



A prática docente e a repercussão no processo identitário: um olhar a partir da área de Linguagens da BNCC

Teaching practice and its repercussion on the identity process: a view from the language field of National Common Core Base

Gabriela Diel de Arruda¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9046-1067>  <http://lattes.cnpq.br/0828053277758691>

Mariângela da Rosa Afonso²

 <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>  <http://lattes.cnpq.br/5202830028335096>

José Antônio Bicca Ribeiro³

 <https://orcid.org/0000-0002-1638-6687>  <http://lattes.cnpq.br/4219629286524921>

Juliana Diel de Arruda⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-2024-9247>  <http://lattes.cnpq.br/9530533012069523>

RESUMO

O processo identitário da prática docente vem ganhando protagonismo nos estudos educacionais. Assim, objetivamos compreender como ocorre o processo desta construção identitária em professores do ensino básico que atuam nos componentes curriculares da Área de Linguagens. Trata-se de um estudo de caso de cunho qualitativo, no qual foram entrevistadas quatro professoras de diferentes formações iniciais de uma escola pública de grande porte. A partir da análise de conteúdo identificamos duas categorias. Na primeira, “Construção da identidade profissional: a descoberta pela docência”, constatamos que um dos pontos relevantes no desenvolvimento da docência são as influências durante a vida escolar ou acadêmica, trazendo para esse debate os saberes experienciais. A segunda categoria, “Processo identitário e a repercussão na prática docente” sinaliza que os saberes docentes fazem parte da construção da carreira, são atravessados pelas subjetividades relacionadas à identidade, construídas a partir das suas experiências de vida e profissionais. O principal achado do estudo é a semelhança entre as construções das identidades profissionais, mesmo que os componentes curriculares sejam de diferentes vertentes na formação inicial.

Palavras-chave: professores; linguagens; trajetória; identidade; experiências.

¹ Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas/RS – Brasil. E-mail: prof.gdarruda@gmail.com

² E-mail: mrafonso.ufpel@gmail.com

³ E-mail: jantonio.bicca@gmail.com

⁴ E-mail: julianaddearruda@gmail.com



ABSTRACT

The identity process in teaching practice has been gaining prominence in educational studies. Thus, this paper aims to analyze the process of this identity construction occurring among basic education teachers who work in the curricular components of the Language Area. In this qualitative case study, four teachers with different initial formations working in a large public school were interviewed. Based on the data content analysis two categories emerged: The first, "Construction of professional identity: discovery through teaching", indicates that one of the relevant points in the development of teaching is related to influences during school or academic life, bringing experiential knowledge to this debate. The second category, "Identity process and the impact on teaching practice" indicates that teaching knowledge is part of career building, as well as it is crossed by subjectivities related to identity, built from their personal lives and professional experiences. The main finding is the similarity in the constructions of professional identities, even if the curricular components contain different aspects in its initial training.

Keywords: teachers; languages; trajectory; identity; experiences.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender como se dá o processo de construção da identidade docente de professores do ensino básico, que constituem a Área de Linguagens, levando em consideração a sua trajetória escolar, profissional e qual a influência promovida em suas práticas pedagógicas.

A escola pode ser considerada uma poderosa ferramenta para transformação social (PARO, 2016) que ao longo dos anos vem sofrendo modificações no cenário político educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), instigando a academia a explorar mais esse campo (MOREIRA; CUNHA, 2008). Na década de 90, podemos perceber uma maior atenção às discussões sobre o currículo escolar na busca por uma Base Nacional Comum. (BRASIL, 1996). Isso é notável, principalmente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998; 2000), que buscaram dar um subsídio aos estados e aos municípios, na elaboração de seus currículos, no entanto, tal momento traz diversas críticas ao modo como se estabeleceu essa construção "coletiva". (TEIXEIRA, 2000). O mesmo ocorreu com o ensino superior, sobre o qual se debateu a respeito da grade curricular dos cursos de graduação nas universidades no ano de 2001.

Desse modo, no contexto do ensino superior, trazemos, aqui, em específico, as Diretrizes Nacionais para a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2001). Essas se basearam na conjuntura que era apresentada à época, por meio de um diagnóstico das fragilidades apresentadas na formação de professores, para organizar princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores. (BRASIL, 2001). Em 2002, a resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em que se busca uma universalização do ensino e do diálogo com os demais documentos a fim de uma homogeneidade do ensino. (BRASIL, 2002).



