

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: MEMÓRIAS, FORMAÇÃO E SABERES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Sulamita Linsmeyer Santos⁴⁸

Célia Regina de Carvalho⁴⁹

Resumo

Este artigo discute a construção da identidade docente a partir de experiências pessoais, trajetórias formativas e reflexões desenvolvidas na disciplina Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter autobiográfico ancorada na articulação das memórias escolares, experiências docentes e as contribuições teóricas de Diniz-Pereira (2014), Garcia (1992; 1999), Libâneo (2002), Schön (1992), Fiorentini e Crecci (2013) e Tardif (2012; 2014). A análise evidencia que a identidade profissional docente se constitui nas relações, nas experiências de ensino e aprendizagem e nos saberes produzidos entre formação acadêmica, prática pedagógica e contexto social. Também aponta tensões provocadas pela racionalidade técnica, pela burocratização escolar e pelas avaliações, que reduzem a autonomia docente. Conclui-se que a docência exige reflexão contínua, produção de saberes e formação crítica e emancipadora, devendo ser valorizada como atividade intelectual.

Palavras-chave: Identidade docente; Formação de professores; Profissionalização docente.

Introdução

A construção da identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, constituído pela articulação entre experiências pessoais, formação acadêmica, trajetórias profissionais e relações estabelecidas no contexto educativo. Tornar-se professor, portanto, não se limita à obtenção de um diploma ou ao ingresso formal na carreira. Trata-se de um percurso atravessado por vivências, aprendizagens e reflexões que contribuem para a constituição do sujeito professor.

Essas vivências nos transformam ao longo do tempo: contribuem para a construção do caráter, influenciam a maneira como pensamos, agimos e nos relacionamos em sociedade. No caso do professor, compreendido como agente social, esse processo assume uma dimensão ainda mais significativa, pois suas experiências pessoais e profissionais repercutem diretamente em sua prática pedagógica e na formação dos sujeitos com os quais interage.

Entretanto, durante as discussões em sala de aula, observamos que outros agentes, influenciados pela lógica neoliberal, procuram impor à educação regras alinhadas a seus próprios interesses. Esse movimento tende a engessar os conteúdos e a preestabelecer currículos, enfraquecendo o trabalho docente como prática voltada ao desenvolvimento humano e à construção do pensamento crítico. Com isso, a educação passa a ser reduzida a um conjunto de técnicas destinadas à formação de mão de obra para atender, principalmente, às necessidades da classe dominante.

⁴⁸ Mestranda do curso de mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS (PPGEdu/UFMS), Empregada Pública e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPPETE).

⁴⁹ Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da UFMS/CPNV.

³ Este artigo é parte da dissertação de mestrado em Educação do PPGEdu/UFMS.

Como parte da dissertação em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), cujo foco é a formação de professores para o uso das novas tecnologias digitais, este artigo tem como objetivo refletir sobre a construção da identidade docente a partir de experiências autobiográficas, articulando essas vivências às discussões teóricas realizadas na disciplina Formação e Profissionalização Docente.

Para alcançar este objetivo optou-se por uma abordagem qualitativa descritiva, utilizando a modalidade narrativa. Gil (2022), descreve que a pesquisa qualitativa ao contrário da quantitativa, busca o entendimento da essência de um fenômeno, compreendendo processos integrativos, a descrição das experiências vividas por uma ou mais pessoas estudo de casos com profundidade.

Assim entendida, a pesquisa qualitativa enfatiza as qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Ela enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, o relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições situacionais que moldam a investigação (Gil, 2022, p. 2).

Para Mattar e Ramos (2021, p. 71), a pesquisa qualitativa descritiva “[...] propõe-se a descrever situações e eventos, respondendo a perguntas do tipo: o quê, onde, quando e/ou como”.

Neste contexto, busca-se compreender de que modo diferentes momentos da trajetória pessoal e acadêmica contribuíram para a formação de concepções sobre ensino, aprendizagem e profissionalização docente.

A reflexão fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Diniz-Pereira (2014), Garcia (1992; 1999), Libâneo (2002), Schön (1992), Fiorentini e Crecci (2013), Tardif (2012; 2014) e Tardif e Lessard (2007), autores que discutem aspectos relacionados à formação, aos saberes docentes e ao desenvolvimento profissional dos professores.

