



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 441

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Raquel Antunes Scartezini – UnB/CAPES

Resumo

Este artigo objetiva trazer à luz diferentes abordagens sobre o constructo teórico “identidade profissional docente” (IPD) e apontar a sua proficuidade nos programas de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. O trabalho apresenta inicialmente discussões sobre a questão da formação pedagógica do professor universitário nas políticas brasileiras para a pós-graduação, nos discursos das atuais reformas educativas do ensino superior assim como no âmbito acadêmico. Em seguida, apresenta diferentes perspectivas de investigação sobre a IDP e, finalmente, uma abordagem da identidade profissional docente que vem se apresentando como uma tendência no contexto mundial. A IPD é vista como um processo de negociação permanente entre as distintas posições-do-eu do professor nos níveis individual, social e cultural. A identidade do professor universitário é tecida a partir de três dimensões: representações e percepções acerca de seus papéis acadêmicos; concepções sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar sua matéria; e os sentimentos relacionados às suas funções. Promover mudanças na IPD a partir da formação de professores pode contribuir para atender às novas demandas para a docência no ensino superior.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino superior. Identidade profissional docente.

1. Introdução

No Brasil, o enfrentamento das tensões presentes no exercício do ensino superior constitui um desafio particular, uma vez que as políticas públicas não delimitam a formação para o exercício do ensino e a docência universitária é considerada uma “caixa de segredos” (MOROSINI, 2000, p. 11). A formação de professores universitários exige apenas investimentos no campo científico por meio da pós-graduação *stricto sensu*, deixando o campo pedagógico totalmente inexplorado (CUNHA, 2010). As escassas oportunidades de formação pedagógica dos professores são atestadas pela ênfase dada aos critérios de seu acesso à universidade, por meio dos

quais o saber notório é priorizado em detrimento do saber pedagógico. Para ser professor universitário, basta o domínio do conhecimento específico de sua área e das formas acadêmicas de sua produção, saberes estes alcançados nos cursos de mestrado e doutorado. Ainda que para a aprovação em concursos públicos de universidades brasileiras seja necessário demonstrar capacidade para exercer o ensino em uma etapa de avaliação chamada “prova didática”, esta competência docente dificilmente volta a ser objeto de atenção ao longo da carreira acadêmica.

Enquanto a legislação acerca da educação superior brasileira não aborda a questão da formação do professor universitário para o ensino, a política de capacitação didática é atribuída às instituições, as quais, por sua vez, em nome da liberdade acadêmica, podem omitir-se (FERENC; MIZUKAMI, 2005). Normalmente, a única formação para a docência fica restrita a uma disciplina de metodologia do ensino superior (ou docência para o ensino superior) com carga horária média de 60 horas obrigatória apenas para os alunos dos cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*). Não existe uma determinação de conhecimentos básicos para o magistério nesse segmento de ensino e tampouco diretrizes que apoiem a construção de uma identidade profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Essa realidade agrava-se em razão das condições de trabalho do professor em meio ao processo de precarização da atividade docente de modo geral e, particularmente, dos professores universitários no contexto de crise da universidade. Conforme constataram Sguissardi e Silva Júnior (2009), no ensino, a autonomia docente ainda é conservada, porquanto os professores decidem o que e como ensinar. Entretanto, com tempo cada vez mais reduzido para dedicar-se a essa atividade, observa-se uma espécie de abandono das aulas de graduação em favor da pós-graduação, uma vez que com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o “controle de qualidade” do ensino oferecido na graduação é prioritariamente interno. Por outro lado, na pós-graduação, considerado espaço privilegiado da pesquisa, o controle externo onipresente das agências de regulação, controle, acreditação e fomento, como CAPES, CNPq, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), entre outras, segue uma lógica de mercado. Segundo essa lógica, a produtividade, entendida como uma excelente relação entre um número cada vez maior de produtos em um espaço de tempo cada vez menor, constitui o ideal a ser atingido. Portanto, como consequência natural dos critérios de ingresso, ascensão e estabilidade na carreira acadêmica, os docentes têm privilegiado as

atividades relacionadas à pesquisa em detrimento da docência (SANTOS FILHO, 2005).