Esse cenário pôde ser observado, àquela época, também como a indicação de um novo paradigma para a formação docente (PIRES, 2016). Conforme interpretado por Pires (2016), este paradigma apresenta uma nova perspectiva, a qual não mais se pauta em uma teoria que não representa a realidade das instituições de ensino modelo racionalismo técnico, assim como não alia à prática real e os conceitos teóricos pedagógicos.

Nesta perspectiva, Libâneo *et al.* (2012, p.239) apontam que:

As concepções de educação escolar referem-se a determinados modos de compreender as modalidades de educação, as funções sociais e pedagógicas da escola, os objetivos educativos, as dimensões de educação, os objetivos de aprendizagem, o currículo, os conteúdos e a metodologia de ensino, as formas de organização e a gestão.

A Área de Linguagens aparece, nesse cenário, nos Parâmetros Curriculares Nacionais em forma de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 1998; 2000; DUARTE, 2010), como uma esfera temática de atuação. Na atualidade, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chama-se somente Linguagens e engloba os respectivos componentes curriculares: Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. (BRASIL, 2018).

Em consonância com o exposto acima, salientamos a relevância de mencionar algumas significações da linguagem (GOULART, 2009; BARBOSA, 2014; SIMÕES, 2017), sendo essa considerada pela BNCC como formas de expressão verbal e não verbal. Dessa maneira, linguagem oral ou visual motora (Libras e Escrita) são tratadas como representações de linguagem verbal; as linguagens corporal, visual, sonora e digital as não verbais. (BRASIL, 2018).

Seguimos com os objetivos propostos no texto para buscarmos uma aproximação com os referenciais que discutem a constituição da identidade profissional docente. Neste contexto, de acordo com Santos (2005) dentro do conceito de identidade social, tem-se a combinação entre as trajetórias e a interação do indivíduo nos contextos sociais e profissionais. Para a mesma autora, o conceito de identidade parte da articulação entre como o professor forjou-se professor, e como o processo se deu em seu contexto, destacando a importância da socialização nesse processo de construção docente, e reconhece ainda esse processo como subjetivo e socialmente inacabado.

Além disso, segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a identidade docente é um processo de construção social que é marcada por diversos fatores que se inter-relacionam, sendo produto de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções na sociedade. Desse modo, ao conhecer sua identidade o indivíduo passa a ter responsabilidade de sua função social, fatores que contribuem para a aquisição da autonomia e comprometimento pelo que faz. Parte desta identidade relaciona-se ao conhecimento dos saberes construídos durante a trajetória do professor, seja na socialização anterior à escolha pela docência, seja na sua formação inicial ou no aperfeiçoamento posterior. (DUBAR, 2005).

Este campo de saberes tem relação direta com o conhecimento dos processos didático-pedagógicos, as dinâmicas da sala de aula e a complexidade da prática pedagógica. O conhecimento adquirido a partir da prática está diretamente ligado



com o desenvolvimento profissional desse indivíduo de modo que dessa forma é possível compreender o que é ser professor e os movimentos necessários para tal.

Mesmo havendo habilidades e competências específicas para cada campo do conhecimento, direcionamos nosso olhar para a Área de Linguagens buscando compreender as aproximações e os distanciamentos entre os sujeitos imersos neste contexto dentro da escola. A Área de Linguagens é bastante discutida na academia (LADEIRA; DARIDO, 2003; GOULART, 2009; MICARELLO; SCHAPPER, 2011; BARBOSA, 2014; FONSECA *et al.*, 2017; SIMÕES, 2017; SOARES, 2018; CARVALHO; MELLO, 2019; ARRUDA *et al.*, 2020), contudo, as discussões são direcionadas aos documentos orientadores e normativos, propostas pedagógicas isoladas e a essência atribuída à linguagem; a Área de Linguagens enquanto um espaço para planejamento coletivo e suas nuances não são aprofundados.

