

# REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: SEUS DETERMINANTES E SUAS IMPLICAÇÕES IDENTITÁRIAS

*REFLECTIONS ON TEACHER EDUCATION: ITS DETERMINANTS AND  
IDENTITY IMPLICATIONS*

*REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: SUS  
DETERMINANTES Y SUS IMPLICACIONES DE IDENTIDAD*

**Carla Natalina da Silva Fernandes<sup>1</sup>**

**Fernanda Bergamini Vicentine<sup>2</sup>**

**Natália Michelato Silva<sup>3</sup>**

**Tássia Aparecida Martins de Carvalho<sup>4</sup>**

**Tainy Benassi Mundin<sup>5</sup>**

**Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza<sup>6</sup>**

**Fernanda dos Santos Nogueira de Goes<sup>7</sup>**

**Marta Angélica Iossi Silva<sup>8</sup>**

*<sup>1</sup>Doutora em Enfermagem Psiquiátrica pela Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

*<sup>2</sup>Mestra em Saúde na Comunidade Educação pela Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

*<sup>3</sup> Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

*<sup>4</sup>Mestra em Saúde na Comunidade Educação pela Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

*<sup>5</sup>Mestra em Enfermagem Psiquiátrica pela Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

*<sup>6</sup>Doutora em Enfermagem pela USP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

*<sup>7</sup>Doutora em Enfermagem em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

*<sup>8</sup>Doutora em Enfermagem em Saúde Pública pela USP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

**Resumo:** Este artigo teve como objetivo elaborar uma reflexão teórico-vivencial a partir da disciplina Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, no segundo semestre de 2013. O trabalho do docente é um constante aprendizado, pois a identidade profissional é permeada pelo próprio fazer cotidiano, sendo essa construída, mantida ou modificada na relação estreita que os sujeitos têm com a realidade. Discutir a formação docente implica uma atividade complexa, assim como a própria profissão envolve tensões e dilemas que constituem as necessidades e a identidade de seus atores: os professores. Assim como a constituição identitária docente se dá pela percepção de si, dos outros e com os outros, essa pluralidade experimentada na existência também é refletida no pluralismo em que se pratica a docência.

**Palavras-chaves:** Docente; Aprendizado; Conhecimento

**Abstract:** This article aims to develop a theoretical and experiential reflection based on the University Teaching discipline in Health: Formation of professional identity, offered by the postgraduate program in Nursing at the Ribeirão Preto School of Nursing, University of São Paulo Program, in the second semester (fall) of 2013. The teacher's

work is a process of constant learning, as professional identity is permeated by their daily practices, being built, maintained or modified in the close relationship that individuals have with reality. Discussing teacher training involves a complex activity, and the profession itself involves tensions and dilemmas that constitute the needs and identity of its actors - teachers themselves. Thus, the constitution of teaching identity occurs through the perception of self, of others, and with others, and this plurality experienced in existence is also reflected in the pluralism in which the teaching is practiced.

**Keywords:** Teacher; Learning; Knowledge

**Resumen:** Este artículo tuvo como objetivo elaborar una reflexión teórica y de la vivencia a partir de la asignatura Docencia Universitaria en Salud: Formación de la Identidad Profesional, ofrecida por el Programa de Posgrado en Enfermería de la Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto de la Universidad de São Paulo en el segundo semestre de 2013. El trabajo del docente es un aprendizaje constante, debido a que la identidad profesional está impregnada por las propias tareas diarias, y es construida, mantenida o modificada por la estrecha relación que los individuos tienen con la realidad. Discutir la formación del docente implica una actividad compleja, así como la propia profesión, que involucra tensiones y dilemas que constituyen las necesidades y la identidad de sus actores: los profesores. Así como la constitución de la identidad docente se produce por la percepción de sí mismo, de los otros y con los otros, esta pluralidad experimentada en la existencia se refleja también en el pluralismo en el que se practica la docencia.

**Palabras clave:** Docente; Aprendizaje; Conocimiento.

O objetivo do texto foi elaborar uma reflexão teórico-vivencial a partir da disciplina Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, no segundo semestre de 2013.

