

## A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

**Adriane de C. Menezes Sales<sup>1</sup>, Gladis Camarini<sup>2</sup>, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Universidade de Taubaté, Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Rua Exp. Ernesto Pereira, Portão 2 - Taubaté – SP - Cep: 12030-320, ammsalles@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Av. Albert Einstein, 951 - Caixa Postal: 6021 - CEP: 13083-852 - Campinas - SP, gcamarini@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade de Taubaté, Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Rua Exp. Ernesto Pereira, Portão 2 - Taubaté – SP - Cep: 12030-320, edna.chamon@gmail.com

Este trabalho apresenta uma análise a respeito da relação entre a formação e a prática no processo de construção da identidade docente, a partir da experiência de Formação de Professores das Séries Iniciais promovida por uma Universidade no Estado do Pará. Quanto aos resultados, mostram que os professores foram alunos, viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas, e este conjunto fornece suporte para a sua futura docência. Além de indicarem que os cursos de formação precisam desenvolver nos alunos condições de investigar a própria atividade para que eles possam, a partir dela, estabelecer e transformar os seus saberes-fazeres em um processo contínuo de construção de suas identidades profissionais.

**Palavras-Chaves:** Formação docente, prática docente, identidade profissional.

**Área do Conhecimento:** Formação Docente

### Introdução

Diante de expectativas e contrastes, crises e necessidades sociais urgentes, tem-se a escola e o professor como depositários das esperanças de formação do novo homem para o século XXI, e que têm, em seu ofício, a possibilidade de intervir no processo de transformação da sociedade. Mas estas questões não dependem exclusivamente da educação, da escola e/ou do professor. São componentes do processo educacional e fazem parte da teia de complexidades da sociedade contemporânea (CHAMON, 2003).

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social. Neste sentido, para analisar a prática docente é necessário se referenciar ao processo de evolução histórica da docência, ao conceito de cotidiano e, principalmente, ao significado que este tem para o desenvolvimento do homem (Pimenta, 2005). E, se por um lado, têm-se claros os aspectos fundamentais a serem desenvolvidos pela educação, é importante, também, a reflexão a respeito deste professor neste contexto: novos paradigmas impostos sobre a sua prática, seus saberes e conceitos diferentes a serem apreendidos para o desenvolvimento de suas competências profissionais.

Nesta direção, refletir os processos de formação inicial é cada vez mais importante, visto que podem, de forma bastante significativa, intensificar a reprodução cultural (CUNHA, 2006).

De acordo com Monteiro (2001), a prática é uma expressão da essência e as discussões e debates sobre as práticas e saberes docentes são fundamentais para a qualidade da ação educativa. É importante ressaltar os aspectos subjacentes que se manifestam na construção das

competências e habilidades para o exercício da docência e compreender que uma perspectiva dialética, crítico-reflexiva e problematizadora é componente fundamental no fazer pedagógico do professor para a superação das dificuldades no ato de ensinar (MONTEIRO, 2001).

Neste sentido, Pimenta (2005) afirma que não se têm, claramente configuradas, teorias que expressem de fato os elementos importantes que estão contidos na prática, como a problematização, a intencionalidade na busca das soluções, a experimentação metodológica, assim como tentativas mais ricas, diversificadas para o enfrentamento de situações de ensino complexas.

A questão das práticas não pode ser refletida apenas no contexto dos processos formadores, nem como resultado exclusivo destes, já que a transformação produtiva dos saberes e práticas de formação docente depende, necessariamente, de processos de reflexão e auto-conhecimento para a composição e recomposição permanente do desenvolvimento profissional (CATANI, 2005).

É importante, também, a percepção de que o fazer docente é intermediado por valores objetivos e subjetivos que se evidenciam cotidianamente. Essas condições interferem diretamente na forma de (re)construção dos seus saberes – na maneira como irão interpretá-los e internalizá-los; e, ainda, viabilizam ou não o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma, crítica e reflexiva, capaz de contribuir para a melhoria contínua do seu fazer pedagógico.

### Materiais e Métodos

O presente estudo representa parte de uma pesquisa exploratória, descritiva e bibliográfica mais ampla, desenvolvida para elaboração de

dissertação de mestrado, realizada em uma Instituição de Ensino Superior no município de Belém/PA.

A amostra foi constituída de 964 alunos, distribuídos entre o 1<sup>o</sup> e o 6<sup>o</sup> semestres do Curso de Pedagogia. O objetivo era identificar a relação entre o processo de formação, as práticas e a identidade docente.

Para a coleta de dados foram utilizados questionários tendo como objetivo o registro de dados sociodemográficos; além de questões para diagnosticar o perfil da formação e da prática no processo de construção identitária docente. Para efeito de organização dos dados, os mesmos serão expostos separadamente, como itens isolados, mas analisados de forma inter-relacionada.

