



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

**REFLEXÕES EM
TORNO DA
DIMENSÃO
IDENTITÁRIA DOS
SABERES
DOCENTES: AS
MANEIRAS DE SER
PROFESSOR E AS
CONCEPÇÕES
SOBRE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Edmila Silva de Oliveira [*]

Denise Barreto [**]

RESUMO

O presente artigo é parte de um estudo realizado no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que investigou 06 professores atuantes nos cursos de Pedagogia de uma Universidade pública do Sudoeste da Bahia. O objetivo foi investigar a dimensão identitária dos saberes docentes, enfatizando as maneiras de ser professor/a e as concepções desses profissionais sobre a formação continuada. A Entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados utilizado e, para o tratamento dos dados recorreu-se à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados da pesquisa evidenciaram que os modos de ser professor/a fazem parte de um processo de construção que é decorrente das práticas desenvolvidas durante a trajetória enquanto docentes, visto que envolve aprendizagens relacionadas à aquisição de saberes práticos que advém das experiências. A análise dos dados obtidos também nos permitiu ratificar que os saberes docentes são adquiridos, mobilizados e construídos no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais e são fundamentais para a sustentação das práticas dos/as professores/as.

Palavras-chave: Saberes docentes. Dimensão Identitária. Formação docente.

[*] Mestre em Educação. Professora substituta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE) – ORCID - e-mail:

edmilaoliveira@hotmail.com

[**] Mestre em Educação; Doutora em Educação - Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL/Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UESB)

– ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-5109> - e-mail: deniseabrito@gmail.com



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo de caráter qualitativo faz parte das reflexões de um trabalho desenvolvido no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação”¹. O objetivo foi investigar a dimensão identitária dos saberes mobilizados pelos professores, enfatizando as maneiras de ser professor/a e as concepções desses profissionais sobre a formação continuada. Nessa direção, a ênfase recai sobre as maneiras de ser professor e as concepções desses profissionais sobre formação continuada. A fundamentação teórica está apoiada, principalmente, em Tardif (2014), Tardif e Raymond, (2000), Pimenta e Anastasiou (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2013), os quais embasam a discussão sobre os saberes docentes e suas dimensões.

Em seus estudos, Tardif e Raymond (2000) identificaram dimensões diretamente ligadas aos saberes e que podem aparecer nas representações sociais dos professores a respeito da docência. Entre essas dimensões estão: a) *a dimensão temporal*, que está relacionada à construção progressiva de saberes durante um período de aprendizagem variável, de acordo com a ocupação; b) *a dimensão identitária*, que contribui para definir um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas consequências e c) *a dimensão de socialização profissional*, relacionada a um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho.

Diante do aporte teórico estudado, a pesquisa levou em consideração a pluralidade dos saberes imbricados nas práticas dos professores, saberes esses atravessados por fatores relacionados a questões temporais, identitárias e que envolvem também os processos de socialização profissional. Essas questões têm relação direta com as trajetórias de vida, as influências para a atuação docente, a construção contínua do “eu profissional”, as maneiras próprias de ser professor, suas concepções sobre formação docente, as vivências e experiências significativas que ofereceram subsídios para seu exercício, bem como com a avaliação que os professores fazem de sua carreira.

¹ Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

Tendo como base apenas as questões referentes à dimensão identitária dos saberes, o presente texto apresenta como os professores definem sua “maneira de ser” enquanto docentes do ensino superior e quais suas concepções acerca da formação continuada em suas práticas. As perguntas que direcionaram a entrevista foram: “Você acredita que tem a sua “maneira de ser” docente?”, “Como você costuma desenvolver suas aulas?”, “Como você avalia o domínio de seu campo específico de atuação (conteúdos)?” e “Qual sua concepção sobre a importância da formação continuada?”.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, que conforme Minayo (2016, p. 10), aprofunda-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas” e tem como foco a compreensão e a interpretação da realidade. As exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram atendidas, visto que a pesquisa foi submetida e aprovada com parecer final número 34965219.4.0000.0055.

Os participantes foram 06 professores atuantes nos cursos de Pedagogia de uma Universidade pública da Bahia. Os critérios utilizados para a seleção dos professores levaram em consideração o fato de eles terem vasta experiência no campo da Educação e por atuarem no ensino superior público há mais de 05 (cinco) anos. Entendemos que por possuírem uma grande bagagem pedagógica, esses participantes nos disponibilizariam um material de análise riquíssimo, advindo de suas respostas acerca da docência, formação, trajetória, entre outros. E essa expectativa foi alcançada. Com a finalidade de preservar a identidade dos/as convidados/as, utilizamos nomes fictícios.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, a qual conforme Minayo (2016, p. 59) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Nessa direção, o instrumento utilizado na presente pesquisa, que teve como matéria-prima a fala dos interlocutores, contou com questões norteadoras estruturadas, em conformidade com o referencial teórico adotado. Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas no final do ano de 2019, antes do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19.



