

**MARIANA BEZERRA CASTOLDI**

**OS PERCURSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E A MOBILIZAÇÃO DE  
SABERES: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM  
ESTÁGIO PROBATÓRIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

**VIÇOSA - MINAS GERAIS**

**2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

C354p  
2024

Castoldi, Mariana Bezerra, 1998-

Os percursos de socialização profissional e a mobilização de saberes: um estudo sobre os professores universitários em estágio probatório / Mariana Bezerra Castoldi. – Viçosa, MG, 2024.

1 dissertação eletrônica (108 f.)

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 87-93.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.664>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores universitários - Viçosa (MG) - Formação.  
2. Socialização profissional - Viçosa (MG). I. Ferenc, Alvanize Valente Fernandes, 1968-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 378.98151


**MARIANA BEZERRA CASTOLDI**

**OS PERCURSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E A MOBILIZAÇÃO DE  
SABERES: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM  
ESTÁGIO PROBATÓRIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.


APROVADA: 30 de agosto de 2024.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente  
 **MARIANA BEZERRA CASTOLDI**  
Data: 09/10/2024 09:19:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Mariana Bezerra Castoldi  
Autora

Documento assinado digitalmente  
 **ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC**  
Data: 09/10/2024 12:23:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc  
Orientadora

Aos meus pais, Pedro e Márcia, que sempre acreditaram que a educação seria o caminho para mim e meus irmãos. E a todos aqueles que, apesar de tudo, continuam acreditando nessa possibilidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, por me permitirem viver as minhas orações respondidas. Chegar até aqui era uma delas.

Aos meus pais, Pedro e Márcia, e aos meus irmãos, Juliana e João Pedro, por serem a materialização do amor mais bonito e verdadeiro. Amor esse que segue me fortalecendo e dando sentido a minha vida. À minha avó, Hortenfran, por todas as orações que me sustentaram e à minha avó, Veneranda, pelo legado deixado. Ao meu amor Israel, pela presença afetuosa e compreensível e por ser incansável em me fazer feliz. À amiga de longa data, Letícia, que faz parte da família que escolhi. Estendo os agradecimentos a toda família, tios e primos, pelo apoio e alegrias compartilhadas. Chegar até aqui sem vocês, além de não ser possível, não faria sentido. Se hoje eu estudo sobre a educação, foi aqui que a semente foi plantada e regada, com muita dedicação e consciência da sua importância.

À Universidade Federal de Viçosa, por me acolher lá em 2016, ainda uma menina cheia de sonhos e expectativas, por expandir meu mundo e pela formação crítica e emancipatória. Às pessoas, amigos e professores, que ali entraram e permaneceram, na graduação e fora dela. Sigo sonhando, agora, em alcançar lugares ainda maiores. Se hoje eu estudo sobre a educação, foi aqui que a semente se transformou em flor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV e ao grupo Formepe, pelas oportunidades formativas ao longo desses anos e pelo diálogo estabelecido. Aos amigos que encontrei no caminho, Clarisse, Márcio e Samara, pela parceria e por compartilhar as dores e as delícias do processo. À minha orientadora, professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela troca generosa, reflexiva e escuta sempre atenta. Aos membros da banca, professoras Bárbara Giardini, Wania Lacerda e Célia Nunes, por todas as contribuições desde quando esta dissertação ainda era um projeto. Aos participantes da pesquisa, que gentilmente compartilharam suas narrativas que teceram esta trama.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos, ao longo do curso, que me possibilitou a dedicação a esta pesquisa.

Se hoje eu estudo sobre a educação, foi aqui, enfim, que a flor originou o fruto: esta dissertação. Fruto feito de tanta gente, tantas histórias e tantos caminhos “onde bate bem mais forte o coração.”

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar  
(Gonzaguinha)*

## RESUMO

CASTOLDI. Mariana Bezerra, M.Sc. **Os percursos de socialização profissional e a mobilização de saberes: um estudo sobre os professores universitários em estágio probatório.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como ocorre o processo de socialização profissional dos professores universitários durante o estágio probatório, de forma a identificar os saberes mobilizados durante esse processo, os desafios e as perspectivas constituídas. Mais especificamente, buscamos caracterizar os participantes da pesquisa: os professores universitários; identificar os agentes socializadores que têm maior força no processo de socialização profissional; identificar se e como o processo de socialização profissional influencia no desenvolvimento profissional docente; descrever os saberes docentes mobilizados no percurso. Para tanto, definimos como lócus de pesquisa a Universidade Federal de Viçosa e como participantes, os professores universitários da instituição que finalizaram o estágio probatório em 2023. Optamos por adotar a abordagem metodológica qualitativa, com o uso do formulário *online* e da entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008). Para analisar os dados produzidos, nos apoiamos em Ludke e André (1986) e Creswell (2014). Inicialmente, trabalhamos o conjunto de dados, organizando, relacionando e identificando as semelhanças e as diferenças entre eles. A partir disso, começamos o processo de “reestoriar” as narrativas e as dividimos em dois grandes blocos temáticos: socialização profissional e saberes docentes. Mobilizamos autores como Dubar (2005) e Ferenc (2005), para compreender os processos de socialização dos professores participantes. Tardif (2014) foi a principal referência para analisar os saberes docentes construídos e mobilizados durante o percurso. A partir dos dados da pesquisa temos que os participantes da pesquisa possuem idades, formação e experiências profissionais diferentes, o que, conseqüentemente, os coloca em momentos de vida profissional distintos e reflete diferenças em suas narrativas. Ainda que diferentes entre si, todos têm um ponto em comum: ingressaram na UFV no ano de 2020, em plena pandemia, para ocupar o cargo de professor do magistério superior, por meio do concurso público. Todo esse processo de chegada à instituição até o último ano de estágio probatório foi abordado nas entrevistas. Sobre os aspectos da socialização profissional, foi possível observar, por meio das narrativas, descobertas sobre o novo espaço de trabalho, adaptações, relações conflituosas e amigáveis, sentimentos de pertencimento, desafios impostos pela pandemia, condições de trabalho diversas, contradições e possibilidades de desenvolvimento profissional dentro da instituição. Sobre os saberes docentes, notou-se a ampliação do repertório de saberes, com destaque para os saberes experienciais e disciplinares e a influência da família, dos pares e da própria

experiência como estudante para o exercício docente. Esperamos assim, não somente responder à pergunta que orienta esse trabalho, mas contribuir com os estudos sobre formação de professores universitários e socialização profissional, além de apontar perspectivas e possibilidades para a área.

**Palavras-chave:** Docência Universitária; Socialização Profissional; Saberes Docentes; Iniciação à Docência; Pandemia.

## ABSTRACT

CASTOLDI, Mariana Bezerra, M.Sc. **The paths of professional socialization and the mobilization of knowledge: a study on probationary university professors.** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

This research aimed to understand how the professional socialization process of university professors occurs during the probationary period, in order to identify the knowledge mobilized during this process, as well as the challenges and perspectives that are formed. More specifically, we sought to characterize the research participants: university professors; identify the socializing agents that have the greatest influence in the professional socialization process; identify whether and how the professional socialization process influences the professional development of teachers; and describe the knowledge mobilized by teachers throughout the process. For this purpose, we defined the Federal University of Viçosa as the research locus and selected university professors from the institution who completed their probationary period in 2023 as the participants. We opted to adopt a qualitative methodological approach, using an online questionnaire and narrative interviews (Jovchelovitch; Bauer, 2008). To analyze the data produced, we relied on Ludke and André (1986) and Creswell (2014). Initially, we worked with the data set by organizing, relating, and identifying similarities and differences among them. From this, we began the process of "re-storying" the narratives and divided them into two broad thematic blocks: professional socialization and teaching knowledge. We drew on authors such as Dubar (2005) and Ferenc (2005) to understand the socialization processes of the participating teachers. Tardif (2014) was the main reference for analyzing the teaching knowledge constructed and mobilized during the journey. Based on the research data, the research participants have different ages, training and professional experiences, which, consequently, places them at different moments in their professional lives and reflects differences in their narratives. Although different from each other, they all have one thing in common: they joined UFV in 2020, in the middle of the pandemic, to occupy the position of professor in higher education, through a public examination. This entire process of arrival at the institution until the last year of the probationary period was covered in the interviews. Regarding aspects of professional socialization, it was possible to observe, through the narratives, discoveries about the new work space, adaptations, conflictual and friendly relationships, feelings of belonging, challenges imposed by the pandemic, diverse working conditions, contradictions and possibilities for professional development within the institution. Regarding teaching knowledge, the expansion of the repertoire of knowledge was noted, with emphasis on

experiential and disciplinary knowledge and the influence of family, peers and one's own experience as a student in teaching. In this way, we hope not only to answer the question that guides this work, but to contribute to studies on university teacher training and professional socialization, in addition to pointing out perspectives and possibilities for the area.

**Keywords:** University Teaching; Professional Socialization; Teaching Knowledge; Introduction to Teaching; Pandemic.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição dos professores por Centro de Ciências e campus.....	36
Quadro 2 - Panorama síntese da análise dos dados das entrevistas.....	41
Quadro 3 - Distribuição dos professores por faixa etária .....	43
Quadro 4 - Distribuição dos professores por curso de formação, instituição e ano de conclusão .....	43
Quadro 5 - Perfil dos professores entrevistados .....	45
Quadro 6 - Relação entre anos e fases da carreira.....	57

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - COMPREENDENDO O CENÁRIO INVESTIGATIVO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....	20
1.1 - Sobre a socialização profissional.....	20
1.2 - Sobre os saberes docentes.....	24
1.3 - Sobre o estágio probatório e a formação de professores universitários .....	27
CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA..	33
2.1 - A Universidade Federal de Viçosa (UFV): o lócus de desenvolvimento da pesquisa .	34
2.2 - Primeiro momento: o formulário de caracterização dos participantes .....	36
2.3 - Segundo momento: a entrevista narrativa .....	37
2.4 - Terceiro momento: a análise dos dados.....	40
2.5 - Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	42
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: DA CHEGADA À INSTITUIÇÃO AO ÚLTIMO ANO DE ESTÁGIO PROBATÓRIO .....	46
3.1 - Bruno e sua socialização profissional: mudança de horizontes, autonomia e pertencimento.....	47
3.2 - Alice e sua socialização profissional: processo difícil, solitário e hierárquico .....	50
3.3 - Joaquim e sua socialização profissional: de estudante a professor na UFV .....	53
3.4 - Análise das narrativas sobre aspectos da socialização profissional .....	56
3.4.1 - Ciclo de vida profissional dos professores: de que momento da vida profissional falam os professores? .....	56
3.4.2 - No meio, ou melhor, no início do caminho tinha uma pandemia: o desafio em comum dos professores .....	59
3.4.3 - As relações na universidade: os sabores e os dissabores da relação com o outro .	62
3.4.4 - Condições de trabalho: as possibilidades dentro (e fora) da universidade .....	65
CAPÍTULO 4 - OS SABERES MOBILIZADOS NO PROCESSO: REFERÊNCIAS, FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	71
4.1 - Bruno e seus saberes: família, graduação e experiência profissional.....	72
4.2 - Alice e seus saberes: os orientadores e o estudar constante .....	73
4.3 - Joaquim e seus saberes: de repente, professor.....	74
4.4 - Análise das narrativas sobre os aspectos relacionados aos saberes docentes.....	76
4.4.1 - Antes do trabalho na UFV: a formação profissional e as referências para a atuação .....	76

4.4.2 - Da chegada à UFV até o último ano do estágio probatório: os saberes envolvidos na prática profissional .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	87
APÊNDICES .....	94
Apêndice A - Relação das atividades desenvolvidas pelo programa UFV em Formação, durante os anos de 2021, 2022 e 2023, divididas por período letivo.....	94
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	99
Apêndice C - Formulário <i>online</i> .....	104
Apêndice D - Roteiro da entrevista narrativa .....	107

## INTRODUÇÃO

Ao entrar no mestrado, em março de 2022, fiz muitas disciplinas que expandiram meu horizonte sobre a pesquisa e sobre o que pesquisar. Em uma dessas disciplinas, chamada EDU 640 - Formação de Professores: Perspectivas Atuais, nos foi pedido que desenvolvêssemos um Estado do Conhecimento sobre um determinado tema, no meu caso, relacionado à formação docente no Ensino Superior. Entre as buscas e as infinitas possibilidades, me deparei com um possível tema: a formação do professor universitário durante o estágio probatório.

A fim de compreender de que forma o estágio probatório contribui para a formação de professores universitários iniciantes e as ações formativas existentes no período de estágio probatório, realizamos um levantamento dos artigos para compor o Estado do Conhecimento e observamos algumas lacunas relacionadas a ações formativas durante o estágio probatório e/ou a falta delas. Isso acendeu uma luz: por que não desenvolver uma pesquisa com os professores da universidade em estágio probatório?

A partir disso, começamos a pensar nas possibilidades. Quais dimensões explorar com esses possíveis participantes? Essa resposta veio em outra disciplina, EDU 641 - Formação de Professores e Trabalho Docente. Por meio da leitura dos textos, nos deparamos com uma categoria pouco explorada e que ainda não tinha se estabelecido em território nacional: a socialização profissional. Ao mapear as produções acadêmicas sobre socialização profissional no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Melo e Pimenta (2019, p. 62) perceberam que “no período focalizado, correspondente à década de 2007-2017, entre as 24 pesquisas localizadas, apenas cinco tiveram como objeto a socialização profissional de professores na educação superior”.

Anteriormente ao período focalizado, Ferenc (2005) foi uma das primeiras autoras a desenvolver uma tese sobre a temática, no contexto do Ensino Superior, no Brasil. Já Setton e Bozzetto (2020), ao buscar por estudos sobre socialização, no quadriênio 2013–2016, na Plataforma Sucupira em periódicos Qualis A1 da área de educação, encontraram 87 documentos em doze periódicos distintos, que foram divididos em seis categorias de análise. Uma dessas categorias era a socialização profissional que foi constituída por dez artigos.

A socialização profissional pode ser caracterizada como um processo contínuo, de longo prazo, que atravessa muitas fases do desenvolvimento profissional, que acontece em diferentes espaços da instituição e nas relações estabelecidas com diferentes atores (estudantes, professores, chefes e demais funcionários). Durante esse período, eles começam a interiorizar a cultura institucional, suas normas e valores, a se relacionar com os pares e com os estudantes

e a construir sua identidade docente. Dubar (1992, 1997, 2005) é um dos principais autores que têm mobilizado há bastante tempo trabalhos sobre a temática. Para ele, a socialização é o processo de construção das identidades profissionais, por meio do jogo de transações biográficas (identidades para si) e relacionais (identidades para o outro).

Durante esse período, os professores constroem saberes, que para Tardif (2014, p. 14) são um saber social “por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira<sup>1</sup>, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Portanto, vimos nos saberes docentes uma dimensão que dialogava diretamente com a socialização. Por coincidência, logo em seguida, ainda na disciplina de EDU 641, começamos a discutir sobre os saberes docentes. Com isso, notamos que, durante esse período, os professores constroem e mobilizam saberes em situações de trabalho, contextualizados em um tempo e dentro de um espaço, a universidade<sup>2</sup>.

Assim como Nóvoa (2022) sinalizou a metamorfose da escola, é preciso reconhecer também a metamorfose da universidade, que passa por transformações históricas, tanto no seu público, devido a democratização e massificação do Ensino Superior, até na sua função. Sobre sua função, Melo e Pimenta (2019, p. 58) ressaltam que “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.” Tudo isso também provoca mudanças no quadro de docentes.

Em 2010, existiam 345.335 professores em exercício na Educação Superior, entre redes pública e privadas. Esse número continuou crescendo até 2019, atingindo o total de 386.073 docentes. Entretanto, nos anos de 2020 e 2021, houve uma queda no número de professores, chegando a 358.825. Em 2022, o número de docentes voltou a subir, passando para 362.116 (INEP/MEC, 2023). Outro ponto a ser considerado diz respeito ao grau de formação desses profissionais que, diferentemente do dado anterior, continua em expansão. De acordo com o Censo da Educação Superior 2022, é cada vez maior o número de docentes com doutorado. Em

---

<sup>1</sup> Nos apoiando em Tardif (2014, p. 70), compreendemos o conceito de carreira como um “processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças”. Além disso, a carreira também é vista como “um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho”.

<sup>2</sup> Por universidade entendemos, com base em Pimenta e Anastasiou (2014, p. 161-162), “uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Além de ser caracterizada por sua “autonomia didática, administrativa e financeira [...] e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 141).

2010, existiam 98.195 professores doutores em exercício. Em 2022, esse número subiu para 186.630.

Cunha (2014) chama a atenção para o fato de que esse docente, com formação em nível de doutorado, possui um domínio sólido de conhecimentos em suas áreas de formação. Todavia, o conhecimento pedagógico quase não tem espaço nas suas trajetórias formativas. Concordando com Almeida e Pimenta (2011) ao afirmarem que, de acordo com a literatura sobre formação de docentes universitários, o professor do nível superior é quem domina o conhecimento específico da sua área formativa e não necessariamente o saber sobre ensinar.

Isso vai ao encontro com os próprios processos seletivos para a contratação docente em instituições de ensino superior (IES) que, muitas vezes, “priorizam a linha de pesquisa e não a docência” (Mizukami, 2005-2006, p. 8). Há ausência de políticas de formação específica para ingresso na carreira docente e a legislação brasileira é praticamente omissa quanto a isso. Segundo o Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

No entanto, a maior parte da carga horária dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é destinada às disciplinas e saberes relacionados à pesquisa e não aos conhecimentos pedagógicos (Bolzan; Isaia; Maciel, 2010). Quando há espaço destinado aos saberes para a docência universitária, se reduz a uma disciplina sobre a Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância” (Anastasiou, 2011, p. 68)

Todo esse cenário de formação ganha uma amplitude ainda maior quando visto pela perspectiva das mudanças que o processo de expansão e massificação do Ensino Superior traz. Diante de “estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros e às suas origens socioeconômicas e socioculturais” (Jardim, 2017, p. 2), os docentes universitários se veem cercados por desafios que somente o domínio do conhecimento específico não é capaz de superar.

Dessa forma, percebe-se que todas essas transformações evidenciam a necessidade de se repensar a formação do professor universitário. Segundo Cunha (2014), há que se pensar em novas possibilidades de atuação para alcançar a aprendizagem dos novos sujeitos. O papel do docente ganhou um novo sentido e vem se transformando juntamente com os processos de mudanças sociais, que trouxeram novas demandas, responsabilidades e exigências para as quais ainda não se consegue assimilar.

Nesse sentido, é importante compreender a formação como um processo contínuo que permanece ao longo da vida. Marcelo Garcia (2009) tem preferido usar o conceito de desenvolvimento profissional no lugar de formação inicial e continuada. Por desenvolvimento profissional docente entende-se “como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente [...] e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009, p. 10). Não sendo um processo linear, mas constituído de avanços e retrocessos.

No entanto, no contexto da universidade, o que se tem observado é que o constituir-se professor é um processo solitário, que vai sendo construído por tentativa e erro, se baseando nas experiências escolares e de sala de aula vividas enquanto estudantes (Corrêa *et al*, 2011). Além dessa experiência já citada, Marcelo (2009), elenca outras duas experiências que influem nas crenças e conhecimentos sobre o aprender a ensinar dos professores: as experiências pessoais e a experiência baseada em conhecimento formal.

Quando chegam à docência universitária, os professores trazem consigo essas experiências que impactam diretamente seu trabalho e sua maneira de ensinar e de se portar frente às novas e diferentes realidades. Esse tipo de saber, que Tardif (2014) denomina saber experiencial, constitui junto com outros saberes (profissionais, disciplinares e curriculares), os saberes necessários à prática docente. Anastasiou (2011) ressalta que boa parte das ações que o professor realiza em sala de aula é baseada em suas experiências e, atualmente, lhe são exigidos outros saberes, atitudes e comportamentos que eles desconhecem, por não ter tido contato durante suas trajetórias. Portanto, percebe-se lacunas importantes na formação dos docentes do Ensino Superior.

Em linhas gerais, esse cenário se torna ainda mais complexo quando visto da perspectiva de quem acabou de chegar em uma instituição, que é o caso dos professores em estágio probatório. Eles ingressaram em um novo espaço, a universidade, e é lá que exercem seu trabalho. Chegaram até esse ambiente com suas próprias histórias de vida e com uma bagagem composta por um longo processo de formação, por diferentes experiências e situações que, atualmente, dão lugar a tantas outras. Começam, assim, a desvendar o desconhecido, a se integrar e pertencer a uma categoria coletiva, em que

os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato

direto com os membros que atuam na escola e com a experiência do trabalho (Tardif, 2014, p. 80)

Conseqüentemente, é nesse contexto que vivenciam o processo de socialização profissional e mobilizam seus saberes. Diante disso, procuramos estabelecer uma articulação entre os três pontos que despertaram nosso interesse, em momentos distintos, para compor nosso trabalho: professores universitários em estágio probatório + socialização profissional + saberes docentes. Em busca disso, questiona-se: Como ocorre o processo de socialização profissional dos professores universitários em estágio probatório na instituição? Como os professores mobilizam seus saberes nesse processo? Quais desafios e perspectivas vivenciam nesse percurso?

Para responder a esses questionamentos e conduzir nossa pesquisa, definimos como objetivo geral: compreender como ocorre o processo de socialização profissional dos professores universitários durante o estágio probatório, de forma a identificar os saberes mobilizados durante esse processo, os desafios e as perspectivas constituídas. Mais especificamente, buscamos caracterizar os participantes da pesquisa: os professores universitários; identificar os agentes socializadores que têm maior força no processo de socialização profissional; identificar se e como o processo de socialização profissional influencia no desenvolvimento profissional docente; descrever os saberes docentes mobilizados no percurso.

Para alcançar os objetivos propostos, definimos como *locus* de pesquisa a Universidade Federal de Viçosa e como participantes, os professores universitários que finalizaram o estágio probatório em 2023 na instituição. Optamos por adotar a abordagem metodológica qualitativa, com o uso do formulário *online* e da entrevista narrativa. Esse tipo de entrevista permite estimular o entrevistado a contar algum acontecimento importante da sua trajetória e contexto social, configurando-se em um ato de contar/narrar e escutar histórias (Jovchelovitch; Bauer, 2008). Para analisar os dados produzidos, nos apoiamos em Ludke e André (1986) e Creswell (2014). Inicialmente, trabalhamos o conjunto de dados organizando-os, relacionando-os e identificando as semelhanças e as diferenças entre eles. A partir disso, começamos o processo de “reestoriar” as narrativas e de definir as categorias de análise.

Portanto, este trabalho se justifica pela relevância de aprofundar os estudos sobre a temática, visto que a socialização profissional se constitui como uma perspectiva teórica que pode contribuir para ampliar o debate sobre a formação de professores, já que ao falar sobre socialização, também englobamos outras temáticas, como identidade e saberes docentes. Isso contribui com o objetivo número quatro de Desenvolvimento Sustentável da ONU, “Educação

de qualidade”, cujo item 4.c diz que “Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.” Além disso, possui uma relevância teórica e acadêmica, visto o pequeno número de trabalhos sobre o tema, revelando uma lacuna na literatura.

Ao abordar, especificamente, a socialização de professores universitários em estágio probatório, também contribui para fortalecer a discussão a respeito dos desafios inerentes aos primeiros anos de carreira. O que pode revelar caminhos e possibilidades de como as universidades podem construir, junto com os professores, políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente, considerando as principais necessidades em contexto de trabalho. Isso irá, certamente, reverberar uma melhoria na formação de todos os envolvidos, inclusive dos próprios estudantes universitários. Esperamos assim, não somente responder à pergunta que orienta esse trabalho, mas contribuir com os estudos sobre formação de professores universitários e socialização profissional, além de apontar perspectivas e possibilidades para a área.

Para tanto, organizamos a dissertação da seguinte forma:

No capítulo 1, contextualizamos as três grandes categorias teóricas deste trabalho. Nele apresentamos o que a literatura especializada nos diz a respeito da socialização profissional, dos saberes docentes e da formação de professores do Ensino Superior durante o período de estágio probatório.

No capítulo 2, buscamos revelar e explicar o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa. A abordagem metodológica utilizada, o *lócus* da pesquisa, os participantes da pesquisa, as técnicas de produção e análise dos dados podem ser encontrados nesse capítulo.

No capítulo 3, apresentamos, individualmente, as narrativas dos participantes que se originaram da articulação dos dados produzidos durante a entrevista. Nas narrativas, exploramos aspectos da socialização profissional durante os três anos de estágio probatório na UFV. Ao final do capítulo, fazemos uma análise das narrativas apresentadas por meio do diálogo com a teoria.

No capítulo 4, seguindo a mesma estrutura do capítulo anterior, apresentamos as narrativas de cada participante. Dessa vez, exploramos aspectos relacionados à mobilização dos saberes docentes, a aprendizagem da docência e referências para o exercício docente. Ao final, também, analisamos as narrativas.

Por fim, nas considerações finais, buscamos apresentar as respostas encontradas para as nossas questões de pesquisas, indicar o alcance dos objetivos e apontar perspectivas e possibilidades futuras de pesquisa na área.

## CAPÍTULO 1

### COMPREENDENDO O CENÁRIO INVESTIGATIVO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Na introdução, contamos como chegamos ao nosso objeto de estudo. Começamos escolhendo os participantes da pesquisa: professores universitários em estágio probatório. Depois, as categorias teóricas que iríamos explorar com esses participantes: a socialização profissional e os saberes docentes. Por fim, definimos as nossas questões de pesquisa: Como ocorre o processo de socialização profissional dos professores universitários em estágio probatório na instituição? Como os professores mobilizam seus saberes nesse processo? Quais desafios e perspectivas vivenciam nesse percurso?

No entanto, para chegar a essas questões, tivemos, primeiro, que compreender teoricamente o que é a socialização profissional, os saberes docentes e o estágio probatório. Em busca dessa compreensão nasceu este capítulo. Nessa direção, iremos discutir, com base na literatura, sobre cada um desses temas, revelando os conceitos, as perspectivas teóricas e os aspectos envolvidos.

#### 1.1 - Sobre a socialização profissional

No Brasil, o estudo desenvolvido por Menga Ludke (1996) sobre a socialização profissional de professores se configura como um marco na exploração do tema. A autora destacou que, naquela época, os trabalhos nacionais ainda eram tímidos nessa área, apesar de já ter uma literatura internacional representativa (Lortie, 1975; Zeichner, 1985; Dubar, 1997, 2005, 2012; Marcelo Garcia, 1999; Van Zanten, 2008). Estudos mais recentes (Melo; Pimenta, 2019; Setton; Bozzetto, 2020; Campos; Ferenc; Dotta, 2022), evidenciaram que a maioria das pesquisas em Educação não apresentam, como objeto de estudo, a socialização profissional. Sendo um campo investigativo que ainda não se estabeleceu em território nacional.