O sentimento de ser professora e os primeiros referenciais da docência

Durante as aulas da disciplina Formação e Profissionalização Docente, algumas questões orientaram nossas reflexões. A primeira questão foi: “Quando você se sentiu professora?”. Essa pergunta provocou um movimento de retomada da minha trajetória, levando-me a revisitar experiências, memórias e situações que me fizeram sentir professora. Esse sentimento, porém, não estava necessariamente ligado ao exercício formal da profissão docente, mas à percepção de ocupar um lugar de mediação no processo de aprendizagem. Senti-me professora quando compreendi que poderia contribuir para a construção do conhecimento de outra pessoa.

Muitos professores contribuíram para despertar em mim a paixão pelo conhecimento. Entre eles, recordo-me da professora Vanda, do primeiro ano do ensino fundamental, que me ensinou a escrever e a realizar as primeiras operações matemáticas. No segundo ano, a professora Maria Dulce fortaleceu minha crescente afinidade com os números. Também guardo a lembrança de outros docentes marcantes, como o professor Magno, de História, que me ensinou a refletir criticamente sobre os acontecimentos históricos, e a professora Neums, que, nas aulas de Literatura, abordava temas tão relevantes quanto a política.

Ao recordar os professores que marcaram minha trajetória, estabeleço uma relação com as discussões de Diniz-Pereira (2014) sobre a racionalidade crítica. Percebo que esses docentes mobilizavam diferentes saberes e compreendiam o ensino e a aprendizagem como instrumentos de transformação social. Suas práticas pedagógicas aproximavam-se do modelo sócio-reconstrucionista, pois concebiam “[...] o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade” (Diniz-Pereira, 2014, p. 40).

Todos apresentavam uma característica em comum: “o conhecimento de conteúdo pedagógico”, que Garcia (1992, p. 57) define da seguinte forma:

[...] representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar. O conhecimento de conteúdo pedagógico compreende «as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível.

Entretanto, reconheço que a trajetória desses professores também foi marcada por desafios significativos. O trabalho docente, por sua natureza intelectual e relacional, envolve sujeitos diversos, com histórias, costumes, valores e modos distintos de compreender o mundo. Além disso, esses profissionais atuavam em um sistema educacional atravessado por exigências burocráticas que, muitas vezes, limitavam a autonomia pedagógica. No contexto da escola tradicional, tais burocracias tendem a privilegiar a transmissão de conteúdos em detrimento da investigação, da reflexão crítica e da construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a difusão de modelos oriundos da racionalidade técnica na formação de professores tem reforçado a ideia de que o docente deve apenas aplicar soluções previamente definidas para problemas educacionais, com base em teorias científicas ou técnicas. Essa perspectiva, porém, desconsidera o contexto em que a comunidade escolar e o próprio professor estão inseridos. Nesse modelo, a relação entre teoria e prática educacional tende a colocar o professor em uma posição passiva, levando-o a aceitar, de forma conformada, recomendações elaboradas por teóricos e pesquisadores da educação (Diniz-Pereira, 2014).

A análise de Schön (1992) evidencia que a organização burocrática da escola, estruturada em horários rígidos, planos de aula previamente definidos e sistemas de avaliação padronizados, sustenta-se no modelo do saber escolar, centrado na transmissão de conteúdos fixos e mensuráveis. Como ele afirma, “[...] a burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar” (Schön, 1992, p. 87), o que significa que o professor é pressionado a cumprir uma quantidade de informação dentro de um tempo delimitado, sendo posteriormente avaliado pelo desempenho dos alunos nos testes. Essa lógica administrativa, orientada para o controle e a eficiência, dificulta a implementação de práticas reflexivas, pois reduz a autonomia docente, restringe a experimentação pedagógica e gera conflitos para professores que buscam inovar e responder às necessidades reais dos estudantes.

No contexto brasileiro, esses desafios tornavam-se ainda mais complexos. No início da década de 1980, o país ainda vivia sob os efeitos da ditadura militar, encerrada apenas em 1985. Nesse cenário, desenvolver práticas pedagógicas significativas, pautadas na reflexão crítica e na autonomia docente, exigia dos professores não apenas conhecimento e sensibilidade, mas também resistência diante de um sistema educacional marcado por controle, padronização e restrições à liberdade de pensamento.