Uma breve retomada histórica permite observar os caminhos pelos quais a capacitação de docentes para o ensino superior se fez presente na formulação de políticas brasileiras para a pós-graduação, desde a sua criação até os anos recentes. A ênfase na formação para a docência no ensino superior foi uma tendência na origem da pós-graduação brasileira, foco este que foi perdendo o seu destaque a partir do III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989), que passou a privilegiar a pesquisa voltada para a ciência e a tecnologia (CUNHA, 2000). Não obstante, foi efetivamente na segunda metade da década de 1990, com a implementação do novo paradigma de avaliação da CAPES, que finalmente foi consolidada a concepção da pós-graduação como lócus privilegiado da pesquisa e da produção do conhecimento por meio da investigação (KUENZER; MORAES, 2005). Desde essa época até os dias atuais, ao se declarar como objetivo a capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior, deve-se entender que se trata da titulação por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu*, condição básica para aceder à carreira, e que não existe nenhuma exigência para que estes programas ofereçam formação específica para a docência e/ou que os alunos as cumpram.

Não obstante, as ações dos professores estão amparadas pelas dimensões subjetiva, cultural e histórica, as quais extrapolam os conhecimentos científicos. A docência possui um arcabouço de saberes peculiares. Refletir sobre tais saberes, tentando reconhecê-los e compreender como afetam a dimensão pedagógica e incidem na estruturação profissional docente é condição *sine qua non* para pensar os programas de formação inicial e continuada de professores (CUNHA, 2010). A partir da noção de aprendizagem docente (ISAIA; BOLZAN, 2009) é possível compreender o percurso realizado pelo professor, durante as distintas fases de sua vida profissional e pessoal, no exercício de desenvolver e concretizar o fazer-se professor (constante apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios à área de atuação de cada docente). Nesse percurso, não linear, as dimensões pessoal e profissional influenciam-se mutuamente em um exercício de elaboração e utilização de estratégias de apropriação de saberes e fazeres próprios ao magistério superior.

2. As reformas educativas e a formação do professor universitário

Nos discursos das atuais reformas educativas do ensino superior, tanto na Europa quanto no Brasil, reitera-se o entendimento segundo o qual este segmento de ensino é um bem público e, portanto, uma responsabilidade pública (BOLOGNA PROCESS, 1999, 2001, 2003; BRASIL, 2007). A partir de incentivos para a expansão do atendimento e da mobilidade de pessoas surgiram preocupações e debates sobre a qualidade do ensino oferecido nas universidades. Tanto no âmbito europeu quanto no brasileiro há intensa preocupação com a baixa credibilidade relativa à formação dos profissionais da educação superior.

O Processo de Bolonha expressou essa inquietação no Comunicado de Berlim. No documento referente à reunião de monitoramento de 2003, recomendou-se a avaliação dos programas e das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de seus respectivos resultados (BOLOGNA PROCESS, 2003). Em 2005, foi mantida a discussão sobre as melhores formas de monitorar a qualidade das universidades e, uma vez mais, foi incentivada a introdução sistemática de mecanismos internos de controle de qualidade e sua direta correlação com garantias externas de qualidade (BOLOGNA PROCESS, 2005).

Contraditoriamente, a referida preocupação com a formação dos profissionais da educação superior, nem sempre diz respeito à qualidade desta, uma vez que os critérios para definir o novo perfil do profissional do ensino superior são determinados pela sua produtividade e competitividade, ou seja, aquele que contribui com o processo de inclusão das economias no âmbito internacional. Segundo essa lógica educação é um serviço e não um bem público. E o conhecimento é um produto altamente disputado entre os países para fortalecimento dos Estados no novo contexto geopolítico.

Os impactos do Processo de Bolonha e seu consequente alinhamento com as políticas públicas para a educação superior de países não europeus já haviam sido previstos no encontro de Londres (BOLOGNA PROCESS, 2007). No caso brasileiro, é possível identificar as influências desse processo nas políticas públicas para o ensino superior promulgadas tanto no programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) quanto na construção do SINAES (LIMA, AZEVEDO, & CATANI, 2008; PAULA, 2009; WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010). A tradição das políticas educacionais brasileiras do ensino superior tem privilegiado uma concepção e prática de avaliação que objetiva primordialmente regular e controlar em detrimento de promover a formação docente e a emancipação institucional.