A socialização pode ser entendida em uma perspectiva multidimensional e dialógica, que “não pode ser adquirida, pois se trata de processos de negociações entre sujeitos em contexto” (Melo; Pimenta, 2019). Entendemos como um processo contínuo, não-linear, que ocorre ao longo da vida. Por isso, Guy Vicent (1988) sustentando-se em George Simmel (1917), sugere conjugar, de forma reflexiva, o verbo socializar em socializar-se, entendendo esse processo como uma oportunidade do indivíduo de fazer-se e refazer-se.

## Segundo Ferenc (2005)

Como a socialização se apresenta como um processo que abarca desde as primeiras experiências do indivíduo como criança até a fase adulta, englobando a sua inserção no mundo do trabalho, é que se revela o seu potencial na compreensão do tornar-se professor, que tem sido reconhecido como um processo ao longo da vida, nas diferentes experiências vividas, nas relações com diferentes sujeitos e contextos diversos (Ferenc, 2005, p. 59).

Essas primeiras experiências da infância, que contribuem para que o indivíduo se torne membro de uma sociedade, referem-se ao que Berger e Luckmann (2014) denominam socialização primária. As demais experiências subsequentes, em que o indivíduo, já socializado, vivencia, como a entrada no mundo de trabalho, referem-se à socialização secundária (Berger; Luckmann, 2014). Para esses autores, a socialização é a interiorização de uma ordem social compartilhada entre os indivíduos que se constituem e se transformam mutuamente com a sociedade, numa perspectiva interacionista. No contexto deste trabalho, em que o foco são os professores universitários que acabaram de chegar em uma instituição, interessa-nos destacar a socialização secundária que é entendida como

a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional (Berger; Luckmann, 2014, p. 178-179).

Dubar (1992, p. 523) define que “a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais.” As transações biográficas podem ser entendidas como a construção de “identidades para si”, já as relacionais como a construção de “identidades para o outro”. Essa dupla transação (biográfica e relacional), nos faz chegar a outra noção proposta pelo autor, a de formas identitárias, que se configuram nas relações sociais e de trabalho, dependentes do contexto histórico que o indivíduo está inserido.

Uma das dimensões identitárias mais importantes na vida dos atores sociais, segundo Dubar (2005), é a profissional, situada no vínculo entre trabalho e formação. A identidade profissional

resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial. As relações de trabalho fundamentam-se na luta pelo poder em um contexto de acesso desigual, dessa forma, teremos diferentes identidades típicas no exercício da profissão (Alves *et al*, 2007, p. 273).

Apoiando-se em Dubar (2005), esses autores ainda ressaltam que a profissão se reveste de particular importância ao considerar

as novas configurações que assumiu nos últimos anos: as condições de emprego e trabalho hoje estão bem mudadas e, conseqüentemente, isso condiciona de modo imperativo a construção das identidades sociais/profissionais. Buscar elementos de compreensão do trabalho e da formação, do mercado de trabalho e das relações profissionais, certamente contribuirá ao esclarecimento dos agentes intervenientes no processo de socialização e nas dinâmicas identitárias (Alves *et al*, 2007, p. 274)

A identidade profissional é parte integrante da identidade social que, de acordo com Santos (2005, p. 132), é construída pela experiência, “no exercício concreto da prática profissional em interação permanente com outros profissionais e forjada na diversidade de ‘acordos’ e ‘desacordos’ entre a identidade virtual (proposta ou imposta pelo outro) e a identidade real, interiorizada pelo indivíduo.”

Nesse sentido, a identidade do indivíduo, permeada pelo processo de socialização profissional, é, portanto, construída e reconstruída ao longo da vida, dependente das perspectivas dos outros (relacional) e das suas próprias (biográficas). Dubar define a identidade como espaço-tempo geracional. Ou seja, a “identidade social não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real, eles contribuem” (Dubar, 1997, p.118).

A partir dessas premissas e ao assumirmos que a universidade, enquanto contexto de trabalho, é uma instituição dinâmica e complexa, onde existem contradições e conflitos, estamos assumindo também que os professores estão inseridos nesse contexto. Dessa forma, ao adentrar nesse ambiente, eles irão se adaptar e/ou modificar à cultura institucional de acordo com os seus próprios desejos e com os valores dos diferentes grupos que ele se relaciona (Dubar, 2005). Isso nos faz considerar que

os processos de socialização resultam, ao mesmo tempo, de um lado, de processos de assimilação da cultura em que o professor principiante, por exemplo, procura produzir modificações em seu entorno para melhor aproximá-lo de seus desejos e aspirações, diminuindo o sentimento de angústia e ansiedade, próprios da insegurança sentida frente ao novo emprego (Melo; Pimenta, 2019, p. 54).

Por outro lado, segundo Dubar (2005, p. 22), apoiado em Percheron (1974), o professor procura adaptar, modificar e acomodar para responder às “pressões e coerções de seu entorno”. Nessa perspectiva, a socialização “[...] não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (Dubar, 2005, p. 23). Assim, os professores ao chegarem em seu local de trabalho, nesse caso a universidade, mesmo

compreendendo-a como um espaço com uma dinâmica pré-estabelecida, as “suas atitudes e práticas individuais acontecerão a partir das inter-relações entre a cultura institucional e as concepções individuais” (Melo; Pimenta, 2019, p. 55).

Além disso, alguns autores apontam as influências na socialização do professor. Para Zeichner e Gore (1990), estas influências podem ser anteriores à educação formal; ocorridas antes da atuação como professor; e ao longo do exercício profissional. Por sua vez, Jordel (*apud* Marcelo Garcia, 1999) apresenta quatro níveis de influências, são elas: a pessoal (as diversas experiências vivenciadas ao longo da vida e na instituição onde se formou); da classe (os estudantes, o ambiente de aprendizagem, as interações e relações construídas em sala de aula); institucional (os colegas, o currículo, a administração e etc.); e social (o contexto do entorno da escola).

Ferenc (2017) apoiando-se em Zeichner e Gore (1990) revela que existem diferentes agentes socializadores, que exercem, com mais ou menos força, influências nos processos de socialização. Entre esses agentes, podemos citar: os alunos, a instituição, a família, a cultura e o contexto local, social e político. Até um certo tempo, segundo Van Zanten (2008), a influência do local de exercício do professor ocupava um lugar menor na sua socialização profissional. Entretanto, essa visão vem sendo modificada, a partir do momento que se entende que a socialização profissional é a articulação entre o agente e o contexto ao qual ele está se inserindo.

Não há um consenso de qual seria o agente socializador com maior força, mas, independentemente disso, “o certo é que a socialização do professor em seu local de trabalho, na atividade de ensinar, por exemplo, está a exigir uma atenção no sentido de, entre outros aspectos, amenizar o choque vivido pelo professor, principalmente em seu período de iniciação na profissão” (Ferenc, 2017, p. 193).

Esse ingresso na profissão, denominado por Huberman (1995) como a primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores, é caracterizado pelo choque de realidade, sobrevivência e descoberta. É durante esse período que o professor vivencia uma intensa aprendizagem, em muitos casos do tipo ensaio e erro (Veenman, 1984), buscando sobreviver na realidade que ele é colocado. Os principais desafios encontrados pelos iniciantes são:

adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (Marcelo, 2010, p. 29).

Segundo esse mesmo autor, esse período não se caracteriza somente pelo aprender a ensinar, mas também por um intenso processo de socialização profissional, pois começam a

interiorizar a cultura institucional do ambiente que foram inseridos, com as normas, valores e culturas que o cercam. Em outras palavras, começam a se adaptar ao novo contexto em que desenvolvem sua atividade docente.

Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. Sabar (2004) faz a comparação entre os dois processos de socialização do professor iniciante e dos imigrantes. Do mesmo modo que os imigrantes se mudam para um país cuja língua normalmente não conhecem, assim como sua cultura e normas de funcionamento, 'o professor iniciante é um estranho que muitas vezes não está familiarizado com as normas e símbolos aceitos na escola ou com os códigos internos que existem entre professores e alunos. Nesse sentido, os professores iniciantes parecem lembrar os imigrantes que abandonam uma cultura familiar para se mudar para um lugar atraente e, ao mesmo tempo, repelente' (Collis; Winnips). (Marcelo, 2010, p. 30)

Nessa direção, os processos de socialização, aos poucos, orientam as condutas pessoais e profissionais dos professores. Dessa forma, durante esse período, os professores constroem saberes, que para Cunha (2011, p. 4) são um saber social "legitimado por um sistema de instituições e da história de uma sociedade, no entanto, sem dissociar do que os professores são, fazem, pensam e dizem". Portanto, por entendermos que o processo de socialização envolve também a mobilização dos saberes, se faz necessário discorrermos sobre isso.

## **1.2 - Sobre os saberes docentes**

A docência universitária, para Mizukami (2005-2006, p.8), requer formação profissional para seu exercício para que se construa "uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações / experiências que levem o professor / futuro professor a 'aprender a ensinar' de diferentes formas para diferentes tipos de clientelas e contextos." Por base de conhecimento, Mizukami (2005-2006) inclui: o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento dos contextos formativos escolares, o conhecimento de processos de aprendizagem da docência, o conhecimento historicamente contextualizado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Como se vê, o exercício da docência é algo complexo que exige do professor a mobilização de variados saberes. A aprendizagem da docência não se limita apenas às dimensões técnicas, os professores são indivíduos que se formam em diferentes contextos ao longo de sua existência, além disso essa aprendizagem deve possibilitar o desenvolvimento de competências como o de lidar com o imprevisto, com aquilo que ainda não se conhece (Nóvoa, 2002; Perrenoud, 1993).

Os saberes, conhecimentos, competências necessários à docência tem ocupado lugar central nas pesquisas em educação. Por isso, há uma diversidade de autores que discutem sobre o tema, originando, conseqüentemente, uma diversidade de tipologias e classificações sobre esses saberes (Borges; 2001). Puentes, Aquino e Neto (2009) ao analisarem essas diferentes abordagens e se referenciando em Borges (2001), agruparam os estudos em três famílias: Conhecimentos necessários à docência (Shulman, 1986; García, 1992); Saberes necessários à docência (Freire, 1996; Pimenta 1998, 2002; Gauthier *et al.* 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004); Competências necessárias à docência (Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006).

Apesar das diferentes tipologias, o significado é quase o mesmo: referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor. Entretanto, Borges (2001), discute os problemas dessas tipologias, uma vez que impede a organização conceitual do objeto de estudo em questão e há uma diversidade teórica-metodológica, que obedece a critérios diferenciados. Em virtude disso, optamos por adotar neste trabalho, neste primeiro momento, as contribuições de Tardif sobre os saberes docentes<sup>3</sup>. O autor atribui a noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 60).

Para Tardif (2000), os saberes profissionais construídos pelos professores universitários são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano. Temporais, pois são construídos ao longo da carreira, proveniente da história de vida e de escolarização, e da própria prática profissional. Plurais e heterogêneos, pois não são oriundos de uma única fonte e são mobilizados de acordo com a necessidade e objetivos a serem alcançados. Por fim, são personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano, pois são saberes incorporados e subjetivados em função do contexto de trabalho e pela interação humana.

Sob essa perspectiva, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) nos mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Esses autores, mais recentemente sistematizado por

---

<sup>3</sup> Recentemente, em entrevista a Souza Neto e Ayoub (2021), Tardif mencionou que suas concepções sobre saberes docentes se mantêm as mesmas. Acreditamos, assim como o próprio autor, na permanência e na atualidade das suas ideias. Embora seus estudos tenham se centrado na Educação Básica, suas reflexões são aproveitáveis para o contexto universitário.

Tardif (2014), descrevem quatro saberes constitutivos da prática docente: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional, também chamados de saberes profissionais, são um conjunto de saberes provenientes dos processos formativos, que são transmitidos aos professores pelas instituições de formação de professores, por meio das ciências da educação e das ideologias pedagógicas. Os disciplinares são saberes dos diferentes campos de conhecimento, que se encontram organizados em forma de disciplinas dentro das instituições. Os curriculares são saberes sobre os objetivos, métodos e conteúdos categorizados pela instituição. E, por fim, os saberes experienciais que resultam da prática cotidiana dos professores, da experiência individual e/ou coletiva e são por ela validados (Tardif, 2014).

Ao falar desses saberes, Tardif (2000, 2013, 2014) chama a atenção para três pontos importantes. O primeiro é o fato de que, entre os quatro saberes elencados, o saber experiencial é o que ocupa lugar de destaque. Isso se justifica principalmente pela falta de controle, por parte dos professores, na produção e circulação dos demais saberes, mantendo com eles uma relação de exterioridade. “Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2014, p. 54).

Os saberes experienciais, portanto, não se encontram sistematizados em teorias como os demais, são saberes práticos e desenvolvidos no contexto da ação docente. Esse contexto é marcado por múltiplas interações humanas com alunos e pares, para citar algumas, que exigem dos professores a “capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (Tardif, 2014, p. 50). Essas interações ocorrem em determinado meio institucional, com regras, normas, valores, ao qual os professores tentam integrar-se e adaptar-se. O que nos leva ao próximo ponto.

O segundo ponto é o lugar que a socialização profissional tem ocupado na aprendizagem da docência e, conseqüentemente, na construção dos saberes. Esses saberes são sociais por, entre outros motivos, serem incorporados e modificados no contexto dos processos de socialização, de acordo com as fases da carreira e com a trajetória profissional do professor, ou seja,

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (Tardif, 2014, p. 14)

O terceiro é a relação desses saberes com o movimento de profissionalização. O que distingue, muitas vezes, uma profissão da outra é a natureza do conhecimento profissional. Nos últimos anos, segundo Tardif (2000) há um esforço muito grande para construir e legitimar uma base de conhecimentos (*knowledge base*) específicos ao ensino, bem como reformular os fundamentos da formação. Esse esforço é necessário para atingir o objetivo principal do movimento de profissionalização: que o ensino deixe de ser um ofício para se tornar uma profissão (Tardif, 2013).

Até aqui vimos sobre os processos de socialização profissional e os saberes docentes. Esses pontos nos fazem voltar o olhar, especialmente, para os professores universitários que estão iniciando sua carreira ou ingressando em uma nova instituição e, conseqüentemente, para sua formação. Esses professores se encontram em um período em comum: o estágio probatório. E é sobre isso que discutiremos a seguir.

### **1.3 - Sobre o estágio probatório e a formação de professores universitários<sup>4</sup>**

De acordo com Luz e Filho (2018, p. 679), “o estágio probatório é um dos mecanismos de acesso meritocrático ao serviço público e tem o objetivo de formar uma burocracia profissional”. Por meio dele, é possível avaliar requisitos e habilidades que não podem ser medidos por provas ou qualquer outro processo comum de seleção. Pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, esse período tinha duração de 24 meses. Entretanto, a Emenda Constitucional nº 19/1998 estendeu o período para três anos, que corresponde a 36 meses.

Durante esses três anos, é obrigatória a avaliação especial de desempenho para a efetivação no serviço público (Tomazzoni *et al*, 2017). A Lei 8.112/1990 estabelece os cinco fatores de avaliação: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade. Com a publicação da Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a reestruturação do plano de carreiras e cargos do magistério federal, houve mudanças significativas nesse processo avaliativo (Tomazzoni *et al*, 2017).

---

<sup>4</sup> Parte dos artigos citados neste tópico foram retirados do Estado do Conhecimento desenvolvido para a disciplina EDU 640 - Formação de professores: perspectivas atuais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Estudo que contribuiu para a definição dos nossos participantes da pesquisa. Para tanto, foi realizado um levantamento de artigos, que discorrem sobre o processo de formação docente do Ensino Superior durante o estágio probatório, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico, no período de 2010 a 2022.

A partir de 2013, então, os docentes em estágio probatório passaram a ser avaliados por uma comissão avaliadora estabelecida por cada Instituição Federal de Ensino (Brasil, 2012). Também foram acrescentados novos fatores de avaliação, conforme disposto no Art. 24 da Lei nº 12.772/2012:

Art. 24. Além dos fatores previstos no art. 20 da Lei nº 8.112, de 1990, a avaliação especial de desempenho do docente em estágio probatório deverá considerar:  
 I - adaptação do professor ao trabalho, verificada por meio de avaliação da capacidade e qualidade no desempenho das atribuições do cargo;  
 II - cumprimento dos deveres e obrigações do servidor público, com estrita observância da ética profissional;  
 III - análise dos relatórios que documentam as atividades científico-acadêmicas e administrativas programadas no plano de trabalho da unidade de exercício e apresentadas pelo docente, em cada etapa de avaliação;  
 IV - a assiduidade, a disciplina, o desempenho didático-pedagógico, a capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade;  
 V - participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE; e  
 VI - avaliação pelos discentes, conforme normatização própria da IFE. (Brasil, 2012)

Finalizado o processo de avaliação e tendo concluído com sucesso o estágio probatório, o servidor é efetivado. Caso contrário, é exonerado. Todavia, essa avaliação de desempenho é alvo de críticas, algumas delas elencadas por Tomazzoni *et al* (2016) e Luz e Filho (2018) em seus trabalhos. Entre elas, destaca-se a falta de preparo dos próprios avaliadores e a necessidade de aprimorar os métodos utilizados. Ainda de acordo com Tomazzoni *et al* (2016, p. 74), “existe uma tendência dos avaliadores em serem menos rigorosos na avaliação, seja para evitar conflitos ou para fazer jogos políticos, descaracterizando o objetivo de aferição do desempenho do servidor”.

Vimos que a universidade tem um papel importante durante esse período probatório e tem a responsabilidade de acolher e formar continuamente todos os profissionais, principalmente, os docentes ingressantes. Por isso, é pertinente que as Instituições de Ensino Superior criem

uma política de desenvolvimento profissional para seus docentes promovendo, assim, a formação ou aprimoramento didático-pedagógico, bem como o acompanhamento de seus docentes no enfrentamento das demandas e desafios interpostos em seu processo de atuação docente (Ferenc; Saraiva, 2010, p. 575).

Nunes *et al.* (2018) ressaltam que

Pensar a docência universitária na perspectiva de programas institucionais, que promovem uma formação contínua de seus docentes no Ensino Superior, entre outras temáticas que permeiam este meio, é bem recente e os investimentos poucos [...] Assim, podemos afirmar que esta é uma necessidade atual, onde cria-se a todo momento novas inquietações referentes à educação no Ensino Superior (Nunes *et al.*, 2018, p. 52)

A formação docente para o Ensino Superior é um tema cercado de complexidades. Vasconcellos e Sordi (2016) no título do artigo já questionam: “Formar professores

universitários: tarefa (im)possível?”. Muitos questionamentos como esse derivam, em parte, do próprio cenário educacional da atualidade, que é impactado pelas crises econômicas e políticas. A universidade como integrante desse cenário também é impactada de tal forma que seus valores estão sendo modificados, a fim de atender a lógica do mercado e do produtivismo, se distanciando cada vez mais da sua função social e formativa (Vasconcellos; Sordi, 2016).

Essa complexidade se deriva, em partes, da “ausência de políticas de formação específica para ingresso na carreira docente” (Fávero; Pagliarin, 2021, p. 335). Essa ausência de políticas reforça a ideia da docência como vocação ou que o conhecimento específico é suficiente, desvalorizando os saberes pedagógicos. Nesse sentido, a legislação brasileira é praticamente omissa. Segundo o Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

Fávero e Pagliarin (2021) ainda destacam que apesar de não existir um programa nacional de formação continuada para o magistério superior, existem documentos oficiais que sinalizam a importância e evidenciam a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) para planejar e executar esses espaços de formação. Todavia, muitas vezes a ideia de formação proposta é empobrecida e reduzida a aquisição de habilidades, quando, na verdade, deveria se ampliar ao desenvolvimento profissional e pessoal do sujeito.

Indo nessa direção, Diniz-Pereira (2015, p. 147), acentua que, na formação continuada, “enquanto não se romper com a lógica que se baseia exclusivamente na realização de cursos de atualização, ‘reciclagem’ (sic), capacitação, entre outros, o impacto dessa formação sobre a escola e/ou a sala de aula, provavelmente, não será bastante significativa”. Embora esteja falando do contexto da Educação Básica, acreditamos que a crítica pode ser estendida à Educação Superior.

Por isso, se faz necessário e urgente voltar o olhar para a formação pedagógica universitária e para as ações formativas desenvolvidas pela própria universidade, principalmente aquelas voltadas a docentes iniciantes e em estágio probatório, pois esses primeiros anos são essenciais para a constituição da identidade docente. Zanchet e Feldkercher (2016) acrescentam que durante esse período inicial, os professores vivenciam uma fase de dúvidas e descobertas, salientando que

os docentes universitários, em geral, possuem um consolidado conhecimento de sua área específica, mas como não tiveram formação para a docência, pouco ou nada conhecem sobre as questões ligadas ao ensino. É preciso considerar que esse processo de converter-se em professor não é tarefa simples, pois exige saberes e conhecimentos que não foram aprendidos na sua formação (Zanchet; Feldkercher, 2016, p. 94).

Concordando com isso, uma professora em estágio probatório relatou para Starling, Conti e Nunes (2021) que no início se sentia sozinha e com o tempo foi se inserindo e se relacionando com os pares. Esse não é um relato isolado e, sim, compartilhado por muitos outros professores na mesma situação. Essas constatações evidenciam a importância de programas institucionais como espaços formativos e de acolhimento para os docentes, especialmente, os que acabaram de ingressar em uma universidade.

Bernardo, Salge e Batista (2020), Barros, Dias e Cabral (2019), Vieira (2019), Bruno e Flor (2016), Franco *et al* (2014), Stivanin e Zanchet (2014), Oliveira e Vasconcello (2014), Santeiro *et al* (2012), entre outros, trazem exemplos desses programas, muitas vezes, obrigatórios para os docentes em período probatório. Esses autores, ao analisarem os programas de formação de diferentes instituições, perceberam que eles se constituem como um importante espaço formativo, contribuem para a formação da identidade profissional, ampliam os saberes docentes, revelam necessidades pedagógicas e transformam a prática profissional dos professores. Para que isso aconteça é preciso que esses espaços proporcionem

momentos em que possam discutir mutuamente sobre sua condição de iniciante, sobre a complexidade da docência na universidade, sobre as teorias que fundamentam o ensino superior e, especialmente, sobre a possibilidade de manter as suas práticas educativas constantemente revisadas e aprofundadas ao longo de sua trajetória docente (Stivanin; Zanchet, 2014).

Somado a isso, Santeiro *et al* (2012) ao acompanhar um grupo de encontro e reflexão com servidores em estágio probatório, observaram que

A identificação recíproca entre seus integrantes, movimento natural das relações humanas e também de interações grupais, foi vista como auxiliar na escuta às dores e no encontro de alternativas neste trilhar por novos caminhos, por terrenos que em alguns momentos se apresentaram árduos e solitários. Existiu um grau de cooperação em que cada sujeito se ligava voluntariamente ao outro para entender a si mesmo (Santeiro *et al*, 2012, p. 51).

Em contrapartida, estudos (Vasconcellos; Sordi, 2016; Xavier; Toti; Azevedo, 2017), elencam uma série de desafios e tensões para a institucionalização de programas de formação docente. Um deles é a obrigatoriedade de participação nas atividades, que foi recorrente em muitos dos programas aqui analisados. Destacaram que “é contraditório apostar na responsabilização, na autonomia, e, ao mesmo tempo, convocar os professores por meio de medidas autoritárias. A adesão voluntária é essencial para o envolvimento e comprometimento pessoal com a própria formação” (Vasconcellos; Sordi, 2016, p. 410).

Outro desafio é conseguir a legitimidade dos programas, que ainda enfrentam resistências por parte da comunidade acadêmica, que não reconhecem a necessidade desses espaços de formação. Além disso, não há uma política consolidada que facilite a

institucionalização dos programas formativos. Sobre isso, Xavier, Toti e Azevedo (2017) trazem questionamentos que merecem uma atenção especial:

Não seria uma incoerência delimitar uma carga horária mínima a ser cumprida, pois essa ação levaria à inferência de que é possível se quantificar a participação em espaços de formação? Não reforçaria, com isso, a ideia de que é possível delimitar o início e o fim da formação docente, quantificada em horas, indo, portanto, contra a concepção de formação contínua ao longo da carreira? Ora, se são esses espaços que conduzem à reflexão e à construção de novos saberes, por que a obrigatoriedade de estipular uma carga horária mínima de participação? (Xavier; Toti; Azevedo, 2017, p. 343).

Esse cenário formativo está longe de se tornar uma realidade consolidada, visto a ausência de políticas públicas e os impasses para a institucionalização de programas de formação. Ainda há uma jornada longa pela frente. Por isso, é fundamental que a instituição assuma sua parte nessa jornada, pois tem como função primordial proporcionar ensino de qualidade e, para isso, precisa de docentes que não sejam apenas pesquisadores, mas que sejam também professores.

Ademais, essa formação precisa levar em conta as necessidades formativas dos professores. Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 30-32) conceituam essas necessidades como “o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico”. Elas precisam ser diagnosticadas constantemente, pois são dinâmicas e mutáveis, “não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas” (Sousa *et al*, 2020, p. 3).

Com isso, percebe-se, que apesar dos desafios, é possível pensar, repensar e realizar a formação de professores universitários de forma efetiva e que atenda às necessidades reais desses docentes. Há ainda um caminho a ser percorrido, mas já existem diversos exemplos de programas institucionais que vem colhendo resultados positivos acerca da formação docente. Assim, respondemos à pergunta feita por Vasconcelos e Sordi (2016) em seu artigo: formar professores universitários é uma tarefa possível e necessária.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os primeiros anos de docência são um campo fértil para a realização de programas de formação e de inserção profissional, pois é durante esse período que há mais chances de “assegurar um professorado motivado, envolvido e comprometido com sua profissão” (Marcelo, 2010, p. 32). O acolhimento e a realização de ações formativas para docentes universitários, em especial para aqueles em estágio probatório, se mostraram como um importante processo para o desenvolvimento profissional docente, além de gerarem sentimento de pertencimento à cultura universitária e ao ambiente de trabalho.

Esse sentimento de pertencimento, marcado por adaptações e enfrentamentos, é desenvolvido durante o processo de socialização profissional, o que nos faz voltar ao primeiro tópico deste capítulo. A partir de agora, começaremos a revelar nossos caminhos e descobertas. No próximo capítulo, será apresentado como a pesquisa foi desenvolvida, o *locus* da pesquisa e quem foram os participantes envolvidos.

## CAPÍTULO 2

### OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Como desenvolvi minha pesquisa? Essa é a pergunta que buscamos responder neste capítulo. Em outras palavras, buscamos descrever o caminho metodológico percorrido para responder às nossas inquietações que se materializam nas questões de pesquisa: Como ocorre o processo de socialização profissional dos professores universitários em estágio probatório na instituição? Como os professores mobilizam seus saberes nesse processo? Quais desafios e perspectivas vivenciam nesse percurso? Para tanto, encontramos na abordagem qualitativa os meios possíveis para construir esse caminho.

