

## O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOS DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS DA UFU

Marly Nunes de Castro Kato<sup>1</sup>

Nara Michele Santana Carvalho<sup>2</sup>

Wellington dos Reis Silva<sup>3</sup>

### Resumo:

Entendemos socialização profissional como o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo identificar o processo de socialização profissional dos docentes (iniciantes) que têm até três anos de atuação no magistério superior. Esta pesquisa tem como caráter metodológico a abordagem qualitativa, pois ela permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. O estudo encontra-se em andamento, portanto, dentre os principais produtos resultantes dele, projetamos prioritariamente a socialização efetiva de professores dos diversos cursos da área biomédica da Universidade Federal de Uberlândia pensando na capacitação desses profissionais enquanto educadores que: planejam suas aulas, fazem suas avaliações, criam estratégias, técnicas e métodos de ensino e aprendizagem, enfim, constroem em “rede social” o pensamento e desenvolvem uma nova identidade profissional.

1 – Especialista em supervisão escolar pela Faculdade de Educação em Ciências e Letras da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [mmkato@umuarama.ufu.br](mailto:mmkato@umuarama.ufu.br)

2 – Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [naraestrelinha@yahoo.com.br](mailto:naraestrelinha@yahoo.com.br)

3 – Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. [wellingtoneduca@yahoo.com.br](mailto:wellingtoneduca@yahoo.com.br)

## Introdução

Este projeto de pesquisa sobre o processo de socialização profissional do professor, a ser desenvolvido junto a professores concursados em 2008 e 2009 pela Universidade Federal de Uberlândia é continuidade de nossas investigações<sup>1</sup>, iniciadas há mais de cinco anos, em torno das questões referentes à docência universitária. O trabalho é desenvolvido pelo grupo “GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores”, registrado no CNPq e certificado pela UFU. O desenvolvimento da pesquisa envolverá pesquisadores e auxiliares de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. No contexto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia FAGED/UFU, esta investigação vincula-se ao Núcleo de Didática e no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira desta Universidade vincula-se à “Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas”.

As investigações são desenvolvidas articuladas às atividades de ensino na graduação e na pós-graduação, por meio das disciplinas “Didática” e “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”. Ressalta-se, também, que há permanente integração com atividades de extensão, de modo especial, os projetos de formação continuada de professores e educadores da educação básica dos quais participamos de forma ativa. A dinâmica de trabalho do grupo pressupõe um contínuo intercâmbio intra e interinstitucional, por meio de reuniões, seminários, participação em eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais; a participação nos espaços acadêmicos das associações científicas ENDIPE, ANPED (nacional e regional); a produção, divulgação e publicação de textos científicos.

Essa pesquisa tem como objeto central o processo de socialização profissional dos novos professores, os saberes, as práticas e o desenvolvimento da identidade docente de professores universitários. As investigações, desenvolvidas pelo grupo, têm como eixo as relações entre a formação docente, os saberes e as práticas, buscando compreender os processos pelos quais os professores do ensino superior se apropriam

---

<sup>1</sup> A partir de 2007 propusemos na Universidade Federal de Uberlândia a criação do NAPP – Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor. O trabalho desenvolvido pelo NAPP centrou-se no levantamento das principais necessidades formativas dos professores e o oferecimento de diferentes atividades: cursos, minicursos, palestras. Tais atividades proporcionaram um levantamento de dados referentes à docência universitária na UFU. Parte dos dados foram publicados nos anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste – “Docência Universitária: a experiência da UFU na formação de seus professores”.

dos saberes e como a formação inicial e continuada repercutem nas ações educativas e na constituição dos saberes docentes.

Historicamente, a questão da formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Trata-se de uma questão essencial das sociedades, atravessada por discussões complexas que se estendem desde a natureza até as finalidades e princípios norteadores referentes ao lócus da formação docente. Diante dessa problemática, os desafios que se colocam à formação constituem-se:

Desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001, p. 89).

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

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente, no ensino superior. Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão sejam suficientes para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão.