Nesta perspectiva, a breve contextualização realizada nos traz uma visão panorâmica político-educacional, ponto importante para darmos início a nossa discussão sobre o processo identitário dos professores que pertencem à Área de Linguagens na escola.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa de característica qualitativa refere-se a um estudo de caso exploratório tomando por base a classificação de Yin (2001). Nesse cenário, o fenômeno estudado trata-se da compreensão do processo de construção da identidade docente de professores do ensino básico que constituem a Área de Linguagens, levando em consideração a sua trajetória escolar, profissional e qual a influência nas suas práticas pedagógicas. A partir disso, destacamos que este texto é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida no ano de 2019 pelo Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (GPEFE). O referido estudo tinha como principal foco investigar a Educação Física na Área de Linguagens.

Neste percurso metodológico, escolhemos uma escola pública de grande porte, alocada na área central da cidade de Pelotas/RS, de maneira intencional, para a realização da pesquisa, uma vez que essa é caracterizada por captar alunos de diversos bairros e condições socioeconômicas diversificadas. Para o recrutamento dos participantes, buscamos por indivíduos que exerciam a docência desde a década de 90, pois almejávamos sujeitos que vivenciaram as inúmeras discussões curriculares iniciadas desta década. De maneira voluntária, portanto, participaram do estudo quatro professoras, cada uma representando um componente curricular da Área de Linguagens conforme a BNCC (BRASIL, 2018): uma professora de Educação Física, uma de Língua Portuguesa, uma de Língua Inglesa e uma de Arte.

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturado alicerçado pelos eixos Formação Inicial, Docência e Escola, dos quais se questionava acerca da construção da identidade profissional e a prática pedagógica. A entrevista foi realizada no âmbito da escola com prévia autorização das participantes da pesquisa. Fizeram-se presentes em sala fechada somente a pesquisadora-



entrevistadora e a professora entrevistada que leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início da entrevista. Todo o áudio foi gravado e posteriormente transcrito com auxílio de um aplicativo versão on-line e gratuita, *Voice Note*⁵ e, posteriormente revisado manualmente. Após a transcrição, o documento foi enviado às participantes para apreciação e autorização para a análise de dados. Como forma de garantir o sigilo das participantes, mediante sorteio, elas foram analisadas e identificadas como, entrevistadas, E1, E2, E3 e E4.

Para a análise de dados, buscamos suporte em Bardin (2016) através da análise de conteúdo. Na exploração do material por meio da leitura flutuante e posteriormente através do tratamento e interpretação dos dados surgiram as categorias pertinentes a discussão do estudo, são elas: (1) Construção da identidade profissional: a descoberta pela docência; e (2) Processo identitário e a repercussão na prática docente. Salientamos que ambas as categorias não se iniciam e não se esgotam em si mesmas, mas sim são elementos que se complementam e transcendem, as quais passaremos a discutir na próxima etapa, nos resultados encontrados.

Por fim, ressaltamos que este estudo atendeu a todos os preceitos éticos, uma vez que foi apreciado pela Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE-RS) que concedeu aval para contarmos a escola, assim como foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisas da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas sob o número de aprovação 3.329.991.

2.2. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: A DESCOBERTA PELA DOCÊNCIA

A categoria “Construção da identidade profissional: a descoberta pela docência” identifica os principais motivos das escolhas profissionais das participantes desta pesquisa. O ponto central da discussão possibilitou revisitar suas memórias escolares, revelando o que experienciaram em aulas com professores marcantes e, que esses foram influenciadores de alguma forma nas suas escolhas pela docência. Duas participantes destacaram que a figura do professor no ensino básico foi determinante para a escolha da docência na vida adulta, como podemos observar a seguir:

[...] quem me influenciou foi a professora de Ginástica Olímpica da época; o diretor da escola, os dois eram professores de Educação Física. (E1).

Eu sempre tive boas professoras! Mas eu tenho uma professora que me marcou muito no quarto ano primário [...] E ela era uma professora com ideias muito modernas, ela se preocupava com a nossa turma inclusive com educação sexual. Tudo que nós aprendemos foi ela que nos passou isso lá na década de 60. Ela era muito bacana; meu quarto ano primário foi assim :a coisa mais marcante que teve. (E2).

Clates e Günther (2015) apontam em seu estudo, que saberes provindos das relações na escola com professores e ou de relações interpessoais podem vir a influenciar a escolha profissional; de modo semelhante podemos encontrar no estudo de Figueiredo (2008) que trajetórias escolares são peças fundamentais no mecanismo de

⁵ Aplicativo que capta áudio e faz a transposição para escrita. Disponível em: <https://voicenote.in/>. Acesso em: 24 abr. 2023.



escolha da profissão. Ademais, o mesmo autor salienta que em relatos de professores essas trajetórias podem ser influentes, em outros casos determinantes.