Segundo Minayo (2012) compreender é o verbo principal da pesquisa qualitativa. E é justamente com esse verbo que inicia-se o objetivo que pretendemos alcançar. Compreender

é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos (Minayo, 2012, p. 623).

Para além da compreensão, é preciso alcançar uma análise detalhada do fenômeno estudado e do seu contexto histórico e social, tendo como foco os processos vivenciados por todos os envolvidos. Isso é possível por meio da abordagem qualitativa, em que há uma preocupação maior com o aprofundamento do fenômeno e seus significados do que com a representatividade numérica (Goldenberg, 2004). A opção por essa abordagem metodológica significa, também, assumir a dimensão subjetiva da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1999), tanto por parte dos participantes, quanto dos pesquisadores.

Nessa perspectiva, para trilhar os caminhos da pesquisa foram necessários três momentos. O primeiro foi a identificação dos participantes. Sem eles, seria impossível continuar. O segundo foi a entrevista narrativa que possibilitou ouvir diferentes vozes, o aprofundamento das questões e a construção de significados. O terceiro foi a análise dos dados obtidos nos dois primeiros momentos. Dependentes, complementares e desafiadores, todos esses momentos construíram o caminho que fora percorrido. E é isso que faz a caminhada: para dar o segundo passo, é necessário ter dado o primeiro. Por isso, é importante conhecer cada um deles. Mas antes, é necessário conhecer onde esse caminho foi percorrido.

## **2.1 - A Universidade Federal de Viçosa (UFV): o lócus de desenvolvimento da pesquisa**

A UFV é considerada uma das mais antigas instituições de ensino superior do Brasil. Em 28 de agosto de 1926, foi inaugurada como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav). Posteriormente, em 1948, foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg). Em 1969, foi federalizada, originando a UFV. Seu primeiro campus está situado na cidade de Viçosa-MG, na Zona da Mata Mineira. Além dele, desde 2006, possui os campi UFV – Florestal e UFV – Rio Paranaíba, localizados em Florestal (MG) e em Rio Paranaíba (MG), respectivamente.

Em seus três campi, oferece ensinos médio, técnico e cursos de graduação e pós-graduação. Sendo referência nos três pilares de uma universidade: ensino, pesquisa e extensão, nas áreas de Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e Humanas. Segundo o relatório da UFV de 2023, em 2022, a universidade tinha um total de 19.501 estudantes matriculados e 1.535 docentes.

A UFV iniciou em 1974 a Unidade de Apoio Educacional (UAE). Segundo Silva (2011), a UAE tinha como objetivo prestar assistência pedagógica à Comunidade Acadêmica da UFV. Uma das suas atividades incluía o aperfeiçoamento pedagógico aos professores recém-admitidos na UFV. As ações promovidas pela referida unidade foram avaliadas positivamente. A UAE encerrou suas atividades em 1995, após 20 anos de existência.

Atualmente, a UFV, por meio da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), possui um Programa de Formação Continuada para os professores, o UFV em Formação. Esse programa de capacitação de docentes promove palestras, seminários e cursos, no formato *online* e presencial, sobre temas diversos e relacionados à prática pedagógica universitária. De acordo com o Art. 10 da Resolução CEPE N° 20, de 16 de dezembro de 2020, as ações e atividades que compõem o Programa UFV em Formação são:

- I - construir e implementar espaços de reflexão, estudos e discussões sobre saberes e fazeres docentes;
- II - capacitar os docentes para propor e utilizar metodologias inovadoras por meio de cursos presenciais, semipresenciais ou a distância, com temáticas de interesse dos Professores;
- III - construir estratégias de formação e inovação pedagógica, de forma a ressignificar as práticas vivenciadas a partir de demandas formativas contemporâneas;
- IV - estimular a reflexão sobre as metodologias ativas, de forma a despertar o interesse dos docentes pelas diferentes formas de trabalhar o conhecimento;
- V - socializar as distintas estratégias e experiências de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes da UFV;
- VI - estabelecer redes de intercâmbio e parcerias com centros de estudos em formação docente no Brasil e no exterior;
- VII - contribuir com as ações de assessoria pedagógica, além de promover e acolher iniciativas de formação docente nas diferentes áreas do conhecimento; e

VIII - realizar avaliação periódica das atividades desenvolvidas pelo Programa UFV em Formação.

As ações são desenvolvidas pela equipe pedagógica do programa, mas as Comissões Coordenadoras, Centros e Institutos de Ciências e Departamentos também podem propor atividades. Ao longo dos anos de 2021, 2022 e 2023, período em que os participantes da pesquisa estavam em estágio probatório, o programa desenvolveu atividades sobre BNC-Formação, Neurociências, Avaliação, Extensão Universitária, Lei de Cotas, Inteligência Artificial, Metodologias Ativas, entre outros<sup>5</sup>. A maioria das atividades aconteceram em formato de palestra e foram registradas em vídeo e postadas no Portal EAD da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) e no canal do YouTube do UFV em formação.

A participação dos professores nas atividades não é obrigatória, entretanto é um dos critérios de avaliação de desempenho de docentes, sendo contabilizado 0,1 pontos por participação, de acordo com a Resolução CONSU N° 03, de 20 de março de 2023, que aprova o Regimento de Admissão, Progressão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (Rappad - UFV). O Rappad também traz algumas informações referente ao estágio probatório na instituição. Em seu Art. 42, diz que os docentes nomeados para cargos efetivos ficarão em estágio probatório pelo período de 36 meses, conforme a legislação orienta. Durante esse período, passarão por processo de orientação, acompanhamento e avaliação de desempenho.

Além do Rappad, a UFV, por meio da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PGP) lançou em fevereiro de 2024 uma cartilha<sup>6</sup> com informações sobre o estágio probatório de docentes. Nela, é possível encontrar orientações sobre avaliação, procedimentos para instrução e tramitação de processos de Estágio Probatório e os responsáveis por cada etapa. Além dos docentes, estão envolvidos nesse processo o chefe de departamento ou diretor da Unidade de Ensino, colegiado, PGP, PRE, CEPE, CONSU e comissão de avaliação. Essa última, será composta por 3 membros nomeados pela Chefia de Departamento/Instituto, ou Unidade de Ensino, ou Pró-Reitoria, além de um orientador. O orientador, de acordo com a Resolução CONSU n° 4, de 15 de março de 2022, é responsável por

I - tomar conhecimento de toda a legislação da UFV referente ao processo de avaliação de servidor em estágio probatório; II - instruir o orientado quanto à leitura do Estatuto e Regimentos da UFV; III - auxiliar o orientado no aprendizado dos processos de tomada de decisões; IV - manter com o orientado relação de diálogo e aprendizado mútuo; V - participar ativamente das fases de avaliação de desempenho do orientado, contribuindo sempre para o aprimoramento do processo; VI - comunicar eventual necessidade de adequação do Plano de Atividades ao Departamento, Unidade ou

---

<sup>5</sup> A relação de todas as atividades desenvolvidas pelo programa UFV em Formação, durante os anos de 2021, 2022 e 2023, podem ser encontradas no apêndice A.

<sup>6</sup> A cartilha pode ser acessada na íntegra no site da PGP, por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://pgp.ufv.br/wp-content/uploads/2024/02/EstagioProbatorio-DOCENTES.pdf>

Órgão em que o orientado esteja prestando serviços; VII - recomendar ao Departamento, Unidade ou Órgão a realização de cursos ou treinamento específico pelo orientado, quando necessário; e VIII - decidir, junto com o servidor orientado, os cursos/atividades que melhor o capacitem para o desempenho das funções.

As informações disponíveis na cartilha estão em conformidade com a legislação vigente e com as resoluções internas da universidade. A exemplo, temos os critérios de avaliação, que seguem a lei 8.112/1990, já citados anteriormente: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade.

## 2.2 - Primeiro momento: o formulário de caracterização dos participantes

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. Após a aprovação do projeto pelo CEP, em julho de 2023, sob o número de registro CAAE: 69887523.8.0000.5153, iniciamos a produção dos dados. Todos os participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>7</sup>, conforme orientado pelo CEP.

Primeiro, foi feito um levantamento, por meio dos documentos oficiais da instituição, dos participantes da pesquisa: os professores universitários que finalizaram o estágio probatório, no ano de 2023, da Universidade Federal de Viçosa. Juntamente à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PGP) da instituição em estudo, foi possível identificar que, no ano de 2023, foram finalizados 25 processos de estágio probatório<sup>8</sup>. O quadro a seguir mostra a distribuição desses professores por Centro de Ciências e campus.

**Quadro 1 - Distribuição dos professores por Centro de Ciências e campus**

Centro de Ciências	Campus	Quantidade de professores
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	Viçosa	8
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB)	Viçosa	8
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE)	Viçosa	6

<sup>7</sup> Ver apêndice B

<sup>8</sup> Os 25 professores que concluíram o estágio probatório em 2023, entraram na instituição em 2020. Esse baixo número de ingressantes concorda com os dados do Censo da Educação Superior apresentado na introdução. Nesse mesmo período, nos anos de 2020 e 2021, houve uma queda no número de docentes em exercício na Educação Superior no Brasil, se comparado aos anos anteriores (INEP/MEC, 2023).

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH)	Viçosa	1
Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas (IEP)	Rio Paranaíba	1
Instituto de Ciências Humanas e Sociais (IHP)	Rio Paranaíba	1

Fonte: Elaborado pela autora - Dados da pesquisa fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PGP-UFV) no ano de 202.

O enfoque nos docentes em estágio probatório se justifica por estarem iniciando a carreira acadêmica em determinada instituição, o que revela o início do processo de socialização profissional em determinado contexto, visto que alguns desses professores podem ter tido experiências anteriores em outras instituições. Essa fase de ingresso e/ou iniciação na profissão possui peculiaridades interessantes que merecem ser aprofundadas. Além disso, delimitamos, especificamente, o ano de finalização do estágio para 2023, pois, dessa forma, conseguimos englobar os professores que vivenciaram os três anos desse período, que envolveu acontecimentos atípicos. Iniciaram na instituição em 2020, passaram por um período remoto devido a pandemia da Covid-19 e retornaram ao presencial em 2022. Essa situação pode refletir no processo de socialização profissional e na mobilização de saberes.

A partir desse levantamento, os professores foram convidados, em setembro, por e-mail institucional, para responder a um formulário *online*<sup>9</sup>, a fim de caracterizá-los. Esse formulário foi feito por meio do *Google Forms* e composto por questões abertas e fechadas, explorando aspectos pessoais e profissionais dos participantes. Dos 25 professores convidados, sete responderam ao formulário, sendo dois do CCA, quatro do CCB e um do IHP. Entre setembro e outubro, várias tentativas foram feitas para que mais professores respondessem. Todavia, não obtivemos sucesso e fechamos essa etapa com sete respondentes.

### 2.3 - Segundo momento: a entrevista narrativa

Após a identificação, os participantes foram selecionados para participar da próxima etapa, a entrevista narrativa. Tínhamos definido como critérios de seleção, aspectos relacionados à idade, área de atuação, processos de formação acadêmica (estágios de ensino, monitoria, tutoria; instituição em que cursou a graduação e pós-graduação), atividades

---

<sup>9</sup> Ver apêndice C

profissionais anteriores, entre outros. Entretanto, como tivemos um retorno de apenas sete professores, em novembro, decidimos convidar todos, pelo e-mail institucional, para esse segundo momento.

Dos sete convidados, apenas três aceitaram participar e nos concederam a entrevista. Um optou por não participar e três não nos deram retorno. Esperávamos um envolvimento maior dos docentes em ambas as etapas, o que constituiu um desafio para a pesquisa e uma surpresa para nós, pois são professores universitários que não só conhecem a importância da pesquisa para a ciência, como tem dentre suas atividades o compromisso com a mesma. Ainda assim, conseguimos compor o grupo de participantes da pesquisa por professores com perfis diferenciados: professores de diferentes centros de ciências; professores que possuem experiência docente anterior à instituição atual de trabalho; professores que não possuem experiência docente anterior; professores com diferentes formações, por exemplo.

Mas por que, entre tantas formas de se fazer uma entrevista, optar pela narrativa? Vimos nela a oportunidade de responder a nossa questão de pesquisa, de forma a compreender a experiência humana, pois para compreender como ocorre o processo de socialização profissional desses professores, é preciso conhecer a experiência por eles vivenciada e narrada por meio da entrevista. Clandinin e Connelly (2015) afirmam que

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2015, p.48).

Dessa forma, cria-se um espaço privilegiado de formação tanto para o entrevistado quanto para o pesquisador. Estabelecer diálogos e refletir sobre as histórias compartilhadas e vividas, a partir dos diferentes contextos, pode “criar oportunidades para que as pessoas (pesquisadores e participantes) construam suas vozes e possam construir e compor sentidos de suas próprias histórias, também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos” (Mello, 2004, p. 98). Ouvir as diferentes vozes, suas singularidades e universalidades era inegociável para nós.

Para entender melhor, a entrevista narrativa é considerada “não estruturada, de profundidade e com características específicas” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 95). Esse tipo de entrevista permite estimular o entrevistado a contar algum acontecimento importante da sua trajetória e contexto social, configurando-se em um ato de contar/narrar e escutar histórias. Dessa forma, a narrativa, diferentemente da maioria dos outros tipos de entrevista, se contrapõe ao modelo de pergunta-resposta.

Entretanto, Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 96) defendem que, por ser uma técnica, a entrevista narrativa precisa seguir algumas regras sobre “como ativar o esquema da história; como incitar as narrações dos entrevistados; e depois de iniciada a narrativa, conservar a narração, seguindo a mobilização do esquema autogerador”. Esses autores definem as fases principais da entrevista narrativa: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

Como o próprio nome sugere, a preparação envolve o conhecimento do campo de pesquisa e a elaboração de questões. Na fase de iniciação, é apresentado um tópico inicial amplo e significativo para o entrevistado que estimule sua narração. Durante a narração central, o pesquisador deve escutar ativamente e não interromper, somente utilizar de sinais não verbais para encorajar a continuidade da narrativa. Pode-se fazer anotações para a próxima fase, que é a de perguntas. Quando a narração naturalmente chegar ao fim, inicia-se os questionamentos para investigar aspectos que ainda não foram explorados. Nessa fase, deve-se ter cuidado de não dar opiniões, apontar contradições e não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Perguntas desse tipo podem ser feitas na última etapa, da fala conclusiva, momento em que para a gravação, seguida de anotações imediatas ao finalizar a entrevista (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

Nos apoiamos nessas fases, sem nos restringirmos somente a elas, para conduzir nossa entrevista. Para orientar o diálogo, elaboramos um roteiro<sup>10</sup> com questões divididas em dois eixos temáticos: socialização e atuação profissional e saberes docentes. Iniciamos a entrevista com uma pergunta geradora e ampla, de forma a estimular a narração do entrevistado. A partir dessa primeira resposta, fazíamos as demais perguntas para investigar os aspectos ainda não detalhados, com base no roteiro elaborado. Pretende-se, assim, que os eixos temáticos assumam uma formulação flexível em torno do objeto de estudo, de forma que seja oportunizado ao participante discorrer e verbalizar seus pensamentos.

Todas as entrevistas foram gravadas e os áudios transcritos para posterior análise. A pesquisa tem como lócus a Universidade Federal de Viçosa, sendo o questionário e a entrevista aplicados nos espaços da universidade, como a sala da pesquisadora ou a sala de aula, ou de forma virtual, conforme a disponibilidade e interesse dos participantes e autorização institucional. A identidade dos participantes foi tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações foram utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos.

---

<sup>10</sup> Ver apêndice D

## 2.4 - Terceiro momento: a análise dos dados

Como os dados produzidos até aqui poderiam revelar as respostas para as nossas inquietações? Foi essa pergunta que orientou todo nosso processo de análise. Para Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa.” Tínhamos, então, dois tipos de materiais a serem trabalhados: os dados obtidos no formulário *online* e os dados provenientes das entrevistas narrativas. Organizamos todo o material e os dividimos em partes, sempre buscando relacionar e identificar os padrões relevantes (Lüdke; André, 1986).

As informações levantadas pelo formulário *online* foram organizadas e analisadas de modo que fosse possível caracterizar os participantes e selecioná-los para entrevista. Como eram informações simples e gerais, como idade, formação acadêmica, experiência profissional, não precisamos utilizar nenhum programa estatístico. Queríamos apenas traçar o perfil inicial dos professores participantes. Então, os dados de cada participante foram separados individualmente e, depois, agrupados em quadros que permitiram uma melhor visualização.

Em relação a análise dos dados da entrevista narrativa, inicialmente transcrevemos os áudios das gravações. Essa é uma etapa importante, pois, “por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 106). A partir daí, com as transcrições em mãos, começamos o processo de “reestoriar” as narrativas, proposto por Creswell (2014). Reestoriar é reorganizar “as histórias dentro de uma estrutura que faça sentido [...]. Durante esse processo, o pesquisador faz uma ligação causal entre as ideias” (Creswell, 2014, p. 71). Assim, selecionamos e ordenamos os episódios relevantes em uma ordem cronológica.

Ao reestoriar as narrativas dos entrevistados, compomos pequenas histórias individuais e descritivas de cada participante, com base nos dados produzidos por meio das entrevistas. Deixamos, neste primeiro momento, que os dados falassem por si mesmos, sem a nossa interpretação. Dessa forma, conseguimos valorizar e ouvir as vozes dos professores, suas próprias histórias, evidenciando as potencialidades de cada narrativa. Isso nos permitiu organizar as narrativas dos professores em dois grandes blocos temáticos que se entrelaçam e nasceram das próprias questões de pesquisa, do aporte teórico mobilizado na investigação e dos dados produzidos: socialização profissional e saberes docentes, que serão apresentados nos capítulos 3 e 4, respectivamente.

Finalizado o processo de reestoriar, ampliamos o debate, identificando os contextos que moldaram os relatos, até então, pessoais. Para tanto, os dados foram analisados à luz da produção teórica sobre os dois blocos - socialização profissional e saberes docentes. Nesse momento, fomos inserindo nossas interpretações de cada caso, tecendo uma relação entre as falas dos docentes e as teorizações. Nos apoiamos em Riessman (2008), citada por Creswell (2014), que propõe a análise temática como uma forma de análise narrativa. Essa análise tem como foco “o que” é dito e experienciado pelo narrador, o conteúdo do discurso. Analisamos, assim, o que foi falado durante a entrevista e identificamos os tópicos de discussão que dali surgiram, que também emergiram da literatura, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 2 - Panorama síntese da análise dos dados das entrevistas**

Fragmentos das narrativas			Tópicos de discussão
Bruno	Alice	Joaquim	
“Eu já tinha uma experiência muito vasta de ensino superior, eram 26 anos de ensino superior.”	“Eu dei aula anteriormente também, antes de entrar na universidade, em [...] cursos de nível técnico.”	Sem experiência docente anterior.	Fases da carreira
“A minha experiência foi muito atípica.”	“O processo de trabalho ele estava um pouco diferenciado.”	“Situação bem complicada.”	Contexto de pandemia
“Eu acho que eu tenho tido uma excelente convivência.”	“Vivenciar essa relação de poder muito grande, de hierarquia.”	“Praticamente todos eles já eram meus colegas, já foram meus professores.”	Relações na universidade
“Eu estava mais disponível para a universidade. [...] Você decide sobre os rumos da sua disciplina, da sua pesquisa. E a gente tem 40 horas justamente para isso, eu sou dedicação exclusiva para isso.”	“Eu tive que assumir essa frente de ir para área hospitalar, também com os alunos para supervisionar estágio, porque não tinha nenhum docente e nenhum preceptor disponível para ir.”	“Eu acho que o desafio maior é recurso mesmo. [...] qualquer outra coisa é muito pequena perto da falta de recurso.”	Condições de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora

Com o quadro acima, conseguimos ilustrar como a análise foi estruturada e como os tópicos de discussão surgiram a partir das falas dos participantes. A título de exemplo, esquematizamos como foi realizada a análise das narrativas referente ao primeiro bloco, socialização profissional. No quadro 2, foram sinalizados os tópicos de discussão abordados durante a análise em questão: fases da carreira, contexto de pandemia, relações na universidade e condições de trabalho. No segundo bloco, sobre os saberes docentes, a análise seguiu o mesmo raciocínio e outros tópicos de discussão emergiram: referências para atuação e formação profissional e saberes da prática profissional. Dentro de cada tópico, como o próprio nome sugere, foram discutidos outros conceitos e temáticas que exprimiram-se a partir dele.

Assim, ao analisar as narrativas, buscamos deixar em evidência as singularidades e relacionar as similaridades encontradas nas histórias individuais e, ao mesmo tempo, coletivas. Em outras palavras, partimos das histórias individuais dos docentes em busca dos aspectos coletivos, facilmente compartilhados e reconhecidos pelos pares.

## **2.5 - Perfil dos professores participantes da pesquisa**

Antes de nos adentrarmos nas narrativas de cada participante, é necessário conhecer quem são eles. Quem são os docentes que finalizaram o estágio probatório em 2023 na UFV? Chamá-los por um nome, conhecer suas idades, contextos formativos e experiências profissionais, nos possibilita ter um olhar mais atento, compreensivo e humano ao ler suas narrativas.

Vamos apresentar, aqui, quem são esses professores, participantes desta pesquisa, que construíram junto conosco o conhecimento compartilhado<sup>11</sup>. Os chamaremos de: Bruno, Rafael, Alice, Antônio, Cora, Joaquim e Vicente<sup>12</sup>. Todos os setes professores responderam ao formulário, que corresponde a primeira etapa da pesquisa. Em contrapartida, apenas Bruno, Alice e Joaquim aceitaram participar da segunda etapa, a entrevista. Mesmo assim, antes de apresentar os dados dos três entrevistados, optamos por caracterizar, com base nas respostas coletadas a partir do formulário, os sete professores.

Bruno faz parte do IHP, do campus Rio Paranaíba. Rafael, Alice, Antônio e Cora são do CCB. Joaquim e Vicente do CCA. Os dois últimos centros pertencem ao campus de Viçosa. Quanto à faixa etária dos participantes, podemos observar a seguinte distribuição:

---

<sup>11</sup> Apresentaremos somente os docentes que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE.

<sup>12</sup> Para resguardar a identidade dos participantes, estamos usando nomes fictícios.

**Quadro 3 - Distribuição dos professores por faixa etária**

Faixa etária	Quantidade de professores
30-40	5
40-50	1
Acima de 50	1

Fonte: Elaborado pela autora - Dados da pesquisa

Rafael, Alice, Antônio, Joaquim e Vicente têm entre 30 e 40 anos de idade. Cora se encontra na faixa de 40 e 50 anos e Bruno acima de 50 anos. No que se refere à formação dos participantes, apresentamos o seguinte quadro:

**Quadro 4 - Distribuição dos professores por curso de formação, instituição e ano de conclusão**

Professores	Graduação			Pós-Graduação		
	Curso	Instituição	Ano de conclusão	Mestrado	Doutorado	
Instituição				Instituição	Ano de conclusão	
Bruno	Letras	FAFIPA*	1989	Unicamp	Unicamp	2000
Rafael	Ciências Biológicas	USP	2009	USP	UFMG	2019
Alice	Enfermagem	Unifal	2014	Unifal	UFMG	2019
Antônio	Educação Física	UniFOA**	2008	Unifesp	Unifesp	2019
Cora	Medicina	UERJ	2014	-	-	-
Joaquim	Agronomia	UFV	2014	UFV	UFV - University of Kentucky	2020
Vicente	Engenharia Mecânica	UFV	2011	UFV	UFV	2020

\*Atualmente, é a UNIPAM

\*\*Instituição privada com bolsa

Fonte: Elaborado pela autora - Dados da pesquisa

Os participantes desta pesquisa, como podemos observar no quadro 3, possuem graduação em diferentes áreas: humanas, biológicas, agrárias e exatas. Dentre eles, é importante destacar, que apenas Bruno e Rafael possuem o curso de licenciatura, sendo que Rafael também cursou o bacharelado, que é a formação dos demais. Ao todo, temos dois licenciados e seis bacharéis.

Os cursos de graduação foram feitos em diferentes instituições, sendo cinco públicas e duas privadas. Quatro estudaram no estado de Minas Gerais, dois no Rio de Janeiro e um em São Paulo, em períodos diversos, indo de 1989 a 2014. Bruno é o que possui mais tempo de formação, 34 anos. Alice, Cora e Joaquim são os que possuem menos tempo, nove anos. Os demais variam entre 12 e 15 anos.

Em relação a pós-graduação, observamos mais pontos em comum entre os participantes. Dos sete professores, seis possuem mestrado e doutorado<sup>13</sup> em universidades públicas, com anos de conclusão menos diversos, se comparado à graduação. A maioria concluiu o doutorado há menos de cinco anos, portanto são recém-doutores, com exceção de Bruno que possui o título de doutor há 23 anos. Somente a Cora não cursou a pós-graduação.

É interessante notar que Joaquim e Vicente possuem uma trajetória de formação acadêmica na UFV. Cursaram a graduação, o mestrado e o doutorado na instituição. Concluíram o doutorado em 2020 e, no mesmo ano, ingressaram na universidade novamente, não mais como estudantes, mas fazendo parte do corpo docente da instituição que os formou. Entretanto, em relação às experiências profissionais anteriores, Vicente já havia sido professor em uma faculdade privada e gerente de projetos. Enquanto Joaquim não tinha tido nenhuma experiência profissional antes da docência na UFV.

Assim como Joaquim, Rafael também não teve experiência profissional anterior. Dos sete professores, apenas os dois não tiveram. Bruno, Alice e Antônio, assim como Vicente, já tinham atuado como docentes anteriormente. Bruno tinha sido professor de uma faculdade privada por 26 anos. Alice já tinha atuado como professora em cursos de nível técnico e como substituta na UFV. Antônio, além da docência, já atuou como fisiologista esportivo. Cora, diferente dos demais, já teve experiência como técnica de alimentos, *call center*, recepcionista,

---

<sup>13</sup> O fato da maioria dos professores possuírem doutorado vai ao encontro dos resultados do Censo da Educação Superior, conforme apresentado na introdução. Ao longo dos anos, o número de docentes com doutorado aumentou (INEP/MEC, 2023).

vendedora e consultora de beleza. Em linhas gerais, cinco participantes não iniciaram a vida profissional na UFV e dois iniciaram.

