

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Ivanilde Alves Monteiro

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)
- Centro de Educação-CE,
da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
ivamonteiro@yahoo.com.br

Kátia Ramos

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
e do DMTE do Centro de Educação -CE, da UFPE, e-mail:
katiamcramos@gmail.com

RESUMO

Adotando o pressuposto que, como sujeito sócio-cultural, o docente universitário constrói sua identidade a partir de inúmeras referências, entre outras, pela significação social da profissão bem como pelo sentido que tem em sua vida o ser docente universitário. O presente estudo aborda a nossa experiência em um curso de formação continuada didático-pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesta perspectiva, a referida experiência vem ratificando que o processo de identificação é contingencial e está imbricado com a história desse profissional, com a forma como significa seu ser e seu fazer, que os saberes pessoais, escolares, pedagógicos e profissionais atuam como fontes geradoras de possíveis identificações e que a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa, mas constitui-se num processo de reconstrução permanente, e em cada tempo e lugar são demandadas reconfigurações na identidade desse profissional.

Palavras-chave: formação; identidade profissional, docencia universitaria

CONTINUING EDUCATION FOR UNIVERSITY TEACHERS: CONTRIBUTION TO THE CONSTRUCTION AND (RE)CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY

Ivanilde Alves Monteiro

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)
- Centro de Educação-CE,
da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
ivamonteiro@yahoo.com.br

Kátia Ramos

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
e do DMTE do Centro de Educação -CE, da UFPE, e-mail:
katiamcramos@gmail.com

ABSTRACT

Having in mind the assumption that university teacher builds his/her identity from numerous references, among others, the social significance of the profession as well as the meaning it has on his/her life being a university teacher. This study deals with our experience on a continuing education course on didactics and pedagogical at the Federal University of Pernambuco (UFPE). In this perspective, that experience comes demonstrating that the identification process is contingent and is interwoven with the history of this professional, with the way the teacher means his/her being and his/her doing. Personal, academic, educational and professional knowledge act as sources of possible identifications and the professional teacher identity is not something that can be acquired definitively and from external source only, but constitutes a permanent reconstruction process. Time and place demand reconfigurations in the professional identity.

Keywords: university education; professional identity, teacher education.

Introdução

Nas últimas décadas vem se acentuando o debate sobre a docência universitária e a construção da identidade docente no âmbito deste exercício profissional. No contexto atual se indicia que essa docência convive com as conseqüências de uma situação ambivalente, uma vez que a construção de sua identidade profissional sofre um movimento pendular entre a profissionalização e a proletarização, determinado, entre outros fatores, pela divisão social do trabalho que vem requerendo uma nova profissionalidade. As dimensões vocacional, proletária e profissional imbricam-se apontando para a construção de uma identidade social e profissional docente universitária menos delimitada. Principalmente por essa razão emerge a necessidade de situar esse docente como profissional da educação, nomeadamente enquanto ponto fundamental no processo de reflexão sobre a construção da sua identidade docente.

Nessa perspectiva, o presente estudo aborda a nossa experiência em um Núcleo, de formação continuada didático-pedagógica, que toma como base a compreensão de que a identidade profissional docente universitária vem a ser o produto de um olhar para o espelho em que os fenômenos de reflexo, imagem e de percepção são determinados histórico, social e culturalmente. E traz elementos que delineam os primeiros passos de uma proposta de formação continuada comprometida em enfrentar o desafio de superar a visão de identidade profissional docente como adquirida de forma definitiva e externa, no contexto de referenciá-la como movediça e constituída num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente.

1. Construindo uma perspectiva conceitual

O termo “identidade” encontra-se hoje presente em muitas questões ligadas principalmente à área de educação. Expressões como “crise de identidade”, “perda de identidade”, “construção de identidade” etc., são usadas em sentidos diversos e variados. Para Ferreira (1996), assiste-se, atualmente, à produção e transformação de identidades motivadas pelas condições de um mundo em mudança e, reciprocamente, à mudança destas condições

pela emergência de múltiplas formas identitárias tradutoras de novas solidariedades em torno de problemas, valores, interesses e objetivos comuns.

A questão da identidade está sendo discutida extensamente na teoria social. A chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1999).

Para Dubar (1991), as identidades são construídas no encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados, mas, na medida em que esses elementos não são estanques, abrem possibilidades para rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais.