Barbosa *et al.* (2014) compartilham da mesma ideia e destacam que a influência de professores do ensino básico pode vir a transformar concepções de futuros professores. Por outro lado, E3 e E4 apontaram a formação inicial como vetor de aproximação com a carreira docente ao invés da educação básica. Destacamos os seguintes excertos:

Auxiliar no jornalismo! Depois que eu comecei a fazer estágio com a escola mais a parte prática, eu resolvi assumir o curso, mesmo, de fato. (E3).

Fui para a faculdade, e esta minha escolha não foi em função da área profissional, não me via professora, foi pela grade curricular dos dois cursos, eu queria fazer fotografia, tapeçaria, eu queria fazer desenho, isso e aquilo. Não tinha maturidade para pensar “eu vou ser profissional, e de que forma? ” No meio do caminho, interagindo com a licenciatura, eu me encantei com a área da Educação e me vi professora. (E4).

Nesse contexto devemos ressaltar a importância da formação inicial na vida dos indivíduos, o quanto esse momento da vida pessoal pode ser desafiador, mas também pode ser a luz para o futuro, assim, Moreira e Cunha (2008) evidenciaram em estudo sobre a identidade da formação docente, o quanto é relevante o próprio currículo universitário já promover a discussão sobre identidade.

Em virtude das colocações das entrevistadas trazemos a contribuição de André *et al.* (2010) que assinalam para a tarefa importante do professor do ensino superior, o qual tem o propósito de motivar seus educandos mobilizando diferentes saberes, estratégias didáticas, revendo seus princípios para que se ressignifique enquanto formador. Acreditamos que possamos associar tais colocações com o indicado por E3 e E4, pelo fato de as entrevistadas terem se descoberto professoras, durante formação inicial, em um curso de licenciatura. A partir do exposto, compartilhamos as ideias de Marcel e Cruz (2018) em que apontam o chamado *ethos* professoral, no qual “marcas docentes são construídas no contato entre futuros docentes e professores referenciais, e se manifestam na futura atuação profissional.” (MARCEL; CRUZ, 2018, p.369).

Dubar (2005) sustenta a ideia de que a aproximação com a profissão é capaz de despertar o interesse pela docência a partir de sua teoria, em que o autor comenta a respeito da socialização antecipatória, na qual o indivíduo é fruto de um processo em que ele “aprende e interioriza os valores de um grupo (de referência).” (DUBAR, 2005, p.67). Nossos resultados sinalizam algo semelhante, em que o papel dos professores, tanto no ensino básico como também no ensino superior foram agentes ativos no processo de escolha profissional de seus alunos.

A experiência parece ser algo importante a destacar a partir dos dados apresentados, pois tem relação direta com a construção de identidade profissional. Entendemos essa experiência no mesmo sentido de Bondía (2002), como “algo que toca” e que “transforma”, no sentido de fazer com que o sujeito não seja mais o mesmo a partir dela. Marcelo Garcia (2009a) destaca as experiências pessoais na construção da identidade, como percepções sobre o “ser professor” criadas a partir das



subjetivações de cada sujeito quanto à profissão. Além disso, as experiências com o conhecimento formal a partir do que se tem produzido sobre o assunto, e as experiências escolares e de aula, assumem um papel importante neste processo, bem como a troca com outros docentes, auxiliam na construção da identidade.

A construção do “ser professor”, ou seja, sua identidade, atravessa diversas questões e elementos que vão desde a socialização primária dentro da escola, passa pela formação inicial em um curso de licenciatura, até efetivar-se na profissão, adentrando o universo de formação permanente. Para tanto, acreditamos que é importante destacar a aproximação entre os conceitos de identidade e desenvolvimento profissional, constituindo-se assim movimentos de aproximação com a profissão anterior à graduação até os momentos de aprendizagem no exercício docente. (DUBAR, 2005; MARCELO GARCIA, 2009a; IZA *et al.*, 2014).

