinas” porque nunca tive contato com esses negócios, o quanto pode melhorar, porque a gente não tem nada [...]. Se a gente tivesse um preparatório, alguma coisa pedagógica, o quanto que as disciplinas seriam melhores na Engenharia, porque a gente é muito seco, essa é a palavra, a gente é muito seco nas disciplinas (**PC**).

A professora se mostra insatisfeita com seu processo formativo, ao mesmo tempo em que tem ciência de que não ter tido acesso às teorias da ciência da educação enfraquece sua atuação, e mais, busca esse conhecimento de forma solitária sem saber ao certo qual caminho percorrer para se apropriar de saberes que fundamentem e subsidiem o seu fazer docente, tornando-o mais leve, porém criativo e efetivo.

A professora **PD** lembra que são conhecimentos de áreas que não acessou no processo formativo, o que por certo limita os debates que trazem as questões de química e da pedagogia, mas, declara que tem buscado os conhecimentos da filosofia da ciência. A filosofia, assim como a sociologia e as artes, são fundamentais para o esclarecimento que regem o funcionamento das sociedades. De acordo com Sanfelice (2022, p. 31), o sociólogo contribui no sentido de ampliação da consciência social, por sua vez, a filosofia contribui “porque é constituída pela análise, reflexão e crítica”. O autor adverte que é um equívoco acreditar que as ciências que trazem resultados práticos podem prescindir da filosofia. Pelo contrário, “elas pressupõem a filosofia que ao tratar de questões fulcrais da humanidade (verdade, pensamento, métodos de conhecimento, relações entre teoria e práticas, correção e acúmulos de conhecimentos) alimenta o trabalho científico” (Sanfelice, 2022, p. 31).

É sabido que, no decorrer da formação acadêmica, sobretudo nas áreas mais de exatas, os conhecimentos que se prioriza são os que estão expressos na matriz curricular,

sendo que conhecimentos advindos das artes, da filosofia e das ciências da educação são ausentes ou minimizados. Nessa perspectiva, Silva (2018) considera que precisamos superar um modelo de formação pautado apenas na racionalidade técnica, voltando-se à epistemologia da prática. De acordo com a autora, o professor, como sujeito histórico, necessita acessar elementos na formação, tanto teórica como epistemológica, que possam lhe conferir a “capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática” (Silva, 2018, p. 46).

Salientamos que os professores participantes se referem aos saberes da experiência, da trajetória acadêmica de estudante e da atuação como docente, pautando-se, muitas vezes, em um saber fazer de forma intuitiva. Nessa perspectiva de análise, Tardif e Lessard (2007, p. 51), em seus estudos, mostram que “quando se interrogam professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu ‘saber ensinar’”.

Zabalza (2004, p. 110), ao falar da docência universitária, mostra um caminho com duas concepções de formação. Uma visão não profissional do ensino, cuja ideia é de que, “ensinar é uma arte que se aprende com a prática”, ou seja, que de forma simplista se entende que ensinar se aprende ensinando, reproduzindo vivências anteriores. E, outra que pode ser caracterizada como profissional, que considera o ato de ensinar como tarefa complexa, que requer conhecimentos específicos, que demanda ampla formação intelectual buscando constante atualização de novos conteúdos e metodologias didáticas. Isso não significa dizer que a prática não tem o seu papel ou que não aprendemos com ela. Como argumenta o autor supracitado: “em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém, é insuficiente” (Zabalza, 2004, p. 110). Nesse sentido, a escolha da concepção de formação é determinante para o professor evoluir ou não no seu processo de desenvolvimento profissional.

É sabido que saberes e conhecimentos não se adquirem em algumas horas de formação, com técnicas prescritivas, mas sim, em um processo formativo sistematizado e intencional, cujo propósito seja fornecer fundamentos no sentido de promover o desenvolvimento profissional. A realidade sobre a formação de professores no ensino superior no Brasil é apresentada por Mizukami (2002, p. 151), ao mencionar que a

formação para a docência nesse nível é ainda um território que apresenta iniciativas tímidas e que boa parte das poucas iniciativas “tem permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade”.