Sugerindo um conceito que se refere aos processos identificatórios Hall (1992, 1999, p. 3-4) considera que a identidade não deve ser vista como unificada e estável, mas contraditória e incompleta, já que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um „eu coerente“”. Para esse autor, contribui para a formação de nossas identidades não apenas o que dizemos ou pensamos que somos, mas os diversos discursos sobre nós que, além de nos “representar”, nos intimam a ser da forma como dizem que somos.

Nesse sentido, as identidades resultariam de sedimentações das diferentes identificações ou posicionamentos que adotamos e procuramos “vivenciar” como se viessem de “dentro”, mas que são, sem dúvida, ocasionados por uma mistura especial de circunstâncias, sentimentos, histórias etc. Ou seja, a identidade é compreendida enquanto construção social que produz efeitos sociais. Esta construção é elaborada, de forma dinâmica e multidimensional, na relação entre os grupos onde, à medida que se diferenciam, organizam suas trocas (CUCHE, 1997).

Nessa perspectiva, entendemos que a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre indivíduo e sociedade e que as teorias sobre identidade devem ser compreendidas em uma interpretação mais geral da

realidade. Por esta razão concordamos com Dubar (1991, p. 113) quando afirma que a identidade é “o resultado ao mesmo tempo instável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Conforme exposto, a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. Neste sentido, a identidade profissional também resulta de uma construção. Nomeadamente tendo em conta que as profissões, como todas as outras questões sociais, são dinâmicas e emergem em dado contexto e momento histórico, em resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo a cada momento nova significação.

Para Jobert (1985) a identidade profissional resulta de uma evolução assente em conteúdos e lógicas de ocupação-procura social que responde a uma determinada atividade, ofício ou transmissão de um conjunto de métodos ou saberes e saberes-fazer específicos; profissão-poder de auto- controle e autonomia associados a uma atividade que confere reconhecimento e valorização social, concretizados nomeadamente através de incentivos de ordem económica.

Sendo assim, uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação/resignificação social da profissão, na revisão constante dos seus significados sociais e na revisão das tradições. Mas, também, com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas, práticas estas que resistem a inovações, porque são cheias de saberes válidos às necessidades da realidade. Ou seja, vem a ser o produto de um olhar para o espelho em que os fenômenos de reflexo, imagem e de percepção são determinados histórica, social e culturalmente. O reflexo é o estatuto e o prestígio concedidos a uma profissão; a imagem é selecionada de acordo com papéis acometidos e respectivo reconhecimento público da contribuição que proporciona à sociedade; e a percepção (auto e heteropercepção) de uma identidade profissional é a construção especificada da complexidade da função social esperada (JANUÁRIO; MATOS, 1996).

Na profissão docente não é diferente. A identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. É movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois em cada lugar e em cada tempo se demandam redefinições na identidade desse profissional. É um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ocorre em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia individual do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, portanto, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (ROCKWELL; MERCADO, 1988). Constrói-se com base no confronto entre teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias.

Daí concordamos com Lopes e Ribeiro (1996) quando afirmam que o estudo de identidades docentes não pode ser feito sem se ter em consideração que é impossível pensar bem tais identidades profissionais, sem ter em conta os dilemas de identidade do mundo contemporâneo. Já que, no mundo atual, novas demandas estão sendo postas para a instituição de ensino e, portanto, para os profissionais que nela atuam, e um dos maiores desafios atuais diz respeito à definição do perfil e da identidade desses profissionais.

Para Melo (1999), tal identidade é construída com base no vínculo com o trabalho educativo, o que remeterá a exigências de formação profissional específica, na perspectiva de consolidar essa identidade e qualificar o próprio trabalho.

Todas essas questões são fundamentais, pois estudar a identidade profissional docente implica o reconhecimento da heterogeneidade que caracteriza o grupo social e ocupacional, desde as diferenças individuais até as diferenças ou afinidades grupais, que distinguem, aproximam ou opõem uns grupos em relação aos outros. No seio da mesma profissão é possível encontrar uma grande diversidade de fatores e variáveis que sustentam e concorrem para essa heterogeneidade. Podemos considerar, por exemplo, o nível de ensino em que os professores trabalham, o tipo de

instituição pública ou privada, habilitação acadêmica, o tempo de serviço, posição na carreira, disciplina que trabalha. Estes, entre outros tantos indicadores, mostram que a profissão docente não pode ser encarada numa perspectiva unificadora e homogeneizante.