Segundo Marcelo Garcia (2009b), a formação profissional não deve ser responsável apenas pela aquisição de saberes e desenvolvimento de competências, mas também ser capaz de construir os movimentos de representação motivacional e social atrelados à profissão. Ou seja, da mesma forma que o professor se constitui a partir de trajetórias docentes subjetivadas e assimiladas por ele, este deve ser capaz de realizar a socialização profissional com outros indivíduos, promovendo um conhecimento sobre a realidade da profissão, permitindo uma nova representação e confrontos sobre a imagem da profissão e de si mesmo, constituindo um processo cíclico de construção.

A identidade docente deve ser entendida como algo dinâmico, uma realidade que passa por um processo de evolução individual e coletiva. Ela tem elementos de interpretação de si mesmo, um sujeito dentro do processo formativo e a relação deste com a sociedade, sendo resultado de movimentos dinâmicos, de confronto, dúvidas e incertezas dentro de uma determinada profissão. Além disso, interfere diretamente na percepção de autoeficácia e de competências do professor enquanto agente de uma determinada profissão, interagindo nas suas crenças relacionadas ao ensino. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Com as discussões realizadas nesta categoria, “Construção da identidade profissional: a descoberta pela docência”, deixa perceptível que um dos pontos relevantes nesse desenvolvimento do ser docente são as influências durante uma vida escolar ou acadêmica. É possível, também, trazer Tardif (2012) para esse debate com os saberes experienciais, relação que ficará mais evidente na próxima categoria “Da prática docente à construção da identidade.”

2.3. DA PRÁTICA DOCENTE À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A discussão nesta categoria perpassa o ideário relacionado às práticas desenvolvidas pelo professor no âmbito de seu trabalho, considerando a construção dos saberes necessários e as influências exercidas sobre os seus alunos.

Nessa categoria, as participantes relataram as competências do que consideram ser um bom professor narrando seus saberes construídos no ensino básico, os quais, de alguma maneira, foram marcantes, sendo reproduzidos ou adaptados em suas práticas pedagógicas atuais. Nesse contexto, as participantes do estudo, formularam



as seguintes observações, com relação ao que julgam ser necessário para um bom professor:

Ser ético, que hoje em dia está muito difícil; [...] ter um carisma com os alunos, ter empatia, tranquilo, ser coerente com o que diz e com o que faz, então acho que é isso faz parte. (E1).

Acima de tudo gostar do que faz! Se tu não gostas do que tu fazes, [...] não adianta fazer isso, cursos e mais cursos se tu não tens amor, afeto, carinho, pelo que tu fazes. (E2).

Estar habilitado para aquela área, primeiramente! Estar qualificado, fazer suas formações, gostar do que está fazendo, principalmente! [...] (E3).

Eu acho que Professor tem que ser perspicaz para saber se conectar com o aluno, perceber as necessidades do aluno, eu digo que o professor tem que essencialmente: saber ouvir e olhar, mas essencialmente ouvir! Ouvir as vozes que perpetuam, aí, na sala de aula. (E4).

Ao apreciarmos as considerações das docentes, evidenciamos que elas acreditam em uma escola que ofereça uma educação de qualidade, na qual se deve ir além do conhecimento técnico, que também é essencial, mas que o professor precisa ter profissionalidade, ter empatia, entre outros valores morais e éticos, assim como estudos já evidenciaram. (GIMENO SACRISTÁN, 1995; CONTRERAS, 2012; MARCEL; CRUZ, 2018).

Considerando o exposto acima, é importante delimitar o conceito de profissionalidade ressaltado, que tem relação com o aperfeiçoamento docente na busca de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Entretanto, ao explicar o conceito anterior, ainda destacamos que além disso, o professor necessita do profissionalismo, no sentido de compromisso com a escola e seu local de trabalho, independentemente da sua capacidade para seguir seu aperfeiçoamento. Ainda entendemos que nenhum destes deve afastar-se do compromisso a assumir quanto à sua classe profissional, lutando para que ela seja valorizada, demonstrando domínio do que foi ensinado na formação inicial (domínio da matéria e de como ensiná-la), e do contexto em que se insere.

Para o melhor entendimento, defendemos o conceito de Roldão (2005, p.117) em que a autora, define a função de ensinar como “[...] alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” levando-nos a entender que o trabalho docente demanda um conjunto de saberes que não são imediatos.

