



DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE: INFLUÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO

Manoel Salvino de Lima Netto*

RESUMO:

Este estudo segue uma abordagem descritiva e se desenvolve através de uma perspectiva crítica e reflexiva das experiências e observações obtidas durante a prática do efetivo exercício no ensino básico, ao mesmo tempo em que se desempenha como aluno de graduação. O propósito deste relato é compartilhar minha vivência como educador no ensino básico privado na cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso. Por conseguinte, destaco políticas de manutenção e ingresso em tais atividades, adicionalmente, relato o contato com uma nova realidade de experiências e profissionais, e consequentemente investigo a contribuição para acelerar a formação da identidade docente e as potencialidades educacionais inerentes a esse cenário de mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino básico. Identidade docente. Vivência educacional..

* Instituto Federal de Mato Grosso. manoel.salvino@ifmt.edu.br

Introdução

A evolução das concepções pedagógicas representa um aspecto inegável e essencial na jornada do professor. No cerne da prática docente, encontra-se a constante adaptação a novos paradigmas educacionais, que refletem tanto as transformações por que vêm passando as sociedades quanto as descobertas sobre como as pessoas aprendem. Segundo NUNES e OLIVEIRA (2016), essas transformações exigem escolas atentas às demandas contemporâneas, com ênfase no desenvolvimento profissional do docente e na melhoria das condições para o ensino, abrangendo recursos e práticas de gestão.

No cenário em constante transformação, o professor se encontra imerso em um ambiente dinâmico, frequentemente imerso em mudanças que fogem ao seu controle. A relevância desse fenômeno ganha destaque ao considerar a análise de CURY (2005), cuja pesquisa apresenta-se como uma síntese histórica da educação, abrangendo desde o século 19 até os tempos contemporâneos. Cury enfatiza a ligação entre as transformações educacionais e as políticas estatais, as quais, ao longo das décadas, têm modificado continuamente os planos educativos e as abordagens pedagógicas. Ou seja, as demandas educacionais alteram-se constantemente e, conseqüentemente, afetam os professores.

Conforme observado por ANDRÉ et al. (2010), os educadores se esforçam intensamente para reexaminar seus conhecimentos e abordagens diante das demandas emergentes na prática docente. Nesse sentido, deparam-se com várias formas de resistência que dificultam o progresso e levam a conflitos. No âmbito em que os professores possuem controle, estão as ferramentas que empregam em suas salas de aula. Essas ferramentas podem estar sujeitas a

escolhas deliberadas ou imposições, e tais processos podem variar consideravelmente entre os contextos de ensino público e privado.

Adicionalmente, DORNELLES e CRISPIM (2021), em sua pesquisa, evidenciam que o cenário distinto entre instituições públicas e privadas pode estar associado à geração de características diferentes em docentes. Nesse cenário, foi percebido que os distintos estabelecimentos educacionais podem provocar mudança nos docentes, gerando diferentes aspectos como: variada inteligência emocional, inseguranças relacionadas à estabilidade no emprego, competição entre colegas, falta de afinidade com as atividades acadêmicas e, conseqüentemente, levando a diferentes abordagens educacionais e adaptações ao cenário imposto ou escolhido.

A atuação dos professores varia conforme o ambiente no qual estão inseridos, adaptando-se às demandas específicas. Segundo ALTET (2001), um professor profissional é caracterizado por sua autonomia e competências especializadas, que podem ser baseadas em conhecimentos práticos oriundos da experiência real. Esses profissionais possuem a capacidade de refletir durante a ação e de sempre se adaptar e ajustar, demonstrando habilidade em lidar com desafios contemporâneos.

No entanto, essa visão antiga contrasta com a perspectiva empírica de MARQUES e SANTANA (2022), que, ao investigarem uma realidade educacional mais recente, identificaram que a diversidade de disciplinas ou conteúdos que os educadores são responsáveis por ministrar gera pressões que restringem o tempo disponível para a incorporação de elementos interdisciplinares e formativos, que desempenham um papel crucial nas metas institucionais. Em síntese, a adaptação nem sempre resulta em uma melhor preparação abrangente para enfrentar novos desafios, pois, caso o professor não possua as condições necessárias para se ajustar à nova realidade em que está imerso, ele não conseguirá progredir ou aprimorar-se utilizando os recursos dessa nova realidade, o que pode, por consequência, prejudicar o docente.