No que diz respeito ao docente do Ensino Superior, Medeiros (2007, p. 77) aponta que “do profissional professor ao professor profissional está a desafiante construção da identidade docente no ensino superior”. Isto porque, devido à ainda presente peculiaridade de ingresso e progressão nessa carreira, a identificação daqueles que exercem a docência nesse nível está mais atrelada a um campo profissional e não necessariamente ao campo profissional docente. Neste sentido, um dos grandes desafios reside, conforme pondera Zabalza (2004, p. 102), em “desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional”. Nomeadamente, no que diz respeito aos contornos de uma identidade docente não mais fundamentada apenas no domínio de um campo disciplinar mas alicerçada no reconhecimento de uma *profissionalidade* docente, no contexto de uma emergente reconceptualização da docência nesse nível de ensino.

2. Identidade docente no contexto de uma emergente reconceptualização da docência universitária

No contexto da alteração na relação sociedade, conhecimento e universidade, a instituição universitária começa a ser convocada a responder pelo produto social do seu trabalho, em termos de acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico sem perder a tradição e ter uma efetiva intervenção na vida pessoal e coletiva (BARNETT, 2001; MAGALHÃES, 2004; SANTOS, 2004). Fazendo uma interpretação dessa ordem de acontecimentos, Rodrigues (2005, p. 2) aponta que “a sociedade do conhecimento substitui progressivamente a sociedade industrial e gera novas demandas ao ensino superior quer enquanto sustentáculo da inovação científica e tecnológica quer enquanto instância de formação por excelência”.

Ou seja, à erudição e ao conhecimento científico é acrescido um questionamento acerca dos processos de produção, difusão, ensino e

aprendizagem na universidade, principalmente através do emergente movimento de uma necessária reflexão sobre a dimensão pedagógico-didática na instituição universitária (RAMOS, 2008). Nomeadamente no sentido por Barnett (2001) definido como “um processo no qual a universidade está deixando as margens da sociedade para incorporar-se a ela” (p. 19).

Nesse contexto, de entre outros, decorrente do debate instalado a partir da “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (UNESCO, 1998), a temática da docência universitária tem vindo a ser evidenciada e reconhecida como necessária e de importância fundamental para o desenvolvimento do Ensino Superior. Nesse âmbito, estudos vêm tomando essa temática como objeto de análise, no sentido de reconhecimento da docência como uma ação complexa que requer saberes específicos, na sua condição profissional, buscando superar a visão de que *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*¹ e a de que *só quem sabe investigar, pode realmente ensinar*².

Alguns desses estudos realçam que com a profissionalização da investigação científica foram criadas regras próprias de definição do estatuto dessa docência num processo, segundo Torstendahl (1996), independente da forma como se deu a organização dos grupos profissionais. Ou seja, enquanto os grupos profissionais se organizaram em torno de um saber e da função social que lhe corresponde, o mundo acadêmico criou mecanismos para acesso à docência universitária dependentes de sua chancela, a saber, estar em consonância com uma

¹ - Até há pouco tempo essa era uma crença inquestionável “tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ... porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer” (MASETTO, 2003, p. 11).

² - Esta visão decorre da proposição de união entre o ensino e a investigação, que considera “que só o investigador pode realmente ensinar e que qualquer outra pessoa só poderá transmitir um pensamento inerte, mesmo se ele for pedagogicamente bem organizado, em vez de comunicar a vida do pensamento. Nesse modelo, o melhor professor é portanto por definição o melhor investigador” (BORDOUNCLE; LESSARD, 2002, p. 139).

perspectiva teórica e a prática científica como formação adequada, segundo a visão daqueles que avaliam (ibidem, p. 132–133).

Talvez por esta razão, a identidade socioprofissional dos docentes universitários esteja, conforme Zabalza (2004, p. 107), “no conhecimento sobre a especialidade (o que identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identifica com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade)”.

Tal ordem de acontecimento retrata o que igualmente Zabalza (2004) explicita acerca da autonomia, isto é, como uma característica da identidade da universidade, pelo facto de resultar de uma determinação de autogovernar-se, não concedida mas reconhecida pelo Estado. E isto talvez explique a razão da docência universitária se ter mantido isenta de questionamentos sobre os fundamentos do ensinar e do aprender.

