

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR NO BRASIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM MARÍLIA-SP E AMARGOSA-BA

THE CONSTRUCTION OF IDENTITY AS PROFESSORS IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE REPORTS FROM MARÍLIA-SP AND AMARGOSA-BA

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL: RELATOS DE EXPERIENCIAS EN MARÍLIA-SP Y AMARGOSA-BA

Djeissom Silva Ribeiro¹ <https://orcid.org/0000-0002-0591-2485>

Ellen Silva Ribeiro² <https://orcid.org/0009-0001-9966-424X>

Fabício Abdalla Brandt³ <https://orcid.org/0009-0008-8095-3544>

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Amargosa, Bahia, Brasil; djeissom@ufrb.edu.br

² Faculdade de Medicina de Marília-FAMEMA – Marília, São Paulo, Brasil; ribeiro.ellinha@gmail.com

³ Faculdade de Medicina de Marília-FAMEMA – Marília, São Paulo, Brasil; fahbrandt@gmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa (auto)criticamente as experiências de três pessoas que se tornaram professores do Ensino Superior, sendo dois deles atuantes na cidade de Marília, interior do Estado de São Paulo; e outro docente atuando na cidade de Amargosa, interior do Estado da Bahia. O objetivo do texto é apresentar, relatar e discutir, a partir dessas três experiências docentes tão distintas, alguns dos aspectos da construção da identidade do professor do Magistério Superior no Brasil. Partindo desse pressuposto, analisam-se elementos que permitem compreender como funções distintas, mesmo que não originalmente na docência, podem contribuir para a identidade de um formador de profissionais em nível superior. A análise, caracterizada como relato de experiências, busca dialogar com autores das três áreas - Educação, Enfermagem e Nutrição - no sentido de compreender as nuances da profissão docente em cada uma das áreas, assim como as reflexões sobre a docência e a construção de uma identidade profissional que não é dada, mas compreendida e buscada. A principal conclusão do estudo aponta para a necessidade de que essa identidade docente, no Magistério Superior, seja construída com intencionalidade e com base no processo reflexivo que considera o magistério uma profissão embasada nas Ciências da Educação.

Palavras-chave: Ensino Superior; Profissão docente; Identidade docente; Relato de experiência

ABSTRACT: This article self-critically analyzes the experiences of three individuals who became higher education professors, two of whom work in the city of Marília, in the interior of the state of São Paulo; and another in the city of Amargosa, in the interior of the state of Bahia. The objective of the text is to present, report, and discuss, based on these three very distinct teaching experiences, some aspects of the construction of the identity of the higher education professor in Brazil. Based on this premise, the text analyzes elements that allow us to understand how distinct roles, even if not originally in teaching, can contribute to the identity of a higher education professional educator. The analysis, characterized as an experience report, seeks to engage with authors from the three fields—Education, Nursing, and Nutrition—in order to understand the nuances of the teaching profession in each of these areas, as well as reflections on teaching and the construction of a professional identity that is not given, but understood and sought. The main conclusion of the study points to the need for this teaching identity, in Higher Education, to be constructed intentionally and based on the reflective process that considers teaching a profession based on the Sciences of Education.

Keywords: Higher Education; Professor; Professor identity; Experience report.

RESUMEN: Este artículo analiza (auto)críticamente las experiencias de tres personas que se convirtieron en docentes de educación superior, dos de las cuales trabajan en la ciudad de Marília, en el interior del estado de São Paulo; y otra en la ciudad de Amargosa, en el interior del estado de Bahía. El objetivo del texto es presentar, informar y discutir, a partir de estas tres experiencias docentes tan distintas, algunos aspectos de la construcción de la identidad del docente de educación superior en Brasil. Partiendo de esta premisa, el texto analiza elementos que permiten comprender cómo los distintos roles, incluso si no son originalmente docentes, pueden contribuir a la identidad de un docente profesional de educación superior. El análisis, caracterizado como un relato de experiencia, busca interactuar con autores de las tres áreas — Educación, Enfermería y Nutrición— para comprender los matices de la profesión docente en cada una de estas áreas, así como reflexiones sobre la docencia y la construcción de una identidad profesional que no es algo dado, sino comprendido y buscado. La principal conclusión del estudio apunta a la necesidad de que esta identidad docente, en la Educación Superior, sea construida intencionalmente y a partir del proceso reflexivo que considere la docencia una profesión basada en las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Educación Superior; Profesión docente; Identidad docente; Relato de experiencia.

Introdução

O Ensino Superior no Brasil tem uma longa história que data ainda do século XVI, pois poucas décadas após o “descobrimento”, em 1572, já havia os dois primeiros cursos superiores instalados na cidade de Salvador, Estado da Bahia, conforme apontado em Ribeiro (2023).

Obviamente que a profissão docente no Ensino Superior brasileiro data exatamente da mesma época, na medida em que os cursos criados (Teologia e Filosofia) tinham como base de sua existência a ação docente dos professores que ministravam suas disciplinas.

Na área de conhecimento da História da Educação Brasileira existe uma linha de pesquisa que analisa essa trajetória histórica do Ensino Superior e das Universidades brasileiras.