A partir das marcas deixadas por professores que compreendiam o ensino como prática de mediação, iniciei também minha própria experiência em sala de aula. Ela ocorreu aos 21 anos, durante a graduação em Licenciatura Plena em Matemática na UFMS, quando passei a atuar como professora convocada pelo Estado de Mato Grosso do Sul, experiência que se estendeu por dois anos. Embora, naquele momento, eu não tenha dado continuidade aos estudos e tenha me afastado da docência formal, essa vivência permaneceu como parte da minha trajetória. Por isso, mesmo após cerca de 30 anos, quando encontro ex-alunos que ainda me reconhecem e me chamam de professora, sou novamente atravessada pelo carinho deles e pelo sentimento de pertencimento à profissão docente.

Embora eu tenha aprendido muito com esses professores, também vivenciei práticas docentes mais tradicionais, centradas quase exclusivamente na transmissão de conteúdo. Alguns professores/professoras, se limitavam à exposição da matéria, enquanto outros recorriam à punição

como forma de levar os alunos à memorização. Essas experiências também moldaram as minhas práticas pedagógicas no breve período que lecionei.

Assim, durante a disciplina Formação e Profissionalização Docente, passei a questionar minhas práticas e a refletir sobre o que poderia ter sido diferente. A reflexão, conforme Libâneo (2002), é uma característica humana própria de seres racionais e conscientes.

A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona reflexivo + dade, caráter do que é reflexivo; reflexivo – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria ‘reflectere’ – recurrar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios. (Libâneo, 2002, p. 55-56).

Embora tenha recorrido a Libâneo para compreender o sentido de reflexividade, reconheço que sua perspectiva difere da concepção apresentada por Schön. Para este autor, a reflexão na profissão docente ocorre em dois momentos principais: a reflexão-na-ação, realizada durante a própria prática pedagógica, e a reflexão sobre a prática, desenvolvida posteriormente, quando o professor analisa sua atuação.

Desse modo, a reflexão-na-ação permite ao professor “[...] olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (Schön, 1992, p. 83), fazendo parte da construção do saber docente.

Nesse sentido, compreendo que o professor toma consciência de sua profissão quando reconhece, analisa e ressignifica a própria prática. Esse movimento reflexivo permite transformar as experiências vividas em aprendizagem profissional, fortalecendo uma atuação mais crítica e intencional.

Formação docente e os desafios da profissionalização

Atualmente, retomei meus estudos em Matemática, cursando-a como segunda graduação, ao mesmo tempo em que desenvolvo minha formação no Mestrado em Educação. Esse retorno à vida acadêmica, contudo, teve um marco anterior importante: em 2014, motivada pelo contexto político daquele período, voltei a estudar por meio de uma especialização em Docência no Ensino Superior. Neste momento, reascendeu uma antiga paixão: a pedagogia.

Em 2016, retomei o curso de licenciatura em Matemática; porém, em 2018, infelizmente, desisti novamente por problemas de saúde. Nesse período, tive de realizar práticas pedagógicas durante o estágio, desenvolvido em dois momentos.

Recordo-me de uma situação vivida durante o estágio, quando o professor precisou se afastar por licença médica e solicitou que eu o substituísse em sala de aula. Em determinado momento, um aluno se levantou e começou a dançar próximo às minhas costas, enquanto os demais colegas riam, aguardando minha reação. Por se tratar de uma turma de adolescentes, compreendi aquela atitude como uma forma de desafio e de teste da minha postura diante da classe. Procurei, então, manter a calma: olhei serenamente para o aluno e esperei que ele interrompesse a ação. Ao perceber que não haveria uma reação negativa da minha parte, ele pediu para ir ao banheiro, e eu autorizei. Depois disso, a turma se acalmou.

Ao refletir sobre essa experiência com a professora da disciplina Formação e Profissionalização Docente, durante a discussão de um texto em aula, compreendi que os conhecimentos adquiridos na especialização em Docência no Ensino Superior contribuíram para

minha atuação naquele momento. Essa formação me auxiliou a interpretar a situação com mais serenidade, evitando uma reação impulsiva e favorecendo uma intervenção mais consciente diante da turma.