A constituição da identidade profissional docente decorre de significados sociais da profissão, da revisão das tradições e das relações com a ciência, e provém do conhecimento, dos saberes e dos significados que cada professor confere ao seu próprio fazer cotidiano. Assim, a identidade pode ser construída, mantida ou modificada na relação estreita que os sujeitos têm com a realidade, desenvolvendo-se a partir do processo de construção do sujeito historicamente situado consigo e na relação com os outros e com o seu próprio trabalho (ALMEIDA, 2012; PIMENTA, 1999).

Compreende-se nesta reflexão que o trabalho do docente está diretamente relacionado ao processo de ensinar e aprender, na formação do outro e de si mesmo, assim, o objeto e objetivo da docência se interagem e se complementam, ficando desse modo ultrapassada a concepção de ensino em que se valoriza apenas a transferência de conteúdo, sobretudo, por meio da educação bancária (ALMEIDA, 2012).

Diante disso, o docente compõe o seu perfil ou *performance* como educador também amparado pelo contexto da política, ciência e arte. Política, ao reproduzir o poder pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Ciência, ao estruturar a ação pedagógica, apoiada no método de investigação científica. E arte, ao se defrontar com o processo de criação, de maneira a valorizar a estética na sua prática educativa ao lidar com o imaginário e o inusitado cotidiano (FREIRE, 2008).

Outro aspecto relevante na composição dessa *performance* do docente é o contexto em que ele trabalha, quais as exigências que ele sofre neste ambiente, como processa e devolve isso, transformando também a sua identidade docente. Atualmente, nas universidades públicas brasileiras, as atividades de pesquisa têm maior prestígio em detrimento das atividades de ensino e extensão. Desse modo, verifica-se uma exigência institucional para o desenvolvimento de pesquisas e seus produtos: as publicações. Essa exigência é verificada quando, nos processos de acompanhamento e avaliação do docente, a produtividade,

vinculada à pesquisa, ocupa maior pontuação/prestígio que as outras áreas do tripé que formam a docência (ALMEIDA, 2012; BATISTA, 2005). Para conseguir cumprir com a carga horária de trabalho destinada ao ensino e à extensão e, ainda, serem 'produtivos' no âmbito da pesquisa, os docentes se veem sobrecarregados e muitas vezes deixam em segundo plano a atividade que, por excelência, caracteriza a universidade: o ensino para a formação de profissionais. Já nas universidades privadas verifica-se o excesso de atividades de ensino em detrimento da pesquisa, além da precarização de vínculo empregatício, pois muitas vezes o professor (horista) vivencia um trabalho com baixos salários e sem plano de carreira (ALMEIDA, 2012; BATISTA, 2005). Essa tendência à separação artificial entre ensino e investigação, entre a identidade como professor e uma identidade como investigador, leva a um fosso entre produzir conhecimento e ensinar (NÓVOA, 1992).

A lógica acadêmica tradicional, e predominante no cenário atual, está dada pela fragmentação das disciplinas por especialidade, aulas expositivas e distantes da prática, menor interação com a sociedade, transferência de conteúdo, baixa cooperação, e a estrutura curricular induz/condiciona esse tipo de prática, pactuando com a massificação do ensino superior, a qual ocorreu nos últimos 20 a 30 anos (ALMEIDA, 2012; NÓVOA, 1992). Não sendo esta apenas quantitativa, mas também implicou a própria natureza da universidade, tendo em vista a grande diversidade de perfis dos alunos. Essa lógica tradicional não leva em consideração os diferentes tempos de aprendizagem, reproduzindo a lógica social hierarquizada através da meritocracia (ALMEIDA, 2012; FORMOSINHO, 1997; NÓVOA, 1992).

Diante deste contexto, a pedagogia universitária do século XXI deve aproximar-se das culturas de investigação e da ciência, estando fortemente relacionadas com uma política de colaboração e cooperação entre os estudantes e os professores. Sendo mais que uma rotina de transmissão, como também uma pedagogia que valorize a cultura profissional e, finalmente, uma pedagogia que seja capaz de valorizar a experiência, que é feita por meio de uma reflexão individual e social (FORMOSINHO, 1997).