Como uma visão perspicaz de uma nova realidade, a importância dos Relatos de Experiência de professores ganha destaque no cenário educacional contemporâneo. Esses relatos não apenas enriquecem o meio acadêmico, mas também exercem um impacto significativo no meio acadêmico. Ao oferecerem uma visão prática e tangível do ensino, esses relatos têm o poder de otimizar as abordagens pedagógicas existentes, promovendo uma compreensão mais profunda das complexidades educacionais. No entanto, segundo MUSSI et al. (2021), é imperativo abordar a necessidade de fortalecer a base teórica subjacente a esses relatos, uma vez que a carência de referências que delineiem com clareza o método operacional pode, potencialmente, restringir seu alcance máximo.

Neste trabalho, exploraremos a experiência dual como aluno de graduação e educador no ensino básico privado de Cuiabá, Mato Grosso. Abordamos essa vivência com uma perspectiva descritiva, crítica e reflexiva, analisando como ela moldou nossa identidade docente. Destacamos as políticas de manutenção e ingresso, bem como o impacto do contato com novas realidades e profissionais experientes na formação educacional, e adicionalmente, investigaremos como essas dinâmicas aceleram o desenvolvimento da identidade docente e suas implicações educacionais.

Desenvolvimento

Primeiramente, é essencial delinear as motivações que me impulsionaram a ingressar na prática efetiva em sala de aula durante a graduação, mesmo antes de concluir minha formação. No decorrer do curso de graduação, de maneira geral, os estudantes têm um contato direto com a dinâmica de uma sala de aula somente por meio dos estágios obrigatórios ou das atividades de extensão promovidas pela universidade. Vale ressaltar que programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenham um papel substancial na transformação da vida do discente quando este adentra a sala de aula para iniciar a prática efetiva. De acordo com FARIA et al. (2021), equipe de alunos que participam do PIBID demonstram características positivas e distintas,

inclusive devido aos diversos estágios de formação em que se encontravam e às particularidades intrínsecas à complexa relação ensino-aprendizagem.

No período de 2013 a 2016, interrompi o curso de bacharelado em Física na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Em seguida, em 2017, optei por realizar a transferência para a licenciatura, visando viabilizar minha atuação nas instituições de ensino privadas de Cuiabá durante o contraturno. Nesse contexto, a entrada efetiva no exercício docente se deu devido à situação da bolsa de estágio do PIBID, que, com um valor de 400,00 reais por mês e uma carga horária de 20 horas semanais estava fora da realidade de mercado, e por outro lado, tive a chance no corrente ano de trabalhar 10 horas semanais em duas tardes, proporcionando a oportunidade de receber um salário-mínimo (R\$ 973,00), o que na época era mais que o dobro da bolsa pela metade da carga horária. Assim, a motivação financeira se configurou como o ponto de partida para minha incursão nesse ambiente profissional.

Conforme apontado por BELADELLI e BORIN (2022), o estágio remunerado desempenha um papel crucial como um momento de aprendizado na formação docente. Esse estágio possibilita o desenvolvimento de diversas perspectivas e percepções sobre o papel do professor, transcendendo a experiência individual de cada estagiário. Ele se configura como um período formativo em que o ambiente de prática, especificamente a escola, desempenha uma função essencial na ampliação da compreensão da profissão docente. Dito isso, é importante realizar uma autocrítica em relação à minha escolha, pois durante a decisão de ingressar em um estágio remunerado, não considerei as potencialidades educacionais inerentes a essa oportunidade durante minha graduação, e sim, apenas a visão financeira do processo.

À medida que avançava em meu curso de graduação, semestre após semestre, ocorreu uma mudança na minha abordagem: fui reduzindo progressivamente a carga horária das disciplinas acadêmicas e, simultaneamente, aumentando o tempo dedicado à sala de aula. Essa transição foi motivada novamente pela consideração financeira. Inicialmente, em 2017, mantinha uma

carga horária de 10 horas semanais dentro da escola, sem contabilizar do tempo necessário fora da sala de aula para preparação. Enquanto isso, na universidade, enfrentava uma carga horária semanal de aproximadamente 20 horas. No ano seguinte, em 2018, vi minha carga horária dentro da escola particular ser elevada para 30 horas semanais, paralelamente, meu foco na graduação começou a diminuir, resultando em uma única disciplina por semestre, que era aproximadamente 6 horas semanais.