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica, há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado, que englobam uma carga horária expressiva no novo desenho curricular

para a formação de professores no Brasil<sup>2</sup>. Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a idéia de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar”. Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9394-96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>3</sup>, dois artigos mencionam a docência universitária:

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

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

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

De acordo com Cunha (2001, p.80) “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais

---

<sup>2</sup> O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/ 1, de 18 de Fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes apontam para uma reestruturação dos cursos de licenciatura, no sentido de romper com o conhecido esquema "3 + 1", em que a ênfase é no bacharelado e a licenciatura fica secundarizada como um apêndice na formação do graduando. Uma das principais modificações instituídas pela Resolução 1/2002 do CNE refere-se ao aumento da carga horária para 400 horas de prática de ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, totalizando 800 horas, além de 1/5 do total da carga horária que deverá ser destinado à formação pedagógica.

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

ampla, abrangente e integrada de sociedade”. As conseqüências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Em algumas situações há, por exemplo, professores que relatam dificuldades quanto ao “sentir-se” professor. Uma professora<sup>4</sup> relatou: “*Eu sou médica, não sou professora*”. Em outro caso semelhante, o professor afirmou que sua profissão é “*engenheiro*”, mas que leciona nos cursos de engenharia. Diante dessas afirmações fica evidente a dificuldade que certos professores enfrentam, principalmente, com relação à identidade profissional.

Há segundo Cunha (2001), uma contradição presente no projeto social da universidade, pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.

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

A função da universidade historicamente passa por transformações. Há, no imaginário social, cada vez mais, a atribuição de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas. Nesse sentido, o trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos numa cultura escolar que privilegia o

---

<sup>4</sup> Dado coletado junto aos professores que atuam no ensino superior, no decorrer do curso oferecido pelo NAPP – Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (PROREH/UFU).

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

Nessa perspectiva, o professor deverá atentar-se para questões éticas e estéticas da profissão. Há que exercitar, cada vez mais, sua capacidade indagativa e reflexiva conforme apontam Schön (1995) e Zeichner (1993) no intuito de buscar respostas para algumas questões importantes como: Qual perfil de ser humano/profissional queremos formar? Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias? Como avaliar se realmente nossos objetivos educacionais estão sendo alcançados?

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

Aprender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de

determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas (PIMENTA, 2006, p. 74).

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

Diante dessa realidade, é outorgada à Universidade a responsabilidade de construir e assumir um projeto pedagógico que possa viabilizar uma sólida formação teórico-prática dos professores, no sentido de contemplar as diferentes dimensões - científica, cultural, humana, política, técnica e ética - para que possam se tornar profissionais capazes de atuar criticamente na sociedade, no sentido de contribuir com a formação de seus alunos. A pesquisa sobre a formação de professores nos instiga a pensar sobre os diferentes elementos presentes nesse processo complexo.

Nesse sentido, essa investigação se insere no amplo conjunto de pesquisas voltadas, sobretudo, para o conhecimento da formação e atuação docente. Dirige-se mais propriamente ao conhecimento do processo de socialização profissional de recém-ingressos na docência, procurando explicitar o papel aí desempenhado pela formação inicial e pela Universidade. Além disto, considera os fatores externos – econômicos, sociais e culturais – e as políticas de formação, ingresso e estatuto profissional, com seus desdobramentos nas condições de permanência na profissão.

Constata-se que no transcorrer dos últimos vinte anos houve um significativo e gradativo aumento de pesquisas e publicações sobre a formação de professores, especificamente em nosso país. Sem a pretensão de estabelecer períodos ou referências muito delimitadas para análise, parece pertinente destacar três aspectos ou momentos recentes da história da educação nacional que possibilitam caracterizar e compreender este aumento da atenção à formação do professor. O primeiro, não por acaso coincidente com o processo de abertura política do Brasil, pode ser caracterizado pelo descrédito de estudiosos da área educacional para com o perfil da pesquisa educacional predominante até o início dos anos 80. Descrédito manifesto, principalmente, na insatisfação com as explicações apresentadas para fenômenos cruciais da educação escolar, tais como fracasso e evasão (Lüdke e André, 1986; Oliveira, 1993;

Paixão,1993; Guimarães, 2001) e no baixo apoio dos conhecimentos, em geral prescritivos, da Pedagogia e da Didática para vida profissional do professor (Candau, 1983). Neste período (final dos anos 70 e início dos anos 80) as discussões sobre a educação se intensificaram, coadjuvadas por interesses de renovação, antes contidos pela ditadura militar, e pela oportunidade de se contrapor às propostas oficiais<sup>5</sup> em relação à formação do professor. Na expressão de Guimarães (2001), este período