Outro fator preponderante na formação do docente se dá pelas políticas públicas e pelos aspectos legais que a regulamentam, como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, no que no seu artigo 66 traz: "*a preparação para exercício*

*de magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*" (BRASIL, 1996, p.23). Ao exigir que a formação docente para o ensino superior se dê na pós-graduação *strictu sensu*, entende-se que os cursos de pós-graduação devem trazer a formação pedagógica do professor também como eixo central, assim como a pesquisa, e não a valorização exclusiva do desenvolvimento da formação do pesquisador (ALMEIDA, 2012). Somado ao pensamento hegemônico, de senso comum, que é sustentado pela ideia "quem sabe fazer, sabe ensinar", verifica-se um reforço para a não valorização da formação pedagógica do docente. O professor universitário não tem a formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem pelos quais é responsável, como planejamento, organização da aula, metodologia estratégia didática, avaliação, peculiaridade da integração professor-aluno, sentidos pedagógicos que lhes são desconhecidos cientificamente (ALMEIDA, 2012).

Assim, a formação docente também deve levar em consideração as transformações do mundo contemporâneo, com suas interfaces sociais, tecnológicas, afetivas e valorativas, de conhecimento e de convivência. Três dimensões para a formação do docente são almejadas: (1) a profissional, em que se aninham elementos definidores da atuação, como a identidade profissional, bases da formação, exigências a serem cumpridas; (2) a dimensão organizacional, que determina padrões a serem atingidos na atuação profissional; e (3) a pessoal, que compreende as relações de envolvimento e compromisso com a docência, compreensão do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos de lidar com isso (ALMEIDA, 2012). Essa formação deve ocorrer de maneira contínua, no âmbito do processo de desenvolvimento profissional, permitindo tanto a qualificação, quanto a apropriação de saberes pedagógicos. Assim, democratiza-se o acesso aos avanços ocorridos na atuação docente, fortalece-se o professor como sujeito capaz de discutir, analisar e reconfigurar a própria prática. Propicia-se e amplia-se a concepção de mudanças que atinge os professores, qualificando-os para responder também as demandas sociais das universidades (ALMEIDA, 2012).

A formação continuada deve vir acompanhada da progressão do professor nos demais aspectos de desenvolvimento profissional, como ética, condições materiais e sociais de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional. Do contrário, acabarão adicionando mais atribuições à sobrecarga imposta aos

docentes na atualidade. Ou seja, a instituição de ensino tem importante papel nessa formação, assumindo a corresponsabilidade para que ocorram mudanças também por meio do apoio institucional (ALMEIDA, 2012; NÓVOA, 1992). Outro mecanismo que fortalece a formação docente está relacionado à criação de espaços/situações que podem colaborar para a constituição da identidade docente, por meio das parcerias em pesquisas com pequenos grupos ou grupos consolidados de pesquisa em educação e formação de professores do ensino superior. Essas parcerias privilegiam a construção em equipe, a cooperação, o diálogo, as redes sociais. A pedagogia situacional e a cultura profissional aproximam a prática real e o ensino, fomentando a capacidade do docente de valorizar a autenticidade do aluno e a dimensão experiencial dentro e fora do campo universitário, além de colaborar com a produção de experiências em relação ao conhecimento, a investigação, a sociedade, a cultura – responsabilidade social, humanização (NÓVOA, 1992).

A universidade na contemporaneidade deve estar voltada à formação de cidadãos e profissionais críticos, autônomos, comprometidos com a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. Tais atributos não se aprendem pelo excesso de teorias, mas mediante uma vivência formativa, que articule dialeticamente a pessoa do estudante, a teoria e a prática profissional. Assim, compete aos professores inovar o ensino, adequando práticas educativas que possibilitem ao estudante um papel ativo na construção do conhecimento, o questionamento e a resolução de problemas do seu campo profissional. A pesquisa como princípio formativo oportuniza aos estudantes aprender a lidar com a incerteza, desconstruir crenças e estereótipos naturalizados, ampliando sua visão acerca da realidade estudada, de si e do processo formativo (CHAIGAR, S/D).