Ainda que diferentes entre si, todos têm um ponto em comum: ingressaram na UFV no ano de 2020, em plena pandemia, para ocupar o cargo de professor do magistério superior por meio do concurso público. Como somente Bruno, Alice e Joaquim aceitaram participar da entrevista, optamos por organizar o perfil dos três em um único quadro, de acordo com as respostas do formulário:

#### **Quadro 5 - Perfil dos professores entrevistados**

	<b>Bruno</b>	<b>Alice</b>	<b>Joaquim</b>
<b>Gênero</b>	Masculino	Feminino	Masculino
<b>Idade</b>	55	33	32
<b>Centro de Ciências</b>	CCH	CCB	CCA
<b>Área de atuação</b>	Letras	Enfermagem	Fitopatologia
<b>Titulação</b>	Doutor	Doutor	Doutor
<b>Experiência docente</b>	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora - Dados da pesquisa

Tendo em mente essas características, podemos ter uma melhor compreensão das suas narrativas que serão apresentadas nos próximos capítulos.

### CAPÍTULO 3

#### ASPECTOS DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: DA CHEGADA À INSTITUIÇÃO AO ÚLTIMO ANO DE ESTÁGIO PROBATÓRIO

*A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.*

*Claude Dubar<sup>14</sup>*

Este capítulo e o próximo são dedicados às narrativas dos professores, às suas vozes. Nas entrevistas, exploramos as fases de chegada na instituição e os três anos de estágio probatório. A partir dos diálogos estabelecidos, extraímos elementos acerca dos processos de socialização na profissão e dos saberes mobilizados durante o percurso. Dessa forma, compomos as narrativas em dois grandes blocos: socialização profissional e saberes docentes. O primeiro será apresentado neste capítulo e o segundo no capítulo quatro.

Em ambos os capítulos, apresentamos as narrativas de cada professor, individualmente, descrevendo sobre seus processos de socialização e de mobilização de saberes, aspectos que foram abordados nas entrevistas e organizados no processo de “reestoriar”. Deixamos os dados falarem por si mesmos, para depois desenvolver uma análise que parte de histórias individuais e encontra singularidades e afinidades. Essa análise será apresentada ao final de cada capítulo, buscando o diálogo entre os pontos levantados pelos professores nas suas narrativas e a literatura, além de propor novas interpretações.

Não queremos de maneira nenhuma que essa divisão represente uma dicotomia entre os capítulos. Pelo contrário, as dimensões da socialização e dos saberes percorrem por direções que se entrecruzam e, juntas, potencializam a compreensão uma da outra. Sugerimos, então, que vejam esses dois capítulos como uma continuidade que partiram da mesma origem: as narrativas dos docentes.

---

<sup>14</sup> Dubar, 2012, p. 358

Assim, solicitamos aos professores que nos contassem sobre como foi seu processo de socialização profissional durante esses três anos de estágio probatório, da chegada à instituição até o presente momento - fatores facilitadores e dificultadores, acolhimento, ações formativas, aquisição de conhecimentos, experiências e contextos significativos para o exercício e desenvolvimento profissional, relações com os demais profissionais, com os estudantes e com a instituição.

Todo esse processo de chegada à instituição até o último ano de estágio probatório foi abordado nas entrevistas e representa o fio condutor das narrativas, o pano de fundo. A partir dele, é possível identificar aspectos que compõem o processo de socialização profissional. Compreender esse processo implica considerar as histórias individuais em relação aos diferentes contextos (institucionais, políticos, culturais e sociais). Nessa perspectiva, apresentaremos, a seguir, as narrativas dos professores sobre o processo de socialização profissional, espaço em que se revela descobertas, sentimentos, relações, limites, desafios e possibilidades. Com vocês, Bruno, Alice e Joaquim.

### **3.1 - Bruno e sua socialização profissional: mudança de horizontes, autonomia e pertencimento**

Ao analisar sua chegada na instituição, há três anos, e, conseqüentemente, o início do seu processo de socialização profissional naquela instituição, Bruno os considera uma experiência atípica, porque todo o processo, desde o concurso público até os primeiros anos de exercício, ocorreu durante a pandemia. Antes mesmo de falar dos seus três anos de estágio probatório, ele fez questão de elucidar como foi o período do concurso para ele. O concurso iria ocorrer em março de 2020, em uma segunda-feira e relembra exatamente o que sentiu ao saber que iria ser cancelado:

No sábado à noite, houve uma decisão da própria UFV, talvez do MEC, não me lembro mais, de que a partir de segunda-feira todas as atividades da UFV estariam canceladas, sem data para retorno. Eu fiquei desolado, porque eu já tinha me preparado para o concurso. Você sabe? Concurso público é um momento importante na vida profissional e foi cancelado muito de última hora, foi num sábado à noite e o concurso ocorreria na segunda-feira de manhã. Então, eu já estava totalmente preparado, já estava com a viagem preparada, então foi muito desolador.

O concurso só foi ocorrer em outubro daquele mesmo ano. Ao longo desse período, de março a outubro, ele não sabia o que iria acontecer e isso o deixou muito ansioso. Mas no final, deu tudo certo. Ele fez o concurso, em plena pandemia, e foi aprovado. Tomou posse e entrou em exercício em dezembro de 2020. Ao chegar na instituição, ou melhor, ao chegar remotamente na UFV, começou seu período de estágio probatório. E, novamente, relata que:

Foi um estágio probatório muito atípico, porque tudo estava ocorrendo na universidade de forma remota. Então, eu comecei a dar aula na UFV de forma remota. Portanto, eu não conheci o meu instituto, não conheci o meu chefe, não conheci meus colegas, não conheci ninguém. Tudo ocorreu de forma remota. Aliás, o chefe do instituto eu até conheci, porque eu precisei entrar em exercício em Rio Paranaíba, a gente se encontrou muito brevemente. Conheci também o diretor geral do campus, mas foi só. Então todo o processo foi muito difícil, porque eu não podia, por exemplo, recorrer a secretaria, quer dizer, até podia, mas tudo remotamente.

Somado a toda essa dificuldade ocasionada pela pandemia, Bruno ainda tinha que lidar com a novidade de ser funcionário público. Apesar de possuir uma vasta experiência de 26 anos como docente em uma faculdade privada, ele nunca tinha sido funcionário público e conta que sentiu um choque de realidade ao mudar de instituição:

Quando você entra dentro de uma instituição tudo é muito novo, primeiro que eu estava saindo de uma longa experiência dentro de uma instituição privada que tem o sistema e o modelo totalmente diferente. Então caí numa instituição pública federal, no momento como aquele, de pandemia. Foi um processo difícil. Não foi fácil não, em função de todas essas questões que eu te relatei. O desconhecimento também de toda a estrutura hierárquica e de toda a estrutura da própria Universidade é difícil.

Bruno confessa que ainda não conhece muito bem a estrutura da UFV e que possui um distanciamento em relação a alguns órgãos, mesmo depois de três anos. Lembra que a UFV ofereceu um curso de capacitação, em 2021, sobre sua estrutura física e burocrática. Nas palavras dele “era uma apresentação institucional (...) Chegou um momento que eu achei que havia um excesso de informação, a ponto de dizer: não, eu não consigo aprender tantas informações sobre a estrutura da instituição.” Entretanto, considerou o momento muito válido.

Destaca, também, as falhas que aconteceram durante o processo, relacionadas a falta de informação, como a entrega de relatórios. Ele não foi comunicado que deveria entregar um primeiro relatório em determinada data e, como ficou sabendo depois de algum tempo, entregou com atraso. A partir do segundo relatório, as coisas já aconteceram de forma mais fácil. Não somente por estar ciente que deveria entregá-lo, mas também porque aos poucos ele foi se acostumando com as plataformas e sistemas da instituição que, anteriormente, eram desconhecidos, principalmente, com o Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Sobre o SEI, ele achou o sistema muito difícil. Posteriormente, descobriu que essa era uma opinião compartilhada por outras colegas também.

Um outro ponto dificultador nesse processo é o fato de sua disciplina não pertencer a nenhum curso. Bruno afirma que

Isso dificulta ainda mais, porque ao não pertencer a um colegiado propriamente ou a um departamento, você acaba que não pertence a nada. Um dia desses ainda brincava com um dos coordenadores, o coordenador do curso de administração, dizendo assim: o meu nome ele não aparece em nenhum lugar dentro do site da UFV de Rio Paranaíba, porque eu não faço parte de nenhum colegiado dos cursos, é uma disciplina optativa de todos os cursos e nenhum deles inseriu o meu nome como professor do colegiado. Ainda brinquei com ele, eu não sou professor da UFV de Rio Paranaíba,

porque meu nome, em tese, não aparece em lugar nenhum. Ele ainda brincou: “não, vou colocar seu nome agora.” E de fato, colocou. Mas o meu nome aparece, portanto, apenas como professor do curso de administração. Na verdade, não é bem assim, né? Eu sou professor de todos os cursos, embora o Instituto de Ciências Humanas é que ofereça essa disciplina. Então, enfim, isso me dificultou muito, porque não pertencendo a nenhum colegiado, a nenhum departamento, eu deixei de conhecer mais intimamente a estrutura burocrática da instituição, porque fiquei meio à margem de toda essa estrutura. Para quem está em estágio probatório, isso torna as coisas ainda mais difíceis e ainda mais inacessíveis, né?

Quando voltou a trabalhar presencialmente, em 2022, a situação melhorou consideravelmente. No primeiro dia de atividades presenciais, a UFV os recepcionou com café da manhã e música ao vivo e foi, naquele contexto, que começou a conhecer as pessoas, a fazer amizades, embora poucas, a conhecer a chefia, a secretaria, o instituto, mas salienta que “ficou um pouco tardio em relação a minha entrada.” Ao analisar essas relações humanas e profissionais, Bruno afirma ter tido uma excelente convivência e acredita que parte disso se deve a questão da sua disciplina, que ele relatou anteriormente. Por não fazer parte de nenhum curso, ele tem pouca participação nos conflitos que acontecem, muitas vezes, nas decisões internas de cada curso. Então, ele se sentiu bem acolhido e não tem queixas quanto a isso.

Bruno já era amigo de um professor do seu instituto antes de entrar na UFV, o qual ele considera uma pessoa significativa para seu exercício docente. Essa amizade foi uma porta de entrada para a construção de novas relações. Além disso, esse amigo o ajudou muito com informações sobre a instituição, até mesmo “mais do que a secretaria do instituto.”

Um outro ponto que ele destaca como significativo para o seu exercício é a sua própria bagagem como professor. Ser um professor experiente o ajudou muito nesse processo. Por ele já ter sido coordenador de curso na sua antiga instituição, ele já tinha uma certa experiência com a burocracia universitária. Apesar das dinâmicas de uma instituição privada serem muito diferentes de uma instituição pública federal, ele reconhece que não achou tudo tão novo, que ainda precisa conhecer muita coisa dentro da UFV, mas tem ciência que “a gente aprende é com o tempo.”

Ainda sobre as diferenças entre as instituições, Bruno se sente muito mais disponível para a universidade agora do que no seu antigo emprego. Nos últimos anos trabalhando na instituição privada, ele estava muito ansioso e com medo de demissão, pois ele tinha se tornado horista, então tinha que se dedicar a um trabalho muito mais volumoso para ganhar mais dinheiro. Ao entrar na UFV, sentiu “a sensação de estabilidade, a sensação de liberdade para o seu trabalho, me deu, assim, uma oportunidade de sair da ansiedade de que eu vinha há muitos anos. Esse é um aspecto extraordinariamente positivo.”

Outro aspecto positivo levantado por Bruno é a autonomia proporcionada por uma instituição federal:

A diferença entre trabalhar numa instituição privada e numa instituição pública é gigantesca. Primeiro, que numa instituição privada, você é muito vigiado, você é muito monitorado e numa instituição federal, você tem mais autonomia como profissional, você toma decisões sobre seu trabalho, sobre sua disciplina. Você imagina que, por exemplo, eu trabalhei com uma disciplina de português experimental, numa instituição particular, em que o material vinha pronto para mim, eu não tinha que pensar sequer sobre, eu não tinha autonomia sobre o destino da minha disciplina, achava isso o cúmulo [...]. Então, essa liberdade que eu sinto na universidade federal, é assim impagável. Você decide sobre os rumos da sua disciplina, da sua pesquisa. E a gente tem 40 horas justamente para isso, eu sou dedicação exclusiva para isso, então eu senti que eu tinha muito mais tempo para me dedicar a pesquisa e a extensão. Assim, eu estou muito feliz nos últimos três anos e me sinto muito mais realizado do que um outro período, sem querer naturalmente desprezar os 26 anos que eu fiquei numa instituição particular e que eu produzi muito. Fui inclusive coordenador de curso, assumi muitos cargos. [...] criei muita coisa, mas é uma outra relação institucional assim. Essa liberdade, para mim, é, não tem preço.

Com esses aspectos positivos expostos, não é estranho notar que, ao longo desses três anos de estágio probatório, Bruno já se sente plenamente parte da instituição. Na verdade, ele já se sente parte da instituição desde antes de ingressar nela e isso fica muito claro quando ele diz:

A vontade de pertencer a um quadro de professores de uma universidade pública federal foi tamanha quando eu fiz o concurso que, pode parecer exagero, mas no dia que eu tive notícia do concurso, veja, não é nenhuma presunção da minha parte, quando saiu o concurso, eu disse assim: eu vou passar, eu vou me preparar de tal forma que não vou ter concorrentes. Eu me preparei muito, mas eu me preparei, assim, mais do que a vaga precisava, porque depois tinha pouca gente no concurso. Mas, enfim, eu me preparei muito. Desde o dia que eu fiquei sabendo do concurso, pode parecer exagero isso, mas eu já não me senti mais parte da minha antiga instituição. Tamanha a minha insatisfação, também, nos últimos anos, acho que mais nos últimos anos, pela insegurança profissional, por uma série de questões que eu já mencionei agora há pouco. Mas acho que naquele momento, eu já comecei a me sentir parte da UFV. Antes de sair o concurso, eu visitei o campus, duas vezes, para conhecer [...]. Fui lá conhecer os prédios, conhecer a estrutura, eu quero saber como é isso aqui e tal. Naquele momento assim, eu já tive uma identificação que permanece até hoje.

Com essa identificação pela UFV e com esse sentimento de pertencimento, que foi sendo construído durante um processo de socialização, inicialmente, difícil e atípico que, aos poucos, foi se adaptando, Bruno encerrou seu período probatório em dezembro de 2023.

### **3.2 - Alice e sua socialização profissional: processo difícil, solitário e hierárquico**

Alice tinha acabado de finalizar seu doutorado, quando entrou como professora substituta da UFV em março de 2020. Depois de 15 dias, veio a pandemia. Durante esse período, teve um “desvio de função”. Entrou para dar aula, mas atuou como enfermeira assistencial da unidade de Covid da universidade. Quando abriu o concurso para a mesma vaga em que ela já estava enquanto substituta, ela se candidatou e ingressou como professora efetiva.

Por conta de já estar na instituição como substituta, todos do departamento já a conheciam, mas isso não tornou o processo mais fácil.

Ao analisar todo seu processo de socialização, Alice o caracteriza como um processo difícil, solitário e hierárquico, começando pela recepção que não teve:

Isso só foi acontecer um ano lá para frente, quando eu já sabia tudo que eu tinha que fazer. Porque eu fui aprendendo com as minhas próprias pernas, enfim, pegando informação dentro do departamento, com o orientador que a gente tem dentro do período probatório. A gente tem um orientador, apesar de que não fez muita diferença, no meu caso. Mas eu não tive esse momento aí de acolhida da universidade. Até quando eu fui tomar posse mesmo, [...] eu estava no hospital, supervisionando estágio, eu tive que sair, assinar o documento, vim pra UFV assinar o documento e voltar para o hospital de novo, porque em nenhum momento eu pude me afastar dessas atividades. Então, assim, não teve nenhuma formalidade em relação a esse processo não, sabe? Mas aí eu acredito que é devido mesmo ao processo de pandemia que a gente estava vivenciando na época ali. Que foi bem no auge da pandemia que eu entrei.

Nessa época, estava com um retorno gradual dos estudantes dos últimos períodos de medicina e enfermagem e ela teve que assumir a supervisão de estágio. De novo, assumiu uma disciplina que não estava dentro do escopo do concurso que tinha prestado, pois ninguém estava disponível para ir:

E como a gente nunca pode falar não, né, no estágio probatório, então eles me colocaram isso e eu fui. Mas com todo medo, com toda insegurança que todo mundo estava, né, porque nós em estágio probatório, nós somos seres humanos igual a qualquer outro professor, nós temos medo, nós temos anseios, nós temos insegurança. A gente já estava com receio em relação a pandemia, ninguém queria ir para o hospital, então a gente teve que ir né, os novos tiveram que ir.

E com essa sensação de quem está entrando faz tudo, Alice percebeu, de imediato, que dentro do departamento existia uma hierarquia “muito presente, muito forte, muito visível”:

Então a todo momento se é falado com a gente: “ah, porque você tá em estágio probatório, seria bom se você fizesse isso, isso e aquilo”. E assim, é coisa que ninguém quer fazer. E como a gente está em estágio probatório, então ninguém quer fazer e a gente faz. E como já se é colocado isso para gente, então tem uma certa imposição das coisas, falando de uma forma, claro, mais indireta. Mas é uma imposição. Porque, “ah se eu estou em estágio probatório, é bom que eu faça isso, é bom que eu faça aquilo.” Mas entendo também que é um período ali que a gente precisa mostrar serviço também, enfim, mas existe essa cultura hierárquica dentro do nosso departamento.

Lidar com essa questão da hierarquia e a relação com outros professores, principalmente, os que estavam em cargo de chefia, foram seus maiores desafios até o momento. Alice entende que as hierarquias existem e que devem ser respeitadas, mas relata que existia, nitidamente, um certo abuso de poder, principalmente com quem estava em estágio probatório:

Tinha eu e outra professora, a gente entrou no mesmo concurso, então, assim, tudo ali sobrava para a gente. [...] “Ah eu não posso dar aula porque eu tenho alguma reunião tal, então você vai no meu lugar” e avisava isso em cima da hora, no mesmo dia da aula, sabe? Então, o que eu vi era isso. Se aproveitava que estava em um cargo de chefia para assumir algumas responsabilidades, que até são inerentes ao cargo, mas julgava a função dele de professor para gente que estava ali.

Além disso, uma outra situação que a incomodou bastante foi o fato de sempre ter um professor assistindo suas aulas. Alice se sentia avaliada durante todo o processo:

Por exemplo, eu ia dar uma aula, os professores iam assistir a minha aula. Então o que me vinha à mente: que eles estão indo assistir a minha aula, que eu estou sendo avaliada, né? Então assim, coisa que se a gente fosse pensar, tudo bem uma vez ou outra, mas não tinha necessidade disso. Aí eles davam as desculpas entre eles de porque fazer isso, enfim, mas sempre tinha alguém assistindo a minha aula, sabe? Aulas práticas, aulas de demonstração de conteúdo. Enfim, como eu falei, eu entendo que isso faz parte do processo, uma vez ou outra, mas todas as vezes, em todas as aulas, isso é desconfortável para o professor.

Por vivenciar essa relação de poder muito grande e por estar inserida dentro de um ambiente com uma cultura hierárquica muito forte, Alice se sentiu muito sozinha durante esses três anos de exercício docente e precisou fazer acompanhamento médico para cuidar da saúde mental e conseguir lidar com essas questões. Então, todo seu processo de adaptação à instituição foi muito difícil, chegou ao ponto de falar que: “eu não queria isso mais, de jeito nenhum, que eu ia embora e ia pedir exoneração do meu cargo.”

Para conseguir continuar no cargo, Alice solicitou a mudança de grupo de trabalho. Quando conseguiu mudar, as relações interpessoais ficaram “mais favoráveis, menos conflituosas, menos cobrança a todo tempo” e começou a se sentir mais parte da UFV, a se incorporar, de fato, a universidade, porque antes não se sentia parte. Se ela não tivesse feito essa mudança, ela afirma que não estaria mais na instituição e, conseqüentemente, não estaria me dando essa entrevista.

Outro fator que a motivou continuar foram os estudantes. Alice sempre teve uma relação muito boa e respeitosa com os estudantes. Isso foi muito importante para seu desenvolvimento profissional: “A relação que a gente tem com o aluno é um espaço de crescimento, com certeza, de amadurecimento profissional”. O contato com o estudante, para Alice, foi uma das experiências mais significativas do estágio probatório. Outra experiência significativa foi ter espaço para desenvolver as atividades de pesquisa e extensão:

Estar ali, dar aula, ver a evolução do aluno, ver a resposta que o aluno dá aquilo que a gente traz. Eu acho que é o que mais motiva o professor. E ter espaço, também, para desenvolver as atividades de pesquisa, as atividades de extensão, que a gente faz por meio dos alunos, também. Então, esse contato com o aluno e, conseqüentemente, na pesquisa e na extensão com a comunidade, que a gente vê o resultado daquilo que a gente está fazendo é o que mais motiva a gente. Me motiva. Ver o feedback positivo dos alunos, ver os alunos crescendo, ver eles desenvolvendo, tanto na área acadêmica, mas também da pesquisa, da extensão, a autonomia deles, a independência deles e da comunidade que indiretamente também, indiretamente não, diretamente eles são, no caso dos projetos que eu desenvolvo, eles são incluídos também e beneficiados. Então, a gente percebe, aquilo que eu falo com os alunos, a resposta deles, o feedback deles é o que motiva a gente a continuar a fazer o que a gente faz.

Vale ressaltar que durante a pandemia, que corresponde aos primeiros anos de estágio probatório de Alice, o único contato mais próximo que ela tinha era com os estudantes, tanto online, quanto presencial. Quando a pandemia acabou, mais para o final do estágio probatório, foi que ela conseguiu conhecer os serviços da universidade, como a divisão de saúde e psicossocial e, nesses espaços, conseguiu expandir e desenvolver seus projetos de pesquisa e extensão.

Apesar de todos esses desafios, Alice destaca que foi muito bem avaliada em todas as etapas do período probatório:

Tudo que eu tive que cumprir, tudo que estava dentro das minhas obrigações, os meus deveres, foi cumprido, tudo dentro do prazo e nunca tive problema nenhum quanto a isso. Como eu falei, todos os meus relatórios, eles foram muito bem avaliados, eu fiz muita coisa além do que eu precisava, um volume muito grande de atividades.

Acrescenta que fez todos os cursos disponíveis no UFV em formação, contudo sentiu falta de cursos sobre os sistemas da UFV, já que os disponíveis eram voltados para o ensino e didática no ensino superior. Mas sozinha e com a ajuda de alguns professores foi aprendendo a utilizar o SEI, o PVANet, Sapiens, entre outros.

Atualmente, Alice ainda carrega as marcas deixadas por esse período desafiador, continua fazendo o uso de medicamentos e finalizou seu estágio dando “graças a Deus que acabou, porque foi traumatizante”.

### **3.3 - Joaquim e sua socialização profissional: de estudante a professor na UFV**

Joaquim possui uma longa trajetória na UFV. Em 2009, aos 17 anos, saiu do norte de Minas para cursar agronomia em Viçosa. Durante a graduação, fez iniciação científica, se formou e continuou os estudos na mesma instituição, cursando o mestrado e o doutorado. Parte do doutorado foi feito em uma Universidade nos Estados Unidos, devido a um acordo de dupla diplomação entre as universidades. Ficou fora por, aproximadamente, um ano e oito meses. Quando retornou ao Brasil, surgiu a possibilidade de fazer um pós-doc em sua área. Defendeu rapidamente o doutorado para conseguir ir.

Em 2020, ao concluir o doutorado, Joaquim achou que sua trajetória na UFV havia chegado ao fim e já estava com planos de trabalhar na indústria. Entretanto, sem nenhuma pretensão, resolveu prestar o seu primeiro concurso para professor da UFV, passou e entrou, coincidentemente, na vaga do seu orientador de iniciação científica. Em dezembro de 2020, em plena pandemia, tomou posse, sem nenhuma formalidade. Se encontrou rapidamente com o chefe de departamento que lhe entregou a chave e falou: “essa aqui é sua sala, aqui é seu laboratório, tchau para você e até o governo liberar a gente não se vê.”

Vivenciar o estágio probatório durante a pandemia foi um desafio para Joaquim. Organizar a disciplina, montar laboratório, captar estudantes, aulas remotas, período híbrido, o “volta ou não volta”, tudo isso já era complicado para um iniciante e se acentuou com a pandemia. Contudo, mesmo sendo um professor iniciante, Joaquim não ingressou em um lugar desconhecido. Por ser da “casa”, Joaquim já conhecia o departamento, o corpo docente, os técnicos-administrativos, os sistemas da instituição e até alguns estudantes. Sabia a quem recorrer e a quem pedir ajuda. E isso, com certeza, facilitou seu processo de socialização:

Eu brinco com um colega que foi admitido depois de mim aqui, que ele veio de São Paulo, outra instituição, tudo diferente, então ele tem que aprender o que que é sapiens, o que que é PVANet, tudo isso né. E a gente por ser daqui, a gente já conhece. Então isso acaba sendo um facilitador.

Assim, se adaptar a cultura da instituição, adquirir conhecimento das competências, dos valores, dos símbolos, dos modelos não foi um processo difícil, pelo contrário:

A própria cultura da instituição, a cultura do departamento que estou inserido, a cultura do programa de pós que estou inserido, então isso, no meu caso, já tem mais de uma década que eu estou envolvido nisso. Então, praticamente a gente é moldado naquilo. Então acaba que eu acho, da minha parte, não teve, eu não tive dificuldade nesse sentido, né. Enfim, mas acredito ser por isso mesmo, de já estar envolvido nisso há muito tempo, já ser uma coisa que é quase diária ali por mais de 10 anos, por exemplo.

Por esse motivo, as relações foram facilitadas em muitas situações. De maneira geral, as relações com os demais profissionais sempre foram bastante respeitadas e profissionais. Sempre que precisava de algo emprestado, seja um equipamento ou um reagente, sempre tinha a quem recorrer e contava com o apoio dos colegas. Embora, em alguns casos isolados, o tratamento de alguns profissionais mais antigos não tenha sido reciprocamente respeitoso, sobretudo no primeiro ano neste cargo.

Entretanto, para Joaquim, o mesmo fardo de ser da casa também tem suas desvantagens, pois “você ainda fica com aquele ranço de ser sempre o estudante”. Algumas pessoas que já o conheciam, principalmente os técnicos-administrativos e os estudantes, demoraram bastante tempo para desvincular o Joaquim, que agora era professor, da imagem do estudante: “pessoas que conviveram com você quando você era estudante, tem uma dificuldade de hierarquia, respeito, às vezes, sabe?”.