Vale destacar também que, todos os sujeitos foram incluídos no estudo concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as Resoluções n<sup>os</sup>. 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam os protocolos de pesquisa com seres humanos.

## Resultados

No Item I, os resultados obtidos quanto à identificação da amostra foram: quanto ao gênero, o grupo de alunos estudado é composto de Nt= 964 sujeitos (Nt= número total de Ss= sujeitos da pesquisa). Nessa amostra, observou-se uma predominância do sexo feminino Nf= 909 (94,3%), em relação ao universo masculino, que é de apenas Nm= 55 (5,7%). Em relação à idade, a média obtida é de um pouco mais de 30 anos. A faixa etária encontra-se, distribuída entre 20 e 39 anos - N= 692 Ss (71,8%), enquanto N= 208 Ss possuem idade entre 40 e 59 anos (21,6%) e, apenas N= 57 Ss (5,9%) estão em um grupo que tem menos de 20 ou mais de 59 anos de idade (Figura 1).

Sexo X Idade						
	Não resposta	Menos de 20	De 20 a 39	De 40 a 59	60 e mais	Total
Masculino	1	2	44	8	0	55
Feminino	6	50	648	200	5	909
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>52</b>	<b>692</b>	<b>208</b>	<b>5</b>	<b>964</b>

Figura 1 - Dados cruzados de Sexo e Idade dos sujeitos

No Item II, relativo ao tempo de magistério (Figura 2), um grupo de N= 595 Ss sem experiência (61,7% da amostra).

Tempo de Experiência no Magistério		
	Qt.	% cit.
Não resposta	7	0,7%
Menos de 0	0	0,0%
0	595	61,7%
De 1 a 6	144	14,9%
De 7 a 12	126	13,1%
De 13 a 20	71	7,4%
21 e mais	21	2,2%
<b>Total</b>	<b>964</b>	<b>100,0%</b>

Figura 2 - Experiência no exercício do Magistério

Quanto os demais se encontram nas seguintes situações: N= 144 Ss entre 1 e 6 anos (14,9%); N= 138 Ss entre 7 e 13 anos (14,3%); N= 59 Ss entre

14 e 20 anos (6,1%); por último, N= 21 Ss que já atuam há mais de 21 anos no magistério. Apenas N= 7 Ss não responderam (0,7%).

No Item III, relativo a identidade profissional docente (11 opções propostas para 3 escolhas possíveis) os sujeitos abordaram que “Ser Professor”, está mais enfaticamente ligado às seguintes características: para 54,8% dos sujeitos, que em números absolutos somam N= 528 citações, para “ser professor” é importante “Auxiliar os alunos em suas dificuldades e levá-los a obterem bons resultados”. Em seguida, com N= 463 citações (48%), foi escolhida a alternativa “Estimular a busca de outras fontes de estudo”. A terceira opção mais citada foi a de adaptação do professor à diversidade dos alunos, a fim de que se possam ter bons resultados, o que representa 36,4% das citações, ou seja, em números absolutos, N= 351 escolhas.

No entanto, devem ser consideradas, também, as escolhas quanto à necessidade de motivação discente, que obteve N= 341 citações (35,4%), e, ainda, a necessidade de integração teoria-prática, que foi apontada com um número também expressivo, N= 313 escolhas (32,5%). Quanto as demais opções (6 alternativas), juntas, atingem um número de N= 896 citações dentre 2.892 escolhas possíveis (31%).

Concepções e Expectativas acerca do que é Ser Professor		
	Qt.	% cit.
Auxiliar os alunos em suas dificuldades e levar os alunos a obterem bons resultados	528	18,3%
Estimular a busca de outras fontes de estudo	463	16,0%
Adequar o comportamento aos diferentes tipos de alunos para obter bons resultados	351	12,1%
Motivar os alunos	341	11,8%
Adotar um roteiro que integre a teoria e a prática	313	10,8%
...	896	31,0%
<b>Total</b>	<b>2 892</b>	<b>100,0%</b>

Figura 3 - Concepções e expectativas sobre "Ser Professor"

No Item IV, buscou-se a apreensão sobre a percepção dos alunos sobre o que é necessário ao professor em relação à prática docente, em uma escala de importância de 01 a 05 (onde 01 é discordo totalmente e 05 – concordo totalmente), os resultados foram:

Prática em Sala de Aula - Perfil Profissional		
	Média	Frequência
Estimular a leitura de livros, revistas, jornal e consultas à internet	4,60	963
Ter domínio do conteúdo	4,52	963
Estimular o aluno à organização e ao hábito de estudo.	4,48	963
Estimular a participação dos alunos em todas as atividades propostas	4,41	963
Estimular a reflexão.	4,34	963
Estimular os alunos a trazerem materiais que possam contribuir na abordagem dos conteúdos propostos	4,26	963
<b>Total</b>	<b>4,44</b>	

Figura 4 - Perfil Profissional para a Prática em sala de aula

Segundo os resultados obtidos na pesquisa (Figura 4), os respondentes (Nt= 963 Ss) pontuam que o estímulo à leitura para a obtenção de outras fontes de conhecimento, como revistas, jornais e Internet, é relevante na prática de profissionais da educação, item que atingiu uma média de Mt= 4.60. Em seguida, o domínio de conteúdo (Mt= 4.52), o estímulo à organização e hábito de estudo (Mt= 4.48) e a participação do aluno nas atividades propostas (Mt= 4.41), que também

tiveram médias expressivas. Na escala geral, ficaram com as duas últimas colocações o estímulo à reflexão e o estímulo à participação direta dos alunos (coleta e apresentação de materiais) na abordagem dos conteúdos propostos, com médias de  $M_t = 4.34$  e  $M_t = 4.26$ , respectivamente.

Relacionado aos aspectos didático-metodológicos, no Item V, observa-se, que, todas as questões levantadas foram consideradas relevantes ( $M_{gt} = 4.34$ ). Na Figura 5, item a item, os sujeitos consideram que, em primeiro lugar, está a avaliação ampla e contínua ( $M_t = 4.44$ ), seguida de: articulação dos conteúdos específicos com as outras áreas do conhecimento ( $M_t = 4.36$ ); contextualização e aplicabilidade (perspectiva prática) de cada conteúdo –  $M_t = 4.35$  – e, incentivo à pesquisa ( $M_t = 4.34$ ), com médias quase equivalentes. Por último, mas também muito valorizada, está a utilização dos resultados como forma de auto-avaliação (seu próprio planejamento e metodologias -  $M_t = 4.21$ ).

Prática em Sala de Aula - Aspectos Didático-Metodológicos		
	Média	Frequência
Avaliar de forma ampla e contínua	4,44	963
Articular cada conteúdo com as outras áreas do conhecimento.	4,36	963
Trabalhar com conteúdos numa perspectiva prática e contextualizada	4,35	963
Incentivar a pesquisa científica	4,34	963
Utilizar os resultados dos alunos como base para avaliação do seu planejamento e metodologias.	4,21	963
Total	4,34	

Figura 5 - Aspectos ligados à questão didático-metodológica

Finalmente no Item VI (Figura 6), que trata das experiências dos sujeitos como fatores intervenientes na prática profissional e a importância destes para o trabalho docente, os sujeitos pontuam que, na visão do total de sujeitos, as experiências vivenciadas no processo de formação acadêmica têm forte influência na prática profissional, o que pode ser observado na média atribuída ( $M_t = 4.28$ ). O mesmo pode ser observado no item referente aos saberes construídos ao longo do próprio exercício da docência –  $M_t = 4.15$ , seguido das experiências como alunos –  $M_t = 4.08$ , e, por último, a participação em grupos de estudo e reflexão sobre o trabalho docente –  $M_t = 4.03$ .

Prática em Sala de Aula - Fatores Intervenientes (Experiências)		
	Média	Frequência
A formação acadêmica	4,28	964
Os saberes construídos a partir da prática.	4,15	964
As experiências vividas como aluno.	4,08	964
Participar de grupos de estudo e reflexão sobre o trabalho docente.	4,03	964
Total	4,13	

Figura 6 - Prática Docente /Fatores Intervenientes (Experiências)

Vale ressaltar que a média geral ( $M_{gt} = 4.13$ ) demonstra que todos os aspectos levantados têm sua importância reconhecida pelo grupo.

## Discussão

Sobre os aspectos levantados, é importante destacar que os resultados expostos corroboram os dados obtidos pela UNESCO (2004). Como se pode observar, a feminização da docência se

confirma. Segundo Louro (2006), este processo tem raízes históricas, relacionadas diretamente às mudanças da sociedade brasileira durante o século XIX. Atendia-se à necessidade de preservação do papel estabelecido para a mulher na sociedade: “[...] o magistério era próprio para mulheres porque era trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período” (LOURO, 2006, p. 453).

No que se refere aos aspectos da formação, da prática e da identidade profissional docente, os resultados indicam a confirmação do que aponta Pimenta (2005) quando afirma que o professor educa quando faz a mediação entre a informação, a sociedade e os alunos, no sentido de atingir, pelo desenvolvimento da reflexão, a autonomia acadêmica, ou seja, a sabedoria necessária à permanente compreensão e construção do humano.