O processo de formação do docente deve ser retroalimentado pela avaliação continuada no decorrer do processo de aprendizagem, assim como a formação em didática, que instrumentalize o “saber fazer” e em pedagogia (NÓVOA, 1992; FORMOSINHO, 1997; FREITAS, 2009). A importância da formação docente consiste em fomentar um processo de desenvolvimento humano, social e relacional, enfatizando-se a produção autônoma de conhecimento e a organização do próprio trabalho, com análise crítica voltada para realidade profissional, viabilizando pesquisas voltadas para resoluções de problemas reais, com base na construção coletiva e na inserção social. Essa formação deve ser voltada para

a ação pedagógica, compreendida e desenvolvida como um trabalho intelectual, com a articulação de teoria e prática, numa relação dialética e dialógica com a perspectiva transformadora para os sujeitos envolvidos e voltada para a sociedade, possibilitando, desta forma, a construção da autonomia profissional, a capacidade de lidar de forma consistente e reflexiva com as situações problemáticas da prática profissional (ALMEIDA, 2012; CHAIGAR, S/D; FORMOSINHO, 1997).

O ensino com pesquisa, desenvolvido de forma consistente e com o envolvimento efetivo dos estudantes em todas as etapas, é capaz de motivar os estudantes para aprender de forma significativa, retirando-os da postura de receptores passivos, de reprodutores de fragmentos de teorias, que não têm a clareza de seu papel para a compreensão da realidade na qual irão atuar. Com isso, um dos aspectos mais relevantes dessa experiência constitui-se no “aprender a olhar” a realidade, recorrendo a referenciais críticos, para além dos “achismos” e das conclusões superficiais e preconceituosas (CHAIGAR, S/D).

Portanto, o processo de formação do docente deve ser versado em uma atividade que inclui necessariamente a ciência dentro dela, no qual a atividade de ensino é capaz de levantar novos problemas que necessitam ser estudados e que interagem com o processo educativo, provocando a necessidade de mais ciência. A educação e os seus processos são, na verdade, uma espiral interminável (NÓVOA, 1992). Essa formação tem peso determinante na atuação do professor e na qualidade de ensino ministrado, devendo incorporar também objetivos ligados à função social da escola, de forma a ser sujeito no desenvolvimento do aluno. Uma das ferramentas que podem ser utilizadas é a avaliação continuada, estabelecendo-a como um mediador da aprendizagem dos alunos, decodificação, assimilação, aproveitamento e vinculação com a prática profissional (ALMEIDA, 2012).

Para sintetizar a importância de se pensar a formação do perfil docente, Madalena Freire expressa a ideia que:

Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história. (FREIRE, 1996, p.39).

Discutir a formação docente implica atividade complexa, assim como a própria profissão o é: envolve tensões e dilemas que constituem as necessidades e as identidades de seus atores: os professores. Entende-se que nesse processo muitos

aspectos devem ser valorizados, sobretudo referentes à experiência, aos saberes específicos, aos saberes pedagógicos, às habilidades relacionais, à competência e à transformação de cada professor ao longo de sua prática profissional. Assim, a constituição identitária do docente é constantemente modificada e consolidada, no sentido de que ela se dá pela percepção de si, dos outros e com os outros, essa pluralidade experimentada na existência também é refletida no pluralismo em que se pratica a docência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor no ensino superior** – desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, vol.3, n.2, pp. 283-294, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.839.

CHAIGAR, Vania Alves Martins; RIBEIRO, Marinalva Lopes; SOARES, Sandra Regina. **A pesquisa como eixo da prática educativa**: alguns estudos em cursos de pedagogia. Resumo apresentado em evento. S/D.

FORMOSINHO, João. A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. **Revista Saber (e) Educar**. Porto, Portugal, n. 2, p. 7-20, 1997

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra; 2008.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

*Artigo recebido em: 29/01/2016*

*Aprovado em: 26/08/2016*

**Contato para correspondência:**

Fernanda Bergamini Vicentine. *E-mail:* fernandabergamini.fisio@gmail.com