A docência universitária é resultado da combinação de fatores tanto pessoais quanto circunstanciais. Os fatores circunstanciais são aqueles provenientes da rotina acadêmica e da realidade social e política. Como fatores pessoais, pode-se considerar a própria formação do docente, sua atitude perante os alunos, a própria disciplina e a instituição. Igualmente essenciais para o êxito dos professores universitários no exercício de suas funções são a formação no objeto do seu ensino (formação na área e disciplina a lecionar e formação para a investigação) e a sua preparação para o exercício da função docente, isto é, sua formação psicopedagógica (CANO GONZÁLES; REVUELTA GUERRERO, 1999).

Cientes da necessidade de formação de seu quadro docente, tem sido crescente o interesse das universidades em adotar iniciativas focadas na formação e incorporação dos novos professores recém-admitidos em seus quadros, assim como em criar oportunidades para os professores veteranos que desejam atualizar-se. No entanto, muitos responsáveis acadêmicos ainda têm dúvidas a respeito da necessidade e eficácia desse tipo de formação.

No Brasil, no que diz respeito à necessidade de adaptação das universidades às novas demandas educativas, vêm ocorrendo algumas iniciativas pontuais voltadas para o desenvolvimento profissional de professores universitários. “A profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, mediante a reflexão sistemática da ação docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 258). Nesse encaminhamento, o processo de se construir continuamente como professor envolve a compreensão do processo coletivo que inclui o aluno como parceiro essencial à reflexão dos docentes, uma vez que o processo identitário se constrói pelo intercâmbio de representações acerca dos significados da profissão, assim como do significado que cada professor atribui à atividade docente em seu cotidiano.

3. Enfoques na investigação sobre a formação de professores universitários

Embora a docência universitária venha despertando o interesse no âmbito acadêmico, a produção nesta área ainda é escassa. Uma das possíveis razões encontra-se no fato de que não há um consenso a respeito do que caracteriza um bom professor universitário, o que, necessariamente, passa pela concepção da docência em si mesma.

Por exemplo, uma instituição ou grupo de investigadores pode considerar que o indicador da boa docência seja dependente do tipo de certificação que o professor possui, ao passo que outros considerariam que o indicador da qualidade está nos resultados dos alunos em exames externos, ainda havendo aqueles que poderiam considerar como fator de êxito a empregabilidade dos alunos após terminar a sua formação. Essas e outras interpretações do que seria o resultado de um bom ensino demandam diferentes estratégias de investimento na qualidade do ensino oferecido. Assim sendo, cada instituição responde de maneira distinta à demanda daquilo que acredita garantir a qualidade de ensino.

Essa diversidade de interpretações pode ser conferida em recente comparação realizada por Monereo (2013) de duas metanálises sobre investigações na área de formação de professores universitários. A primeira delas, elaborada por Cochran-Smith et al. (2012), envolveu investigações realizadas sobre o tema nos Estados Unidos no período de 1998 a 2012. A segunda, conduzida por Stes et al. (2010), baseou-se em estudos conduzidos a partir de 1981. Monereo (2013) unificou e analisou as categorias mais relevantes empregadas em ambas as análises e observou que as investigações sobre a formação de professores universitários levadas a cabo no hemisfério norte, nos períodos demarcados, classificam-se em três grandes grupos com interesses bastante diversificados.

Ao primeiro grupo, interessa analisar variáveis do tipo administrativo ou programático e fatores relativos ao docente, tais como competências acadêmicas, enfoques de ensino, concepções epistemológicas entre outras. Para o segundo grupo, importa o estudo de processos de formação dos professores, processos de interação e/ou organização de equipes de trabalho e comunidades de prática, sem a preocupação de avaliar o impacto dos resultados destes nas aulas universitárias. Por sua vez, o terceiro grupo tende a analisar todo o processo formativo a partir do *background* dos professores (dados sociais, pessoais e profissionais), envolvendo as ideias e concepções sobre a educação e a transferência destas representações na sala de aula.