Uma das principais referências nessa área é a célebre trilogia do professor universitário e pesquisador brasileiro Luiz Antônio Cunha: *A Universidade Temporã* (2007a), *A Universidade Crítica* (2007b), e *A Universidade Reformanda* (2007c).

No entanto, o objetivo do presente artigo não passa pela discussão aprofundada dessa trajetória histórica, na medida em que diversos(as) autores(as) brasileiros(as) já realizaram esse trabalho de forma magistral. No presente texto, a perspectiva histórica nos auxilia a problematizar nossa principal questão de estudo: existem peculiaridades na construção da identidade docente no Ensino Superior em nosso país? É possível demonstrar alguns desses aspectos relatando e analisando nossas próprias trajetórias?

Uma dessas peculiaridades está demonstrada em nosso texto que é a “migração” de um profissional de um campo da prática de uma atividade que não é essencialmente docente - considerando-se que toda atividade profissional sempre tem um caráter pedagógico - para a atuação no Ensino Superior.

O que se propõe analisar no presente artigo, entretanto, é algo um tanto quanto mais sutil e difícil de perceber para um observador não muito perspicaz, na medida em que nem todo docente do Ensino Superior consegue construir uma identidade profissional com aquela função que está desempenhando, conforme se pode inferir em Sá e Santos (2017).

Da mesma forma que não estava proposto o aprofundamento da linha histórica da Educação Superior no Brasil, também não foi feito exercício denso de discussão do conceito de identidade e/ou de identidade profissional, haja visto o fato de que Toledo *et al.* (2015) já o fizeram, e apontam:

[...] é importante alertar as Instituições de Ensino Superior, que são responsáveis pelo trabalho dos professores, de que um novo professor está presente em suas salas de aula e que ele merece uma atenção especial, pois as aproximações e os distanciamentos entre a identidade pessoal e a identidade profissional não podem ser realizados individualmente por cada docente, mas requerem uma construção coletiva. Isso não significa destituir o sujeito da sua autonomia, do seu “tempo subjetivo”, da sua responsabilidade ou do seu comprometimento com seu trabalho. O que defendemos é que o exercício da docência requer, além de mobilização de conhecimentos experienciais, outros conhecimentos que permitam ampliar a compreensão da ação e a ação docente (Toledo *et al.*, 2015, p. 20-21, grifos dos autores).

Desse modo, o presente relato de experiências visa apresentar as vivências profissionais e reflexões científicas acerca desse tema de relevância para a Educação brasileira: quais são alguns dos caminhos através dos quais se constrói a identidade docente de um profissional do Magistério Superior no Brasil?

No meu caso, Djeissom Silva Ribeiro, a profissão docente passou a fazer parte de minha trajetória a partir de uma oportunidade de emprego em 1993, quando, após a finalização de um curso de inglês, fui convidado para ser professor da escola. Posteriormente, quando da conclusão do Doutorado em Educação, em fevereiro de 2006, nitidamente meu horizonte profissional apontava para a docência no Ensino Superior e, após algumas breves experiências em 2004 e 2005, finalmente o ingresso no serviço público federal, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em outubro de 2006.

Já no meu caso, Ellen Silva Ribeiro, iniciei minha prática profissional na área da assistência direta ao paciente, percorrendo diversos segmentos que foram desde a enfermagem na Captação de Órgãos para Transplantes, passando alguns anos pela emergência hospitalar, enfermarias e ambulatórios de especialidades.

No entanto, durante esses vinte anos prestando assistência e gerenciando o serviço de enfermagem, tive a oportunidade de supervisionar estudantes do curso superior nessa área, da faculdade que é vinculada ao hospital público no qual trabalho, na cidade de Marília-SP.

Foram experiências muito valiosas, com trocas significativas que começaram a despertar em mim o interesse por novas buscas e métodos de ensino/aprendizagem, tornando-me mais próxima dos estudantes e da área acadêmica, com a proposta de melhorar minha contribuição junto à faculdade na qual estou inserida atualmente.

E, por fim, eu, Fabrício Abdalla, iniciei a docência no ano de 2025 (após alguns convites desde 2022), aceitando lecionar para o curso de nível superior em Nutrição na cidade de Marília-SP, em uma instituição de ensino superior privada da cidade.

A vivência de mais de cinco anos na prática clínica em Nutrição, despertou a inquietação de ir além e contribuir de forma mais ampla para o futuro da profissão. Nesse contexto, a docência surgiu como um desafio e uma missão: a de transpor as paredes do consultório para a sala de aula, a fim de compartilhar não apenas o conhecimento técnico-teórico, mas também as nuances e a sensibilidade que somente a experiência prática proporcionam.

Nesse sentido, nossas reflexões buscam evidenciar aspectos ainda negligenciados em estudos científicos sobre a profissão docente, com base em nossas próprias experiências profissionais. Desse modo, é significativa a afirmação de Luz *et al.* (2015), acerca de um certo descompasso entre a formação e a atuação técnica, por um lado, e à docência, por outro:

A maioria dos docentes do Ensino Superior não têm formação para serem professores, mas, sim, para exercerem com qualidade a sua profissão como técnicos. E, mesmo para docentes com mestrado e doutorado, falta um conjunto de conhecimentos e práticas para trabalharem como facilitadores do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, Figueiredo refere que, no Brasil, a formação dos quadros docentes é a causa estrutural mais importante

dentre aquelas que produzem as carências quantitativas e qualitativas do sistema educacional (Luz *et al.*, 2015, p. 597).