Outra dificuldade elencada por Joaquim e a responsável por “boas noites de sono perdidas” foi a falta de estrutura e recursos no início da carreira que culmina com a dificuldade de captar mais recursos e estudantes:

Isso eu acho que é bem nítido também para qualquer pessoa que está ingressando. Então, desde um simples PIBIC que a gente vai concorrer aqui na instituição, a forma de avaliação é tendenciosa, porque leva em consideração o currículo total do professor *versus* quem está ingressando. [...] na minha experiência assim, o primeiro ano foi

extremamente desafiador. De você ter que chegar em casa e falar assim: nossa, e agora? O que que eu vou fazer? Tem que correr atrás de recurso, não tem recurso, né? No meu caso ainda por destino ou sorte, não sei, eu já consegui fazer um acordo de parceria com empresa, já logo no início que eu entrei também.

Com esse acordo, Joaquim conseguiu captar, muito rapidamente, um estudante da pós-graduação que o ajudou a estabelecer o laboratório e a organizar o time:

Então, embora eu tenha tido dificuldade de captar mais gente por um intervalo de tempo, durante a pandemia, mas esse aluno especificamente é um aluno espetacular, então ele me ajudou bastante [...] ele foi tendo paciência também: ‘ó professor, não tem, estou precisando de tal coisa’. Então, tinha que correr atrás e a gente ia junto ali conseguindo ajustar. E o fato dele estar comigo desde o primeiro semestre em que entrei, ajuda bastante.

Além desse estudante, Joaquim se sente privilegiado pelo grupo de estudantes que possui em seu laboratório e afirma que eles contribuíram com seu desenvolvimento profissional durante esses três anos de estágio probatório:

A gente vai tendo uma sobrecarga e tudo, mas você saber que seus estudantes têm condição de você orientá-los e eles conseguem ir tocando as coisas deles, com confiança, né, isso tem me ajudado bastante. Então, assim, talvez institucionalmente falando, a oportunidade de trabalhar já direto na pós-graduação, já tendo contato com estudantes, bons estudantes, talvez foi o que mais me facilitou aqui durante esse meu tempo aqui na instituição. E isso gera consequência em tudo, desde você ter mais tempo para preparar sua aula, você conseguir captar mais recursos, tudo isso, isso ajuda bastante.

Joaquim também participou de algumas capacitações oferecidas pelo programa UFV em formação. Uma dessas capacitações foi sobre a utilização do PVANet Moodle, pois ele passou pela transição da mudança do PVANet antigo para o Moodle, “então a gente precisou fazer esse treinamento”. Relata que durante as formações não participou de algo mais aprofundado sobre o exercício docente. E sentiu falta de uma divulgação sobre os cursos ofertados pelo programa, algumas aconteciam e ele só ficava sabendo depois: “eu tive dificuldade de receber essa informação”.

Quando as aulas presenciais voltaram, ver a turma cheia deu a Joaquim uma disposição a mais: “ver os rostinhos ali e não mais os quadradinhos aqui na tela, foi diferente.” O retorno ao presencial também possibilitou que Joaquim se sentisse mais parte da instituição. Mas foi ao finalizar o estágio probatório em dezembro de 2023 que essa sensação se concretizou, pois no terceiro ano como professor, Joaquim já se encontra mais envolvido e as coisas mais consolidadas.

Importante ressaltar que esse sentimento de pertencimento se refere ao Joaquim professor. Para ele, fazer parte da instituição como professor é diferente de fazer parte como estudante, pois, quando estudante, transitava em outros pontos, tinha outras responsabilidades e relações:

Mas eu confesso que a UFV, ela é cativante. Então, você já entra aqui e já se sente parte e todo mundo que sai daqui quer voltar, porque acaba gostando muito da instituição. Mas é diferente nesse sentido, né, acaba que você agora já tem outras responsabilidades, outros pontos. Então, tem diferença nesse sentido, você se sente parte como docente, por conta dessas outras responsabilidades, mas acho que se sentir parte da UFV, acho que desde quando eu era estudante assim, eu já me sentia.

Em outras palavras, Joaquim se sente parte da UFV há muito tempo, mas agora “em um nível de responsabilidade um pouco maior”.

### **3.4 - Análise das narrativas sobre aspectos da socialização profissional**

Para compreender os processos de socialização profissional dos docentes entrevistados na instituição durante o estágio probatório, lançamos mão de alguns aportes teóricos no campo da formação de professores universitários (Pimenta; Anastasiou, 2014, Cunha, 2018, entre outros) e da socialização profissional (Dubar, 2005; Ferenc, 2017; Melo; Pimenta, 2019). Acreditamos que eles nos trazem elementos que ampliam o nosso debate, nos auxiliam a responder às questões que orientam esta pesquisa e nos convidam a construir novas leituras da realidade.

Ao ler as narrativas de Bruno, Alice e Joaquim, percebemos que se tratam de pessoas que vivenciaram o período probatório de maneira muito distinta. Embora os três tenham atravessado esse período no contexto de pandemia, seus processos de socialização revelam particularidades e similaridades a respeito dos desafios enfrentados, dos caminhos percorridos, das relações estabelecidas, dos agentes com maior força socializadora, da adaptação à cultura institucional e da sensação de pertencimento. Esses e outros pontos serão analisados a seguir.

#### **3.4.1 - Ciclo de vida profissional dos professores<sup>15</sup>: de que momento da vida profissional falam os professores?**

Toda narrativa é contada por pessoas, no nosso caso, professores universitários, que carregam suas próprias histórias de vida e trajetórias profissionais, algumas delas iniciadas antes da UFV. Seguindo o que propõe Huberman (1995), situamos cada um de nossos entrevistados em sua fase da carreira, para compreender de que momento da vida profissional falam esses professores. Contudo, o próprio autor afirma que nem todos irão viver as

---

<sup>15</sup> Embora existam vários tipos de conceitos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, optamos por adotar neste trabalho a perspectiva de Huberman (1995) para caracterizar as fases da carreira. Entretanto, é válido lembrar que Huberman estabeleceu essas fases com base em professores do ensino secundário e não do ensino superior, como os nossos. Em contrapartida e em conformidade com o autor, acreditamos que suas contribuições perpassam as carreiras de diferentes indivíduos e profissões.



reinventar, aspecto que a literatura aponta como incomum para quem já está perto da fase de desinvestimento. Para Gonçalves (2009), em fim de carreira, a maior parte dos professores já está cansada e à espera da aposentadoria, enquanto uma parte bem menos significativa reinveste na profissão<sup>16</sup>.

Porém, é necessário ressaltar que, apesar de Bruno não ser um professor iniciante<sup>17</sup>, ele é um professor ingressante<sup>18</sup> na UFV, ou seja, ele ingressou em uma nova instituição, mas já tinha uma experiência docente anterior em outra, já havia passado por um processo de socialização em um outro ambiente de trabalho. Em sua fala, fica muito evidente a diferença entre as instituições que trabalhou e a que trabalha: “uma instituição pública federal, ela tem uma dinâmica muito diferente de uma instituição privada. Essa dinâmica, claro eu demorei um pouco a entender, a sua estrutura interna, inclusive seus regimentos, pra mim foi muito novo.” Por isso, não é errado afirmar que ele também passou por um choque de realidade, típico do início da carreira, trazendo consigo as inseguranças oriundas dos recomeços e da socialização em uma nova instituição (Ferenc, 2017).

Ao identificar os outros dois professores, pelo quadro anterior, em suas fases de carreira, por conta da idade próxima, Alice e Joaquim se encontram em estágios também próximos. Alice começou sua trajetória docente em 2019. Quando ingressou na UFV, em 2020, estava na fase de entrada e, agora, se encontra na fase de estabilização. Joaquim, por não ter tido experiência profissional anterior, sendo um professor iniciante, ao começar na UFV, se encontrava na fase de entrada na carreira. Agora, passados três anos de estágio probatório, está caminhando para a mesma fase de Alice, a de estabilização.

A fase de entrada é o momento de tatear, de sobrevivência e de descoberta. O aspecto da sobrevivência é “o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 1995, p. 39). O da descoberta é marcado pelo “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade” (Huberman, 1995, p. 39). Quando o primeiro aspecto é determinante, a entrada na carreira se traduz em uma “luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão” (Gonçalves, 2009, p. 26). Quando o entusiasmo prevalece, o início é vivido sem grandes dificuldades.

---

<sup>16</sup> Gonçalves (2009), tendo como referência os trabalhos de Huberman (1989), chegou a essa conclusão após analisar o percurso profissional e entrevistar 42 professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>17</sup> Por professor iniciante, entende-se, aquele que se formou recentemente, passou em um concurso público e não teve experiência docente anterior, sem considerar as monitorias e estágios (Mohn, 2018).

<sup>18</sup> Por professor ingressante, entende-se, aquele que passou em um concurso público, mas já possuía experiências docentes anteriores (Mohn, 2018).

Essa fase foi vivida por Alice e Joaquim de maneira muito distinta. Na narrativa de Alice é visível a predominância do aspecto da sobrevivência e da luta pessoal, já que o estágio probatório foi um período “traumatizante”, a ponto dela querer ir embora e “pedir exoneração”. Joaquim, por ter uma trajetória formativa na UFV, viveu o período de forma mais tranquila, se descobrindo como professor e assumindo “um nível de responsabilidade um pouco maior”, se comparado ao tempo de estudante. Prevalendo, assim, a descoberta e o entusiasmo.

A fase de estabilização, fase em que Alice e Joaquim se encontram atualmente, consiste, para Huberman (1995), em uma escolha subjetiva e em um ato administrativo, que seria, para os participantes desta pesquisa, o fim do estágio probatório. É uma fase, denominada por Gonçalves (2009), de “acalmia”, que se revela de forma praticamente uniforme para todos, independentemente se o início foi problemático, como o da Alice, ou menos problemático, como o do Joaquim. Para Alice, representa uma libertação ou emancipação<sup>19</sup>: “eu dou graças a Deus que acabou [o estágio probatório]”. Para Joaquim, caracteriza-se pelo aumento da confiança: “a gente já está mais envolvido, já tem bastante coisa consolidada”.

Essas características não só confirmam, como nos fazem assumir que o processo de socialização profissional é algo contínuo, processual, que atravessa diferentes fases da carreira (Ferenc, 2017; Dubar, 2005). Assim, podemos afirmar que o momento de vida profissional dos professores diz muito sobre como eles vivenciam seu processo de socialização na profissão. Bruno, com toda sua experiência docente, fala de um lugar com muito mais certezas, que foram sendo construídas e acumuladas ao longo de sua jornada, do que Alice e Joaquim, que ainda estão construindo suas próprias. Entretanto, isso não impede que o caminho seja isento de desafios e de situações inesperadas. Afinal, ninguém esperava encontrar uma pandemia no meio do caminho.

### **3.4.2 - No meio, ou melhor, no início do caminho tinha uma pandemia: o desafio em comum dos professores**

Assim como por trás de toda narrativa existem pessoas, toda narrativa também se passa em um contexto. Já foi por demais destacado os componentes desse enredo: os participantes da pesquisa (Bruno, Alice e Joaquim), o local (UFV), o período vivenciado (estágio probatório) e o cenário pandêmico. É natural que ao entrar em uma nova instituição, os docentes sejam acolhidos pela IES, passem pela formalidade da posse e conheçam seus gabinetes, os

---

<sup>19</sup> Libertação e emancipação são dois termos usados por Huberman (1995) para representar as falas de professores que se encontram na fase de estabilização.

laboratórios, os novos colegas, os estudantes, os demais espaços de convivência e tudo que envolve o universo de trabalho. E é esperado que isso ocorra de forma presencial.

Em contrapartida, sabemos que o esperado nem sempre é o que acontece e o esperado aqui não aconteceu. Logo de cara, os três professores já se depararam com um primeiro obstáculo: a pandemia e o período remoto. Entrar na UFV, vivenciar o primeiro ano de exercício docente na instituição, durante a pandemia, foi o principal desafio em comum de Bruno, Alice e Joaquim. Desafio que refletiu nos processos de socialização profissional de cada um.

Partindo do pressuposto que a socialização é um processo que envolve a interação contínua, dialética e multidimensional entre sujeitos em contexto (Dubar, 2005), marcada pela interiorização da cultura institucional, em que o professor passa a integrar um coletivo docente (Melo; Pimenta, 2019), é difícil de imaginar, até dentro da literatura, como se daria esse processo remotamente. Fica ainda mais difícil pensar em como seriam construídas as situações/relações informais, que se constituem como um importante aspecto socializador. Bonadiman (2016)<sup>20</sup> destaca a importância dos momentos informais na socialização, como o momento de café entre os professores. Não pelo café em si, mas pelo rito que essa prática proporciona, de conforto e conversas.

Como foi fazer parte desse coletivo docente de forma *online*? Como foi conhecer a instituição e tudo que a compõe remotamente? Como foi socializar-se sem a conversa regada por um cafezinho? A resposta foi unânime entre os entrevistados: foi difícil. O desafio do probatório na pandemia foi caracterizado por Bruno como uma “experiência atípica”, por Alice como um processo “diferenciado” e por Joaquim como uma “situação bem complicada”. Se a inserção em um novo ambiente de trabalho já era um cenário de complexidades, a pandemia acentuou isso e revelou as novas experiências socializadoras vividas na contemporaneidade, já anunciada por Setton (2005, 2018) como um processo de socialização contemporânea em que

poderíamos conceber os sujeitos sociais com um potencial reflexivo maior, passando a orientar suas práticas e ações, a refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais e institucionais. Em outras palavras, as biografias individuais e coletivas contemporâneas, segundo essa perspectiva, não estariam mais definidas e traçadas apenas a partir de experiências próximas no tempo e no espaço, transmitidas pelos agentes tradicionais da educação. Ao contrário, poderiam ser influenciadas por modelos e referências produzidos e vividos em contextos sociais longínquos e/ou virtuais, possibilitados por essa nova configuração cultural (Setton, 2005, p. 347).

Contudo, o contexto virtual tirou particularidades significativas do processo e tirou da instituição universitária, em partes, sua força socializadora. A instituição é reconhecida, por sua

---

<sup>20</sup> Bonadiman (2016) pontuou esse aspecto ao desenvolver uma pesquisa com professores universitários iniciantes de uma instituição federal, para compreender seus processos de socialização.

organização e características, como um forte agente socializador (Zeichner e Gore, 1990) e como um dos espaços onde acontece a socialização na profissão. De acordo com Ferenc (2017, p. 193), transitar em seus espaços heterogêneos, salas, departamentos “são condições essenciais de sobrevivência na mesma”. Transitar virtualmente, portanto, seria uma tentativa de sobrevivência em um processo de socialização contemporânea. Essa convivência no ambiente digital, para Nóvoa (2022, p. 48), “pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. [...] porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou ‘à distância’, esta possibilidade fica diminuída.”

Por isso, em todas as narrativas é recorrente comentários sobre a falta de recepção e acolhimento, por conta da pandemia: “Esse processo da universidade mesmo, que faz a recepção dos recém concursados, dos recém contratados, enfim, eu não tive isso” (Alice); “Não teve posse formal” (Joaquim); “Eu não conheci o meu Instituto, [...], não conheci meus colegas, não conheci ninguém” (Bruno). Estudos (Bernardo; Salge; Batista, 2020; Santeiro *et al*, 2012) discutem a importância de programas e encontros de recepção e acolhimento para os docentes em estágio probatório e os reconhecem como espaços de construção da identidade e desenvolvimento profissional, de identificação, cooperação e interação entre o grupo. Sendo assim um importante espaço de socialização profissional.

A falta desses espaços pode justificar a ausência de conhecimento e de informação relatada por Bruno, que não sabia sobre a entrega do primeiro relatório e desconhecia os sistemas, a estrutura hierárquica e física da universidade: “Entrar no período remoto sem conhecer inclusive os prédios da instituição torna tudo muito mais difícil.” Ele foi aprendendo sozinho, assim como Alice, já que esse momento de acolhimento, de conhecer pessoalmente a instituição, os pares e os estudantes aconteceu no penúltimo ano do probatório, quando “já sabia tudo que tinha que fazer” (Alice) e ficando “um pouco tardio em relação a minha entrada. E, por ser tardio, acaba que eu deixei de conhecer muita coisa e ainda deixo de conhecer muita coisa dentro da estrutura burocrática da UFV” (Bruno). Joaquim, como ex-estudante da UFV, não teve grandes problemas em relação a isso, pois conhecia bem a instituição e seus sistemas.

Nesse sentido, a recepção de novos professores se torna muito mais que um rito de passagem (Ferenc, 2005). Não à toa, Bruno, Alice e Joaquim sentiram sua falta, o que impactou e tornou mais lento a aquisição de conhecimentos sobre o espaço de trabalho. Consequentemente, o processo de socialização, que já é uma “construção lenta e gradual de um código simbólico” (Dubar, 1997, p. 32), ficou prejudicado. Conquanto, todos concluíram o estágio probatório com boas avaliações. Foram se adaptando e conhecendo, ainda que por conta

própria e lentamente, a instituição na qual, agora, já fazem parte efetivamente. Quanto a isso, Bonadiman e Romagnoli (2017) ressaltam que

Desimplicar a instituição universitária na recepção, orientação e formação dos seus professores pode revelar dois fenômenos: a naturalização da solidão docente – fenômeno de natureza sociológica – e os fatores subjetivos, individuais e idiossincráticos do processo de socialização – este de natureza psicológica (Bonadiman; Romagnoli, 2017, p. 305).

A pandemia reforçou o que já era habitual da cultura institucional, o trabalho individual, individualizado e solitário do professor universitário, o qual é deixado à sua própria sorte (Pimenta, Anastasiou, 2014). Falas como “me senti sozinha”, “boa sorte, agora é contigo” se expressam nas narrativas dos docentes e se imprimem, para além da pandemia, nas relações que vão sendo estabelecidas e nas condições de trabalho encontradas.

### **3.4.3 - As relações na universidade: os sabores e os dissabores da relação com o outro**

O exercício docente exige, continuamente, a relação com o outro, seja com os pares, com os estudantes, com os técnicos-administrativos e com os demais funcionários. Assim como a instituição, as relações sociais nela estabelecidas são um forte agente de socialização e influenciam na construção da identidade (Dubar, 2005; Santos, 2005). No entanto, foi aqui que Alice encontrou sua principal dificuldade: “O mais difícil, para mim, o mais desafiador foi a relação com o colega ali, com os outros professores, principalmente aqueles que assumem cargo de chefia [...] dentro do próprio departamento.”

Ao assumirmos que a instituição universitária é um campo, isto é, um espaço simbólico e social de legitimação, de disputas e interesses, com sua linguagem e códigos próprios (Bourdieu, 1983), estamos assumindo, também, que “socializar-se na universidade é socializar-se em um campo. Isto implica em reconhecer o que está em jogo; compreender que haverá um jogo de forças entre aquele que está no jogo e aquele que pretende entrar.” (Ferenc, 2017, p. 194).

Reconhecemos, na narrativa de Alice, um jogo de forças muito grande entre ela, que tinha acabado de entrar, e os outros docentes, que já estavam lá e tinham uma afinidade e uma compreensão muito maior da instituição universitária. Um jogo marcado por tensões, relações hierárquicas e de poder muito presentes e visíveis que se materializam no desvio de função, nas aulas que os outros professores assistiam, nas atividades a mais que eram colocadas pra ela por estar em estágio probatório e “porque ninguém mais quis fazer.”

Por estar inserida dentro de um ambiente com uma cultura hierárquica muito forte e com relações conflituosas, evidenciou-se, no processo de socialização de Alice, a solidão e o

adoecimento docente. Tanto que ela precisou fazer acompanhamento psicológico e psiquiátrico para conseguir lidar com essas questões. Trabalhos recentes (Soares; Rossetto, 2023; Oliveira, 2020; Antunes, 2019)<sup>21</sup>, nos mostram que o caso de Alice não é um caso isolado, pelo contrário, tem sido recorrente nos últimos anos. Segundo os autores, os principais motivos para o adoecimento estão relacionados ao produtivismo acadêmico e às relações de poder/hierarquia. Como consequência disso, os professores buscam estratégias de enfrentamento a essa situação. Entre as estratégias podemos destacar: o isolamento e a mobilidade interna.

A mobilidade interna foi uma estratégia utilizada por Alice, que viu na mudança de grupo de trabalho, a oportunidade de continuar trabalhando. Quando conseguiu mudar, as relações interpessoais ficaram “mais favoráveis” e “menos conflituosas”. Essa capacidade de ação, definida por Camilieri et al. (1999) como uma estratégia identitária, lhe permitiu sobreviver e escolher seu próprio grupo de referência e pertença, diminuindo os conflitos. Ao invés de apenas conhecer e aceitar as regras, Alice levou ao campo seu *habitus*<sup>22</sup>, provocando modificações em seu entorno, de acordo com seus próprios desejos e com os valores do grupo que se relaciona (Dubar, 2005).

Contudo, se o relacionamento com os pares foi seu maior desafio, foi no relacionamento com os estudantes, com quem sempre manteve uma relação muito boa e respeitosa, que Alice descobriu sua motivação e obteve suas recompensas psíquicas. O contato com o estudante a fez crescer e amadurecer profissionalmente, o que, além de ser uma das experiências mais significativas do estágio probatório, foi muito importante para seu desenvolvimento profissional. Acompanhar o desenvolvimento de seus estudantes e o retorno positivo foi o que a motivou continuar.

É interessante observar a capacidade adaptativa de Alice frente aos conflitos enfrentados. Os conflitos são inerentes ao processo de socialização, mas a forma que ela lida com eles diz muito sobre a sua resiliência docente, que pode ser entendida como essa capacidade de se adaptar “perante as condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e o modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante (ambiência interior)” (Isaia; Maciel; Bolzan, 2011, p. 432)

---

<sup>21</sup> Esses autores investigaram a relação entre trabalho docente e saúde mental no contexto universitário, identificando os motivos que levam ao adoecimento e sofrimento psíquico e as estratégias e mecanismos de defesa adotados pelos docentes.

<sup>22</sup> Segundo Bourdieu (1983, p. 94), *habitus* é o “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim.”

Diferentemente de Alice, Bruno e Joaquim entraram no jogo sem grandes dificuldades. Bruno, em termos de relações humanas e profissionais, não tem nenhuma queixa e afirma ter tido uma “excelente convivência” com os chefes de instituto e demais colegas, apesar de ter feito poucas amizades. Inclusive, destaca um colega professor, que é um amigo antigo, como um importante agente socializador, que o ajudou muito a conhecer e a entender o funcionamento da universidade, até mais que a própria secretaria. Em um processo de socialização, essa colaboração entre os colegas se configura como uma forma efetiva de atravessar as dificuldades (Alarcão; Roldão, 2014). Boa parte desse relacionamento saudável que foi sendo construído, Bruno o deve a pouca participação nos conflitos, já que sua disciplina não pertence a nenhum curso específico.

Joaquim, por sua vez, ao entrar na UFV como professor, já tinha familiaridade com a instituição, conhecia a maior parte dos docentes, dos técnicos-administrativos e, até mesmo, dos estudantes. Como estudante, passou por um processo de socialização antecipatória<sup>23</sup> na UFV, que o fez interiorizar a cultura institucional antes de se tornar docente. Por isso, não teve grandes dificuldades nos relacionamentos, as relações foram facilitadas e, na maioria das vezes, respeitadas. Destaca o bom relacionamento com o grupo de estudantes e orientandos do seu laboratório e o caracteriza como um propulsor do seu desenvolvimento profissional.

No entanto, do mesmo jeito que ser da casa tem suas vantagens, também tem suas desvantagens. Algumas pessoas, principalmente os técnicos e os estudantes que conviveram com ele, quando ainda era estudante, têm uma dificuldade de estabelecer uma relação de “hierarquia” e “respeito” por ainda não enxergar o Joaquim como professor. Aos poucos, ele foi conseguindo ser reconhecido como tal, chegando ao ponto de não ligar mais para quem ainda o via como estudante.

Toda essa negociação e interação social entre os professores e os demais atores, com acordos e desacordos, configura a dinâmica do processo identitário (Santos, 2005). Essa dinâmica

resulta do processo de socialização dos indivíduos através das várias experiências sociais e biográficas que vivenciam. A socialização é, portanto, um processo inacabado, permanente e interactivo, implicando um diálogo multidireccional entre os socializadores e o socializado, exigindo renegociações permanentes de acordo com a ordem temporal, as circunstâncias e os contextos de acção, bem como de acordo com o percurso de vida do socializado (Santos, 2005, p. 129).

---

<sup>23</sup> Para Lortie (1975), a socialização por antecipação remete a aprendizagem por observação, pela qual o professor, no seu período de estudante, internalizou um modelo a ser seguido durante os anos que passou no estabelecimento de ensino.

A socialização na profissão, portanto, é o palco de construção de identidades no campo profissional, ainda que sejam transitórias, pois se transformam ao longo da carreira. Dubar (2005) define que as relações sociais e de trabalho configuram as formas identitárias profissionais. Assim, Bruno, Alice e Joaquim, ao estabelecer relações no contexto de trabalho, se encontravam na articulação entre a identidade relacional (identidade para o outro), fruto dessas relações, e a identidade biográfica (identidade para si), fruto da própria trajetória pessoal e profissional.

Esse processo pode ser facilitado quando o grupo profissional, o qual irá adentrar, coincide com as características do professor. Quanto maior for a identificação com esse grupo de referência, levando em consideração as dimensões afetivas e os aspectos em comum, maior será o sentimento de pertença (Santos, 2005), como no caso de Bruno e Joaquim, que construíram a identidade profissional no movimento de continuidade. Ao contrário do que observamos em Alice, que não se reconheceu no seu grupo inicialmente e foi construindo sua identidade no movimento de ruptura<sup>24</sup>. Assim, o processo de socialização acontece na interface entre as continuidades e descontinuidades, pois

não se trata de um movimento linear, mas sim, de uma dialética do ser e estar no contexto profissional, em encadeamento com o que já está estabelecido, do ponto de vista da dinâmica institucional, permeada ora por atitudes que indicam transformações, ora por adaptações à cultura dada (Melo, Pimenta, 2019, p.55).

Aqui vimos os sabores e os dissabores dos relacionamentos que foram sendo construídos pelos professores entrevistados. Construir uma relação implica a consideração do outro e, conseqüentemente, socializar-se também. Por ocorrerem em um campo concorrencial, os processos de socialização exigiram dos professores atitudes e estratégias diversas para conseguir estabelecer as relações na universidade e construir sua identidade profissional. E isso está intimamente ligado às condições de trabalho vivenciadas.

#### **3.4.4 - Condições de trabalho: as possibilidades dentro (e fora) da universidade**

A diversidade de instituições de Ensino Superior no Brasil revela diferentes condições de trabalho dos professores, relacionadas às formas de ingresso, jornada de trabalho, responsabilidades atribuídas e atividades na área de ensino, pesquisa e extensão (Pimenta;

---

<sup>24</sup> Santos (2005), apoiando-se em Dubar (1997), posiciona a construção da identidade entre dois movimentos: o movimento de continuidade e o de ruptura. “As identidades construídas no modo de continuidade implicam um espaço potencialmente unificado de realização, um sistema profissional onde os sujeitos seguem percursos contínuos projectados numa sucessão e qualificações que implicam e exigem o reconhecimento das suas competências de forma a validar imagem de si. Por sua vez, as identidades construídas no movimento de ruptura implicam, ao contrário, uma dualidade entre os dois espaços, designadamente, o espaço das crenças pessoais e o espaço das aspirações profissionais.” (Santos, 2005, p. 137).