Além disso, ela apresenta alguns elementos importantes que fazem parte da profissionalidade, como o reconhecimento e especificidade da função relacionada à atividade; os saberes necessários para a realização da atividade; a autonomia e o poder de decisão sobre a atividade desempenhada; e por fim o pertencimento a um coletivo que compartilha, organiza e detém o saber necessário para o exercício da função. (ROLDÃO, 2005).



Tais elementos presentes na atuação profissional, de certa forma se aproximam com a construção da identidade dos docentes entrevistados, uma vez que estes, ao ter contato com seus professores, em múltiplos aspectos, desenvolveram uma subjetivação sobre a profissão e tal fato influenciou na sua escolha pela docência. Nesse contexto, o estudo de Nascimento (2002), em que o autor identifica três dimensões fundamentais da construção da identidade na formação inicial, sendo elas a motivacional (relacionada aos motivos de escolha pela profissão), a representacional (sendo as imagens e o ideário construído da imagem de si enquanto professor) e a socioprofissional (sendo a que é configurada pelos momentos de socialização profissional).

Foi possível identificar ainda nas falas, aspectos relacionados à profissão docente entendida por elas como a mais adequada ao professor, ou seja, suas habilidades e competências para o trabalho. Segundo as entrevistadas, o professor necessita dominar o conhecimento de sua área, colocar-se em processo contínuo de aperfeiçoamento e desenvolver a capacidade relacionada ao ensino e aprendizagem.

Destacamos nesse sentido as ideias de Perrenoud (1999), em que o autor define que as competências relacionadas ao ser professor como uma forma eficaz de enfrentar situações-problema, articulando os recursos cognitivos (consciência) com saberes, valores, atitudes, de uma maneira criativa, rápida e conexa. Entretanto, o autor também afirma que as competências não são objetivos, indicadores de desempenho e nem potencialidades da nossa mente, uma vez que estas só se transformam em competências através de aprendizagem (são construídas e/ou adquiridas).

Marcelo Garcia (2005) também conceitua as competências de forma similar, afirmando que possibilitam ao sujeito enfrentar determinada situação mobilizando seus conhecimentos. Ainda afirma que a competência é a capacidade de utilizar recursos para resolver algo no momento necessário, de forma inovadora e criativa.

Tais conceitos apresentados vão na mesma linha do que defendem Zabala e Arnau (2010) acerca do termo, pois salientam que a competência do indivíduo é que proporciona a solução de situações que surgem no dia a dia, e que o sujeito é capaz de forma inter-relacionada utilizar componentes conceituais, atitudinais e procedimentais.

As falas das professoras também exprimem o fato do professor ser capaz de inspirar e motivar seus alunos. Neste ponto destacamos o estudo de Cunha (2012) que concebeu esta relação aluno-professor, pois a autora traz relevantes discussões sobre a forma que essa interação se institui, bem como destaca a importância de estabelecer laços afetivos, pois esses desenham aspectos positivos em seus alunos, também comenta que o bom professor é “o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais” (CUNHA, 2012, p.66). Corroboram com essa ideia Santos *et al.* (2019):

Podemos dizer que os alunos e a sociedade esperam de um professor que ele seja intelectualmente capaz e afetivamente maduro, servindo de exemplo para a vida futura, perpassando em sua conduta valores, normas, padrões de comportamento e outros aspectos, seja de forma consciente ou inconsciente. E tais elementos podem servir de subsídio,



inclusive para a formação inicial e escolha profissional de cada acadêmico. (SANTOS *et al.*, 2019, p.4).

Percebe-se através das falas das professoras E2 e E3, revisitando suas memórias enquanto alunas, a importância dos saberes de um professor de seu ensino básico:

[...] quando ele propunha uma atividade, ele reunia todo mundo e quando a 'gente olha para uma turma na sala de aula' eu me lembro dele, de tentar estimular todos na mesma atividade. (E3).

Na minha educação básica eu não gostava muito de Educação Física porque era uma educação física muito militar, mas eu, no meu curso de Magistério, eu tive um professor de educação física que me marcou! A forma como ele dava aula, ele nos ensinava a dar aula para crianças; [...] além de fazer as atividades que nós aplicaríamos ... ta... em sala de aula; ele fazia atividades extracurriculares, tipo recreação. Ele nos levava para as escolas para gente fazer atividades de recreação com as crianças na hora do recreio, e além disso, ele nos preparou, assim, oh, de uma forma tal, que até em horários extracurriculares nós fizemos curso de Primeiros Socorros, [...], levava para os meus pequenos e trago hoje para os meus maiores (os seus alunos). (E2).