4. Palavras finais

Considerando a sociedade hodierna em que vivemos, o professor não pode se constituir um professor universitário pela intuição e de forma solitária. Muito embora a docência universitária seja vista como uma atividade complexa, conforme apontado por pesquisadores ao longo desta reflexão, é, também, um campo aberto de possibilidades e que suscita movimentos construtores de um desenvolvimento profissional amplo, ancorado na relação intrínseca e dialógica entre saberes teóricos e saberes da prática. Afinal, como sublinham Signori e Hobold (2024, p. 16), é necessário “olhar para a docência universitária em seu processo histórico para compreender que nenhum sujeito (professor) é neutro e, portanto, a práxis pedagógica não pode ser neutra, apolítica e descomprometida”.

Assim, compreendemos que, em termos teóricos e epistemológicos, o que falta em grande medida para fortalecer a tarefa de ensinar na universidade é pensar a formação inicial e contínua de professores para esse nível pautada nas teorias pedagógicas, superando, assim, definitivamente, a concepção de ensino como atividade meramente técnica. Nóvoa (2009, p. 39) frisa que “é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Também faz parte do movimento de apoio o papel do tutor ou mentor, que seriam, nas palavras de Marcelo Garcia (1999), “professores experientes que põem à disposição do colega o seu conhecimento profissional”.

Ressaltamos que o conjunto de saberes que constituem o eixo para o exercício da docência universitária precisam ter como base os conhecimentos da pedagogia, da psicologia, da história, da filosofia, da sociologia, entre outros, que são as ferramentas que possibilitam ao professor definir as melhores estratégias para que o ensino não seja

reduzido à “manipulação de ‘pacotes prontos’ de conhecimento, de acordo com os indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a posição que nele ocupamos” (Moraes, 2003, p. 153).

Temos ciência de que a fragilidade nas políticas de formação e desenvolvimento profissional docente leva os professores universitários, iniciantes ou não, a enfrentarem muitos desafios em seu desenvolvimento contínuo. Dentre os muitos desafios, destacamos: falta de unicidade entre as instituições de educação superior no que tange à programas de formação e desenvolvimento; falta de incentivo ou mesmo o reconhecimento institucional para a formação pedagógica, tão necessária para que docentes acompanhem as mudanças no campo educacional e aperfeiçoem suas práticas; carga de trabalho elevada tendo em vista o envolvimento com pesquisa e extensão, para além do ensino e o conseqüente produtivismo; adaptação de suas práticas para um público cada vez mais diverso na universidade, dentre tantos outros.

Logo, é fulcral que as universidades adotem estratégias formativas que visem o desenvolvimento profissional de seus docentes, promovendo *in loco* formação continuada com seminários, debates e cursos, buscando aprofundar os conhecimentos pedagógicos e didáticos, avaliação, currículos, dentre outros. Também é de suma importância viabilizar espaços colaborativos para compartilhamento de experiências de ensino e aprendizagem, momento em que professores mais experientes compartilhem suas experiências exitosas com quem está iniciando, oferecendo apoio, acolhimento e orientação tanto na dimensão pedagógica, quanto na inserção acadêmica.

Para uma reflexão final, retomamos Moraes (2003, p. 154) para dizer que é preciso lutar contra o “reco da teoria” nos cursos de formação de professores e que, talvez, a causa mais imediata dessa “marcha a ré intelectual e teórica” se faz presente na definição e efetivação das políticas educacionais. O movimento do “fim da teoria”, nas palavras da autora, prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual ancorado na experiência imediata. Em tal utopia praticista, o que importa é o saber prático e a teoria é considerada como perda de tempo nos processos formativos.