Diante do exposto, foi conduzida uma análise qualitativa de caráter exploratório acerca de nossas próprias trajetórias profissionais, lastreada em pesquisa bibliográfica, com o objetivo de contribuir com o debate do processo de construção da identidade do professor do Ensino Superior em nosso país.

O Magistério do Ensino Superior no Brasil: algumas implicações

São muitas as questões que poderiam ser aqui debatidas e os conceitos que forneceriam um sólido referencial teórico para a análise proposta e, efetivamente, empreendida. No entanto, haveria também uma grande possibilidade de divagações desnecessárias e incongruentes com o objetivo do presente artigo. Nesse sentido, construiu-se o foco em alguns conceitos-chave que se mostraram adequados para os necessários embasamentos teóricos que potencializam a análise de experiências docentes tão distintas, no Ensino Superior.

Um primeiro conceito-chave que se buscou desvendar é o principal na construção da análise proposta: como se pode definir um professor? Segundo Lüdke e Boing (2004), é inseparável a definição do que seja um professor daquilo que é a característica fundamental de seu trabalho: o ensinar. Assim, segundo os autores:

[...] o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, [...] deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor. Por fim, sustentam o aspecto crítico que caracteriza as interpretações que os professores fazem da cultura, pois levam os alunos a observarem o panorama cultural sem lhes impor a sua própria interpretação, mas incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrerem os seus próprios itinerários, numa busca de construção dos seus conhecimentos (Lüdke; Boing, 2004, p. 1177).

Também Paulo Freire define a docência de forma brilhante, em vários de seus trabalhos. Chamou-nos a atenção, no entanto, o modo crítico com o qual o autor reafirma a necessidade de que a profissão docente seja aquela do diálogo e da dialogicidade, e não do autoritarismo:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com êle. Impomos-lhe uma ordem a que êle não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação

é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 1967, p. 96-97).

Assim, advogamos um conceito do que seja a docência no sentido de fiel depositário da cultura, conforme Lüdke e Boing (2004), acrescida da função do diálogo e do mediador do processo de recriação e reinvenção do conhecimento, conforme Freire (1967).

Diante do exposto, é importante considerar a capacidade que o profissional docente - agora já nos referindo especificamente ao professor do Ensino Superior - tenha para se adaptar a uma realidade socioeducacional que está em constante mudança, conforme nos explanam Rodrigues *et al.* (2007, p. 314): “o aprimoramento do papel de professor é necessário para contribuir na formação do profissional de nível superior, principalmente se levar em consideração as rápidas mudanças da sociedade imediatista em que vivemos”.

E não apenas a questão da adaptabilidade do profissional docente às rápidas mudanças sociais e pedagógicas, mas a construção de um perfil e identidade verdadeiramente docentes, com base em conhecimentos técnicos, alicerçados em um aprofundado conteúdo pedagógico-científico. É o que nos diz Costa (2009, p. 98):

A formação de profissionais voltada apenas para o desempenho técnico específico da sua área de atuação, não pode mais ser aceita pelas instituições de ensino superior, cuja preocupação deve voltar-se para a formação do profissional cidadão, competente técnica e cientificamente, mas sobretudo com uma ampla visão da realidade em que vai atuar e com elementos para transformá-la.

Nesse sentido, essa identidade do professor do Ensino Superior não é dada, mas sim construída. Desse modo, cabe questionar: como são formados os professores para atuar no Magistério Superior no Brasil?

A resposta mais direta e objetiva aponta para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em suas etapas de Mestrado (Acadêmico e Profissional) e Doutorado (Acadêmico e Profissional).

No entanto, um dos principais desafios que se estabelece nesse cenário é justamente o fato de que boa parte dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em especial nas áreas de conhecimentos que não são das humanidades, têm como principal foco formativo a figura do pesquisador, e não do docente, conforme apontado por Nordi *et al.* (2022).

Ainda nesse sentido, é ilustrativa a afirmação de Souza *et al.* (2014), não apenas quando os autores apresentam dados sobre os resultados de construção do senso crítico nas pessoas após a efetivação de um mestrado, mas principalmente na questão da formação docente, quando constatarem um certo “despreparo para a docência”:

[...] para muitos egressos, o mestrado “não amplia no aluno de pós-graduação conhecimentos na área docente” (E6), e os cursos “perderam um pouco a preocupação na formação de profissionais voltados para o ensino” (E13). Os respondentes se referiram, principalmente, à falta ou insuficiência de formação pedagógica, sendo esta “muito pouco explorada no mestrado, no que diz respeito a preparar os mestrandos para uma sala de aula” (E1). A “falta de temas relacionados à educação, métodos pedagógicos e a discussão de alternativas para a melhora da qualidade da formação em nutrição” (E112) esteve presente, assim como relatos de abordagem “ministrada de maneira insatisfatória” (E19) ou “genérica” (E170) (Souza *et al.*, 2014, p. 731, grifos dos autores).