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

Um segundo momento pode ser localizado no início dos anos 90, tendo como marco a ampla divulgação, no Brasil, da obra “Os professores e a sua formação”, organizada pelo autor português António Nóvoa (1992), trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França e Estados Unidos (Pimenta, 2002). A partir desta, muitas outras obras foram divulgadas no Brasil, intensificou-se o interesse pela presença de tais autores em congressos nacionais. Enfim, foi sendo divulgado no Brasil uma tendência investigativa que, embora receba várias denominações, pode ser identificada na expressão “professor reflexivo”<sup>6</sup>.

No âmbito deste aumento de estudos e publicações sobre a formação de professores, começa haver certo destaque para investigações desenvolvidas nas respectivas instituições formadoras, sobre a atividade de formação que elas próprias desenvolvem. Este interesse no estudo da própria atividade formativa não é recente. Ultimamente com mais destaque, talvez inspirado pelas possibilidades ou impulsionado pela crítica às propostas da citada bibliografia estrangeira, amplamente divulgada no Brasil a partir de meados da década passada, como já foi dito. O interesse em voltar a investigação da formação docente para as atividades das próprias instituições, além de apontar uma característica da atenção à formação de professores, fornece novos

---

<sup>5</sup> Neste contexto são desencadeadas muitas discussões para reformulação dos cursos de formação de professores. A Faculdade de Educação/UFG teve uma atuação de destaque neste período que culminou com a reformulação, à época pioneira, do seu curso de Pedagogia. É neste contexto também que surgem significativas instituições e eventos que congregam pesquisadores da área educacional.

ingredientes para sua teoria e prática da formação, além de indicar certo movimento na direção da constituição de uma cultura<sup>7</sup> de formação de professores em muitas instituições, de maneira geral, de nosso país. Este parece ser um terceiro aspecto ou momento da recente história da educação nacional que ajuda a caracterizar o referido aumento de pesquisas e publicações sobre a formação de professores.

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

Além desta questão básica envolvendo novos professores, é necessário considerar que há um contingente significativo de profissionais provenientes de instituições privadas de ensino ingressando numa instituição pública<sup>8</sup>. Esta instituição de ensino, por ser pública, pauta-se por uma cultura de trabalho<sup>9</sup> e processo de gestão também diferenciados. Neste sentido, além dos novos, também estes professores provenientes das faculdades particulares estão passando por um processo de socialização profissional. Assim, cabe perguntar: Como se dá o processo de socialização profissional de professores provenientes das instituições privadas de ensino superior? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores inexperientes<sup>10</sup>? Quais as necessidades formativas dos professores ingressantes na carreira do magistério

---

<sup>6</sup> Faz-se necessário comentar um pouco mais esta abordagem de investigação e de formação, devido à sua ampla divulgação e influência que parece exercer em muitos cursos de formação de professores, ao par das críticas que tem merecido.

<sup>7</sup> O termo cultura está sendo utilizado aqui num dos seus sentidos mais originais, com a conotação de “cultivo”, de “cultivar”. Assim, a expressão cultura de formação significa o aumento do empenho das instituições na discussão, elaboração e desenvolvimento de projetos próprios de formação de professores, diminuindo o traço de atividade secundária que muitas vezes caracteriza essa atividade no interior das universidades. Andries (2002), na pesquisa “A formação cultural de professor ou a arte da fuga”, discute vários conceitos de cultura, sua evolução, relações com a educação e civilização.

<sup>8</sup> Em cursos ministrados para os professores recém concursados (cento e oitenta professores) verificou-se que grande parte dos docentes veio das instituições particulares de ensino superior.

<sup>9</sup> Sabe-se que o trabalho nas instituições federais diferencia-se das instituições particulares, principalmente, no que se refere ao espaço para a produção de conhecimento. As universidades federais assentam-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, nas instituições particulares o trabalho do professor centra-se essencialmente no exercício da docência.

<sup>10</sup> Há um contingente considerável de professores que assumiram a docência na UFU, sem nenhuma experiência profissional docente. Nos dados coletados junto aos professores em cursos de formação pedagógica ministrados por nós, no mês de fevereiro de 2009, ficou evidente que muitos professores possuem titulação não somente de doutores, mas também, em muitos casos de pós-doutorado, mas sem experiência docente.

superior? Como ocorre o desenvolvimento da identidade profissional dos professores novatos?