Assim, compreendo que estudar a formação e a profissionalização docente contribui diretamente para qualificar nossas ações em sala de aula. Como aspirante à docência no processo formativo de novos professores, considero necessário refletir sobre a organização dos cursos de Pedagogia e sobre a forma como seus currículos são construídos.

Para Garcia (1999), ao longo dos anos, os currículos tiveram como base o atendimento às necessidades sociais, culturais e econômicas e foram elaborados por instituições que atendem aos anseios da classe produtiva.

A formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de formação de treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa de a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado agente de mudança do sistema educativo, mas por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. (Garcia, 1999, p. 77).

Ao priorizarem conteúdos voltados à prática como forma de controle, os currículos tendem a se limitar ao atendimento das demandas da classe dominante e à formação de mão de obra. Com isso, reduzem as possibilidades de acesso a conhecimentos que favoreçam a reflexão crítica na formação inicial de professores.

Fiorentini e Crecci (2013) analisam as discussões sobre formação e profissionalização docente em diversos países, destacando a influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo os autores, essas discussões se intensificaram nas últimas quatro décadas, em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais e econômicas.

No Brasil, essas discussões contribuíram para a formulação de propostas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, como o engajamento em “[...] estudos coletivos, na avaliação dos resultados e no planejamento pedagógico dentro das próprias escolas nos horários dedicados à jornada extraclasse” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 15). No entanto, a exemplo do estado de São Paulo, esse horário, que deveria ser dedicado à formação dos professores, tornou-se um espaço controlado pela burocracia.

Nesse cenário, o excesso de atividades burocráticas deixa pouco espaço para ações efetivamente formativas. Além disso, as políticas educacionais vinculadas às avaliações externas e aos testes padronizados tendem a comprometer o desenvolvimento profissional docente, ao deslocarem o foco da formação colaborativa para o cumprimento de exigências administrativas (Fiorentini; Crecci, 2013).

Em contraponto à concepção de formação defendida por organismos internacionais e incorporada às políticas educacionais brasileiras, espera-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) proporcionem aos futuros professores uma formação ampla, capaz de desenvolver dimensões intelectuais, culturais, físicas e sociais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, observa-se que, muitas vezes, os conteúdos são organizados de forma fragmentada, priorizando “[...]”

tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (Tardif, 2012, p. 35).

Outro aspecto discutido em sala de aula refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes ao saírem da universidade e assumirem uma turma. Muitos deles não se sentem suficientemente apoiados pelos pares nem pela gestão escolar. A ausência de uma vivência mais efetiva em sala de aula, acompanhada pela participação ativa de um professor regente, o excesso de burocracia, a imposição de metas, o discurso da meritocracia e a desvalorização da profissão docente podem intensificar o sentimento de insegurança e desânimo no início da profissão.

As instituições de ensino superior, assim como as instituições responsáveis pela formação em serviço de professores, abstêm-se de dar a devida atenção à fase inicial da carreira docente. Esse período, marcado pela transição da condição de estudante para a atuação como professor ou professora, é fundamental para a constituição da identidade profissional. Trata-se de uma etapa de grande relevância, pois nela o professor iniciante se depara com “[...] tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (Garcia, 1999, p. 16).

Para Nóvoa (1992), os cursos de Pedagogia deveriam ser mais bem estruturados, de modo a possibilitar que os futuros professores desenvolvam habilidades pedagógicas por meio da convivência e da colaboração com docentes mais experientes. O autor defende uma aproximação mais efetiva entre universidades e escolas, mediante projetos capazes de criar espaços formativos colaborativos, nos quais o futuro docente possa atuar, simultaneamente, como sujeito em formação e como participante ativo do processo formativo.

Ao refletir sobre o texto de Nóvoa, percebo que, embora alguns anos tenham se passado, muitos governos ainda não demonstram interesse em construir uma estrutura formativa capaz de promover a interação contínua entre professores/as experientes com os futuros professores/as. Como consequência, os cursos tendem a se limitar à transmissão de conteúdos voltados aos interesses de determinados grupos sociais, em vez de favorecer uma formação crítica, participativa e socialmente comprometida.

Nas sociedades europeias e norte-americanas, a evolução atual das esferas econômica e política, dominadas pelo neoliberalismo, provoca cada vez mais rupturas nos laços sociais e faz pressentir um retorno do ator social, do professor e do intelectual engajado. Definitivamente, embora estejam assentadas em objetivos relativamente claros, as reformas deixam em aberto a questão do saber dos professores vinculada à sua identidade profissional e ao papel que desempenham. (Tardif, 2012, p. 303).