Em razão disso recorremos a Lessard (1986) quando chama a atenção para o fato de que a identidade profissional traduz-se na relação que o professor estabelece com a profissão e o seu grupo de pares, e implica um processo de construção simbólica, pessoal e interpessoal que se consubstancia nas representações sobre os seguintes aspectos da atividade docente: capital de saberes, saber-fazer e saber-ser que fundamentam a prática do professor, condições do seu exercício (em termos de autonomia, controle e circunstancialismos de contexto, pertinência cultural e social) que são questões relativas ao estatuto profissional e social da função docente.

Tendo em conta que ao longo do tempo a Universidade passou por transformações – inclusive alterando a visão de ensino (ao idealizar articular com a investigação) mas distante de uma reflexão sobre a sua actividade primeira que é a docência –, no atual contexto, a transformação que vem passando requer um posicionamento político-pedagógico, apoiado em conhecimentos que permitam uma reflexão didático- pedagógico capaz de gerar uma compreensão da formação nela desenvolvida (CUNHA, 2007; ESTEVES, 2007). E isto requer um exercício de romper barreiras disciplinares e de abertura a uma outra lógica de construção. Ou seja, conforme Lopes (2007, p. 99), “a valorização do conhecimento

profissional associa-se a um novo registo de cientificidade, não contemplado pelas formas clássicas de pensar e de fazer a ciência”.

Neste sentido, a emergente compreensão de uma outra forma de construir conhecimento que busca romper com o paradigma da racionalidade técnica bem como o reconhecimento de uma especificidade que confere profissionalidade à docência, têm vindo a apontar para o limite desse exercício respaldar-se apenas em saberes experienciais, sem levar em conta conhecimentos que tratam da especificidade e complexidade da docência universitária. Esta situação é ratificada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) quando afirmam que “os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar”.

Ou seja, como sujeito sócio-cultural, o professor ou professora constrói sua identidade a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições, com outros docentes, com as associações de classe, etc. e, de outro, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas representações e saberes, interesses e sentimentos, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1998).

Por essa razão, sentir-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceitualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua atividade; e do sentimento de que controlam o seu trabalho (NÓVOA, 1992), no contexto de questões histórico-sócio-culturais que permeiam toda a história da profissão.

Fato que aponta para a necessidade de considerar o desafio que se faz presente na Universidade, em termos da sua condição de instituição de

formação, por esta ter como “uma das tarefas essenciais ... construir, organizar a base de conhecimentos que fundamenta a profissão”, como sustentam Bourdoncle e Lessard (2003, p. 132). Isso porque ao definir a base de conhecimentos para o exercício docente em outros graus de ensino por tabela colocou em xeque a sua própria docência. Pois, ao sistematizar conhecimentos sobre um conjunto de saberes referentes à profissão docente, de certo modo vem evidenciando a insuficiência da docência restringir-se apenas ao domínio de uma área disciplinar e à prática de investigação.

Neste contexto, uma nova profissionalidade é requerida tendo como elemento privilegiado uma atenção a questões de ordem didático-pedagógica que, longe de serem consideradas como fim em si mesma, respeitam tanto a pessoa do docente como ao *locus* de seu exercício profissional. O que aponta para uma (re)construção identitária, no que diz respeito à apropriação de um conhecimento didático-pedagógico enquanto elemento necessário à nova identidade docente universitária, abrindo espaço para ações de formação continuada.

3. Formação continuada didático-pedagógica: contributo para a (re)construção da identidade profissional docente universitária

Considerando que a construção da identidade profissional docente é um processo de construção social, no qual os professores assumem um papel central e que a instituição universitária e o contexto local, entre outros, são contextos relacionais importantes de (re)construção e transformação identitária – por isso, propiciadores do desenvolvimento de novas culturas profissionais – a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) assume o compromisso de investigar e intervir no processo de formação continuada didático-pedagógica de seus docentes. Isso porque compreende que a identidade dos professores constrói-se e reconstrói-se ao longo das diferentes fases da sua carreira e segundo um processo evolutivo, de natureza construtivista, determinando e sendo determinada pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional de cada docente.

Nessa perspectiva, foi instituído o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE)³ que se configura como um espaço institucional de estudos, pesquisas e produção acadêmica. Tendo como objeto a docência no contexto da universidade no que diz respeito a sistematizar processos reflexivos acerca da profissionalidade docente universitária. E como eixo, uma concepção de formação continuada centrada na *profissionalização* docente voltada para a superação da visão de identidade profissional docente como adquirida de forma definitiva e externa, referenciando-a como em permanente processo de construção/desconstrução/ reconstrução (UFPE/PROACAD/CE, 2008).