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

A análise dos dados coletados foi realizada com o suporte da técnica Análise de Conteúdo, que, consoante Bardin (2011, p. 48) é “um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Na mesma linha de pensamento, Amado (2017, p. 302) destaca que a técnica da Análise de Conteúdo é “flexível, e adaptável às estratégias [...], uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos”.

Como procedimento metodológico da Análise de Conteúdo, a partir da perspectiva qualitativa, realizamos o agrupamento dos dados por meio da categorização a qual, segundo Bardin (2011, p.147) é “uma operação de classificação de elemento constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” De acordo com Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315), as categorias “traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”. Por isso a necessidade de dividir o texto em unidades de sentido que sejam consideradas pertinentes conforme o material que será estudado. Dessa forma, a partir da condução de etapas já estabelecidas e propostas por Bardin (2002), bem como das contribuições de Amado, Costa e Crusoé (2017) acerca da Análise de Conteúdo, os dados coletados no contexto investigativo foram analisados da seguinte forma:

Etapa 1: PRÉ-ANÁLISE - organizamos o material utilizado e coletado nas etapas da pesquisa, sem perder de vista o exercício de observação. Fizemos a leitura do material gerado, com atenção para o tom de voz e as pausas durante as entrevistas, pois esses aspectos podem revelar informações que, em muitos casos, permanecem escondidas por trás das falas e separamos o que seria utilizado, posteriormente, na análise de dados, com os objetivos devidamente alinhados. Em conformidade com os procedimentos dessa etapa, Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 311) afirmam que “serão a problemática e os objetivos que condicionarão todas as decisões a tomar posteriormente”. Nesse sentido, não podemos perder de vista nossa questão de pesquisa e nossos objetivos durante o estudo, pois eles nortearão a análise do material coletado.



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

Etapa 2: EXPLORAÇÃO DO MATERIAL – nesta etapa, nosso intuito foi categorizar os dados. Iniciamos ouvindo os áudios e transcrevendo as falas/respostas dos docentes de forma integral. Isso facilitou, na etapa seguinte, classificar os dados em categorias, agrupando as perguntas por temas previamente estabelecidos, visto que de acordo com Bardin (2011, p.135) o tema, “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”.

Realizamos diversas leituras sucessivas do material disponível para ser analisado. Conforme Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 313) “serão estas leituras que irão possibilitar uma inventariação dos temas relevantes do conjunto [...] através delas o analista pode dar conta de um subconjunto de áreas temáticas (e respectivas categorias)”. Cientes da relevância dessa etapa, foi possível avançar para a fase final.

Etapa 3: TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES - nesta última etapa de análise dos dados foram estabelecidas as categorias em forma de informações pessoais e perguntas. Utilizamos o procedimento aberto, que consoante Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315) “a opção é de construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise”. A análise qualitativa dos dados foi sendo realizada com base na articulação das categorias estabelecidas e, por meio de um mapeamento estruturado, apreendemos, aos poucos, questões relacionadas as maneiras de ser professor e as concepções desses profissionais sobre formação continuada.

Inserida na área temática “Sobre ser docente”, emergiram duas categorias principais: “modos de ser professor” e “concepções sobre formação continuada”. A análise dessas categorias nos permitiu identificar como os professores definem sua “maneira de ser” enquanto docentes, bem como reconhecer qual o lugar da formação continuada em suas práticas. A seguir, abordaremos separadamente cada uma dessas categorias.

A DIMENSÃO IDENTITÁRIA DOS SABERES DOCENTES: MODOS DE SER PROFESSOR

Cada professor, no exercício de sua profissão, constrói maneiras próprias de ser e de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o que permite que, frequentemente, sua maneira de ser se cruze com a sua maneira de trabalhar. Ademais, atuar como docente requer postura



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

crítica, reflexiva, compromisso com a produção de conhecimento em diferentes espaços, além de disposição para as diversas aprendizagens pedagógicas que decorrem do processo formativo contínuo.

Conforme Tardif e Raymond (2000, p. 232) “o saber profissional possui uma dimensão identitária, pois contribui para definir, no professor regular, um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as consequências, inclusive as menos fáceis”. Esse conhecimento de si mesmo e acerca da importância dos processos formativos se configura enquanto desafio para o professor, pois lhe coloca num lugar de posicionamento crítico diante de suas práticas e propõe uma maneira peculiar de tentar compreender a si próprio.

Os autores mencionam ainda que a dimensão identitária do saber profissional

exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo, conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores etc.) e um reconhecimento pelos outros, que vêem o professor tornar-se, pouco a pouco, um de seus colegas, alguém em quem podem confiar e que não precisam vigiar ou guiar. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 232)

Essa exigência representa mais um desafio com o qual os docentes necessitam lidar, além de estar atrelada a uma dimensão de ordem crítica, que repercute de maneira significativa na busca da autonomia profissional. Reforçamos esse entendimento com base em Pimenta (2012) para quem o processo identitário é construído por intermédio dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, bem como do significado que cada professor como autor e ator confere a atividade docente no seu cotidiano.