Acrescentam reflexão importante acerca dessa questão da formação docente, Cardoso *et al.* (2014), por reconhecerem a possibilidade de reprodução de alguns modelos didáticos, em vista da falta de uma formação específica para a docência:

A falta de formação para a docência durante a graduação leva à percepção de que os discentes que seguem a carreira docente reproduzem os modelos observados, ou seja, repetem o exemplo daqueles considerados bons professores ou buscam não seguir o exemplo dos que eram julgados maus professores. Assim, é necessário redimensionar o aprendizado da docência, refletindo sobre a própria experiência (Cardoso *et al.*, 2014, p. 368).

Desse modo, uma das vertentes que se pode identificar no processo de construção da identidade do docente do Magistério Superior no Brasil é a da “reprodução” dos “bons exemplos”, retirando-se, assim, em parte, a via da construção crítica e refletida da identidade, como apontado por Parigi *et al.* (2015):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que permita um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Implica *um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional*. Deve favorecer a interação entre as dimensões pessoal e profissional, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação dando-lhes um sentido em suas histórias de vida (Parigi *et al.*, 2015, p. 145, grifos dos autores).

Tendo em vista que as rápidas mudanças didáticas e pedagógicas que ocorrem diariamente na realidade educacional brasileira passam a exigir, cada vez mais, uma proatividade docente e uma autoformação continuada, a necessidade de integração dos processos de ensino e aprendizagem com as metodologias ativas, vai demandar ainda mais identidade com a profissão, e a construção de métodos de ensino cada vez mais personalizados, em função da área de atuação e da realidade educacional dos estudantes.

Ainda acerca das metodologias ativas é importante considerar que: “[...] proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional a partir do desenvolvimento da

capacidade crítica e reflexiva, da proatividade, da colaboração em equipe, da aprendizagem contextualizada e da intervenção na realidade” (Nordi *et al.*, 2022, p. 4).

Diante do exposto, compreende-se que fica inviabilizado o exercício da docência no Magistério Superior a partir de “improvisos”, com base em ocupação de uma função como “segunda opção” de carreira e, portanto, a necessidade premente de reformulação de um processo formativo continuado que permite ao docente do nível superior construir, de fato, uma identidade de professor, e não de alguém que apenas tente “transmitir conteúdos”.

As metodologias ativas apontam um interessante caminho não apenas na formação do profissional de nível superior, mas poderia indicar um norte para a constituição do docente desse mesmo nível, em especial numa perspectiva de autoformação continuada e consciente, rumo à construção de uma verdadeira identidade com a profissão.

Nesse sentido, corrobora essa linha argumentativa o posicionamento de Chirelli e Mishima (2003):

Ao formularmos um novo PPP, apostamos na possibilidade de construirmos um processo de formação articulado ao mundo do trabalho, rompendo com a separação entre teoria/prática, utilizando metodologia ativa de ensino-aprendizagem, proporcionando aprendizagem significativa. Isso determina a possibilidade de mudanças nos diversos sujeitos envolvidos no processo em questão, tendo como perspectiva a formação de profissional crítico, reflexivo, comprometido com seu papel social, sendo um sujeito ativo no seu próprio percurso de vida e de trabalho [...] (Chirelli; Mishima, 2003, p. 575).

A complexidade do ato de ensinar exige uma formação que transcende o domínio do conteúdo específico, independente de seu nível de instrução acadêmica, abrangendo saberes e práticas pedagógicas mais elaboradas. Nesse contexto, a (auto)formação continuada emerge como um pilar essencial para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que, como argumentam Luz *et al.* (2015), a própria estrutura de educação inicial no Brasil apresenta fragilidades históricas:

[...] mesmo para docentes com mestrado e doutorado, falta um conjunto de conhecimentos e práticas para trabalharem como facilitadores do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, Figueiredo refere que, no Brasil, a formação dos quadros docentes é a causa estrutural mais importante dentre aquelas que produzem as carências quantitativas e qualitativas do sistema educacional. Portanto, é necessária a institucionalização da educação permanente, de modo a contribuir para que estes melhorem suas práticas de docência (Luz *et al.*, 2015, p. 597).

Diante do exposto, o presente artigo analisa aspectos das experiências docentes no Ensino Superior dos autores, propondo contribuir com a discussão na área, a fim de que a docência nesse importante nível da Educação possa desenvolver-se em qualidade e efetividade.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR NO BRASIL: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS EM MARÍLIA-SP E AMARGOSA-BA
Djeissom Silva Ribeiro • Ellen Silva Ribeiro • Fabrício Abdalla Brandt



O Ensino Superior e a profissão docente: relatos de experiências

Refletindo sobre minha trajetória e as mudanças que aconteceram no decorrer dos anos, lembro-me que no final do mês de maio de 2021, ainda em pandemia e com o hospital repleto de casos graves, surgiu uma oportunidade de me dedicar à faculdade na condição de professora colaboradora na área da saúde da mulher. Foi um desafio ainda maior em sua proporção, para mim, que até então tinha toda uma carreira voltada para a área de assistência ao adulto e idoso.