Para tanto, esse Núcleo, tem entre os seus objetivos promover cursos de atualização didático-pedagógico com vista a contribuir para o desenvolvimento profissional de seus docentes. Principalmente estimulando um processo permanente de exercício crítico de revisão da prática docente, enquanto elemento primordial na (re)construção da identidade docente universitária (idem).

No contexto da nossa experiência em um módulo do Curso de Atualização Didático-Pedagógica promovido pelo NUFOPE, nomeadamente responsáveis pela temática “A Didática na formação continuada de docentes”⁴, participaram professores dos cursos: Estatística, Design, Geologia, Administração, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Biologia, Economia, Ciências Sociais, Pedagogia, Nutrição, Enfermagem, Terapia Ocupacional e Química, em sua maioria pós-doutores, com experiência docente variando de iniciantes (primeiro ano de docência efetiva) a final de carreira (30 anos de serviço).

Um dos objetivos do trabalho em tela disse respeito a identificar referentes subsidiadores da prática profissional docente, privilegiando uma contextualização das práticas pedagógicas na crise paradigmática,

³ - O NUFOPE, instituído em setembro de 2008, trata-se de uma ação conjunta da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) e o Centro de Educação da UFPE, decorrente de um processo formativo desencadeado em 2000. O Núcleo congrega professores pesquisadores do campo da Formação e Prática Pedagógica, em nível da Educação Superior, sob a liderança do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação (DMTE).

⁴ - Esta temática foi desenvolvida em duas semanas de atividades, com um grupo pela manhã

(19 docentes) e outro à tarde (25 docentes), sob a responsabilidade de cada uma de nós.

societária e epistemológica – contemplando a questão dos saberes docentes e identidade do professor no contexto da Universidade e da prática social mais ampla.

A proposta metodológica direcionou-se para o diálogo permanente com os sujeitos envolvidos, mediante a reflexão sistematizada e interdisciplinar entre os saberes e a literatura proposta, no contexto de suscitar dúvidas e fazer leituras da realidade do efetivo exercício docente. Tendo por base os princípios da interação conflituosa e da comunicação compartilhada entre conhecimentos, significados e sentidos construídos na ação coletiva – exigindo o desenvolvimento de trabalhos de grupo e individual, relatos de experiência, interpretação e discussões de textos.

Referenciado nessa proposta metodológica o debate fluiu principalmente em torno de questões relacionadas a “ser Professor universitário”, inclusive originadas até daqueles que tinham formação para o exercício docente na Educação Básica. Um ponto a realçar, nos depoimentos dos cursistas, diz respeito à explícita crise identitária ao não se reconhecerem docentes, advinda da constatação da necessidade do conhecimento didático-pedagógico. Ou seja, o reconhecimento dos limites do saber experiencial e de apenas o domínio do conhecimento disciplinar, conforme depoimento de um participante:

Após 10 anos, voltei a Academia e desde então tem sido um imenso prazer trabalhar como docente. Porém, apesar de me esforçar sinto que falta algo: a formação pedagógica para a qual não fomos capacitados. A pós-graduação strictu sensu nos direciona muito mais para a pesquisa do que para a docência. Pelo menos nos lugares que fiz mestrado e doutorado, foi este o sentimento percebido. Mas ao optarmos para sermos professores de Universidades, Faculdades, somos de fato contratados para a docência, sobretudo de professores de Graduação. E, precisamos conhecer as metodologias pedagógicas, ler sobre pedagogia e processo ensino-aprendizagem. Por isso o aconselho a realizar uma formação visto que ‘estás professor, mas não foste formado para ser professor’.

Tal depoimento retrata o desejo de saber ensinar para fazer aprender (LEITE; RAMOS, 2008), iniciando o reconhecimento de uma outra profissionalidade docente que aponta para uma necessidade de (re)construção identitária. Inclusive tal reconhecimento já traduz o desencadear de uma reconstrução identitária – confirmando a existência de um elemento imprescindível, nesse processo, no que diz respeito à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos.