Anastasiou, 2014). Quanto à forma de ingresso, os três entrevistados ingressaram na UFV por meio do concurso público, nomeados para cargos de provimento efetivo, vivenciaram os três anos de estágio probatório e, ao final, mediante um processo de avaliação, tiveram sua efetivação confirmada. Quanto aos outros aspectos, por serem de departamentos e áreas de conhecimento distintas, Bruno, Alice e Joaquim divergem.

Ao socializar-se na instituição e analisar suas condições de trabalho, Joaquim encontrou sua principal dificuldade: a falta de recursos. Para ele, “qualquer outra coisa é muito pequena” perto disso. Ao chegar e encontrar o laboratório vazio, ficou “patinando”, pedindo equipamentos emprestados para os colegas, se ajustando ao que tinha, trabalhando com o que estava ao seu alcance: “Não adianta eu querer fazer uma coisa que eu não tenha a mínima condição e depender e ficar escorado no colega”.

Joaquim vive, em seu período de iniciação, de compreensão do espaço do trabalho, de adaptação, de socialização, os impasses da exigência de produtividade. Foi aqui que ele se sentiu mais desafiado, “cobrado”, “preocupado”, “sobrando” e “incompetente” por tentar captar recursos para seus projetos e estudantes e não conseguir de imediato. Por outro lado, observou que os professores “mais velhos”, com currículos mais robustos, cheios de publicações, conseguiam financiamento para suas pesquisas. Essa observação de Joaquim corresponde à realidade de diversos professores universitários, principalmente os que se encontram em início de carreira, como ele.

Estudos (Ferenc; Brandão; Braúna 2016; Starling; Conti; Nunes, 2021), ao abordar sobre a precarização do trabalho do docente no ensino superior, confirmam que “a etapa na carreira em que ele se encontra, vai determinar o nível de apoio às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Starling; Conti; Nunes, 2021, p. 13). Essa determinação do nível de apoio é baseada na avaliação de produtividade, em que se considera a quantidade. Em outras palavras, quanto mais se publica, mais financiamento tem, se não se publica, mais difícil fica. Com isso, predomina o produtivismo acadêmico que “é consequência das políticas mercantilistas que concebem a educação como mercadoria. Esta condição afeta, sobretudo, os professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu*” (Vasconcellos; Sordi, 2016, p. 405).

Por também atuar na pós, Joaquim sentiu isso na pele, o que o levou a correr contra o tempo e a se adequar às exigências de produtividade para ser bem avaliado e conseguir recursos. E conseguiu. A partir disso, o cenário mudou. Se a condição de trabalho foi a principal dificuldade de Joaquim, foi aqui também o ponto que mais facilitou seu processo de socialização na instituição. A oportunidade de trabalhar na pós-graduação, com projetos

financiados e com bons estudantes, o fez sentir-se, além de privilegiado, menos sobrecarregado, com mais tempo para preparar suas aulas e captar mais recursos.

Para Bruno, as condições encontradas na UFV foram as melhores possíveis, em comparação com a instituição particular em que trabalhava. Nem mesmo o deslocamento entre a cidade que reside e a cidade do campus foi apontado como uma condição desfavorável em sua entrevista<sup>25</sup>. No antigo emprego, ele estava trabalhando como horista, cujo salário dependia do número de horas-aula dadas, o que é normalmente encontrado em instituições de ensino superior privadas. Já nas instituições públicas “há preponderância da carreira em dedicação exclusiva, o que certamente contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente” (Cunha, 2018, p. 10).

Essa dedicação exclusiva, também compartilhada pelos outros professores, não somente fortaleceu sua identidade, como permitiu que Bruno se sentisse “mais disponível para a universidade”, conseguindo ter espaço e tempo para oferecer um curso de extensão, dar continuidade a publicação de artigos, desenvolver pesquisas e terminar um livro. Bruno encontrou, na UFV, a autonomia, a liberdade e a estabilidade que ele tanto desejava e esperava ter, indo na contramão do que imaginaríamos encontrar entre os professores em estágio probatório, que ainda estão em busca da estabilidade no serviço público.

Para Bruno, ingressar na carreira do magistério superior de uma universidade federal foi um sonho realizado. Sonho e objetivo de vida que é compartilhado por tantos outros, principalmente os que trabalhavam como horistas. Como mostra Bonadiman (2016), filiar-se ao serviço público, nesse caso, não só carrega o valor simbólico do cargo e o prestígio da titulação, mas representa o alcance de uma estabilidade que não era possível em uma instituição privada.

Dentre os três professores, Alice foi a única que durante o período remoto trabalhou presencialmente, por ser da área da saúde. Ela assumiu a supervisão de estágio nos hospitais, porque “não tinha nenhum docente e nenhum preceptor disponível para ir”, então ela foi com seus medos e inseguranças: “A gente já estava com receio em relação a pandemia, ninguém queria ir para o hospital, então a gente teve que ir. Os novos tiveram que ir.” Além disso, Alice dava aulas *online*, o que a fez lidar com os estudantes tanto de forma presencial, quanto remotamente, o que exigiu dela diferentes métodos para dar aula e a fez se sentir sobrecarregada. Isso remete novamente às dificuldades de relacionamento citadas no tópico anterior e também à pandemia.

---

<sup>25</sup> A cidade em que Bruno reside fica a uma distância média de 310 km do campus da UFV de Rio Paranaíba, onde ele trabalha. Ele não se mudou para a cidade de Rio Paranaíba, por isso está sempre fazendo esse trajeto.

Segundo Leite e Ferreira (2024)<sup>26</sup>, a pandemia acentuou a precariedade e intensificação do trabalho docente, à medida que os professores tiveram que se adaptar às tecnologias, engajar os alunos, reformular suas aulas e metodologias. A volta ao presencial, trouxe aos entrevistados um sentimento de felicidade, de ver as turmas cheias e os rostinhos de cada um, em vez de telas (Joaquim); de conhecer os serviços da universidade (Alice); de ter contato com os pares e demais colegas e de transitar nos espaços físicos da UFV (Bruno). Conseqüentemente, trouxe, também, condições de trabalho um pouco melhores.

Para Alice, especificamente, a volta total ao presencial possibilitou o desenvolvimento dos seus projetos de pesquisa e extensão. Já que durante a pandemia toda a sua dedicação foi para o ensino: “o foco era só aula, aula, aula e aula. Era a graduação e você não tinha tempo para fazer mais nada”. Essa fala, além de mostrar novamente a intensificação do trabalho docente, traz à tona outro ponto: as relações que os professores mantêm com o ensino, a pesquisa e a extensão, o tripé da docência universitária. Alice se dedicou inicialmente às atividades de ensino e depois a pesquisa e a extensão. Bruno, em sua trajetória, possui mais afinidade com o ensino. Já Joaquim, devido a sua área de atuação e formação, tem uma relação maior com a pesquisa e nela concentra seus maiores esforços e investimentos, tanto que sua maior queixa foi em relação a falta de recursos para desenvolver suas atividades de pesquisa.

De maneira geral, o que observamos aqui foi que os professores, a depender do contexto vivenciado e da área de atuação, se dedicam e se relacionam de formas diferentes com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 142) revelam que a “relação profissional do professor com as instituições de ensino superior inicia-se pelo papel de docente”. No entanto, sabemos que dentro do campo universitário, no contexto contemporâneo, encontramos mais “Joaquins” do que “Brunos” e “Alices”. Isso tem relação com a própria formação pós-graduada que esses professores encontram nas instituições de ensino superior, em que a “dimensão da pesquisa é contemplada na formação, através dos cursos de formação ‘strito-sensu’ e ‘lato sensu’, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência na educação superior é quase inexistente” (Nunes; Malusá, Melo, 2015).

Assim, segundo Cunha (2018, p. 10), “mesmo assumindo a condição profissional de professor, muitos preferem dedicar maior atenção e tempo à pesquisa de seus campos específicos, reforçando os vínculos identitários com a profissão de origem.” Logo, não há uma indissociabilidade dentro da docência universitária, mas uma valorização superlativa da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. Em partes, essa valorização é instituída pela

---

<sup>26</sup> Os autores realizaram uma revisão sistemática, em base de dados, sobre os impactos da pandemia no trabalho do professor universitário. A maior parte dos artigos encontrados são referentes ao contexto internacional.

avaliação e pelos valores de progressão na carreira, o que instaura o produtivismo acadêmico. Dessa forma, o papel de docente, pelo qual o professor iniciou sua relação profissional na universidade, é fragilizado, no que diz respeito à professoralidade (Cunha, 2018).

Analisamos, até o momento, visões individualizadas das condições de trabalho, que são dependentes da área de atuação, do departamento que atua e do contexto inserido. Agora, entraremos em aspectos mais coletivos e institucionalizados, que são compartilhados por todos ou deveriam ser. Todos os entrevistados relataram sobre as ações formativas oferecidas pela instituição. Contudo, encontramos contradições sobre o que foi realizado.

Alice disse que participou de “todos os cursos disponíveis no UFV em Formação”<sup>27</sup>, não lembra sobre todos os temas, mas lembra de alguns voltados a didática no Ensino Superior e que sentiu falta de algo voltado para os sistemas da universidade. Joaquim participou de algumas “capacitações”, lembra de uma sobre o PVANet Moodle, mas sentiu falta de outras mais “aprofundadas” sobre “prática docente”. O que revela uma necessidade formativa de Joaquim que, por ser bacharel, teve uma formação centrada na pesquisa e uma formação pedagógica resumida aos estágios em ensino da pós-graduação. Joaquim também sentiu falta de uma divulgação maior das atividades, pois quando ele ficava sabendo de alguma palestra, já tinha acontecido. Já Bruno, que atua no campus de Rio Paranaíba, não citou o UFV em Formação, mas lembra de ter feito um “curso de apresentação institucional”.

Discutimos no capítulo 1 sobre a importância de ações formativas e institucionais para a formação de professores, não só, mas principalmente os que estão em início de carreira e/ou em estágio probatório. Segundo o Rappad - UFV, a participação dos professores no programa UFV em Formação é um dos critérios de avaliação de desempenho dos docentes e isso foi relatado por Joaquim e Alice, que anexaram os certificados em seu processo de estágio probatório. Entretanto, o que chama atenção aqui é a diversidade e a contradição encontradas nas respostas sobre o mesmo assunto, principalmente sobre os temas das ações formativas.

Enquanto Alice relata ter participado de cursos sobre assuntos pedagógicos, Joaquim relata ter sentido falta. Enquanto Bruno não cita o UFV em formação, o programa promoveu diversos eventos, inclusive de temas que Joaquim sentiu falta. Os motivos para essa contradição podem ser os mais variados. Além da falta de divulgação dos eventos, destacado por Joaquim, os motivos podem estar relacionados ao desinteresse pela temática em questão, a falta de tempo para participar, a desimportância e o lugar menor dado à formação ou a combinação de todos eles. Há que se pensar novamente, aqui, na própria forma como se delinea a carreira

---

<sup>27</sup> Ver apêndice A, novamente.

universitária, em que há a valorização de publicações científicas, “relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores” (Nóvoa, 2019).

Vimos, também, no capítulo 1, que todos os docentes em estágio probatório na UFV devem ser acompanhados por um orientador de acordo com a Resolução CONSU nº 4, de 15 de março de 2022. No entanto, a única que citou esse orientador na sua narrativa foi Alice, embora não tenha feito “muita diferença” no caso dela. Bruno e Joaquim ao falarem sobre seu processo de socialização na instituição, sobre o período probatório, não citaram em nenhum momento o orientador. Esse silenciamento comprova que, mesmo com uma resolução que define a presença, de maneira continuada, de um orientador e suas responsabilidades, ela, por si só, não garante a efetividade. Provavelmente, se os docentes tivessem sido acompanhados, de fato, por um orientador, muitos dos desafios encontrados em seus percursos de socialização teriam sido amenizados.

Por tudo que foi exposto, podemos afirmar que quando as condições são favoráveis e alinhadas com as expectativas dos docentes, o processo de socialização profissional acontecerá sem grandes problemas. O contrário também é verídico. Contudo, o que se vê normalmente é a concomitância das duas condições, as favoráveis e as não. Percebemos isso claramente nas narrativas dos docentes, o que confirma, mais uma vez, as características do processo de socialização: ser processual, não-linear e dialético, com momentos de enfrentamento e/ou adaptação, por meio dos quais os professores vão se sentindo partes da instituição (Dubar, 2005; Melo; Pimenta, 2019).

Sentimento de pertencimento esse que foi e está sendo desenvolvido pelos três professores de maneiras distintas, ao longo do seu percurso profissional, evidenciando as marcas do processo. Tamanha era sua vontade de pertencer ao quadro de servidores públicos federais e tamanha era sua insatisfação com o antigo emprego, que Bruno começou a se sentir parte da instituição desde o concurso. Alice, por conta dos desafios relacionais, só começou a se sentir verdadeiramente parte da instituição, quando mudou de grupo de trabalho e estabeleceu relações mais sadias. Por outro lado, Joaquim já se sentia parte da UFV como estudante. Como professor, esse sentimento aflorou com mais força com a volta ao presencial e com a finalização do estágio probatório.

Com o sentimento de pertencimento mais ou menos consolidado, o certo é que os processos de socialização na profissão, além de serem vividos de diferentes formas, a depender da fase da carreira, com desafios, relações e condições ora favoráveis, ora desfavoráveis, exigem dos docentes posicionamentos, estratégias, adaptações e saberes. Saberes esses que serão mobilizados por eles durante todo o percurso e explorados, por nós, no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### OS SABERES MOBILIZADOS NO PROCESSO: REFERÊNCIAS, FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL

*Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.*

*Maurice Tardif<sup>28</sup>*

Exploramos no capítulo anterior, por meio das suas narrativas, os aspectos do processo de socialização profissional dos professores na UFV durante os três anos de estágio probatório. Em contrapartida, sabemos que a socialização na profissão não se esgota apenas nos aspectos explorados, pois se trata de um processo que perpassa toda trajetória dos professores universitários, desde sua formação até seu exercício profissional. Por isso, abordaremos, aqui, outro componente desse processo e da nossa pesquisa: os saberes docentes construídos e mobilizados durante todo o percurso.

É importante destacar aqui, que no capítulo anterior percorremos por saberes que foram adquiridos nas relações estabelecidas na instituição, que estão intrinsecamente ligados aos processos de socialização, como o conhecimento sobre a universidade, os sistemas, os colegas, o grupo de trabalho, a interiorização das normas e valores da ordem social e da cultura institucional, as formas de adaptação e de transformação ao novo ambiente de trabalho. Todos esses pontos foram apreendidos pelos professores durante os três anos de estágio probatório. Todavia, antes disso, eles já tinham acumulado outros saberes de toda uma trajetória de vida e profissional.

Saberes esses, que além de remeterem a “várias camadas de socialização e de recomeços”, como exposto por Tardif no início deste capítulo, foram mobilizados pelos docentes no exercício da docência universitária. Portanto, neste capítulo, focaremos não só nos saberes utilizados pelos professores em sua prática profissional, como também naqueles adquiridos durante a trajetória pré-profissional, nas histórias de vida, na socialização primária, nas referências para a atuação e na formação dos professores. Acreditamos, assim como Tardif (2014, p. 69), que eles “têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do

---

<sup>28</sup> Tardif, 2014, p. 106

saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério”. Por isso, repetimos, vejam esses capítulos como uma continuidade, que além de seguirem a mesma estrutura em relação a organização, auxiliam na compreensão um do outro.

Apresentaremos, agora, as narrativas dos professores, Bruno, Alice e Joaquim, sobre seus saberes, tecendo uma relação entre os elementos envolvidos na sua construção, a aprendizagem da docência e as principais referências para o exercício docente.

#### **4.1 - Bruno e seus saberes: família, graduação e experiência profissional**

Bruno é professor há mais de 26 anos, mas confessa que “eu nunca pensei em momento algum da minha vida: eu quero ser professor.” Acredita que tudo aconteceu de forma muito circunstancial, principalmente, por crescer em uma família de professores. Uma família composta por oito pessoas e todos, em algum momento da vida, foram professores. Alguns, a vida inteira. Seguindo esses exemplos, ele diz que foi “muito levado ao exercício da docência.”

Aos 17/18 anos, já era professor de inglês, muito por influência da irmã que também era professora de inglês. Com essa mesma idade, também influenciado pela irmã, foi fazer o curso de Letras. Por ser muito jovem, não tinha grandes projetos e nem entrou no curso pensando que aquele curso o tornaria professor. Ele só foi “levado”. Entretanto, foi durante a graduação que afirma que aprendeu a ser professor:

Naquela época, final da década de 80, em Patos de Minas, uma instituição muito pequena, uma instituição inexpressiva no cenário nacional, mas curiosamente tinha um curso de letras muito bom. Eu fiz um curso muito bom e eu me dediquei muito, muito. Assim, eu era um leitor voraz e eu aproveitei muito o meu curso de graduação. E eu tive bons professores, eu acho que eu aprendi a ser professor com os meus professores de graduação. Eram professores inteligentes, eram professores, alguns da velha guarda da cidade, professores com uma experiência farta, eram professores muito bons. Acho que aprendi a dar aula com eles, na observação do exercício da docência e pouco, que curioso, pouco com as disciplinas pedagógicas, muito pouco.

Bruno não gostou das disciplinas pedagógicas, apesar de reconhecer a importância das mesmas, achava que elas eram a parte “mais fraca” do curso. Mas por ter professores muito envolvidos durante toda a graduação, aprendeu a dar aula com eles. Além disso, destaca que sua experiência como professor de inglês, lhe forneceu uma base “extraordinária”. Depois de um tempo, foi seguindo outros rumos. Deixou o inglês, e, ainda durante a graduação, se apaixonou pela literatura. Área que fez o mestrado e doutorado.

Ao ingressar na UFV como docente, retornou ao inglês, depois de 25 anos. Mas afirma que nunca perdeu o contato com a língua: “sou pesquisador, então a língua inglesa sempre fez parte da minha realidade”. Tanto é que muitos dos saberes que Bruno mobiliza dentro de sala,

hoje, vêm de décadas atrás. Quando assumiu a disciplina de inglês na UFV, para ele foi como “voltar no tempo” e buscou materiais de quando começou a dar aula:

Quando eu comecei a dar aula na década de 80, eu passei por esses episódios de grande revolução no ensino de línguas. Isso me deu uma formação muito sólida, tanto que aquela metodologia que eu usava na década de 90 é a que eu utilizo hoje e ela é revolucionária até hoje.

Bruno sempre fala para seus estudantes sobre essa revolução na metodologia do ensino de línguas, de forma que eles possam compreender o que está por trás da sua aula. Pois os próprios estudantes, muitas vezes, não entendem como estão em uma disciplina de inglês, já que ele trabalha “temas modernos, temas contemporâneos e temas problemáticos dentro da aula”. Sobre sua aula, complementa que

Minha aula de inglês é essencialmente leitura. Eu só trabalho gramática episodicamente, quando precisa. Minha aula de inglês é texto, leitura, leitura, leitura. E eu trabalho temas que para mim são necessários. No primeiro dia de aula, eu falo para eles: nós não vamos estudar cultura norte americana na aula de inglês, nós vamos ler sobre racismo no Brasil, nós vamos falar sobre os problemas contemporâneos, nós vamos falar de política, vamos falar de questões problemáticas hoje e textos literários, que acho que é o que mais consegue formar um indivíduo.

Com isso, consegue conectar o inglês com sua grande paixão, a literatura. Consegue unir uma metodologia de ensino de línguas que veio lá da década de 1980 com temas da atualidade e com seus interesses de discussão. Por fim, Bruno resume sua aula da seguinte forma: “é um debate de temas espinhosos, às vezes, utilizando inglês com metodologias que eu aprendi lá atrás, quando eu fui professor pela primeira vez”.

#### **4.2 - Alice e seus saberes: os orientadores e o estudar constante**

Alice, antes de se tornar professor universitária, já tinha sido docente em uma instituição de nível técnico. Então, ela acredita que essa experiência profissional, juntamente com o mestrado e doutorado acadêmico, contribuiu com a aprendizagem da docência, principalmente durante o doutorado, que ela desenvolveu muito “essa habilidade de lecionar, dessa relação professor-aluno”.

Durante toda sua trajetória, desde a graduação até o pós-doutorado, Alice sempre teve professores, principalmente seus orientadores, como referência para seu exercício profissional: “esses professores que me orientaram durante a minha carreira acadêmica, aí é desde a graduação mesmo, iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doc, eles estão comigo até hoje. Então eu tenho uma referência muito boa deles”.

Além de toda sua trajetória acadêmica e profissional que a oportunizou ter uma experiência prévia consolidada em relação à docência, Alice destaca, também, que sempre

buscou fazer os cursos oferecidos pela UFV durante seu período probatório e isso a fez adquirir novos saberes desde que entrou na instituição. Mas engana-se quem pensa que ela se limitou somente ao espaço fornecido pela instituição:

Eu sempre estou buscando aprimoramento, participar de eventos, de cursos em outras instituições, enfim, então eu acho que desse tempo que eu entrei na universidade, que agora vai fazer quatro anos, três anos finalizando o estágio probatório agora, mais um ano enquanto substituta, eu cresci, eu percebo que eu cresci muito, porque eu busquei muita coisa além também.

E essa busca, para além do que era esperado, foi muito conduzida pelos estudantes e pelos professores. Pelos professores, porque a troca de experiências com eles, que já tinham um conhecimento mais sólido na área, a ajudou a adquirir novos conhecimentos. Pelos estudantes, porque a motivação deles, a fazia estudar cada vez mais. O estudar para Alice é um processo constante e é isso que oferece subsídios para ministrar suas aulas:

Apesar que, às vezes, é conteúdo que eu dou todo o ano, mas sempre eu busco atualizar aquela aula, com algum material, a gente sempre tem atualizações, principalmente na área da saúde sempre sai coisas novas. Então, eu busco sempre atualizar esses conteúdos e estudar a cada aula, antes de cada aula, né, porque o aluno, às vezes, acha que pra gente é muito fácil esse processo de dar aula e tudo, mas montar uma aula exige muito tempo, porque a gente precisa ler muito, a gente precisa buscar artigos científicos para ver o que de mais atual tem saído ali, de evidências. Então eu sempre procuro fazer isso, apesar que eu já tenho, por exemplo, uma aula pronta sobre um tema, mas eu sempre vou atualizar a aula, ver se tem alguma evidência nova sobre aquele assunto e estudar. Estudar o conteúdo teórico, estudar o conteúdo prático. Isso é uma coisa assim que é até inerente a minha formação, é sempre estudar, eu nunca vou dar uma aula sem estudar, sem ver o conteúdo, sem ver se saiu alguma coisa nova, sem atualizar a aula.

Alice confessa que o processo pelo qual ela passou na UFV foi difícil e preparar uma aula é igualmente desafiador, pois exige muito estudo e dedicação. Mas reconhece que todo esse processo contribuiu muito para seu crescimento profissional e intelectual.

### **4.3 - Joaquim e seus saberes: de repente, professor**

Joaquim é bacharel. Não teve formação pedagógica e nunca imaginou ser professor, ainda mais na UFV:

O nosso departamento é um departamento pequeno, então acaba que para você entrar tem que coincidir de você estar preparado no momento que tem algum professor mais velho aposentando ou algo do tipo. Então precisa de uma série de coisas para acontecer para isso dar certo. Então, eu nunca imaginei que seria o meu caso assim, entendeu? E, como eu disse, eu estava em uma fase, principalmente durante o meu pós-doutorado, que eu tinha plena convicção que eu ia trabalhar na indústria.

Por conta dessa convicção, Joaquim já estava à procura de vaga em empresas. Inclusive, quando estava retornando dos Estados Unidos, apareceu uma vaga, mas devido a mudança e a finalização do doutorado não conseguiu aplicar e ficou frustrado. Mas a frustração logo deu

espaço à possibilidade de tentar o concurso para professor na UFV. Sem muita pretensão, se dedicou, estudou e conseguiu a vaga. Confessa que sempre buscou estar preparado seja para ser docente, seja para indústria ou para a pesquisa.

Joaquim ingressou como professor na universidade sem nunca ter tido esse “click”, esse “desejo”, mas que de alguma forma sempre gostou de ensinar:

Durante a pós-graduação, a gente tinha o hábito, nosso programa é bastante puxado, então eu sempre tive o hábito de sentar com os colegas, tirar dúvidas, essas coisas. Só que eu sou muito tímido, então, eu normalmente ficava mais retraído e tal, e quando alguém me procurava, precisava de ajuda, eu sempre estava ali para ajudar.

Não obstante, sentiu na pele a mudança de aluno para professor, de assumir responsabilidades que como estudante não tinha. Se está faltando algo no laboratório, se o estudante está precisando de algum material ou tem alguma dúvida, é ele que tem que correr atrás. Antes ele batia na porta do orientador para pedir ajuda; agora “não tem porta para bater não”. Além de ter que lidar com situações para as quais não teve formação ou vivenciou muito pouco, designadamente ministrar aulas, escrever projetos para agências de fomento, contato com empresas e captar estudantes. E disso tudo, dar aula, para ele, é “a parte mais simples do dia-a-dia”.

Ainda não sabe se sabe ensinar, para ter essa resposta “tem que perguntar aos alunos”. Contudo sempre tenta “se espelhar em bons exemplos” para ser um bom docente e ministrar suas aulas, seja no professor que teve na época da graduação, seja em uma abordagem que a pessoa utiliza em uma palestra ou até mesmo nos próprios colegas. Além disso, Joaquim se considera bastante autocrítico:

Quando eu chego lá e não consigo dar uma aula muito legal, igual esses dias muito quentes, todo mundo fica agitado na sala de aula, você chega em casa, você chega meio frustrado assim de não conseguir. Mas faz parte do processo, acredito. Então, a vantagem de ser professor é que a gente vai ficar 30 anos repetindo boa parte das coisas (risos). Então, a gente tende a aperfeiçoar.

Joaquim relembra com bastante carinho da primeira vez que ministrou uma aula, com o inglês todo “travado”, durante o estágio em ensino que fez fora do Brasil, na época do doutorado. De lá pra cá muita coisa mudou, inclusive suas aulas. Foi aprendendo e aperfeiçoando. E ainda se encontra nesse processo:

Não teve uma aula até hoje que eu ministrei que eu não tive que parar, estudar sobre o assunto, mesmo sabendo, mesmo já tendo dado a aula várias vezes [...] Você tem que transitar em tudo que é coisa. Arrisco dizer que talvez eu estude mais hoje do que quando eu estava no meu doutorado, de ler, estar informado, de ter uma visão geral de tudo.