Monereo (2013) avaliou as principais limitações dessas pesquisas. No caso do primeiro grupo, considerou que faltam informações acerca das mudanças que se produzem como efeito das propostas de formação efetivas, se estas ocorrem, como e porque ocorrem. Por outro lado, os estudos dos segundo e terceiros grupos, em sua maior parte de caráter qualitativo, são dificilmente generalizáveis. Por fim, o autor espanhol defendeu uma alternativa integradora, com o fito de agregar os esforços

simultâneos. Para isso, propôs que tais investigações deveriam questionar as transformações que se produzem no sujeito tanto no campo mental quanto em seus diálogos, por intermédio de seus discursos e ações explícitas e implícitas.

Atualmente, se consente que uma pesquisa somente pode atuar em tal nível de profundidade se abordar os distintos níveis de representação profissional, quer sejam, sobre as funções que o docente acredita que deve desempenhar, sobre o que compreende acerca da ação de ensinar e aprender e sobre os sentimentos envolvidos no exercício de sua profissão (MONEREO; BADIA, 2011). De acordo com essa argumentação, assume-se que uma atividade formativa que tenha essa pretensão deve, necessariamente, contemplar a identidade profissional docente. Para alcançar maior clareza sobre essa abordagem, a seguir são percorridas as discussões sobre esse tema tanto no Brasil quanto no cenário mundial.

4. Identidade profissional docente

No final da década de 1990 e nos anos 2000, investigadores brasileiros envolvidos com o tema da formação de professores começaram a discutir a respeito da identidade profissional docente. Algumas publicações permitem recuperar quando o tema se assomou à produção nacional, bem como o enfoque adotado. Gatti (1996) sinalizou que o interesse acerca desse assunto vinha se destacando. Ela argumentou que, em cenários de grandes mudanças, como em nossas sociedades, era possível detectar, nas propostas de formação de professores e na configuração que começava a assumir o papel social destes profissionais, uma “questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base de seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor” (GATTI, 1996, p. 85). Para a pesquisadora, a identidade é construída, respaldada pela memória individual e social, visto que o indivíduo “só é nas suas relações sociais” (GATTI, 1996, p. 88). Suas crenças, valores, motivações, atitudes e expectativas estariam todos associados à identidade e seriam multideterminantes da forma de ser profissional. As metas de ensino dos professores são construídas a partir de significados próprios em relação ao conhecimento, à sociedade e às pessoas. Na concepção da autora, esses significados precisam ser desvelados a fim de se desenvolver uma consciência mais crítica dos profissionais do ensino.

Concordando com isso, Brzezinski (2002) acrescentou que, do ponto de vista sociológico, toda identidade é construída e que uma identidade pode ser pessoal ou coletiva. A identidade pessoal é “configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 8). A identidade coletiva (sendo aqui a identidade profissional considerada como uma identidade coletiva), por sua vez, “é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social” (BRZEZINSKI, 2002, p. 8). Lüdke e Boing (2004), por seu turno, abordaram a identidade do professor ao investigar a profissionalidade docente. Os autores afirmaram a existência de uma crise da identidade docente, que é marcada, entre outras variáveis, pela precarização do trabalho do professor.

Em síntese integrativa das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação (no período de 1990 a 1996), de artigos publicados em 10 periódicos da área (de 1990 a 1997), além de trabalhos apresentados no grupo de trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (de 1992 a 1998), André et al. (1999) verificaram que, naquele momento, identidade e profissionalização docente surgia como um tema emergente, representando 9,2% da produção da pós-graduação no período delimitado. Os conteúdos que se destacaram no conjunto daquela investigação diziam respeito à busca de identidade profissional e às concepções do professor sobre a sua profissão. Entre as publicações em periódicos acadêmicos, o tema identidade e profissionalização docente apareceu em 28,7% das publicações. Esses trabalhos abordavam as condições de trabalho e remuneração/socialização dos professores, as políticas educacionais, assim como as questões de gênero e organização política/sindical. Nos estudos do grupo de trabalho Formação de Professores da ANPED, o tópico identidade e profissionalização docente foi representado em 17% do total.

Já na virada do século, o tema identidade foi o foco de 62 trabalhos de pós-graduação no período de 1999 a 2003. Em sua maioria, abordavam constituição da identidade docente, histórias de vida e da profissão (ANDRÉ, 2009). Como observou uma equipe de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), “o tema passou a ser considerado uma opção de investigação que vem chamando atenção dos pesquisadores” (ALVES et al., 2007, p. 271).