O processo de adaptação à rotina educacional teve início quando comecei a dedicar mais tempo à experiência em sala de aula do que às aulas teóricas na faculdade. É relevante ressaltar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) disponibiliza a oportunidade de diminuir parte da carga horária de estágio por meio do exercício efetivo da profissão, conforme estabelecido na Resolução do CNE N° 2 (BRASIL, 2019). Essa política foi um incentivo e motivação para que eu realizasse e permanecesse nessa transição. Por outro ângulo, BOMDÍA (2002) enfatiza como a busca incessante por informações e a excessiva valorização do trabalho prático podem alienar os indivíduos da verdadeira vivência integral. Adicionalmente, ele adverte sobre os riscos de transformar essa rica experiência profunda em meros créditos contabilizáveis.

No entanto, do meu ponto de vista, é crucial considerar que a experiência em sala de aula deve ser levada em conta na redução dos créditos no currículo escolar. Isso ocorre porque a política de aproveitamento das disciplinas para o curso de licenciatura em física foi fundamental para que eu mantivesse minha posição no setor privado. Eu sabia que isso era vantajoso tanto financeiramente, já que auxiliava no custo de vida, quanto academicamente, pois posteriormente reduziria componentes obrigatórios da grade curricular. Além das vantagens mencionadas, ficou evidente, posteriormente, que o contato prático no exercício efetivo proporciona uma compreensão mais atenta à realidade e suas mudanças.

Um exemplo importante aconteceu em uma aula que focava bastante na teoria sobre o comportamento na infância e adolescência. Nesse momento, fiz uma pergunta ao professor: "Se estamos falando sobre comportamento, e uma

situação em que tenha uma briga no 9º ano do ensino fundamental, como é que eu devo agir?". Mais tarde, percebi que essa pergunta teve um papel fundamental. A aula, que começou bem quieta e focada na teoria, mudou bastante. Virou um momento em que compartilhamos experiências, tanto as que deram certo quanto as que não deram. O exemplo real de como separar dois alunos que estavam brigando gerou uma discussão mais significativa e que se aproximava mais com possíveis situações do dia a dia escolar. Isso mostra como os relatos de experiência tem potencialidade de fazer o aprendizado ser mais rico, trazendo situações concretas para a sala de aula e contribuindo para a formação da identidade docente.

Assim é perceptível que partir do momento que o docente tem contato direto com a sala de aula, ele começa a reconhecer a importância de adquirir conhecimentos que vão além do aspecto conceitual. Esse reconhecimento os leva a compreender a profissionalização do ensino e a desenvolver sua própria identidade como educadores, deixando de lado uma visão estritamente teórica. Isso demonstra uma mudança no valor atribuído aos conhecimentos práticos e à experiência real no processo de formação docente (MASSENA e SIQUEIRA, 2016).

Segundo MOCKLER (2011), a identidade docente engloba três dinâmicas distintas: o impacto do ambiente político externo, o cenário profissional circundante e a experiência pessoal do indivíduo. A participação do aluno como docente em horários alternativos durante a graduação pode influenciar de forma significativa dinâmicas identificadas por Mockler, isto é, o contexto profissional ao redor e a experiência individual. Além disso, sob minha perspectiva, o engajamento em atividades práticas de ensino, seja em uma base semanal ou diária, demonstra ter o potencial de acelerar o desenvolvimento da identidade docente, o que pode resultar na formação da identidade docente antes mesmo da obtenção do diploma de graduação, contribuindo potencialmente para a formação de um licenciado mais habilitado.

Durante o efetivo exercício do magistério, não apenas o contato direto com os alunos em sala de aula contribuiu para a formação docente, mas também a interação com professores mais experientes proporcionou uma perspectiva mais profissional da escola. Nesse sentido, dentre todas as conversas iniciais, destaca-se a ênfase em conselhos para a sala de aula, como ser pontual, manter a disciplina, vestimentas de sala de aula, registro de matérias no sistema escolar, prazos de entrega de provas, olimpíadas escolares, conselhos de classe, turmas em devia se impor mais os limites, registro de ocorrências disciplinares, lidar com alunos especiais e desenvolver técnicas de apresentação, tanto na lousa quanto verbalmente. Essas são alguns exemplos de diálogos enriquecedores que contribuíram significativamente para o meu processo de formação.