Desde o primeiro semestre como docente, Joaquim dá aula para a Graduação e para a Pós-Graduação e percebe muita diferença entre esses dois cursos. Na pós, as turmas são

menores, os estudantes estão mais interessados, consegue dar aulas mais longas. Já na graduação “tem que lutar com 75 que só estão esperando passar a lista e, às vezes, tem 15 ali que estão te ouvindo de fato, né?” e quando passa de uma hora de aula, “você vê a fisionomia dos estudantes, ela muda.”

Por isso, seu modo de dar aula na pós é completamente diferente do seu modo de dar aula na graduação e isso foi uma lição que aprendeu na prática. Joaquim reconhece que essa mudança é necessária, pois está lidando com públicos completamente distintos e que como professor não basta ser apenas um “expert no assunto específico”, “tem que transitar bem em todas as áreas”.

#### **4.4 - Análise das narrativas sobre os aspectos relacionados aos saberes docentes**

Com quem, como e quando eles aprenderam a ensinar? Quais saberes esses professores revelam? Como eles os mobilizam na sua atuação? São essas questões que procuramos desvendar durante a análise que se segue. Para tanto, iremos nos apoiar em autores do campo dos saberes docentes (Tardif, 2014) e da docência universitária (Cunha, 2014, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2014), que não só nos auxiliam a responder às questões anteriores, como nos permitem compreender com mais clareza o objeto de estudo desta dissertação.

Embora nosso principal objetivo, nesta pesquisa, fosse reconstruir as histórias dos professores ao longo dos três anos de estágio probatório, emergiu nas vozes dos entrevistados elementos anteriores a esse período. Entendendo que a socialização é um processo contínuo que acontece ao longo da vida, era evidente que determinadas falas iriam remeter as histórias de vida e de formação e a outros contextos que não fossem necessariamente a atuação profissional na universidade. Portanto, primeiro, iremos analisar esses elementos. Em seguida, iremos discorrer sobre os saberes mobilizados em suas aulas e prática profissional durante o período probatório. Por fim, buscaremos compor um paralelo entre tudo o que foi discutido e os saberes construídos nos processos de socialização na instituição.

##### **4.4.1 - Antes do trabalho na UFV: a formação profissional e as referências para a atuação**

As narrativas de Bruno, Alice e Joaquim revelam suas relações com o processo de aprendizagem da docência. Por serem de áreas de formação e atuação diferentes, os três professores falam de lugares igualmente distintos sobre esse processo. No entanto, todos, em algum momento, relembram o momento da vida que começaram a se tornar professores e trazem à tona as influências que os levaram a esse caminho, as referências em que se espelham e as experiências formativas e profissionais que os constituíram.

Bruno ao falar do ser professor remete a aspectos da sua trajetória pré-profissional, da sua socialização primária, da influência da família, na escolha da profissão. O fato de ter parentes próximos na área da educação, o possibilitou uma observação da profissão dentro de casa, do *habitus* familiar. Aspectos esses que são compartilhados por outros professores também em suas histórias de vida, como aponta Tardif (2014) ao citar as pesquisas em parceria com Lessard (2000).

Por conta dessa influência, Bruno foi o único que fez um curso de licenciatura e teve contato com disciplinas pedagógicas em sua graduação. Por ser oriundo da licenciatura, teve a possibilidade de discutir sobre elementos teóricos e práticos, ainda que direcionados à Educação Básica, relativos ao processo de ensino e aprendizagem (Pimenta; Anastasiou, 2014). Por outro lado, como ocorre na maioria dos casos, Alice e Joaquim fizeram bacharelado e não tiveram contato com nenhuma disciplina pedagógica durante a graduação.

Por serem oriundos de outras áreas, enfermagem e agronomia, durante a graduação tiveram contato com os componentes da sua profissão e os conteúdos específicos de sua área do conhecimento (Pimenta; Anastasiou, 2014). Alice e Joaquim foram ter contato com as atividades pedagógicas, ainda que breve, durante a pós-graduação *stricto sensu*, por meio do estágio em ensino, o que configurou-se em uma formação docente inicial. Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que essa formação, a nível de mestrado e doutorado, não é suficiente, pois são limitados os momentos para se aprofundar e se aperfeiçoar na docência.

Ainda assim e, não por acaso, no Brasil, os títulos de mestres e doutores continuam sendo a condição profissional para o exercício da docência universitária e “as representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis” (Cunha, 2018, p. 8). Assim, há uma carência formativa para atuar na docência, eles “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores” e a própria instituição os recebe como “o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 104).

Entretanto, Bruno, quando perguntado como aprendeu a ser professor, não destaca as disciplinas pedagógicas, e sim, sua experiência enquanto estudante, observando seus próprios professores, seja da graduação, da pós, ou até mesmo da Educação Básica, assim como Joaquim e Alice, que também tem os professores como suas principais referências, como pode ser observado em seus relatos:

Eu tive bons professores, eu acho que eu aprendi a ser professor com os meus professores de graduação [...] na observação do exercício da docência e pouco, que curioso, pouco com as disciplinas pedagógicas, muito pouco. (Bruno)

Com certeza a minha própria graduação serviu muito de base para mim, agora enquanto professora de graduação também e o processo de mestrado e doutorado, que eu tive professores, principalmente os meus orientadores, que são referências para mim, que inclusive continuam comigo até hoje no pós-doutorado. (Alice)

Você assiste uma palestra, você gosta de uma abordagem que a pessoa fez para explicar um tema, alguma coisa nesse sentido. Então, na minha experiência, por não ter formação pedagógica, ser bacharel, então acaba que eu uso isso como uma forma de melhorar. [...] Tem um professor que eu tive na graduação, inclusive de uma disciplina optativa de outro curso que eu fiz, não na agronomia, eu tenho como espelho esse professor. (Joaquim)

As narrativas dos professores nos levam a dois pontos. O primeiro é, se a grande crítica está centrada na formação não pedagógica da maioria dos professores universitários, então era de se esperar que a formação de Bruno fosse seu diferencial em comparação com os outros. Mas quando Bruno se refere às disciplinas pedagógicas como a parte “mais fraca” do curso. Então, surge uma interrogação. A indagação “não se trata, entretanto, de substituir a primazia da teoria pela primazia da prática. A formação acadêmica não deve admitir o recuo da teoria. Mas parece indispensável um questionamento consequente sobre o seu significado” (Cunha; Zanchet, 2014, p. 17).

Ainda que seja inegável a importância das disciplinas pedagógicas, é pertinente questionar o porquê de terem sido consideradas dessa maneira por Bruno. Isso pode ser justificado pela forma que essas disciplinas estão organizadas no currículo universitário, reflexo do próprio histórico de surgimento dos cursos de licenciatura no Brasil, que foram elaborados no modelo de formação “3+1”, três anos de bacharel mais um ano de disciplinas da área da Educação (Gatti, 2010); pela forma que elas são ministradas ou pelo interesse do próprio estudante por elas.

O segundo ponto é que todos os três entrevistados aprenderam a ensinar observando seus próprios professores, o que Lortie (1975) denominou como aprendizagem por observação. Há muito é sabido que os professores aprendem parte de seu ofício antes de iniciá-lo, passando por um processo de socialização por antecipação com a profissão (Tardif, 2014). Ao longo dos anos de escolarização e formação inicial, tiveram contato com outros professores e internalizaram modelos e referências a serem seguidas. Esse período é chamado de formação ambiental por Diniz-Pereira (2008) e é considerado como uma preparação inicial para a carreira docente. No caso dos nossos entrevistados, eles destacam os professores da graduação e da pós como referências importantes para seu exercício profissional. Com isso, percebemos que essa socialização antecipatória ocupa um lugar importante dentro da pedagogia universitária, no

processo de se tornar professor e exerceu uma influência maior do que a própria formação inicial para os nossos entrevistados.

Apesar das diferentes formações e contradições, é certo afirmar que não é possível aprender a ensinar somente pelo ponto de vista do estudante e que a formação inicial não é suficiente para revelar a complexidade da profissão docente. Bruno, Alice e Joaquim seguiram o caminho academicamente natural para ser professor universitário. Fizeram a graduação, o mestrado e o doutorado. Ao longo de suas formações, construíram um repertório de conhecimentos, pedagógicos ou não. No entanto, é durante a prática que esse repertório ganhará consistência. Por isso, os entrevistados também afirmam que aprenderam e estão aprendendo a ensinar na prática e nos revelam os saberes mobilizados durante os três anos de estágio probatório.

#### **4.4.2 - Da chegada à UFV até o último ano do estágio probatório: os saberes envolvidos na prática profissional**

No decorrer dos três anos de estágio probatório, os professores mobilizaram saberes necessários para sua atuação profissional. Quando perguntados sobre quais saberes mobilizam durante suas aulas e como construíram sua base de conhecimento, eles responderam:

A bagagem que eu trouxe de décadas é uma bagagem que naturalmente me ajudou muito, quer dizer, eu já fui para sala de aula da universidade pública como professor experiente de muito tempo. [...] Eu fui professor de uma escola de inglês, na época, final da década de 80, começo de 90. Era uma escola extremamente revolucionária naquele contexto e eu aprendi uma metodologia de ensino de línguas muito inovadora. [...] Isso me deu uma formação muito sólida, tanto que aquela metodologia que eu usava na década de 90 é a que eu utilizo hoje e ela é revolucionária até hoje. (Bruno)

Eu já tinha uma experiência prévia bem consolidada em relação a isso, porque eu venho de mestrado, doutorado acadêmico, eu dei aula anteriormente também, antes de entrar na universidade, em cursos, mas foram cursos de nível técnico. [...] É uma coisa assim que é até inerente a minha formação é sempre estudar, eu nunca vou dar uma aula sem estudar, sem ver o conteúdo, sem ver se saiu alguma coisa nova, sem atualizar a aula. (Alice)

Durante a pós-graduação, a gente tinha o hábito de sentar com os colegas, tirar dúvidas, essas coisas. [...] Não teve uma aula até hoje que eu ministrei que eu não tive que parar, estudar sobre o assunto, mesmo sabendo, mesmo já tendo dado a aula várias vezes. (Joaquim)

Diante das narrativas, observamos que dois saberes ocuparam lugar de destaque: o experiencial e o disciplinar. Os saberes disciplinares presentes, principalmente nas falas de Alice e Joaquim, correspondem aos diferentes campos de conhecimentos e são transmitidos sob forma de disciplinas nas universidades (Tardif, 2014). Quando Joaquim e Alice se referem ao conteúdo que estudam antes de cada aula, eles não estão se referindo aos saberes das ciências

da educação e pedagógicos, mas a esses saberes próprios de suas áreas e de seus cursos, que não guardam relação com os cursos de formação de professores.

Esses saberes do campo científico da profissão de origem são tidos, segundo Cunha e Zanchet (2014, p. 18), como “sustentadores de sua autoridade” e ocupam lugar de prestígio dentro da instituição, “em termos de carreira e visibilidade intelectual”. No entanto, ainda que importantes, esses saberes sozinhos não respondem as demandas que os professores enfrentam em sala de aula. Joaquim reconhece que “não adianta você ser o expert no assunto muito específico ali” e relata que sua maior dificuldade não está atrelada a isso e, sim, em como motivar os estudantes e fazer com que eles prestem atenção na aula, principalmente com os estudantes da graduação. De acordo com Alarcão e Roldão (2014, p. 111) essa dificuldade é sentida por professores iniciantes, como Joaquim, e são de ordem “científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação)”.

Com a prática, Joaquim foi aprimorando o saber relacionar-se com os estudantes e percebendo que suas aulas não surtiam o mesmo efeito entre os estudantes da pós e os da graduação. Apesar de falar que a “vantagem de ser professor é que a gente vai ficar 30 anos repetindo boa parte das coisas”, a sua prática indica o contrário. Dessa forma, começou a buscar exemplos mais práticos e ministrar aulas mais curtas para a graduação e deixar as aulas mais longas para a pós, construindo sua pedagogia universitária e entendendo que a aula

É o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dela um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de aula, que precisa explodir as linhas retas do espaço retangular que, em geral, a dimensiona e incluir o movimento e a possibilidade de novos lugares e racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, estimulando uma relação mais horizontal, que inclua responsabilidades e autorias partilhadas. Certamente, essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas e nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva (Cunha; Zanchet, 2014, p. 17).

É comum que, para driblar as dificuldades e se sentirem mais preparados para o trabalho docente, os professores busquem mecanismos e estratégias de adaptação (Oliveira, Vasconcello, 2014). O mesmo aconteceu com Alice que buscou, por conta própria, cursos e estudos para se aprofundar nas questões didático-pedagógicas durante os três anos de estágio probatório. Diante disso, percebemos que esses docentes

indicam alguns lugares em que acabam buscando, por interesse pessoal, sua formação continuada, sinalizando também para dispositivos que acionam uma revisão de suas ações como docentes. Esses professores, inclusive, indicam suas práticas dentro da sala de aula como espaços de produção de saberes” (Oliveira; Vasconcello, 2014, p. 73)

Por sua vez, com esses dispositivos e espaços, os professores vão construindo um repertório pedagógico, que será acionado ao longo dos anos. Esse repertório, proveniente da prática e por ela validado, dá origem aos saberes experienciais, que estão muito presentes na narrativa de Bruno. Durante seus 26 anos como docente, Bruno passou por um processo de aprendizagem, que o permitiu retraduzir, retroalimentar e adaptar sua prática ao contexto, eliminando aquilo que deixou de fazer sentido frente a realidade vivida e conservando o que permaneceu significativo (Tardif, 2014). Ao conservar, em sua aula, uma metodologia de ensino de línguas, que aprendeu há muitos anos, Bruno não só reafirma práticas culturalmente consagradas que resistem a inovações, como fortalece sua identidade profissional (Pimenta; Anastasiou, 2014).

De maneira geral, Bruno desenvolveu certezas experienciais, sua própria maneira de ensinar, sua personalidade profissional, seus macetes, seu *habitus* e seu repertório. Saberes da experiência esses que também estão sendo construídos por Alice e Joaquim em suas trajetórias. Ambos, quando comparados a Bruno, possuem poucos anos de docência. No entanto, refletem sobre a contribuição de experiências passadas. Alice já tinha experiência como professora em nível técnico e Joaquim tinha experiência nos estágios e monitorias.

Segundo Tardif (2014), o início da carreira é o período em que os professores acumulam o que ele denomina de “experiência fundamental”, que vão sendo consolidadas com a prática, com os erros e acertos, com as estratégias utilizadas no enfrentamento das dificuldades e com a validação dos pares e estudantes. Não à toa, Joaquim ressalta que tem que perguntar aos estudantes se ele sabe ensinar ou não. Por isso, é certo afirmar que

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (Tardif, 2014, p. 14)

E esses saberes guardam uma íntima relação com os processos de socialização profissional. Portanto, é um saber social, por serem adquiridos nas relações constituídas, na instituição e nos espaços de troca que ela proporciona, que podem afetar de forma positiva ou negativa a prática docente. Fazendo um paralelo com o capítulo anterior e a fim de encerrar este capítulo, buscamos elementos já discutidos anteriormente para provar não somente a continuidade dos dois capítulos, mas também para evidenciar os saberes constituídos no contexto de socialização.

Há aqueles que adquiriram saberes por meio dos momentos vivenciados nas atividades administrativas e burocráticas (Bruno), nos cursos do UFV em formação (Alice e Joaquim), nos

projetos de extensão e nos conflitos relacionais (Alice), no estabelecimento do laboratório, nas atividades de pesquisa e na relação professor-aluno (Joaquim) e no relacionamento e observação dos pares (Bruno, Alice e Joaquim). Portanto, compreende-se, assim como Tardif (2014), que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano. Dessa forma, se revelam e são incorporados, ao longo do tempo, na prática do trabalho e nela ganham sentido, forma e consistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste trabalho responder às seguintes questões: Como ocorre o processo de socialização profissional dos professores universitários em estágio probatório na instituição? Como os professores mobilizam seus saberes nesse processo? Quais desafios e perspectivas vivenciam nesse percurso? Como resultado da articulação das diversas vozes, buscamos respondê-las ao longo das análises apresentadas. Agora, traremos aqui uma síntese dessas respostas e as nossas considerações, enfatizando alguns aspectos desse cenário investigativo.

O processo de socialização dos professores ocorreu e ainda ocorre de diferentes formas. Nos dedicamos, aqui, a compreender o desenrolar desse percurso ao longo dos três anos de estágio probatório na UFV. Durante esse período, Bruno, Alice e Joaquim, nos revelaram singularidades impossíveis de serem generalizadas. Eles ingressaram na mesma instituição, mas chegaram nela vindo de lugares distintos, não só no quesito formação. Em termos de fases da carreira, Bruno poderia ser considerado a voz da experiência, enquanto os outros dois ainda caminham da fase de entrada para a estabilização. No entanto, se mudarmos a perspectiva, quando o assunto é UFV e tudo que a cerca, Joaquim se torna o mais experiente, por já ter sido estudante, enquanto os demais ingressaram em um espaço, até então, desconhecido.

Percebemos, assim, que para compreender seus percursos de socialização profissional precisaríamos olhar para diferentes aspectos. E foi o que fizemos. Ao analisar seus desafios, vimos que a pandemia foi, sem dúvidas, o desafio em comum dos três professores. A experiência atípica e complexa de chegar no novo ambiente de trabalho de forma remota, impactou profundamente nas formas de socializar-se. Conhecer, pessoalmente, os colegas de trabalho, os estudantes, o departamento, as salas de aula e o campus, depois de meses trabalhando, deixou o processo ainda mais desafiador e, digamos, menos caloroso.

A pandemia impediu a recepção formal, o olho no olho, os abraços, o cafezinho e as conversas informais. Aspectos estes considerados fundamentais para quem está chegando. Sem isso, os professores tiveram dificuldades de estabelecer vínculos e conhecer a estrutura física, burocrática e administrativa. O que exigiu dos docentes uma postura autônoma e, por vezes, solitária. Se a socialização é caracterizada pela internalização das normas e regras, pela adaptação e/ou da cultura e valores, pelas relações constituídas, é certo que o contexto pandêmico alongou e deixou o processo ainda mais dinâmico, complexo e imprevisível.

Além do desafio em comum, os professores tiveram as suas particularidades, que se situam no âmbito pessoal, didático-pedagógico e institucional. O recomeçar e entender o funcionamento da nova instituição foi o maior desafio de Bruno; as relações hierárquicas e a solidão docente, o de Alice; e a falta de recursos, as exigências de produtividade, dar aulas e

motivar os estudantes, o de Joaquim. Todos precisaram e aprenderam a lidar com esses desafios, seja com o tempo ou por meio de estratégias, mudanças e posicionamentos, que possibilitaram a caminhada. Foram conhecendo as regras, os acordos, se ajustando, se adaptando, reconhecendo seus espaços, ao mesmo tempo, que se integravam a um coletivo de docentes e eram por eles validados, o que bem caracteriza o processo de socialização profissional.

Há, nesse percurso, aqueles indivíduos que se consolidaram como um forte agente de socialização. Para Bruno, seu principal agente socializador foi um colega professor. Para Alice, foram os estudantes e os projetos de extensão. Para Joaquim, além da instituição e dos pares, foram seus estudantes do laboratório, seus orientandos. Aqui, novamente, não existe um consenso. Em contrapartida, evidencia que o relacionamento entre as pessoas, seja com os pares ou estudantes, ocupa um papel central na socialização profissional. Esses agentes se tornaram, muitas vezes, a válvula de escape, a recompensa psíquica, os facilitadores e a motivação para continuar.

As marcas da socialização, sejam positivas ou negativas, contribuíram para o desenvolvimento profissional docente. Os professores aprenderam a lidar com os desafios, mas não só, eles construíram um repertório e expandiram sua experiência, seja dentro de sala de aula ou fora dela. Uns se reconhecendo como professores, outros se afirmando como tal, mas todos se desenvolvendo, errando, acertando, aprimorando técnicas, lapidando conhecimentos, consolidando metodologias, desenvolvendo estratégias e provando, mais uma vez, que o desenvolvimento profissional não é algo linear e, sim, um processo composto por altos e baixos.

Ao longo do estágio probatório, foram ampliando o repertório de saberes já constituídos, dos quais destacam-se o conhecimento sobre a instituição, aprendidos solitariamente ou com os pares; saberes disciplinares, ao se aprofundarem em suas áreas de conhecimento; saberes experienciais, ao vivenciarem diferentes situações na prática; conhecimentos didático-pedagógicos, ao aprenderem a ensinar, a motivarem os estudantes, no uso de diferentes metodologias. Saberes esses adquiridos por diferentes fontes (da observação dos pares, da influência da família, da relação professor-aluno), em diferentes tempos e espaços (da época de estudante, na escola, na graduação, na pós-graduação). Portanto, saberes plurais e heterogêneos que não só carregam as marcas do ser humano, como são produzidos e compartilhados por seres humanos.

Por isso, a socialização na profissão, para os professores, foi palco de imperfeições, contradições, desafios, adaptações, transformações, mas, acima de tudo, de intensos aprendizados, de variados contextos de desenvolvimento profissional, de pertencimento e de construção de uma identidade profissional, histórica e situada, em contexto de trabalho. No

entanto, as narrativas nos levaram a refletir sobre questões mais amplas, que podem indicar possíveis caminhos para pesquisas posteriores.

Embora as descobertas desta investigação, em muitos momentos, corroborarem com a literatura especializada da área, revelam aspectos que destoam de estudos anteriores. Apesar de dois professores não terem passado por uma formação pedagógica em seus cursos e serem bacharéis, os dados apontam uma preocupação com suas aulas, com seus estudantes e com o processo de ensino e aprendizagem. Contraditoriamente, o professor que passou por um curso de licenciatura, embora apresente o mesmo cuidado e preocupação, não atribui seus conhecimentos pedagógicos à sua formação e, sim, a sua experiência. Assim, evidencia-se as limitações da formação para ser professor, que engloba os cursos de graduação e pós-graduação. Isso não nos faz questionar, de forma alguma, a importância das disciplinas pedagógicas no currículo, mas a sua efetividade e a forma em que elas estão sendo ministradas no curso.

Essa questão é ampliada quando vista pela perspectiva das novas demandas sociais que a universidade e o mundo do trabalho vêm apresentando, relacionadas à expansão e massificação do ensino superior, avanços tecnológicos, inteligência artificial, plataformização e uberização do trabalho. Compreender o constituir-se professor diante das novas exigências, investigar as demandas, identificar como eles percebem e lidam com o processo de mudança social, se faz necessário também para propor um cenário formativo que acompanhe a realidade vivenciada.

Acreditamos, também, que ao compreender o processo de socialização profissional dos docentes e os saberes mobilizados, identificamos as fragilidades da sua formação e atuação profissional, o que pode indicar as possibilidades para o desenvolvimento profissional dos professores na instituição. Vimos que a UFV possui um programa de formação continuada (UFV em formação), considerado um importante passo, que realizou uma série de ações formativas. Em contrapartida, durante as entrevistas, os professores relataram o desconhecimento de muitas dessas atividades e a falta de ações voltadas aos sistemas da universidade e de assuntos pedagógicos.

Isso revela não somente problemas na divulgação do programa de formação, como também a falta de efetividade das ações e a pouca consideração pelas necessidades formativas dos professores, especialmente dos ingressantes. Entre as necessidades formativas aqui identificadas, salientamos algumas que podem ser temas de atividades propostas pelo UFV em Formação: estrutura hierárquica e burocrática da instituição; sistemas da universidade (PVANet Moodle; Sapiens); normas e funcionamento do estágio probatório; relação professor-aluno; motivar os estudantes em sala de aula; metodologias de ensino para diferentes públicos; saúde

mental dos professores; gestão do tempo. É necessário não apenas propor temas, mas estabelecer uma estratégia de desenvolvimento profissional, que contemple uma agenda personalizada, seja por área, setores ou departamentos. Criar comunidades de aprendizagem e espaços colaborativos, pode ser uma boa alternativa.

Esse cenário é agravado pela ausência e/ou pouca expressividade de apoio e recepção institucional. A falta da recepção e da posse formal foi sentida pelos professores, mas justificada pela pandemia. Entretanto, a não menção da figura do orientador do estágio probatório durante as entrevistas ou a indiferença pelo mesmo, não só indica, como descumpre a Resolução CONSU nº 4, de 15 de março de 2022. A presença de um orientador é vista como essencial para ambientar o novo servidor à instituição, manter o diálogo, auxiliar nas decisões a serem tomadas, apresentar os Regimentos, decidir os melhores cursos a serem feitos, entre outras funções dispostas na resolução que contribuem para deixar o processo menos desafiador.

Os desafios são inerentes ao processo de socialização em um novo ambiente de trabalho. Não queremos culpabilizar a instituição por todos os desafios aqui expostos, mas demonstrar que, ao cumprir efetivamente seu papel, muitos dos desafios teriam sido amenizados. Um orientador poderia ter sido fundamental para que Bruno não tivesse perdido o prazo de entrega do primeiro relatório, assim como uma recepção e um apoio mais contínuo poderia ter facilitado o estabelecimento das relações para Alice. A exigência de produtividade e o adoecimento docente também são pontos que precisam ser considerados e revistos pela universidade e estudados por nós, pesquisadores, a fim de entender o impacto dessas questões no exercício profissional.

Por fim, percebemos que os estudos sobre a socialização profissional, a docência universitária e os saberes docentes, mobilizam uma literatura recorrente, assim como nós mobilizamos. O que há de novo é a forma de olhar a experiência. Esperamos, dessa forma, que os achados desta investigação contribuam para estes campos de pesquisa. Além disso, temos a intenção de que esta dissertação tenha um alcance direto no trabalho desenvolvido com os docentes pelo programa UFV em formação e demais ações institucionais desenvolvidas durante o estágio probatório. No entanto, ressaltamos que os dados são limitados e, sozinhos, não conseguem obter todas as respostas para a complexidade das questões iniciais. Apontamos, contudo, um caminho a ser percorrido em pesquisas e ações futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, C. da S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan.-jun.2007.

ANASTASIOU, L. das G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, J. C. **O sofrimento mental contemporâneo na universidade: a perspectiva docente**. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BARROS, C. de M. P.; DIAS, A. M. I.; CABRAL, A. C. de A. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente-bacharel?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 317-339, abr./jun. 2019.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERNARDO, J. C. O.; SALGE, E. H. C. N.; BATISTA, W. R. Formação pedagógica de docentes em estágio probatório na UFTM. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.20, n.43, p.01-14, jan./abr. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Porto Editora, 1999. p. 13-80.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. A.; MACIEL, A. M. da R. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: ANPED. 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais Anped**, 2010.