André (2004) alertou para a potencialidade do memorial como um instrumento para investigar o processo de constituição da identidade profissional dos professores.

Nessa ocasião, não apresentou um conceito delimitado para esse construto teórico ainda em nascimento, mas indicou alguns conceitos que estariam relacionados à identidade profissional docente: autoestima, crescimento emocional e concepções do que é ser professor. Posteriormente, André (2010) considerou que o processo de constituição da identidade profissional deve ser um dos elementos da proposta curricular dos cursos e das atividades de desenvolvimento profissional docente, porquanto “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (p. 76). A autora considerou que ainda são escassas no Brasil investigações que articulem as concepções do professor aos processos de aprendizagem da docência e às suas práticas de ensino.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) conceituaram identidade profissional docente como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si. Disso resulta uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão e os discursos que circulam no mundo social e cultural sobre os docentes e a escola. Esses autores afirmaram que as pesquisas nessa área, até então, problematizavam a identidade e a profissionalização docente a partir de aspectos unificadores e fundantes desta categoria (classe social, essência do processo de trabalho, gênero, história de vida, formação profissional, etc.). Ademais, consideraram que seria produtivo investigar as diferenças e as descontinuidades da identidade profissional por meio das narrativas.

Em relação à investigação da identidade profissional docente, atualmente existem três perspectivas: (1) a social, que enfoca as mudanças de condições da profissão docente; (2) a cognitivista, que incide sobre os processos subjacentes às estruturas do pensamento do professor e de seus conhecimentos práticos; e (3) a biográfica, que integra as duas anteriores (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013). A partir da breve retomada a respeito das investigações sobre a identidade profissional docente no Brasil, é possível observar que as perspectivas biográfica e social têm sido privilegiadas.

5. A identidade docente de professores do ensino superior

Uma equipe de pesquisadores holandeses traçou um panorama desse campo de estudo a partir de revisão sobre publicações acerca do tema no período de 1988 a 2000, ocasião em que a identidade profissional docente emergiu como uma área de pesquisa independente (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004). Eles buscavam compreender melhor as características essenciais da pesquisa na área, como tais pesquisas poderiam ser caracterizadas e os problemas que necessitavam ser tratados. Esse estudo tornou-se uma referência sobre a construção desse domínio de investigação. A identidade profissional docente é compreendida como um processo aberto, contínuo, negociado, dinâmico, mutante e envolve o equilíbrio entre a pessoa e o contexto e, portanto, sujeito a transformações e mudanças.

Considerando a identidade profissional como unitária e múltipla, contínua e descontínua, individual e social (AKKERMAN; MEIJER, 2011; HERMANS; HERMANS-KONOPKA, 2010), a identidade profissional docente é compreendida como um processo de negociação permanente entre as distintas posições-do-eu do professor nos níveis individual, social e cultural. As diferentes maneiras como os professores equilibram a dimensão pessoal (vida fora da escola), a dimensão situacional (o ambiente direto de trabalho do professor) e a dimensão profissional (expectativas sociais e políticas do que é ser um bom professor) favorecerão a emergência de diferentes identidades profissionais (DAY et al., 2007).

Concebe-se, então, que a identidade profissional docente do professor universitário é tecida a partir de três dimensões: as representações e percepções que o professor possui acerca de seus papéis acadêmicos (MONEREO; WEISE; ÁLVAREZ, 2013); suas concepções sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar a sua matéria na universidade (TRIGWELL; PROSSER, 2004); e os sentimentos relacionados às suas funções (SUTTON; WHEATLEY, 2003; VAN VEEN; SLEEGERS, 2009; VLOET, 2009).

Tradicionalmente, o professor universitário desempenha quatro papéis no âmbito acadêmico: docente especialista em sua área, investigador de seu campo de estudo, profissional que dá aulas em sua esfera de competência e gestor acadêmico. Cada um desses papéis o coloca em relação com outros reais (alunos, profissionais da universidade, representantes do mercado de trabalho, acadêmicos da sua área de investigação, por exemplo) e imaginados (o que acredita que cada um desses outros

reais espera dele, além das expectativas sociais e políticas do que seja um bom professor).