Como enfermeira, e com tantos anos de prática, aceitei o desafio e mergulhei no mundo da saúde da mulher, com todas as particularidades que envolvem a gestante, os recém-nascidos e a mulher no puerpério, confiando na oportunidade de articular o conhecimento prático com a metodologia ativa proposta pela faculdade, e assumindo o compromisso de superar o ensino tradicional, auxiliando na formação de profissionais críticos, com poder de reflexão e cuidado humanizado.

Foram muitas semanas de estudo, debruçada sobre livros, artigos e visitas ao novo cenário onde desenvolveria as práticas com os estudantes. Além de todo o desafio voltado para o cuidado com as mulheres e os bebês, agora vinha acompanhada da responsabilidade de ser a professora daqueles alunos cheios de medos, inseguranças, mas com vontade de aprender.

Assim, minha missão passou a ser oportunizar vivências promovendo aos estudantes protagonismo e aprendizagem significativa no cuidado à mulher.

Nesse sentido, agora atuando exclusivamente como professora, eu que até então tinha vindo do ensino pautado na metodologia tradicional, passo a ter aproximações mais concretas com as metodologias ativas, que são aplicadas na faculdade na qual estou inserida. Um dos entendimentos possíveis do papel das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, foi referido através de Nordi *et al.* (2022).

Ainda na área assistencial, dentro do hospital, confesso que nos primeiros contatos com os estudantes, era tudo muito diferente e novo, e a metodologia ativa, um desafio. Assim, com o passar dos anos, e das várias turmas as quais tive a oportunidade de supervisionar na assistência, a metodologia passou a ser vislumbrada com outros olhos, e levava a profundas reflexões, não somente quanto à atitude docente diante dos estudantes, mas a própria prática na atuação direta aos pacientes, de forma a me fazer questionar sobre os cuidados prestados.

A cada ano vivenciado nessa prática, e com essa metodologia, a percepção era de que me tornava uma profissional mais crítica, mais reflexiva e com propósito de dialogar e encarar os desafios da assistência, sempre pautada nos estudos e na multidisciplinaridade do cuidado.

Os estudantes, sempre trazendo suas ideias inovadoras e esperançosas, e eu contribuí com minha parcela de experiência, e juntos analisávamos o que era possível para melhorar o cuidado dos pacientes. E assim foram vinte anos dedicados à assistência e participando como preceptora de campo de estágio para os estudantes de enfermagem da faculdade vinculada ao hospital público.

Foi então que há, aproximadamente, cinco anos surgiu a oportunidade de dedicar todo meu horário de trabalho à faculdade de Enfermagem, e eu mergulhei em um mundo novo e revitalizante.

Nesse período, atuando como professora no curso de enfermagem, e buscando cada vez mais recursos pedagógicos para melhor compreender e avaliar os estudantes, penso que a atuação do professor está em constante transformação, marcada por um ensino reflexivo e por inovação tecnológica. Refletindo sobre essa prática, vejo que assim como eu, muitos profissionais da enfermagem ingressam na carreira docente a partir de suas experiências assistenciais, trazendo um saber construído no cotidiano do cuidado, mas em muitos casos, sem a devida formação pedagógica.

Ainda uma reflexão mais, agora sobre minha vivência profissional, demonstrou que essa transição exige um processo de reconstrução de identidade, no qual é necessário conciliar o papel de enfermeira e de professora, aprendendo a mediar o conhecimento e estimular a autonomia e a prática do estudante, conforme apontado por Parigi *et al.* (2015).

Nesse sentido, as metodologias ativas atuam como ferramentas importantes para a formação crítica e reflexiva na enfermagem, favorecendo a participação dos estudantes e a aproximação entre teoria e prática, a troca de conhecimentos e a valorização nas buscas qualificadas, para que sejam estimulados o raciocínio clínico entre os casos assistidos no campo da prática, com as buscas qualificadas teóricas, conforme demonstrado por Chirelli e Mishima (2003).

A partir dessas reflexões consigo discutir os casos clínicos, as vivências presenciadas, o cuidado integral, o processo de cuidar e aprender a cuidar, estimulando o olhar humanizado, a escuta ativa e a assistência multidisciplinar que auxiliam no acolhimento ao paciente assistido, e possibilitam a formação de um profissional completo, com olhar integral, qualificado e diferenciado no processo assistencial.

Por sua vez, a jornada iniciada na docência em 2025, no curso de Nutrição de uma instituição de Ensino Superior privada na cidade de Marília, interior do estado de São Paulo, consolidou uma transição da clínica para a sala de aula. Acredita-se que tenha sido um passo

“natural”, impulsionado pelo desejo de compartilhar a bagagem teórico-prática adquirida ao longo dos anos.

Trata-se de uma carreira de nutricionista em consultório iniciada em 2019, profissão desempenhada até o presente momento – e agora, simultaneamente à docência –, e que possibilitou a percepção de uma lacuna significativa entre o que é ensinado nas instituições formadoras e o que se vive no dia a dia da profissão.

A instituição na qual foi iniciada essa experiência docente, adotava um modelo de ensino majoritariamente tradicional, com aulas teóricas e práticas divididas em proporções quase iguais. Assim como minha formação em nível superior, foi possível perceber que em muitas universidades falta a abordagem de desafios reais da atuação profissional.