Segundo RAUSCH e FRANTZ (2013), a troca de experiências é o ponto em que os profissionais começam a reconhecer seus próprios conhecimentos e refletir sobre suas práticas, resultando em uma redefinição da abordagem e ação na docência. Isso, por sua vez, abre portas para novas maneiras de resolver desafios. A experiência que observara, e tenho observado atualmente, em sala de aula está em consonância com esses princípios. O trabalho colaborativo, conforme indicado, fomenta a solidariedade, o compartilhamento de experiências e valores, formando um ambiente no qual tais saberes não podem ser desenvolvidos de forma isolada, e contribuem de forma significativa para a personalidade docente.

Através do trabalho colaborativo com uma nova realidade, é evidente que a imersão acadêmica no ambiente de efetivo exercício desempenha um papel relevante na formação da experiência docente. A busca por uma nova perspectiva além do ambiente acadêmico tem o potencial de enriquecer a compreensão do estudante de licenciatura durante as aulas teóricas. Isso ressalta como a interação com uma realidade prática pode impactar profundamente o desenvolvimento do docente.

Considerações finais

Em resumo, este estudo destaca que a prática efetiva da docência possui o potencial para a formação de um licenciado mais habilitado. Isso é evidenciado pelo fato de que o licenciado, ao se envolver com essa prática, entra em contato com uma nova realidade repleta de experiências e profissionais enriquecedores, contribuindo de maneira significativa para acelerar a formação da identidade docente. Adicionalmente, é crucial ressaltar o papel fundamental das políticas de manutenção e ingresso em tais atividades. Um exemplo notável é o aproveitamento de créditos na grade curricular. Além de um olhar financeiro, é importante que o docente reconheça, se possível a priori, os possíveis benefícios técnicos gerados pelas experiências mencionadas.

Novas investigações podem ser incorporadas à presente pesquisa. Inicialmente, com base nas dinâmicas identificadas por Mockler, seria proveitoso explorar também o impacto do ambiente político externo na construção da identidade docente. Além disso, seria relevante examinar se professores expostos a distintos contextos, como o público e o privado, podem ter sua formação da identidade docente modificada. Esses aspectos complementares podem oferecer uma compreensão mais abrangente e aprofundada sobre os fatores que moldam a identidade e a prática dos educadores.

Referências

- NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 66–80, 17 maio 2016.
- CURY, C.R.J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELLI, M.R.; SILVA, T.M. (orgs.) O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, Unisal, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **R. Bras. Est. Pedag.**, p. 122-143, 2010.
- DORNELLES, M.; CRISPIM, S. Inteligência emocional de professores universitários: um estudo comparativo entre ensino público e privado no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, n. 1, p. 28, 2021.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. **Formando professores profissionais: Quais estratégias**, p. 23-35, 2001.

MARQUES, Murilo Sodré; SANTANA, Wanisson Silva. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM FÍSICA NO BRASIL: INTERIORIZAÇÃO E PRODUTIVIDADE NAS NOVAS IFES. **Caderno de Física da UEFS**, v. 20, n. 02, p. 2602.1-15, 2022.

MUSSI, R. F. DE F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. DE. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60–77, 1 set. 2021.

FARIA, E. S.; FARIA, V. F. DE; SILVA, C. S. Contribuições do PIBID para a formação inicial docente: relato de experiências na UFG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 866–880, 1 mar. 2021.

BELADELLI, Ediana Maria Noatto; BORIN, Giovanna Caroline Rossato. **O SENTIDO DO ESTÁGIO REMUNERADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**. 2022. Disponível: https://www.editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2022/TRABALHO_COMPL.ETO_EV174_MD1_ID13404_TB2730_06102022170752.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2019.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência***. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. R. DA P. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 1, p. 17–34, 28 abr. 2016.

MOCKLER, N. Beyond “what works”: understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching**, v. 17, n. 5, p. 517–528, 28 jul. 2011.

RITA BUZZI RAUSCH; MATHEUS JÜRGEN FRANTZ. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA COMPREENSÃO DE LICENCIANDOS BOLSISTAS. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 620–620, 31 ago. 2013.