A discussão acerca dos saberes docentes não é recente no campo da educação e diversos estudos se debruçaram a explicar tal campo. (BORGES, 2001; NUNES, 2001; ALMEIDA; BIAJONE, 2007; PINTO, 2001; CUNHA, 2007). Apoiamo-nos nas ideias de Tardif (2012) para explicar as falas das professoras que participaram do estudo, com a intenção de compreender quais saberes foram mobilizados por elas nas suas experiências.

Primeiro, é importante ressaltar que o saber do professor não tem um fim em si mesmo, mas é formado a partir de múltiplas dimensões que juntas auxiliam a compreender melhor a profissão docente. Segundo, os saberes disciplinares, são aqueles ligados à instituição em que acontece a formação inicial, e são oriundos de um campo de conhecimento produzido por outros grupos sociais. Os saberes curriculares são aqueles que a instituição escolar organiza para apresentar os saberes sociais a outros grupos, de certa forma o conhecimento produzido que o professor aprende para ensinar. Além destes, Tardif (2012) apresenta os saberes da formação profissional, como os conhecimentos que são interligados à educação, como teorias e métodos pedagógicos, são plurais e heterogêneos, entretanto fornecem um arcabouço teórico-ideológico com a profissão. E por fim, os saberes experienciais, que são desenvolvidos com o trabalho no cotidiano e a partir do conhecimento do seu meio.

Destacamos que estes últimos merecem um maior destaque, pois as professoras identificaram durante a sua formação, o incentivo e a motivação, advindos de seus formadores, sobretudo com relação ao domínio do conteúdo que estavam ministrando, e aos métodos necessários para alcançar o sucesso dos seus alunos.

Neste sentido, para Tardif (2012), o saber experiencial caracteriza-se como um núcleo vital de saber docente, pois professores tentam transformar suas relações exteriores e interiores correlacionando-as com sua própria prática. Para mais, o mesmo autor diz: "saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos os demais." (TARDIF, 2012, p.54).



As professoras entrevistadas tinham 20 anos de magistério, e as experiências que tiveram enquanto alunas da educação básica e do ensino superior, marcaram suas trajetórias, influenciando na construção das suas identidades enquanto docentes. Talvez as escolhas que estas professoras têm no seu cotidiano sejam perpassadas por estas experiências anteriores, e o imaginário construído sobre o que é ser docente seja fruto de uma série de fatores, entre eles, a aquisição de habilidades e competências, a socialização com companheiros de classe, entre outros.

Por fim, destacamos a ideia de que a experiência docente, após reflexão, é capaz de ampliar os conhecimentos que vem da teoria, ou seja, podemos dizer que os saberes experienciais potencializam os saberes curriculares, de formação profissional e disciplinares. Entretanto, vimos nesta categoria, que estes saberes docentes provêm de diferentes fontes, e fazem parte da carreira do professor, constituindo as subjetividades relacionadas à identidade deste indivíduo. Desse modo, suas experiências de vida, profissionais, a socialização dentro e fora da escola, são agentes produtores de saberes e contribuem na construção da identidade profissional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do estudo se apresenta por meio da busca de investigar os profissionais da educação para além da sua atuação em sala de aula, buscando entender os diversos elementos que permeiam a sua prática. Conforme preconizado pela BNCC, esta se organiza em áreas do conhecimento, a Área de Linguagens é uma delas, a qual é composta por diferentes profissionais e essa configuração tem como intuito promover o planejamento e trabalho coletivo pedagógico, é um meio para que se atinja o fim interdisciplinar.

O estudo se propôs a compreender como se dá o processo de construção da identidade docente de professores do ensino básico que constituem a Área das Linguagens, levando em consideração a sua trajetória escolar, profissional e qual a influência promovida em suas práticas pedagógicas. As narrativas docentes revelaram a reflexão sobre a importância do comprometimento do professor na sua ação pedagógica, enfatizamos que um bom professor deve ter conhecimento técnico, mas mais do que isso, empatia para com seus alunos e que consiga inspirá-los. Durante este percurso da realização das entrevistas, professores puderam refletir sobre as suas práticas pedagógicas, revisitaram suas experiências, saberes e competências construídos, de modo a estabelecer uma relação com sua identidade.