Reitera-se, aqui, a importância da formação crítica e ampla acerca de sua profissão, com elementos e visões multifatoriais, e não apenas unidirecionais e técnico-científicas de sua área de atuação, conforme nos alerta Costa (2009).

Essa percepção despertou a necessidade de ir além do convencional, permeada por um sentimento de que era meu papel apresentar aos alunos uma perspectiva pragmática, focada em uma prática adaptada à realidade, principalmente brasileira, que incluísse informações de qualidade (baseadas em boas evidências).

Acrescente-se a isso a necessidade de unir assuntos atualizados e inovadores, desenvolvendo e instigando a análise autocrítica e a autonomia do aluno em aprender a aprender o assunto que estava estudando. Do mesmo modo, buscar compreender assuntos adjacentes ao seu curso, e futura profissão, como as estratégias de empreendedorismo e marketing – competências essenciais, mas frequentemente negligenciadas nos currículos acadêmicos.

Minha missão se tornou, então, a de conectar o conhecimento teórico com a experiência prática, mostrando como a teoria se relaciona com o trabalho de nutricionista desenvolvido em um consultório/ambiente de trabalho teórico-prático, em diferentes contextos sociais e com as particularidades de cada paciente e local. Portanto, a docência assumiu um propósito ainda maior: o de ser uma fonte de informação de qualidade em meio a um cenário de desinformação.

Na área da saúde, especialmente, a propagação de mitos e a falta de rigor científico são perigos constantes à saúde populacional. Por isso, tenho me dedicado a guiar os estudantes com base em referências sólidas e evidências científicas, instigando-os a desenvolver um senso crítico apurado.

Dessa forma, a atuação como professor se tornou uma extensão – lastreada em reflexão – da prática clínica, através da qual o foco principal é capacitar futuros profissionais completos,

para que sejam éticos, justos e, acima de tudo, capazes de promover e propagar informações de qualidade baseadas na ciência.

Conforme relato sucinto feito na introdução do presente artigo, iniciei minha trajetória como professor, ainda não no Ensino Superior, no ano de 1993. Já o ingresso na Universidade, como docente, ocorreu em outubro de 2006, de uma forma bastante peculiar, na medida em que a falta de experiência no serviço público foi associada a um desafio enorme: atuar diretamente na implantação de um novo *campus* de uma Universidade Federal interiorizada.

A construção de minha identidade docente, conforme afirmada em trabalhos anteriores (Ribeiro, 2021; 2023) nunca esteve fora da minha realidade profissional, na medida em que me tornei professor aos dezessete anos de idade, ainda sem ter tido tempo de obter uma profissionalização em nível superior.

Essa identidade foi construída em diversos espaços de ensino, em diferentes momentos de uma trajetória acadêmica que me permitiu refletir sobre a profissão e compreender que a referida identidade não é dada, mas vivenciada a partir de uma atitude de se compreender como ser social que visa à docência como objeto de estudo e de trabalho.

Assim, partindo do exercício do magistério, anteriormente ao meu ingresso no curso de Pedagogia, transitei da profissão de professor de inglês, para a de pedagogo e, após a conclusão do Doutorado em Educação, em 2006, para a carreira do Magistério Superior Federal.

Trata-se de uma identidade docente edificada ao longo de mais de trinta anos - no momento em que escrevemos este trabalho - e que, como um processo identitário construído propositalmente, nunca pode ser atribuído a um “dom” ou “vocação”, pois que isso seria desconsiderar todos os esforços encetados no sentido de compreender a docência, entender os discentes e suas peculiaridades em diferentes contextos, e em variadas oportunidades.

Essa forma de vislumbrar a referida identidade profissional também retiraria do processo toda a intencionalidade de construção de uma carreira docente lastreada, de forma aprofundada, nas Ciências da Educação: psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, dentre outras.

Todo o processo reflexivo que venho realizando em todo esse tempo de profissão docente ainda não me permitiu afirmar “certezas” – muitas vezes tais certezas podem ser “vazias” –, mas tem me impulsionado a adotar uma atitude de “aprendiz”, tanto quanto a de docente.

Aprender a ensinar é um processo árduo e que requer proatividade constante, na medida em que “parar no tempo”, em relação aos métodos e, principalmente, ao conteúdo ministrado,

significa a “morte” da verdadeira identidade docente no Ensino Superior, que é aquela de professor/pesquisador/professor.

É notório que, no Ensino Superior, não se pode ensinar aquilo o que não se pesquisou. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, para além de ser o sábio cumprimento de um princípio constitucional – Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) – é, na verdade, a essência da profissão docente, na medida em que pesquisar faz avançar o conhecimento e embasa um ensino qualificado e socialmente relevante.

No entanto, o verdadeiro processo de construção da identidade do docente do Magistério Superior, a nosso ver, não se encerra na pesquisa do conteúdo e na “certeza” de que se está ensinando na “fronteira do conhecimento”, naquela área.

É necessário um processo constante de pesquisa e de (auto)formação continuada acerca da própria docência, na medida em que, cada vez mais, de forma mais acelerada, é preciso compreender a lógica de aprendizado de cada uma das turmas que adentra nossas salas de aulas.

Tem-se a impressão, muitas vezes, que a velocidade das mudanças sociais já quase que não permitem utilizar os mesmos métodos de ensino de um ano letivo para o outro.