Socialização profissional é entendida aqui como o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo.

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

### **Objetivo Geral**

Identificar o processo de socialização profissional e o desenvolvimento da identidade dos docentes (iniciantes) que têm até três anos de atuação no magistério superior da área de Ciências Biomédicas da UFU.

### **Objetivos específicos e metas a serem alcançados**

\*Conhecer os principais fatores envolvidos no processo de socialização profissional do professor, tais como: “choque de realidade”, isolamento, trabalho coletivo, apoio de colegas, recursos;

\*Apontar fatores da formação e inserção na profissão que se destacam na construção da identidade profissional do professor;

\*Propiciar a melhoria da formação continuada do professor na organização institucional;

\*Constituir, no decorrer da pesquisa, um fórum de discussão da socialização profissional do professor, além de cursos, minicursos, palestras, mesas redondas;

\*Contribuir na constituição de uma cultura da formação continuada e profissionalização do professor na Universidade Federal de Uberlândia.

### **As trilhas da pesquisa: o percurso metodológico**

No curso desta investigação, empreendemos uma abordagem qualitativa que permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Assim sendo, este já começa a ser compreendido e delineado.

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

No desenvolvimento da pesquisa foram envolvidos dois grupos, com um número de 20 professores recém contratados pela UFU, atuantes na área de Ciências Biomédicas. O grupo "A" será composto por professores inexperientes na docência universitária. O grupo "B", pelos professores que tiveram experiência de até 3 anos em instituições privadas de ensino superior. Os dois grupos serão compostos por professores da referida área.

Para a coleta dos dados da pesquisa até o momento foram utilizados os instrumentos: 1º) - Questionário de identificação para caracterização dos professores recém contratados e escolha dos participantes da pesquisa. São duas as finalidades básicas: conhecer o tempo de experiência anterior do recém contratado e, a partir daí, convidá-lo ou não para participação da pesquisa; saber em qual instituição o recém contratado fez o curso superior e pós-graduação. 2º) - Questionário ampliado de caracterização da formação inicial e dos cursos de pós-graduação *strictu sensu*; das

expectativas em relação à profissão docente e ao novo emprego. Este instrumento será aplicado a todos os professores recém contratados que aderirem à pesquisa. Visa apreender as expectativas do recém contratado em relação à profissão, ao novo emprego, compreender qual avaliação ele faz da formação inicial e dos cursos de pós-graduação. O intuito da pesquisa é sinalizar por meio dos questionários a representação dos professores sobre os processos de profissionalização, identidade e, especificamente a socialização profissional do docente universitário.

A partir deste momento, passaremos para os seguintes instrumentos: 1º) - Entrevistas semi-estruturadas, realizadas semestralmente – alternadas com os “grupos focais” -, durante todo o percurso da pesquisa, com o objetivo de acompanhar o processo de socialização profissional. As entrevistas serão realizadas com os dois grupos de professores envolvidos na pesquisa. 2º) - Realização semestral de “Grupos Focais” envolvendo todos os participantes da pesquisa com o intuito de melhor caracterizar, de compreender consistentemente o processo de socialização profissional dos professores. Serão realizados de maneira articulada as entrevistas e o “questionário ampliado”. As sessões seguirão um roteiro prévio, com inserção de questões circunstanciais. A forma de gravação (digital) será decidida posteriormente. 3º) - Questionário de perfil geral a ser aplicado anualmente a todos os demais professores admitidos na Universidade Federal de Uberlândia, na área em questão, que tomaram posse entre 2008 e 2009. Este instrumento visa acompanhar, de maneira mais geral, a evolução do processo de socialização profissional destes professores.

A forma de utilização, ampliação e substituição destes instrumentos de coleta de dados estão sendo constantemente reavaliados, tendo em vista a consecução dos objetivos da pesquisa.

### **Alguns resultados da pesquisa**

Esta pesquisa encontra-se em andamento. Portanto, serão apresentados seus resultados parciais. Faremos, aqui, a análise e discussão dos dados produzidos a partir do questionário preenchido pelos docentes universitários da área biomédica da Universidade Federal de Uberlândia.