Embora todos esses papéis componham as atribuições do professor universitário, geralmente um deles tende a ser privilegiado pelo profissional, opção esta que apresenta consequências para a sua prática. As representações e percepções que os docentes possuem de seu papel abrangem o que Kelchtermans (2005) chamou de percepção dos professores sobre seu autoentendimento, o que os próprios profissionais acreditam ser importante para o seu trabalho e as tarefas que consideram significativas (LAMOTE; ENGELS, 2010; VÄHÄSANTANEN et al., 2008).

A forma como o professor compreende seus papéis, implementa as atividades de ensino e aprendizagem e se sente executando as suas funções lhe dará o sentido de autoeficácia que impactará sua satisfação, motivação e comprometimento com a docência, em conformidade com os indicadores de sentido da identidade profissional docente apresentados por Canrinus et al. (2012). Como os professores se veem a partir de suas interpretações acerca de sua constante interação com o contexto impacta esses indicadores e dá sentido às suas identidades profissionais.

A identidade dos professores constitui espaço de negociação interna e externa entre as dimensões cognitivas, culturais e emocionais que formam o complexo cotidiano dos professores. Na atualidade, são inúmeras as demandas que se fazem a esses profissionais, as quais mudam seus papéis tradicionais. Dessa maneira, os professores são atualmente requeridos a: atuar como mediadores e facilitadores em sala de aula; ensinar os alunos a aprender de forma independente, a colaborar e a refletir; e auxiliar no processo de desenvolvimento integral dos alunos a fim de ajudá-los a enfrentar os desafios da sociedade e do conhecimento. Ao mesmo tempo, os professores não são auxiliados ou não são formados suficientemente para desenvolver e gerenciar sua identidade profissional docente. É imprescindível que os pesquisadores da área se dediquem à busca de estratégias que contribuam com os professores na gestão de sua identidade profissional.

As tensões de identidade profissional são consideradas lutas internas entre a forma como o professor vê a si mesmo como pessoa e como profissional, as quais desafiam seus sentimentos, valores, crenças ou percepções. Desenvolver uma identidade profissional pode ser muito difícil, pelo fato de que aquilo “que é considerado relevante

para a profissão pode entrar em conflito com desejos pessoais dos professores e o que eles experimentam como bom” (BEIJARD et al., 2004, p. 109, tradução nossa).

Compreende-se que, mesmo sendo acompanhada por sentimentos ou emoções negativas, a tensão pode ter consequências positivas sobre a identidade profissional. O enfrentamento de tensões pode contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Uma forma de contribuição seria, durante a formação de docentes, tornar as tensões inerentes de vir a ser um professor em temática de estudo, relacionando-as como uma parte natural do processo de desenvolvimento da identidade profissional.

6. Considerações finais

As investigações na área da identidade profissional docente têm apresentado duas limitações importantes. A primeira diz respeito à escassez de pesquisas sobre a construção da identidade profissional docente de professores universitários. Sabe-se que a pouca atenção dada à construção da identidade profissional dos professores do ensino superior acompanha a superioridade atribuída à pesquisa neste segmento de ensino. Esse é um momento oportuno para começar a debater esse tema.

O segundo obstáculo importante dessa abordagem, na atualidade, situa-se no pressuposto de acumulação e linearidade na passagem de professor iniciante a professor especialista (AKKERMAN; MEIJER, 2011; FLORES; DAY, 2006). Tal pressuposto poderia levar a crer que o professor começa a construir sua identidade profissional docente ainda quando estudante, observando seus professores. Seguindo essa linha, encontraria o ponto alto de sua constituição durante a formação inicial e os primeiros anos de docência, até encontrar um ponto de equilíbrio, quando sua identidade profissional sofreria poucas alterações. Certamente que se trata de uma generalização grosseira, mas que poderia ser deduzida pela ênfase que vem sendo dada às investigações realizadas na área. De acordo com a literatura, o foco prioritário dos pesquisadores da identidade profissional docente recai sobre a formação inicial. Se o processo não é linear nem cumulativo, é notória a necessidade de investimento no desenvolvimento da identidade profissional de professores com diferentes níveis de experiência.