Desse modo, o objeto de análise ao qual nos propusemos de forma sucinta – a identidade do docente do Ensino Superior no Brasil – lastreada na reflexão com base em nossas próprias experiências profissionais, mostra-nos – e acredita-se seja nossa singela contribuição para esse campo de estudos – a necessidade existente de que aquela pessoa que assume a função docente do Magistério Superior necessita trabalhar de forma consciente e sistematizada na construção da identidade socioprofissional.

É um processo que se acredita árduo e inscrito no longo prazo, pois ministrar aulas e simplesmente aplicar e corrigir avaliações não nos parece caracterizar o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem.

A identidade do docente do Ensino Superior necessita ser forjada no processo diário e contínuo do ensino, da pesquisa e, principalmente, da busca de uma compreensão sobre o fato de que o ensinar não está materializado na oralidade de nossas aulas expositivas, mas sim na mediação de um conhecimento que, por mais que nos pareça óbvio, não se trata de obviedade aos estudantes.

Ensinar está muito além do transmitir informações. O processo de ensino e aprendizagem exige um esforço intelectual de quem o pratica, na medida em que identificar-se com a docência é diferente de estar atuando como professor.

A reflexão constante acerca de sua própria identidade enquanto professor, principalmente com base nas “Ciências da Educação”, permite a construção de um perfil

profissiográfico para muito além do imprevisto e da caracterização de quem ocupa uma função, muitas vezes, por “falta de opção”.

Não se pode fazer do magistério uma profissão de segunda ou terceira opção. A construção da identidade de professor do Ensino Superior necessita de esforço, trabalho árduo, intencionalidade e dedicação.

A verdadeira docência instiga à pesquisa, impele a construir uma relação profissional humanizada, na qual o docente se importa verdadeiramente com o aprendizado do estudante, não se permitindo utilizar subterfúgios discursivos para justificar um fracasso escolar que nunca é só dos alunos, mas de todos nós, enquanto sociedade.

É importante considerar também o “reverso” dessa discussão, uma vez que, conforme autores citados neste artigo, a identidade docente pode ser construída com base em nossas próprias experiências, com professores que tivemos ao longo da vida.

Nesse sentido, torna-se fundamental pensar nesse “reverso” como a identidade docente construída, que não pode ser o mesmo que buscar ser “idêntico” a um professor.

O ser “idêntico” carrega uma complexidade de implicações na medida em que minha prática docente nunca será “igual” a de meus professores, por uma série de elementos que se imbricam no processo pedagógico no qual estou inserido, mediante a compreensão exposta anteriormente da velocidade das mudanças sociais e educacionais de nosso tempo.

Considerações Finais

A construção da identidade docente na área da saúde é uma exigência fundamental que transcende a experiência técnica assistencial. O processo de transição da prática clínica para a docência requer a reconciliação dos papéis de enfermeira e professora, o que é fragilizado pela frequente ausência de formação pedagógica específica nos/dos profissionais que ingressam no Magistério Superior.

Nesse contexto, a adoção e uma paulatina construção de domínio acerca das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, mostram-se cruciais. Por isso, a aproximação entre teoria e prática, conforme demonstrado na vivência com preceptoría e na atuação exclusiva na faculdade, promovem o protagonismo do estudante.

Essa prática permite a formação de um profissional de Enfermagem mais crítico, reflexivo, com raciocínio clínico apurado e apto a fornecer um cuidado humanizado e integral, ressaltando a necessidade de as instituições de Ensino Superior investirem na formação continuada dos seus quadros docentes.

Ao refletir sobre a jornada aqui relatada, percebo que me tornar professor na área de Nutrição foi menos uma mudança de carreira e mais a descoberta de um propósito. A inquietação que havia na atuação no consultório, ao ver a distância entre os livros da faculdade e a realidade das pessoas, transformou-se em uma missão.

Assim, a docência não se tornou uma esfera separada da prática. Pelo contrário, construiu-se um processo de retroalimentação sistematizado, numa via de mão dupla, através do qual as dúvidas dos pacientes viram temas de aulas ou até mesmo palestras, e as discussões com os alunos me tornam um profissional melhor.

A grande motivação é tentar formar os profissionais que eu gostaria de ver no mercado, alunos que não apenas memorizam a matéria, mas que entendem, questionam, desenvolvem-se e sabem buscar a verdade, em meio a tanta desinformação.

Acredito, sinceramente, que a melhor contribuição que posso dar à minha profissão é colaborar para formar uma nova geração de nutricionistas com senso crítico apurado e um compromisso real com a ciência de qualidade, provando que o conhecimento, quando aliado à experiência, tem um impacto real e poderoso na vida das pessoas.

Nesse sentido, nossos relatos de experiências buscaram construir reflexões acerca das diferentes formas pelas quais passamos a exercer a função do Magistério Superior. Apesar de carreiras tão distintas, e diferentes formas de acesso à profissão da docência no Ensino Superior, o que nos uniu, no propósito deste artigo, foi o laço comum da incansável busca pela excelência no ensino e na aprendizagem, em especial com base em posicionamento intencional e lastreado na ciência.