Ao considerar as estruturas já estabelecidas, percebe-se que, embora exista a sensação de autonomia sobre a prática docente, o professor muitas vezes é reduzido à condição de mero executor de políticas, metas e orientações externas. Essa lógica desvaloriza sua dimensão intelectual e limita sua participação crítica na construção do processo de ensino-aprendizagem.

A construção dos saberes docentes

Começo esta seção com uma citação de Maurice Tardif, autor cuja produção esteve entre as primeiras leituras que realizei no curso de mestrado em Educação:

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.

Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (Tardif, 2014, p. 14).

A construção do saber docente não ocorre apenas durante a formação inicial e a continuada. Trata-se de um processo permanente, que resulta da articulação entre os conhecimentos específicos da profissão, as experiências pessoais, a convivência em comunidade e as vivências em sala de aula com os alunos. Esses elementos contribuem para a construção, a estruturação e a constante construção da prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento profissional do docente (Tardif, 2014).

Com base no pensamento de Tardif, recordo-me do meu professor de História do 5º ano, em 1984, cuja prática docente contribuiu significativamente para a formação do meu pensamento crítico. Durante as aulas, ele nos incentivava a questionar as informações apresentadas tanto nos programas de televisão quanto nos próprios livros didáticos solicitados pelos professores, pois, na época, não havia distribuição gratuita, e eles precisavam ser comprados.

Entretanto, o professor nos orientava a não aceitar nenhuma informação como uma verdade absoluta. Embora eu não me recorde de suas palavras exatas, sua mensagem era essencialmente esta: "Não aceitem uma verdade como absoluta. Não acreditem em tudo o que ouvem. Busquem o conhecimento em outras fontes e materiais. Não se deixem enganar."

Essa orientação foi apresentada durante uma aula sobre o Tratado de Tordesilhas e marcou profundamente minha forma de compreender o conhecimento. Essa experiência ilustra o que Tardif defende ao afirmar que os saberes docentes são construídos nas práticas, nas experiências e nas interações estabelecidas ao longo da trajetória profissional e educacional.

Infelizmente, os programas de formação docente negligenciam o desenvolvimento pessoal dos futuros professores, como se a dimensão humana pudesse ser dissociada da profissional. Essa lacuna evidencia aquilo que Nóvoa (1992, p. 24) já alertava ao afirmar que "[...] a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação". Em outras palavras, o que se exige do professor na prática cotidiana não encontra correspondência plena naquilo que é oferecido pelas instituições formadoras. Essa desconexão revela a falta de articulação entre escolas e universidades.

Para Tardif e Lessard (2007), é necessário entender como o professor é visto na sociedade. Segundo os autores, espera-se que os professores atendam às demandas da sociedade industrial e neoliberal, que estes preparem os filhos dos operários somente para o trabalho, não para uma formação crítica e emancipadora.

Entretanto existem discussões sobre como as instituições e os governos podem:

[...] promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão 'à respeito dos alunos; reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino

novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino na opinião pública. (Tardif; Lessard, 2007, p. 26).

Estabelecer receitas ou decretos que sirvam para todas as instituições de educação é um equívoco, visto que cada uma delas tem suas próprias características, que podem tanto auxiliar quanto criar obstáculos durante o processo formativo, como as condições do local de ensino, a gestão escolar, o currículo e o material didático. Ao desconsiderar as particularidades de cada comunidade escolar, esse processo também afeta as características do próprio professor iniciante, como suas ideias prévias, sexo, biografia pessoal, crenças e formação, reduzindo sua autonomia como intelectual (Garcia; Vaillant, 2017).

Como em qualquer profissão, a docência faz uso de diferentes instrumentos, recursos e técnicas que subsidiam a prática pedagógica. Entre esses recursos, destacam-se programas, livros, exercícios, normas e outros materiais que contribuem para o processo de ensino, aprendizagem e socialização dos estudantes. No entanto, o trabalho docente não se restringe ao uso desses instrumentos, pois também é constituído pelas experiências, percepções e significados atribuídos pelo próprio professor à sua prática. Nesse sentido, “[...] sendo ao mesmo tempo uma atividade e um status, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele” (Tardif; Lessard, 2007).