São raras as pesquisas em âmbito nacional relacionadas ao processo de socialização entre professores universitários atuantes. No Brasil, as maiores referências com relação ao assunto focam sua discussão no ensino básico. Dentre elas se destacam

os estudos de Lüdke (1996) e de Nunes (2002) que discorrem sobre a socialização de professores e sua importância. Para os referidos autores, essa socialização entre os docentes é um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem de saberes pedagógicos necessários ao exercício de seu trabalho. Assim, os autores explicam como o professor aprende a ensinar.

Estes estudos se abstêm do ensino superior. Em contrapartida, temos grandes referências internacionais como os estudos de Zeichner (1985), Zeichner e Gore (1990), Marcelo Garcia (1999), Dubar (1991), dentre outros. Os estudos realizados, além de apresentarem como centralidade a socialização profissional do professor, nos fornecem subsídios importantes para entendermos como se dá o processo de construção dos saberes e das práticas do professor.

Estes estudos nos fornecem subsídios para tratar do docente do ensino superior, que é o nosso foco. Por meio de questionários aplicados aos docentes, pudemos detectar alguns aspectos importantes ao que tange o processo de socialização e o desenvolvimento da identidade docente.

Partindo da realidade prática dos professores da área de ciências biomédicas, percebemos em suas falas a necessidade de maiores trocas de experiências entre os profissionais da área. Isto fica evidente nas palavras de alguns professores quando afirmam que há “Necessidade de troca de experiências entre os docentes” (Biomedicina). “Eu espero que eu cresça ainda mais como professora. Acredito em um crescimento contínuo e sempre trocando experiências com colegas de trabalho e alunos.” (Medicina).

Muitos professores relataram que durante a formação inicial a prioridade estava voltada para os conhecimentos específicos e técnicos, enquanto os conhecimentos pedagógicos indispensáveis à atuação docente se não eram totalmente inexistentes, eram escassos. Muitos professores responderam que os conhecimentos aprofundados na área pedagógica, quando se deram, foram em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado). Mesmo assim, as disciplinas pedagógicas de seus cursos eram minoria. Para ilustrar, vejamos algumas colocações feitas pelos professores:

A formação na graduação não, mas na pós-graduação sim. Fisioterapia não é um curso que tem por objetivos formar professores. Na pós-graduação o incentivo a docência acontecia por meio de disciplinas voltadas para a didática, cursos ofertados onde o ministrante era o aluno de pós-graduação. Havia também, um programa de aperfeiçoamento do ensino no qual 20% da carga horária de uma disciplina da graduação

poderia ser dada pelo aluno de pós-graduação. Esse conjunto contribui para minha atuação como professor. (Ciências Biomédicas)

No curso de pós-graduação fiz disciplinas de Seminários I e II, Didática de Ensino Superior que deram subsídios para complementar o treinamento em sala de aula. Fui professor durante o doutorado e avaliada positivamente pelos alunos. (Medicina Veterinária)

Durante a minha formação, fui preparado para ser um pesquisador. Escrever, planejar, executar e apresentar projetos e artigos de pesquisa sempre foi o foco. A pouca experiência que tive na docência superior restringiu-se aos estágios docentes da pós-graduação, onde a função do aluno como responsável por ministrar conteúdos é mínima. (Ciências Biomédicas).

Os cursos de pós-graduação na odontologia ofereceram e oferecem pouca oportunidade para formação de um professor, sendo poucas disciplinas na área da Educação. (Odontologia).

De acordo com as vozes desses professores sobre a formação inicial que tiveram durante seu processo de formação profissional, percebemos algumas similaridades existentes na pesquisa de Ludke, publicada em 1996. Ela teve como sujeito de pesquisa os professores de educação básica pertencentes às diversas etapas da vida profissional (professores com sólida formação e com experiência), Ludke (1996) discutiu sobre a socialização dos mesmos. A autora elencou ainda outros elementos relevantes à compreensão da socialização destes professores em seu espaço de trabalho, quais sejam: a formação inicial e o exercício profissional. Além disso, discutiu os conceitos de profissão, construção da identidade profissional, socialização e profissionalização.