BONADIMAN, H. L. **Socialização profissional de professores universitários iniciantes**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BONADIMAN, H. L.; ROMAGNOLI, R. C. Socialização profissional de professores universitários iniciantes: uma revisão. **Educação Unisinos**, 21(3): 297-305, set./dez. 2017.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, n. 74. Campinas: CEDES, p.58-76, abril 2001.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de Magistério Federal; sobre a carreira do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2012.

BRUNO, A. R.; FLOR, C. C. C. Percursos formativos e experiências integradoras no ensino superior: partilhas no Brasil e em Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 3, p.1573-1586, 2016.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAMILIERI, J. et al. **Stratégies Identitaires**. Paris: PUF, 1999.

CAMPOS, A. E. A. M; FERENC, A. V. F; DOTTA, L. T. T. O início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e40/ 1–24, 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CORRÊA, A. K. *et al.* Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 6–11, 2018.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 11–22, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v.24, n.3, p.143-152, set-dez, 2015.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, v. 33, p. 505-529, 1992.

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

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa.** v. 42, n. 146, p. 351-367, ago 2012.

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação,** Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

FÁVERO, A. A.; PAGLIARIN, L. L. P. A formação continuada de professores da educação superior: um estudo das legislações nacionais. **Revista Práxis Educacional,** v. 17, n. 44, p. 324-343, jan./mar., 2021.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 314p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERENC, A. V. F. Narrativas de professores universitários: análise de processos de socialização profissional. **Práxis Educacional,** Vol. 13, n. 25, p. 176-197, 2017.

FERENC, A. V. F.; BRANDÃO, . C. P.; BRAÚNA, . de C. de A. Condições de Trabalho Docente em uma Universidade Pública. **Revista Eletrônica Pesquiseduca,** [S. l.], v. 7, n. 14, p. 358–384, 2016.

FERENC, A. V. F; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, S. R. K.; PAZ, C. N.; MANAUT, N. R.; FAVERO, R. V. M. As necessidades de formação dos docentes ingressantes na UFRGS: o PAAP enquanto possibilidade à inovação pedagógica no ensino superior. **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância,** Florianópolis-SC, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação,** 08, pp. 23-36, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2022.** Brasília: MEC, 2023.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D; P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação.** Santa Maria, v. 36, n. 03, p. 425-440, dez. 2011.

JARDIM, N. M. de L. **Docentes universitários: ações pedagógicas diante dos novos sujeitos da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2017.

- JOVCHELOVITCH, S; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2008, p. 90-113.
- LEITE, A. L.; FERREIRA, R. C. Experiência dos professores universitários durante a Pandemia da Covid-19: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 24, n. 80, 2024.
- LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p.5-15, 1996.
- LUZ, L. C. S. da; FILHO, D. B. F. Fatores que explicam a percepção da efetividade da avaliação do estágio probatório em uma instituição pública federal. **Rev. Serv. Público**, Brasília, 69 (3), 677-706, jul./set. 2018.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de ciências da educação**, n. 8, p.7-22, jan/abr 2009.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, n. 03, p.11-49, ago./dez, 2010.
- MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Linguística) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MELO, G. F; PIMENTA, S. G. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019.
- MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-626, 2012.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v., n., dez-jul, 2005-2006.
- MOHN, R. F. F. **Professores Iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. 2018. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- NÓVOA, A. **Histórias de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, 19(1), 198-208, 2019.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, C. M. F. *et al.* Docência Universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

NUNES, D. P. N. A.; MALUSÁ, S.; MELO, G. A construção da carreira docente na educação superior desafios no processo de socialização profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 112–128, 2015.

OLIVEIRA, G. B. de. **Estratégias e mecanismos de defesa no trabalho de docentes do ensino superior brasileiro na perspectiva da psicodinâmica do trabalho**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, V. F.; VASCONCELLO, V. A. da S. de. Desafios, saberes e práticas pedagógicas de docentes universitários: repercussões de um Programa Institucional de Formação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 65–78, 2014.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. C. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. **Educar em Revista**, n.34, p.169-184, 2009.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. London: Sage, 2008.

SANTEIRO, T. V.; SOUZA, A. M. de S.; SANTEIRO, F. R. de M.; ZANINI, D. S. Grupo de encontro e reflexão: experiência com servidores em estágio probatório. **Revista da SPAGESP**, 13(1), 44-53, jan. 2012.

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, v. 5, n. 8, abr. 2005.

SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov 2005.

SETTON, M. da G. J. *et al.* **Sociologia da socialização: novos aportes teóricos**. Organização Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: FEUSP, 2018. 253 p.

SETTON, M. da G. J; BOZZETTO, A. Notas provisórias sobre a noção de socialização: uma leitura em periódicos da educação (1998–2018). **Educ. Soc., Campinas**, v. 41, e0227930, 2020.

SILVA, C. de F. da. **“Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SOARES, N.; ROSSETTO, E. Saúde Mental e o trabalho docente no Ensino Superior: um estudo documental a partir de publicações stricto sensu. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 625–644, 2023.

SOUSA, S. N. *et al.* Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

SOUZA NETO, S. de; AYOUB, E. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20200145, 2021.

STARLING, C.; CONTI, K. C.; NUNES, C. “Como eu vou fazer pesquisa sozinha?” O processo de inserção na pós-graduação evidenciado nas narrativas de uma professora. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75623, 2021.

STIVANIN, N. F.; ZANCHET, B. M. B. A. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 79–90, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, 2000.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, Jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática de um saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

TOMAZZONI, G. C. *et al.* O processo de efetivação do servidor: um estudo acerca do estágio probatório nas universidades. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 62-78, jan. 2017.

TOMAZZONI, G. C.; COSTA, V. M. F; SANTOS, A. S. dos; SOUZA, D. L. de. Do exercício a efetivação: analisando a socialização organizacional. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 80-92, abr./jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Resolução CEPE Nº 20, de 16 de dezembro de 2020**. Viçosa, MG, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Resolução CONSU nº 4, de 15 de março de 2022**. Viçosa, MG, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Resolução CONSU Nº 03, de 20 de março de 2023**. Viçosa, MG, 2023.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; (orgs.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. de. Formar professores universitários: tarefa (im)possível?. **Revista Interface**. 20(57), 403-14, 2016.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIEIRA, R. de A. Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente-PRODOC. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 637-648, maio/ago. 2019.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C da S.; AZEVEDO, M. A. R de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017.

ZANCHET, B. M. B. A.; FELDKERCHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 38, n. 1, p. 93-102, Jan.-Mar., 2016.

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

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

## APÊNDICES

**Apêndice A - Relação das atividades desenvolvidas pelo programa UFV em Formação, durante os anos de 2021, 2022 e 2023, divididas por período letivo<sup>29</sup>**

### ATIVIDADES DE 2021/1:

#### **Desafios e impactos da implementação da BNC-Formação**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=TaJCrPMj6MA&t=389s>

#### **Palestrantes:**

Lucilia Augusta Lima (professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ).

Joaquim José Soares Neto (professor da Universidade de Brasília)

**Data:** 16/04/2021

**Local:** online

**Duração:** 2h05m

### ATIVIDADES DE 2021/2:

#### **Promover o pensamento crítico e criativo na educação CTS de ciências**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=ZDbQz6lR0zY>

**Palestrante:** Rui Marques Vieira (Professor da Universidade de Aveiro - Portugal)

**Data:** 28/09/2021

**Local:** online

**Duração:** 1h46m

#### **Cognição, neurociências e aprendizagem**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=touAL0jiSlg>

**Palestrante:** Luciana Hoffert (Professora da UFOP)

**Dia:** 24/09/2021

**Local:** online

**Duração:** 1h57m

#### **Neurogênese: Comportamento e Cognição**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=yguZasetb0Y>

**Palestrante:** João Barros (Professor UFMG)

**Data:** 01/09/2021

**Local:** online

**Duração:** 1h07m

#### **Aproximação entre as Neurociências e a Educação**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=S8h3CkiwPq0&t=4443s>

---

<sup>29</sup> Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE - UFV).

**Palestrante:** Leonor Bezerra Guerra (Professora da UFMG)

**Data:** 13/08/2021

**Local:** online

**Duração:** 2h05m

**Avaliação a serviço da aprendizagem bem sucedida por parte de todos os estudantes**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=JdFMDZi1oH0&t=11s>

**Palestrante:** Cipriano Luckesi (Professor aposentado da Faculdade de Filosofia, da UFBA)

**Data:** 02/08/2021

**Local:** online

**Duração:** 1h56m

#### **ATIVIDADES DE 2022/1:**

**Extensão Universitária e Desafios Pedagógicos da Curricularização**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=DC3sLpW2gPY>

**Palestrante:** Marcelo Miná Dias - Prof. do Departamento de Economia Rural da UFV

**Data:** 23/06/2022

**Local:** online

**Duração:** 2h9m

**Transtorno do Espectro Autista: Do Diagnóstico à Inclusão**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=LTqztEtvSbU>

**Palestrante:** Sara Caroline Bloch (Fonoaudióloga Clínica Especialista em Transtorno do Espectro Autista)

**Data:** 05/04/2022

**Local:** Online

**Duração:** 1h38m

**Ministrando aula com Máscara: orientações sobre saúde vocal**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=JkMuavwQzH4>

**Palestrante:** Lenilda Soares Viana (Fonoaudióloga da Divisão de Saúde da UFV)

**Data:** 11/02/2022

**Local:** Online

**Duração:** 1h

#### **ATIVIDADES DE 2022/2:**

**Afeto e Resiliência na formação acadêmica**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=G3wPvwN3Ufs>

**Palestrantes:**

Lílian Perdigão Caixeta Reis (Professora do Departamento de Educação da UFV)

Vinícius Catão de Assis Souza (Professor do Departamento de Química da UFV)

Janaína Aparecida da Silva (Estudante do Curso de Matemática da UFV)

**Data:** 02/09/2022

**Local:** online

**Duração:** 1h43m

**Ansiedade entre os jovens na graduação: o quê e por quê?**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=1sBpl6D7naM>

**Palestrantes:** João Luís Vieira Monteiro de Barros (Pesquisador da UFMG)

Felipe Stephan Lisboa (Psicólogo da Divisão Psicossocial da UFV)

Eduardo Simonini (Professor do Departamento de Educação da UFV)

**Data:** 01/09/2022

**Local:** online

**Duração:** 1h44m

**10 Anos da Lei de Cotas na UFV**

**Disponível em:** [https://www.youtube.com/watch?v=nAOWNEl1G\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=nAOWNEl1G_k)

**Palestrante:** João Carlos Pereira da Silva (Pró-Reitor de Ensino)

**Data:** 31/08/2022

**Local:** online

**Duração:** 1h26m

**Política de Assistência Estudantil para Permanência dos Estudantes da UFV**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=IF-XCqaLHTQ>

**Palestrante:** Sylvia do Carmo Castro Franceschini (Pró-Reitora de Assuntos Comunitários)

**Data:** 30/08/2022

**Local:** online

**Duração:** 1h41m

**Permanência na educação superior pública: adaptação ao novo ambiente e à nova complexidade do ensino**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=Qa7FywZpdJg>

**Palestrantes:**

Michelle Nave Valadão (Diretora de Programas Especiais/PRE)

Patrícia M. de Lima e Silva Negrão (Técnica da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas - UPI)

**Data:** 29/08/2022

**Local:** online

**Duração:** 1h40m

**Seminário Temático I: introdução ao Transtorno do Espectro Autista UPI/UFV**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=cXy71OyzPuU&t=318s>

**Palestrante:** Esther Giacomini Silva (Professora do Departamento de Educação da UFV)

**Data:** 28/07/2022

**Local:** online

**Duração:** 1h50m

**ATIVIDADES DE 2023/1:****I Diálogos Docentes: Resignificando saberes e práticas:****a) Avaliando em tempos de novos saberes e práticas**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=2QOOWuzuJmc&t=2s>

**Palestrantes:** Alvanize V. F. Ferenc e Silvana C. dos Santos (Professoras do Departamento de Educação da UFV)

**Data:** 17/03/2023

**Local:** Auditório da Biblioteca Central

**Duração:** 3h03m

**b) Inteligência artificial e ChatGPT: novos saberes e desafios para a educação superior**

**Disponível em:** [https://www.youtube.com/watch?v=4W\\_iya5RBac&t=2308s](https://www.youtube.com/watch?v=4W_iya5RBac&t=2308s)

**Palestrantes:** Prof. Arthur Parreira (Universidade de Santa Úrsula - RJ)

Profª Bethânia Geremias (Universidade Federal de Viçosa)

**Data:** 16/03/2023

**Local:** Auditório da Biblioteca Central

**Duração:** 2h59m

**Metodologias Ativas no Ensino Superior: como usar a simulação computacional no ensino**

**Palestrante:** Prof. Roberto Max Protil (DER/UFV)

**Data:** 13/06/2023

**Local:** CEE com transmissão multicampi

**Duração:** 2h

**ATIVIDADES DE 2023/2:****EVENTO SOBRE OS 10 ANOS DA LEI DE COTAS:****1 - Lei de Cotas na Educação Superior Pública: Desafios e Conquistas - As Cotas Raciais na UFV**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=-J13ztlC4Wg>

**Palestrantes:**

Ana Carolina dos Anjos (UFV)

Sales Augusto dos Santos (UFV)

**2- Lei de Cotas na Educação Superior Pública - Diálogo Interinstitucional de cotas raciais no Brasil**

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=UqdXRIVfZhc>

**Palestrantes:**

Adilson Pereira Santos (UFOP)

Joana Célia dos Passos (UFSC)

**3 - Lei de Cotas na Educação Superior Pública - O papel do professor para uma sociedade inclusiva**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VfOMfnrgw54>

Palestrante: Cássia Geciauskas Sofiato (USP)

**4 - Lei de Cotas - Inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6ProsEbBEPQ>

Palestrante: Valdirene Armenara (Psicóloga Clínica)

**5 - Lei de Cotas - O acesso da população em vulnerabilidade de renda ao Ensino Superior**

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_LwmlVROLxI](https://www.youtube.com/watch?v=_LwmlVROLxI)

Palestrante: Maisa Miralva da Silva (UFG)

**6 - Lei de Cotas - Mobilidade Social e melhoria de vida de egressos cotistas das Universidades Federais**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IjEsjtE6naE>

Palestrante: José Roberto Abreu de Carvalho Junior (IFES)

**7 - Lei de Cotas na Educação Superior Pública - Desafios e conquistas da lei de cotas na UFV**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=10Z5YXDYqWE>

Palestrantes: Cristiane Baquim (UFV) e estudantes cotistas da UFV

**Capacitação em Metodologias Ativas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação**

**Módulo 1 - Introdução ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação: da teoria à prática (Diretrizes, concepções pedagógicas, orientações e dicas importantes para o trabalho com Métodos Ativos)**

**Ministrante:** Profa. Rosângela Minardi Mitre Cotta (Departamento de Nutrição e Saúde da UFV).

**Datas:** 24 e 25/11/2023 e 08 e 09/12/2023

**Locais:** LIFE e CEAD

**Duração:** 16h (cada turma)

Curso oferecido presencialmente, sem transmissão.

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ADULTO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **OS PERCURSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM ESTÁGIO PROBATÓRIO**

Objetivos Gerais da Pesquisa: Compreender como ocorre o processo de socialização profissional dos professores universitários que estão em estágio probatório, de forma a identificar os saberes mobilizados durante esse processo, os desafios e as perspectivas constituídas.

Justificativa da Pesquisa: Este trabalho se justifica pela relevância de aprofundar os estudos sobre a temática, visto que a socialização profissional se constitui como uma perspectiva teórica que pode contribuir para ampliar o debate sobre a formação de professores, já que ao falar sobre socialização, também englobamos outras temáticas, como identidade e saberes docentes. Isso contribui com o objetivo número quatro de Desenvolvimento Sustentável da ONU, “Educação de qualidade”, cujo item 4.c diz que “Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.” Ao abordar, especificamente, a socialização de professores universitários em estágio probatório, também contribui para fortalecer a discussão a respeito dos desafios inerentes aos primeiros anos de carreira. O que pode revelar caminhos e possibilidades de como as universidades podem construir, junto com os professores, políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente, considerando as principais necessidades em contexto de trabalho. Isso irá, certamente, reverberar uma melhoria na formação de todos os envolvidos, inclusive dos próprios estudantes universitários. Além disso, o estudo dos processos de socialização profissional ainda não se estabeleceu em território nacional. O que evidencia ainda mais a importância desta pesquisa, que irá trazer novas contribuições ao campo, especialmente por incluir sujeitos ainda pouco explorados: os professores universitários em estágio probatório.

Procedimentos do estudo: Se o(a) Sr.(a) concordar em participar da pesquisa, que contribuirá na análise dos percursos de socialização profissional e na mobilização dos saberes docentes, responderá a um formulário *online*, aplicado por meio do *Google Forms*, com questões fechadas e abertas, com o tempo, aproximado, de 10 minutos, tendo como objetivo caracterizar o perfil profissional dos participantes. Esse questionário eletrônico, será enviado a cada participante de forma individual e virtual. Nele há um espaço para que você confirme o seu aceite, mas sua participação é voluntária e você poderá desistir quando quiser. Você poderá responder ao questionário no momento e local que achar mais conveniente. Os dados provenientes desse questionário serão analisados e poderão resultar em publicações, preservando a sua identidade como participante, pois não será divulgado seu nome em momento algum do estudo. Quando se fizer necessário exemplificar uma determinada situação, sua privacidade será assegurada e seu nome será substituído por um nome fictício. Em um outro momento, haverá a realização de uma entrevista narrativa, tendo como referência a sua experiência de formação e atuação profissional. Até o momento, pretendemos realizar as entrevistas presenciais, porém, considerando os desejos individuais, e atentos às condições de saúde e segurança orientados pelos gestores, enfatizamos que os encontros para o desenvolvimento da entrevista narrativa poderão se alternar entre o presencial ou remoto (por meio de uma plataforma de vídeo-chamada). Ressaltamos, que os encontros serão combinados em data e horário negociados com os participantes. Caso autorize, a entrevista será gravada para posterior transcrição dos dados, entretanto fica salientado nesse documento que os arquivos de vídeo e áudio obtidos por meio das gravações, não serão tornados públicos, de forma a possibilitar a sua identificação. Na entrevista pretende-se que os eixos temáticos assumam uma formulação flexível em torno do tema de estudo, de forma que seja oportunizado ao Sr(a) discorrer e verbalizar seus pensamentos. Estima-se para a duração da entrevista o tempo mínimo de 60 (sessenta) minutos, aproximadamente 1 hora.

Benefícios: Essa pesquisa não possui benefício direto para o participante, porém, é importante para a comunidade acadêmica e para a profissionalização em nível superior, a partir do exercício de análises, reflexões sobre um tema importante ao campo da formação de professores, e organização das narrativas, compreendendo-os como benefícios de autoformação e desenvolvimento profissional.

Desconfortos e Riscos: A participação neste estudo poderá trazer alguns riscos, tais como: a quebra de sigilo e a violação dos dados do participante com relação às limitações tecnológicas;

cansaço físico durante a resposta ao questionário; e a possibilidade de sentir-se inibido ao responder algumas questões do roteiro. A fim de minimizar os riscos, os participantes são informadas por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que sua participação não é obrigatória e podem optar por não responder qualquer questão que considerar impertinente; que podem desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará consequência ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Ademais, a participação poderá ser finalizada em qualquer momento, caso o participante se sinta cansado, desconfortável, ou tenha problemas tecnológicos. Para que não ocorra a quebra de sigilo e a violação dos dados dos participantes, essa pesquisa estará sob responsabilidade exclusiva do pesquisador e será salva em apenas um computador, não sendo exportada/compartilhada em “nuvem”. Ressalta-se ainda, que a recusa (Bogdan; Biklen, 1999) quanto à participação em qualquer momento da pesquisa, não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como o participante é atendido pelo pesquisador. Os resultados ficarão sempre a sua disposição quando finalizadas as etapas. O participante não será identificado em nenhuma publicação e o seu nome ou material disponibilizado não será liberado sem sua autorização. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação.

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação dos(as) voluntários(as) será realizada a partir das respostas orais e escritas, não acarretando em qualquer despesa aos(as) voluntários(as). Caso ocorra qualquer dano no decorrer da pesquisa, o participante terá direito a ressarcimento.

Responsabilidade da Pesquisadora: Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação, sala 332, no Campus da Universidade Federal de Viçosa. E a outra será fornecida ao participante. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Havendo necessidade da coleta de dados por ambiente virtual, os participantes da pesquisa serão informados sobre a necessidade de se

guardar uma cópia da entrevista gravada. Essa será enviada diretamente para o *e-mail* do participante.

Eu, \_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “OS PERCURSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM ESTÁGIO PROBATÓRIO” de forma transparente e objetiva e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Declaro que concordo em participar e que autorizo a gravação de toda a entrevista. Declaro que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

**Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa** (Parecer nº 6.155.475 / CAAE: 69887523.8.0000.5153).

Nome do Pesquisador Responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Endereço: Avenida Peter Henry Rolfs, S/N, Campus Universitário, Departamento de Educação, sala 332 Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-7550

E-mail: [avalente@ufv.br](mailto:avalente@ufv.br)

Pesquisadora: Mariana Bezerra Castoldi

Telefone: (27) 99982-5984

E-mail: [mariana.castoldi@ufv.br](mailto:mariana.castoldi@ufv.br)

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)

[www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

## Apêndice C - Formulário *online*

### Formulário de caracterização dos professores

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa acadêmica intitulada “OS PERCURSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM ESTÁGIO PROBATÓRIO”, que tem como objetivo compreender como ocorre o processo de socialização profissional\* dos professores universitários que estão em estágio probatório, de forma a identificar os saberes mobilizados durante esse processo, os desafios e as perspectivas constituídas. No formulário, busca-se produzir dados relativos às características pessoais e profissionais dos participantes.

Desde já, agradecemos sua imensurável colaboração! Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio dos e-mails: [avalente@ufv.br](mailto:avalente@ufv.br) e [mariana.castoldi@ufv.br](mailto:mariana.castoldi@ufv.br)

Atenciosamente,

Professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Mestranda Mariana Bezerra Castoldi.

\*Como a socialização é um processo que abarca desde as primeiras experiências do indivíduo como criança até a fase adulta, englobando a sua inserção no mundo do trabalho, é que se revela o seu potencial na compreensão do tornar-se professor, que tem sido reconhecido como um processo ao longo da vida, nas diferentes experiências vividas, nas relações com diferentes sujeitos e contextos diversos (FERENC, 2005, p. 59).

1. Nome: \*

2. E-mail \*

3. Idade: \*

4. Gênero: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Transgênero
- Não binário
- Prefiro não responder
- Outro:

5. Cargo ocupado na Universidade Federal de Viçosa: \*

6. Área de atuação: \*

7. Centro de Ciências em que atua: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Centro de Ciências Agrárias
- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
- Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

8. Em qual instituição você cursou a graduação? Indique se a instituição é pública ou privada (em caso de instituição privada, informe se foi bolsista ou não). \*

9. Ano de formação na graduação: \*

10. Em qual(is) instituição(ões) você cursou a pós-graduação (mestrado e doutorado)? Indique se a instituição é pública ou privada (em caso de instituição privada, informe se foi bolsista ou não). \*

11. Ano de formação na pós-graduação: \*

12. Você já teve experiências profissionais anteriores? Se sim, quais? \*

13. Poderia falar um pouco sobre o estágio probatório? Como você analisa as condições para o desenvolvimento do trabalho no estágio probatório?\*

14. Poderia relacionar alguns fatores facilitadores de sua experiência docente durante o estágio probatório?\*

15. Poderia relacionar alguns fatores dificultadores de sua experiência docente durante o estágio probatório?\*

16. Comente sobre as relações com os demais profissionais, com os estudantes e com a instituição durante o estágio probatório.\*

## Apêndice D - Roteiro da entrevista narrativa

### ENTREVISTA SOBRE A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E OS SABERES DOCENTES

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa acadêmica intitulada “OS PERCURSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM ESTÁGIO PROBATÓRIO”, que tem como objetivo compreender como ocorre o processo de socialização profissional dos professores universitários que estão em estágio probatório, de forma a identificar os saberes mobilizados durante esse processo, os desafios e as perspectivas constituídas. As entrevistas abordarão temas relacionados à trajetória profissional dos participantes, explorando aspectos sobre a socialização profissional e os saberes docentes.

Desde já, agradecemos sua imensurável colaboração! Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio dos e-mails: [avalente@ufv.br](mailto:avalente@ufv.br) e [mariana.castoldi@ufv.br](mailto:mariana.castoldi@ufv.br)

Atenciosamente,

Professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Mestranda Mariana Bezerra Castoldi.

**QUESTÃO INICIAL:** Conte como foram esses três anos de estágio probatório na universidade. Da sua chegada até o presente momento. Como foi sua chegada na instituição? Como foi sua experiência/exercício profissional durante esse período?

#### SOCIALIZAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Condições para o desenvolvimento do trabalho no estágio probatório. Fatores facilitadores e dificultadores.
- Considerações sobre a chegada na instituição, durante o estágio probatório: acolhimento, ações formativas, entre outras.
  - Você fez algum curso quando da entrada na universidade, de preparação para o exercício docente?

- Como você analisa a sua entrada na universidade? Houve algum embate. Você sentiu alguma dificuldade. Em que campo? - do ensino, da pesquisa, da extensão, ou quanto à instituição?
- Na universidade, você possui algum espaço que destaca como importante para o seu desenvolvimento profissional?
- Até o momento qual seu maior desafio como professor?
- Relações com os demais profissionais, com os estudantes e com a instituição.
- Considerações sobre o processo de aquisição dos conhecimentos, das competências, dos valores, dos símbolos, dos modelos da cultura de uma instituição.
- Você se sente parte da instituição?
- Como você caracteriza esse processo de socialização? Você teve ou tem alguma dificuldade? Em que aspecto? Quais foram os principais entraves e as alternativas encontradas no seu processo de socialização profissional?
- A instituição em que você trabalha desenvolveu ou desenvolve alguma prática que contribuiu para a sua socialização profissional no campo do ensino, da pesquisa, da extensão, da administração?
- Como docente do ensino superior, quais contextos e experiências foram mais significativos e ofereceram subsídios para seu exercício?

### **SABERES DOCENTES**

- Aproveitamento das experiências formativas para a prática docente.
- Como você avalia sua base de conhecimentos? Como ela foi e/ou está sendo construída?
- Como você aprendeu a ensinar? Durante a formação (graduação, pós-graduação, cursos)? Com os pares? Por meio das suas experiências como estudante?
- Referências para o exercício docente (formação inicial, a pós-graduação, a própria prática, nos colegas...).
- Você adquiriu novos saberes desde que entrou na instituição? Quais?
- Como você tem mobilizado seus saberes em sala de aula durante esse período?