Para Moraes e Torriglia (2003), formar docentes implica, no mínimo, uma discussão consciente sobre o conhecimento. Nesta perspectiva, acredita-se que a função do trabalho docente na universidade é viabilizar ao estudante a apropriação do

conhecimento historicamente produzido e, para tal, ele próprio, o professor, precisa apropriar-se desse conhecimento. Sem sombra de dúvidas, este é o caminho central para tornar a docência universitária menos complexa.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudioteórico de suproceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, [s.l.] n. 3, p. 55-72, 2010. Disponível em <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161/983>. Acesso em: 01 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BROILO, Cecília Luiza et al. A formação no território de trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Local: Junqueira e Marin editores. 2010. p. 83-104.

CHAGAS, Regiane de Ávila. Dança, trabalho e formação humana: aspectos ontológicos. In: PEIXOTO, Adão José; CORBINIANO, Simone; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira (orgs.). **Universidade, formação e anti-intelectualismo: homenagem a José Luiz Sanfelice**. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 253-277.

COMENIUS, Johannis Amos **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CRUZ, Giseli Barreto da et al. A didática e a iniciação à docência no processo de constituição profissional do futuro professor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s. l.], 2013. p. xx-xx. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/xi-congresso-nacional-de-educacao-educere,198373ec-aafa-4407-8cbc-4e4f327950bd>. Acesso em: 07 mar. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel M. S. de; HOBOLD, Márcia de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149. Acesso em: 01 out. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: GARIGLIO, José Ângelo; NUNES, Jenilse Fernandes; Ruiz, Cristina Mayor; MARCELO GARCIA, Carlos. **A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. p. 159-169.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência universitária e inovações: a complexidade da formação e da prática pedagógica dos professores. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia. Professores da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Glossário. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. p. 351-405.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, [s.i] v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: estudio de suproblemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**, Murcia, Espanha, v. 2, n. 1, 2002. Disponível em <https://revistas.um.es/redu/article/view/11821>. Acesso em: 02 fev. 2021

FLORES, Maria Assunção. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l] v. 12, n. 1, p. 171-204 1999. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/564>. Acesso em: 14 maio 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n 80, p.137-168, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 18 out. 2024.

HUBERMAN, Michäel. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor da educação superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, [s.l.] v. 29, n. 2, p. 121-134, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 91-100.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, [s.l.] n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 01 out. 2024.

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

MASETTO, Marcos Tarcísio (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, [s.l.] v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009. Disponível em <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20575>. Acesso em: 03 maio 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Mdeiros Rodrigues. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Celia Marcondes de (org.). **Iluminismos às avessas**: produção do conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Celia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, Maria Celia Marcondes de (org.).

Iluminismos às avessas: produção do conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira; MARTINS, Pura Lúcia. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, [s.l.] v. 26, n. 03, p. 39-56, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/jj/edur/a/QbJB85vQGcCry6s56Nz9dQdP/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 23 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência na educação superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANFELICE, José Luiz. Universidade, Formação e anti-intelectualismo. In: PEIXOTO, Adão José; CORBINIANO, Simone; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira (org.).

Universidade, formação e anti-intelectualismo: homenagem a José Luiz Sanfelice.

Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 13-50.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d' água, 2001.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne. **Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro.** 2023.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Disponível em: <https://ppge.ufsc.br/>. Acesso em: 01 jan. 2024.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne; HOBOLD, Márcia de Souza. Impactos das políticas educacionais na constituição da identidade profissional dos professores da educação superior. **Revista Cocar**, [s.l.], n. 28, 2024. Edição Especial. Dossiê: Política, formação e trabalho docente. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9155/3900>. Acesso em: 17 out. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas: Mercado das letras, 2018.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**[online], Salvador: EDUFBA, 2010. *E-book*.

Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 maio 2022

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAILLANT, Denise Elena; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Revista Acta Scientiarum education, seção Políticas Públicas e Gestão**, [s.l.] v. 38, n. 1, p. 93-102, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303343564010/html/>. Acesso em 12 de março de 2023.

Recebido em: 07/11/2024

Aprovado em: 12/02/2025

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