A construção de nossas identidades como docentes do nível superior passou por um processo reflexivo, necessário para construir uma base pedagógico-didática, na medida em que ensinar não é transmitir informações pela oralidade.

A profissão docente, assim como tantas outras que exigem esse mesmo processo reflexivo aprofundado, não pode ficar à mercê de uma falta de profissionalismo e de intencionalidade na ação pedagógica, incongruente com a responsabilidade de formar profissionais em diferentes áreas.

Desse modo, concluímos nossos relatos apontando para a necessidade de mais estudos – e ainda mais aprofundados – acerca da temática, considerando-se a relevância desse constante processo reflexivo.

Aponta-se, em especial, a importância do compartilhamento das experiências docentes, colaborando para a construção das diferentes identidades socioprofissionais que é o universo da multiplicidade, característica fundante da profissão docente.

E, por fim, mas não menos importante, a construção de uma identidade profissional que tenha na docência uma perspectiva de profissão consciente e intencional, para muito além do improvisado e da falta de embasamento científico na abordagem didático-pedagógica.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

CARDOSO, Cléia Grazielle Lima do Valle; SILVA, Adelma Santana da; VARGAS, Giseli Jorge; PASSOS, Xisto Sena. O papel dos docentes na formação de novos professores de Nutrição. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 3, p. 367-371, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/7MvjnBsDpNsMJhPbBPRQdsz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

CHIRELLI, Mara Quaglio; MISHIMA, Silvana Martins. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA.

Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 11, n. 5, p. 574-584, set./out., 2003. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000500003>.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 97-104, jan./fev. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732009000100009>.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a. 305p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b. 216p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c. 300p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez., 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

LUZ, Maria Mercês de Araújo; ROMERO, Amanda Batista da Rocha; BRITO, Ana Karolinne da Silva; BATISTA, Lívia Patrícia Rodrigues; NOGUEIRA, Lídyia Tolstenko; SANTOS, Marize Melo dos; MARTINS, Maria do Carmo de Carvalho e. A formação do profissional nutricionista na percepção do docente. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 19, n. 54, p. 589-601, 2015. DOI: 10.1590/1807-57622014.0753

NORDI, Aline Barreto de Almeida; OGATA, Márcia Niituma; MACHADO, Maria Lúcia Teixeira. Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pós-graduação: reflexão e potência no ensino superior. **Interface**, Botucatu, v. 26: e210342, 2022. <https://doi.org/10.1590/interface.210342>.

PARIGI, Dayane Mayara Gambini; TOMAZELLI, Priscila Cacer; ALMEIDA, Denise Maria de; VAZ, Débora Rodrigues; HEIMANN, Candice; PRADO, Cláudia. Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. espec. 2, p.144-149, 2015. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000800020>.

RIBEIRO, Djeissom Silva. **Formação de professores(as) em Amargosa-BA: 15 anos ministrando Organização da Educação Brasileira e Políticas Educacionais**. Curitiba: CRV, 2021.

RIBEIRO, Djeissom Silva. **Memorial: ser Professor Titular no Recôncavo da Bahia**. Curitiba: CRV, 2023. 275p.

RODRIGUES, Juliana; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson; MANTOVANI, Maria de Fátima. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Escola Anna Nery de Enfermagem**, v. 11, n. 2, jun. 2007, p. 313-317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/HJg9GCcccPw8knZpy7pY7mS/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 out. 2025.

SÁ, Carmen Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun., p. 315-338, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tfCRFzSrx99Q33MfKcXYwrm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

SOUZA, Liv Katyuska de Carvalho Sampaio de; PRADO, Shirley Donizete; FERREIRA, Francisco Romão; CARVALHO, Maria Claudia da Veiga Soares. “Eu queria aprender a ser docente”: sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da Alimentação e Nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 27, n. 6, p. 725-734, nov./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/twcvc8fhPTjjYBnydZYTBDj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

TOLEDO, Rodrigo; COSTA, Maria da Penha Meirelles Almeida; PEREIRA, Rodnei. A construção da identidade profissional de professores iniciantes no Ensino Superior. **Revista da Universidade Ibirapuera**, São Paulo, v. 9, p. 17-22, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://www.ibirapuera.br/seer/index.php/rev/article/view/5>. Acesso em: 25 out. 2025.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Djeissom Silva Ribeiro. Doutor em Educação pela UNESP-Marília. Professor Titular na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de Professores. Líder do grupo “Administração, Gestão e Organização Escolar” UFRB/CNPq. <http://lattes.cnpq.br/8084474286732272>

Ellen Silva Ribeiro. Especialista em Administração Hospitalar e Gestão de Sistemas em Saúde pela Univem - Marília. Professora colaboradora na Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA. <http://lattes.cnpq.br/9837824948444578>

Fabrício Abdalla Brandt. Mestrando no Programa de Pós-Graduação (Mestrado acadêmico) de Saúde e Envelhecimento na Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA - Marília-SP. <http://lattes.cnpq.br/5400969938679195>

Como citar

RIBEIRO, Djeissom Silva; RIBEIRO, Ellen Silva; BRANDT, Fabrício Abdalla. A construção da identidade docente no Magistério Superior no Brasil: relatos de experiências em Marília-SP e Amargosa-BA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-19, jan./dez., 2025.