Assim, compreende-se que a docência vai muito além do domínio de técnicas, métodos e instrumentos pedagógicos. O exercício da profissão é continuamente ressignificado pelas experiências vividas, pelas interações estabelecidas no ambiente escolar e pelos conhecimentos construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor. Desse modo, a construção do saber docente não se limita ao período de formação inicial, mas abrange todas as fases da vida do professor, suas vivências, os conhecimentos adquiridos e as relações de socialização estabelecidas com seus alunos, configurando-se como um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Considerações Finais

A reflexão sobre a própria trajetória permitiu compreender que a identidade docente não é construída de forma linear ou definitiva, mas constitui um processo permanente de formação, reflexão e ressignificação. Revisitar os momentos que contribuíram para a construção do meu saber docente possibilitou uma reflexão mais ampla sobre o processo de profissionalização docente e evidenciou a necessidade de aprofundar continuamente meus conhecimentos como futura formadora. As experiências vivenciadas ao longo do Curso de Mestrado em Educação contribuíram para desconstruir crenças e concepções anteriormente consolidadas acerca da profissão docente, ampliando minha compreensão sobre sua complexidade.

As discussões realizadas em sala de aula, fundamentadas em diferentes autores e perspectivas, muitas vezes divergentes entre si, reforçaram a compreensão de que não existem verdades absolutas no campo da educação. As diferentes formas de compreender a docência são influenciadas pelas trajetórias pessoais e profissionais de cada indivíduo, pela formação inicial recebida, pelo contexto da comunidade escolar em que atua, pelas experiências e desafios enfrentados na prática pedagógica, pelas crenças construídas ao longo da vida e, ainda, pelas condições de trabalho e pela desvalorização da profissão docente.

Compreendi, ainda, que as políticas educacionais precisam ser constantemente analisadas e questionadas de forma crítica, uma vez que os currículos são frequentemente influenciados pelos interesses da classe dominante. Nesse contexto, as diretrizes educacionais tendem a privilegiar uma perspectiva predominantemente técnica e instrumental, alinhada às demandas do modelo neoliberal,

orientando a formação de sujeitos para atender, prioritariamente, às necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana, crítica e emancipatória.

Os referenciais teóricos estudados possibilitaram a compreensão de que a formação de professores deve ultrapassar perspectivas técnicas e instrumentais, promovendo o desenvolvimento de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Assim, conclui-se que a construção da identidade docente ocorre por meio da articulação entre experiências pessoais, formação acadêmica e prática profissional. Os saberes produzidos nesse percurso constituem a base da profissionalidade docente e reforçam a necessidade de uma formação contínua, crítica e comprometida com a emancipação humana.

Referências

DINIZ-PEREIRA, Júlio-Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 28 jul. 2026.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/308709252_Desenvolvimento_Profissional_DOCENTE_Um_Termo_Guarda-Chuva_ou_um_novo_sentido_a_formacao_1. Acesso em: 28 jul. 2026.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/630402675/A-Formacao-de-Professores-Novas-Perspectivas-Baseadas-Na-Investigacao-Sobre-o-Pensamento-Do-Professor>. Acesso em: 28 jul. 2026.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação inicial de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: <https://dn721903.ca.archive.org/0/items/garcia-c.-m.-formacao-de-professores-para-uma-mudanca-educativa/Garcia%2C%20C.M.%20-%20Formacao%20de%20professores%20-%20Para%20uma%20mudanca%20educativa.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em:

https://www.google.com.br/books/edition/Professor_reflexivo_no_Brasil/iVSbEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Reflexividade+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores.&pg=RA1-PA1986&printsec=frontcover. Acesso em: 28 jul. 2026.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Edições 70, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/ed158b28-ca37-4d65-99e9-feaccbdb2a61>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldschonp/26323440>. Acesso em: 28 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://dn721702.ca.archive.org/0/items/tardif-m.-lessard-c.-o-trabalho-docente-elementos-para-uma-teoria-da-docencia-co/Tardif%20M.%20Lessard%20C.%20-%20O%20Trabalho%20Docente%20-%20Elementos%20para%20uma%20teoria%20da%20docencia%20como%20profissao%20de%20interacoes%20humanas.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2026.