A partir dessas premissas e de acordo com a linha investigativa sobre a abordagem da identidade profissional docente, identifica-se a proficuidade de promover mudanças nesta a partir da formação de professores. Cabe aos formadores e investigadores da identidade profissional docente investir em propostas de formação de professores do ensino superior que atenda às novas demandas da docência neste segmento de ensino, com ênfase em aspectos não contemplados nas reformas educativas, porém cruciais para a sua efetividade.

7. Referências bibliográficas

AKKERMAN, S.F.; MEIJER, P.C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319, 2011.

ALVES, C.S. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, 10, 269-283, 2007.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, 20, 301-309, 1999.

ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. *Contrapontos*, 4, 283-292, 2004.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, 1, 41-56, 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33, 174-181, 2010.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128, 2004.

BOLOGNA PROCESS. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. *Bologna: European Higher Education Area*. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

_____. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. *Prague: European Higher Education Area*. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

_____. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. *Berlin: European Higher Education Area*. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf

_____. The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. *Bergen: European Higher Education Area*. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf

_____. London Communiqué Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. *London: European Higher Education Area*. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, 25 abr. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CANO GONZÁLES, R.; REVUELTA GUERRERO, C. La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1999. Disponível em http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326368.pdf

CANRINUS, E.T. et al. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132, 2012.

COCHRAN-SMITH, M. et al. Teachers' education and outcomes: mapping the research terrain. *Teachers College Record*, 114, 1-49, 2012.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In MOROSINI, M.C. (Org.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-51.

_____. A docência como ação complexa. In CUNHA, M.I. (Ed.), *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010. p. 19-34.

DAY, C. et al. *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press, 2007.

FERENC, A.V.F.; MIZUKAMI, M.G.N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. Formação docente para o ensino superior. In VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. *Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2005.

FLORES, M.A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232, 2006.

GARCIA, M.M.A.; HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31, 45-56, 2005.

GATTI, B.A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, 98, 85-90, 1996.

HERMANS, H.J.M.; HERMANS-KONOPKA, A. *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York: Cambridge University Press, 2010.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In ISAIA, S.M.A.; BOLZAN,

D.P.V. (Eds.), *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009. p. 121-144

KELCHTERMANS, G. Teachers' emotions in education reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006, 2005.

KUENZER, A.Z.; MORAES, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, 26, 1341-1362, 2005.

LAMOTE, C.; ENGELS, N. The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3-18, 2010.

LIMA, L.C.; AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13, 7-36, 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25, 1159-1180, 2004.

MONEREO, C. La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36, 281-291, 2013.

MONEREO, C.; BADIA, A. Los heterónimos del docente: identidad, selves y enseñanza. In Monereo, C.; Pozo, J. I. (Orgs.), *La identidad en la psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea, 2011, p. 57-75.

MONEREO, C.; WEISE, C.; ÁLVAREZ, I. Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36, 323-340, 2013.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In MOROSINI, M.C. (Org.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

PAULA, M.F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação*, 14, 71-84, 2009.

PILLEN, M.; BEIJAARD, D.; DEN BROK, P. Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36, 240-260, 2013.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior* (4a ed.). São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS FILHO, J.C. Profissão acadêmica e scholarship da docência universitária. Formação docente para o ensino superior. In VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. *Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2005.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J.R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica*. São Paulo: Xamã, 2009.

STES, A. et al. The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25-49, 2010.

SUTTON, R.E.; WHEATLEY, K.F. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358, 2003.

TRIGWELL, K.; PROSSER, M. Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424, 2004.

VÄHÄSANTANEN, K. et al. Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1, 131-148, 2008.

VAN VEEN, K.; SLEEGERS, P. Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. In SCHUTZ, P.A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (233-251). New York: Springer, 2009.

VLOET, K. Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. In KUIJPERS, M.; MEIJERS, F. (Eds.), *Career learning: research and practice in education*, p. 69-84, 2009. Euroguidance The Netherlands. Disponível em: <http://www.euroguidance.nl/uploads/Career%20Learning%20publicatie.pdf>

WIELEWICKI, H.G.; OLIVEIRA, M.R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18, 215-234, 2010.