Em seus depoimentos, os professores comentaram sobre suas dificuldades no início do magistério, ora na sala de aula em contato com o aluno, ora na receptividade dos profissionais da escola. Em se tratando do ensino superior, os docentes que responderam nossos questionários também disseram de suas dificuldades no exercício da docência. “Há a necessidade de um bom relacionamento com os colegas de trabalho” (Enfermagem), alegando que “professores trabalham isolados, não tem grupo de pesquisa” (Medicina Veterinária) e têm “dificuldade de relacionamento com docentes” (Medicina Veterinária). Nesse sentido, percebemos a “necessidade de troca de experiência entre os docentes.” (Odontologia). Isso comprova a real importância da socialização entre professores na qual a troca de experiência entre os profissionais torna-se elemento fundamental para a construção de uma ética de coleguismo e de novos saberes e práticas pedagógicas.

Estudiosos como Tardif (2002), Nunes (2000) e Marcelo Garcia (1999) também afirmam que é na socialização profissional que o professor aprende como ensinar e constrói, dessa forma, seus saberes profissionais. Essa mesma construção dos saberes da profissão docente não ocorre somente através da socialização, mas na confluência de fatores pessoais, sociais e culturais. Todos estes aspectos ajudam ainda na construção da identidade profissional.

De acordo com Zeichner (1985, p.96), “a socialização do professor, é só um caso a mais do problema sociológico mais amplo das relações entre indivíduos e instituições”. Podemos inferir dessa forma que, a socialização docente ocorre por um processo dialético, de interação e influência recíproca.

Dubar defende a idéia que “a identidade social não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, p. 105).

Mesmo estando em andamento, com este trabalho, esperamos participar, de forma ativa, do processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores, da definição e implementação de políticas institucionais de formação dos docentes, o que, certamente produzirá impactos positivos na melhoria da qualidade do ensino fundamental, médio e superior, da pesquisa e da extensão universitária. Portanto, dentre os principais produtos resultantes desta pesquisa, projetamos prioritariamente a socialização efetiva de professores dos diversos cursos da área biomédica da Universidade Federal de Uberlândia pensando na capacitação desses profissionais enquanto educadores que: planejam suas aulas, fazem suas avaliações, criam estratégias, técnicas e métodos de ensino e aprendizagem, enfim, constroem em “rede social” o pensamento e desenvolvem uma nova identidade profissional.

#### Referências

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

CANDAU, Vera M. *Magistério – Construção Cotidiana*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1983.

CUNHA, M. I. *O bom professor e a sua prática*. Campinas: Papyrus. 2001.

CUNHA, M<sup>a</sup>. I. & BROILO, C. L. *Pedagogia Universitária e produção do conhecimento*. Porto alegre. Edipucro. 2008.

DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 1991.

DUBAR, C. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.

GUIMARÃES, V. S. “*Saberes Docentes e Identidade Profissional – A formação de professores na Universidade Federal de Goiás*”. Tese de Doutorado, FEUSP, 2001.

HUBERMAN, M. “O ciclo de vida dos professores” In: NÓVOA, A (org) . *Vidas de Professores*. Porto Ed., 1992.

IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, M. *Formação Inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º Grau*. In: CANDAU, Vera. M. Magistério – Construção Cotidiana. Petrópolis, Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ “*Sobre a socialização profissional de professores*”. Cadernos de Pesquisa, 99,pp.5-15,1996.

\_\_\_\_\_ et al. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

\_\_\_\_\_ *Os professores e sua socialização profissional*. In: REALI, A M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) *Formação de professores: Tendências Atuais*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996. p.25-46.

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

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NUNES, J. B. C. *Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente*. Anped, Cd-rom, 2002.

OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa*. Campinas, Papirus, 1993.

PAIXÃO, L. P. “*A sala de aula como objeto de estudo da Sociologia da Educação nos Estados Unidos, Inglaterra e França*” In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.), *Didática, Ruptura, Compromisso e Pesquisa*, Campinas, Papirus, 1993.

PIMENTA, S.G. (Org). *Professor reflexivo no Brasil*. 2002.

PIMENTA, S.G. (Org). *Professor reflexivo no Brasil*. 2006.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo – um design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

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

ZEICHNER, K. M. *Dialéctica de la socialización del profesor*. Revista de educación, Madrid, n. 277, p. 95-123, 1985.

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. (1990). *Teacher socialization*. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 329-348. New York: Macmillan.