Neste sentido, e com o respaldo dos dados obtidos, cabe ressaltar que a autora pontua a observância das práticas como elementos extremamente importantes para a problematização da ação docente, destacando a intencionalidade na busca de soluções e a experimentação metodológica como alternativas para o enfrentamento de situações de ensino complexas, e, ainda, de ousadia por meio de tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Segundo Cunha (2006, p. 259), “Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação”. Esta questão remete, a priori, a uma dimensão individual, mas, em seu cerne, “deriva também da construção de uma inserção identitária dos sujeitos na instituição escolar e acadêmica” (idem).

Freire (1997) ressalta que ações como o estímulo à curiosidade dos alunos e o auxílio nas suas dificuldades fazem parte de uma postura que anuncia o desejo de quebra do paradigma do professor transmissor de conteúdos. Para o autor, os professores que adotam essa postura, não só contribuem, para o processo de construção do conhecimento, como também auxiliam seus alunos no autodescobrimento como indivíduos com identidade própria e capazes de interferir no contexto.

Nas abordagens sobre a teoria do professor reflexivo, de Schön (1995), a articulação entre teoria e prática implica a possibilidade de o docente realizar a transposição didática dos conteúdos e teorias, transformando-os em ações práticas nas salas de aula. Essa transposição não pode, obviamente, distanciar-se da aproximação do conhecimento da realidade do aluno, nem da sua aplicabilidade para a vida. Nesse contexto, e direcionando a questão aos sujeitos da pesquisa, é importante destacar que os resultados obtidos



refletem o ideal de profissionalização estabelecido pelos sujeitos em relação aos seus formadores, e também para si mesmos.

Neste particular, a relação teoria-prática nos processos formativos deve subsidiar a reflexão crítica dos alunos em relação à realidade dos contextos escolares, além da busca de alternativas de ensino que possam ser eficientes na solução dos problemas vivenciados (NUNES, 2001).

Mizukami e Reali (2004), quando tratam da formação inicial como uma ponte ritual entre o mundo do aluno e o mundo do professor, devendo assinalar o período em que as práticas propostas para o “ser professor” são introjetadas por meio das teorias educacionais, sendo também a ocasião em que a mudança entre o papel de ser professor e de aluno começa a ocorrer.

Percebe-se, também, que é importante buscar estes novos significados da ação docente, sem deixar de considerar que a identidade não é um dado estanque. Trata-se de um processo de construção permanente do sujeito, e que só pode ser compreendido quando trata o homem como um ser historicamente situado (PIMENTA, 2005).

Ratificando esta tendência, Cavaco (apud LIMA; REALI, 2002) fala sobre sua constatação de que os jovens professores, quando encontram-se em meio a situações complexas, buscam saídas por meio do resgate de suas experiências como alunos, distanciando-se das propostas teóricas inovadoras vivenciadas no processo de formação. Buscam fundamentar-se na segurança dos exemplos e referenciais vivenciados ao longo da própria escolarização.

Finalmente, dos cursos de licenciatura deve-se esperar que superem a função de apenas habilitar legalmente o professor, tornando-o apto para o exercício de sua atividade docente, mas que mobilize os conhecimentos teóricos da educação e da didática como instrumentos necessários à compreensão do ensino em sua dimensão social.

## Conclusão

As pesquisas mais atuais sobre ensino e formação de professores vêm priorizando o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Especificamente, os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, têm sido mais valorizados, problematizados e investigados pela pesquisa acadêmica educacional.

A educação escolar, a atividade fim de cada professor do ensino básico, tem apresentado crescimento, mas que não ocorreu de forma diretamente proporcional no seu aspecto qualitativo, sem conseguir atender a contento a todos os envolvidos, nem às exigências das demandas sociais. Daí ser imperativo definir uma nova identidade profissional dos professores.

No entanto, não é possível que isto ocorra sem

considerar a importância da reflexão destes profissionais acerca de suas práticas, de seus valores, situando tudo isso no contexto de suas histórias de vida, de suas representações, de seus saberes, seus medos, inseguranças e anseios, tendo a clareza – fundamental – sobre o sentido que tem em sua vida “SER PROFESSOR”.

## Referências

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; CATANI; SOUSA, C. P. (Org.) **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 21 a 29.

CHAMON, E.M.Q.O. **Formação e (Re) Construção Identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada**. Tese (PhD) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIMA, E. F.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência: aprende-se a ensinar no curso de formação básica? In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R (Org.). **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

MIZUKAMI, M. G. N.; LOURENCETTI, G. C. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 49-69.

MONTEIRO, A. M. F.C. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 121-142, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.