Apesar de serem componentes curriculares de diferentes vertentes de formação inicial, constatamos como principal achado que a construção da identidade profissional é semelhante. Concluímos que o estudo revelou um compromisso professores com sua classe profissional, lutando para que ela seja valorizada técnica e financeiramente. Nesse sentido, consideramos que oportunizar aos professores de ensino básico um espaço para expressão é de extrema importância.

A partir dos achados da presente pesquisa aqui discutidos, sinalizamos que os professores conferem ao seu processo de familiarização com a docência as suas experiências enquanto educandos e apontam a relevância da formação inicial para este processo. Sugerimos que mais estudos sejam realizados no âmbito educacional



para dar voz a esses docentes, visando que se estimule o desenvolvimento desta área do conhecimento que tem grande potencial para atuar e promover projetos coletivos de aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, mai./ago. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.91, n.227, p.122-143, 2010.
- ARRUDA, G. D. *et al.* Desafios da Educação Física a partir da sua inserção na área das linguagens: percepções docentes. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7 n.10, p.58-69, 2020.
- BARBOSA, R. C.; ALFONSI, S.; BACHIEGGA, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Um momento importante na formação dos licenciandos do Pibid: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v.2, n.1, p.302-319, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n.20, p.107-128, 2004.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v.22, n.74, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal Coordenação de edições técnicas, 2018.
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.



- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, C. R.; MELLO, M. B. Tantas mãos: educar é mais que conduzir, é dar-se as mãos. **Revista Teias**, v.20, n.58, p.127-157, 2019.
- CLATES, D. M.; GÜNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.27, n.46, p.53-68, 2015.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou Saberes dos professores. **Revista Cocar**, v.1, n.2, 2007.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.
- DUARTE, L. R. Educação Física como Linguagem. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.292-299, abr./ jun. 2010.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.85-110, 2008.
- FONSECA, D. G. *et al.* Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.2, p.661-674, 2017.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92.
- GOULART, C. M. A. Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: uma discussão a partir de Bakhtin. **Revista Teias**, v.10, n.19, p.9, 2009.
- IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.2, 2014.
- LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. Educação física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p.31-39, 2003.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARCEL, J.; CRUZ, G. B. Êthos docente de professores referenciais. **Educação & Realidade**, v.43, n.1, p.363-380, 2018.
- MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.109-131, ago./dez. 2009b.



MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.

Revista Sísifo, n.8, p.2-22, 2009a.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 2005.

MICARELLO, H.; SCHAPPER, I. Itinerários de pesquisa: infância, linguagens e linguagem escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p.314-327, dez. 2011.

MOREIRA, A. F. B.; DA CUNHA, R. C. O. A discussão da identidade na formação docente. **Revista Contemporânea de educação**, v.3, n.5, p.1-15, 2008.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.41, n.2, 2007.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v.22, n.74, abr. 2001.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

PINTO, N. B. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v.2, n.3, 2001.

PIRES, V. *et al.* **A construção da identidade docente em educação física**: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC. 2016. 276 f. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2016.

PIRES, V.; NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, Gelcemar Oliveira; SUZUKI, Charlene Cristina Martins. Identidade docente e Educação Física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v.30, n.1, 2017.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**, São Paulo, n.13, p.108-126, jan./dez. 2005.

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, v.5, n.8, abr. 2005.

SANTOS, L. L. *et al.* O bom professor de Educação Física na visão de acadêmicos de licenciatura. **Motrivivência**, v.31, n.60, p.1-18, 2019.

SIMÕES, R. F. Conectados na internet, inspirados na escola: ações pedagógicas com a língua portuguesa no IFRJ. **Revista Teias**, v.18, n.49, p.194-205, 2017.

SOARES, R. L. Dançando cultura: saberes coreografados sobre a festa de Iemanjá no município do Rio Grande/RS. **Revista Teias**, v.19, n.53, p.129-142, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.



TEIXEIRA, B. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Hotel Glória, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

Submetido em: **07/07/2021**

Aceito em: **10/04/2023**