Nesse sentido, apesar de ainda em fase inicial, a experiência vem sinalizando que investir em processos reflexivos é uma alternativa para superar a visão de identidade profissional docente como adquirida de forma definitiva e externa. E um contributo a ressaltar refere-se à disponibilidade para participar individual e coletivamente em processos reflexivos, tal qual podemos inferir no depoimento de um cursista:

Em todos os momentos vivenciados neste curso, percebi que todos que estavam lá queriam aprender algo para acrescentar em sua formação profissional e, estavam dispostos a escutar e participar.

Essa disponibilidade resguarda a pertinência de ações de formação que tenham como propósito o fortalecimento de processos reflexivos comprometidos em desencadear o necessário diálogo entre identidade e profissionalidade docente. Nomeadamente a partir do reconhecimento da responsabilidade e co-responsabilização no processo de auto-formação/formação e profissionalização docente universitária.

Referências

BARNETT, Ronald. **Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa, 2001.

BOURDONCLE, Raymond ; LESSARD, Claude. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle, **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, 139, 131–154.

_____. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation, **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, 142, p. 131–181, 2002.

CUCHE, Denys. **La notion de culture dans les sciences sociales**. Paris: Editions La Découverte, 1997.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: SP: Papirus, 2007.

DUBAR, Claude. **La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Colin, 1991.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. In: IX Congresso SPCE – Educação para o sucesso: políticas e actores. 2007, Funchal. **Actas ...**, Funchal: SPCE, 2007.

FERREIRA, F. Identidade dos Professores: Perspectivas Teóricas e Metodológicas. In: VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE – Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. 1996, Lisboa. **Actas ...**, Lisboa: AFIRSE, 1996.

HALL, Stuart. **Culture, Media, Language:**

Working Papers in Culture Studies. London: Hutchinson, 1992.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JANUÁRIO, C.; MATOS, Z. A Identidade Profissional em Educação Física e Desporto, **Revista Horizonte**, Belo Horizonte, XII (71), p. 163-171, 1996.

JOBERT, Guy. Processus de Professionnalisation et Production du Savoir. **Éducation Permanente**, Ottawa, 80, p. 125-145, 1985.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. (Im)Possibilidades para a formação para a docência universitária: um olhar sobre uma experiência de ações de formação pedagógico-didática centrada na partilha “de saberes e de fazeres”. In: XIV ENDIPE – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 2008, Porto Alegre. **Anais ...**, Porto Alegre: ENDEIPE, 2008.

LESSARD, Claude. La profesión docente: multiplicité des identités professionnelles et culture commune, **Réperes, Essais en Education**, Barcelona, 8, p. 135-190, 1986.

LOPES, Amélia. **Relatório da disciplina Construção de identidades e formação de professores**. Provas de Agregação. Porto: FPCE/U.Porto, 2007.

LOPES, Amélia; RIBEIRO, Agostinho. A construção de identidades profissionais docentes: „começas tu ou começo eu”? In: VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE – Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. 1996, Lisboa, **Actas ...**, Lisboa:AFIRSE, 1996.

MAGALHÃES, António. **A identidade do ensino superior política, conhecimento e educação numa época de transição**. Braga: FCG/FCT/MCES, 2014.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência universitária**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 9-26.

MEDEIROS, Arilene. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista da FACED**, Salvador, 12, p. 71-87, jul/dez. 2007.

MELO, Márcia. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica, **Educação e Sociedade**, Campinas, 68, p. 45-60, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 161-178

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa (Orgs.). **Docência no ensino superior**. vol. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RAMOS, Kátia. **Pedagogia Universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de acções de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária**. 365f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2008.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros, **Investigación em la Escuela**, Sevilla, 4, p. 65-78, 1988.

RODRIGUES, Ângela. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior: desafio de Bolonha? In: VIII Congresso SPCE – Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes, 2005, Castelo Branco. **Actas ...**, Castelo Branco: SPCE, 2005.

SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

TORSTENDAHL, Rolf. La transformación de la educación profesional en siglo XIX. In: ROTHBLATT, Sheldon; WITTROCK, Björn (Orgs.). **La Universidad europea y americana desde 1800 – Las tres transformaciones de la Universidad**. Barcelona: Ediciones Pomares, 1996. p. 121–155.

UNESCO. **Declaracion Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: visión y acción.** 1998. Recuperado em 06 de Agosto, 2006, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

UFPE/PROACAD/CE. **Proposta do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE - NUFOPE.** Recife: UFPE, 2008. (doc. policopiado).

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