Questionados sobre acreditar na ideia de ter uma “maneira de ser” docente, os participantes demonstraram que com o decorrer do tempo foi possível construir uma maneira particular de ser professor, visto que são indivíduos que atribuem sentidos apropriados às suas práticas e, por isso, tiveram a oportunidade de edificar uma maneira singular de se ver e se compreender, orientando sua ação educativa a partir dessas concepções.

Na concepção da Professora Bernadete Gatti

Somos pessoas individualizadas. Claro que somos subjetivados por um ‘modo de ser professor’, afinal, passamos a vida inteira buscando uma identidade que nos colocasse na ordem dos mesmos; mas, penso que ainda assim, cada um de nós, em seu tempo e ritmo, vai encontrando seu “modo de ser” no mundo. (Professora Bernadete)



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

Esse relato desvela os indícios de como os “modos de fazer” da professora têm refletido a relação que ela estabelece consigo, com os estudantes, com o mundo e com os saberes, os quais, reitera Tardif (2014, p. 11) são os saberes “dela”, relacionados com a própria pessoa, “[...] com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula”. Professora Bernadete acrescentou:

Sei que não atingi a todos quando atravessei pelo caminho, também não fui tocada por todos os meus alunos, afinal, somos humanos! Mas **tenho tantos alunos que se aproximam de mim (e permanecem) por admiração, por capturar de mim o que posso ter e lhes oferecer como “alguém que vale à pena”**. Penso que se eu não tivesse meu estilo, meu jeito próprio, isso não seria possível. Eu não trabalho em série; eu não vejo minhas turmas como uma “esteira produtiva”. Eu sei que sou visceral quando estou em aula. (Professora Bernadete, grifos nossos).

As certezas relatadas sinalizam para o fato de que, ao buscar definir maneiras de atuar e mobilizar os saberes a partir de um estilo próprio, os professores acabam – conscientemente ou não – definindo formas identitárias. Ademais, seus referenciais de espaço e de tempo também consolidam o que eles consideram como produtivo em suas práticas, e, isso legitima as certezas experienciadas no decorrer do exercício profissional.

Numa linha de pensamento parecida, o Professor Dante comentou quanto ao fato de ter uma “maneira de ser” docente: *“Eu acho que sim, mas isto não é estático, é movimento, pressupõe conflitos.”* As concepções dos participantes se atravessam no sentido de que estão imersos num processo ativo, dinâmico, que influencia e sofre influências. O participante supracitado ainda acrescentou:

Tenho um amigo que chama isto de ‘ser sendo’ e para mim se traduz na tentativa de manter a coerência ética com o melhor que posso oferecer na relação com conhecimentos. Mas também é bom dizer que ser docente é uma parte da minha vida, isto não é a minha vida por inteiro. (Professor Dante)

O relato explicitou a concepção do professor de que essa maneira de ser não é estática, o que indica constante processo de metamorfose e utilizou a referência filosófica “ser sendo”, - o que sugere assumir as interpretações e a tomada de decisões nas tramas dialógicas da vida, na perspectiva de estar sempre sendo -, para explicitar que essa questão é subjetiva e pode envolver muitos aspectos, os quais dependerão dos pontos de vistas e das vertentes teóricas das quais partimos. “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 1996, p. 33).



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

Já a professora Magda definiu sua “maneira de ser docente” da seguinte forma: *Acredito que tenho minha maneira de ser docente sim. Consigo estabelecer uma relação muito carinhosa e respeitosa com os estudantes, sem perder de vista o rigor que a formação de professores demanda.* Inspirada por professoras que fizeram parte de sua vida enquanto estudante, a participante deixou claro que transita com tranquilidade entre o respeito, o carinho e a afetividade no seu relacionamento com os estudantes, ideia que nos remete a Freire (1996, p. 67) ao questionar: “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”.

Sobre sua relação com os alunos, a professora afirmou:

Na minha trajetória como professora, sempre busquei estabelecer um ambiente de diálogo com os estudantes. Para mim, empatia e afetividade contribuem de maneira muito positiva no processo de aprendizagem. (Professora Magda).

Durante a sua narrativa, enfatizou que sua postura “*intransigente lutando pela transformação social*” tem coerência com o que propôs Paulo Freire, uma das suas maiores fontes de inspiração e referência para seu exercício enquanto docente, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático.

Não por acaso nos ensinou o mestre Paulo Freire e afirmou que não existe docência sem discência e nem discência sem docência. Daí ele ter proposto o termo do dodiscência. (Professora Magda)

Vale destacar que este conceito criado por Paulo Freire se refere a uma postura específica por parte dos professores que agem como eternos aprendizes, isto é, estão sempre dispostos a aprender com o que fazem cotidianamente e com os próprios aprendizes. Para ele, “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura [...] a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo”. (FREIRE, 1996, p.136). Ciente da coerência de sua postura enquanto professora, Magda finalizou o relato afirmando: *Além disso, Freire defendia que rigor e afeto são categorias complementares, devendo ser elementos basilares do fazer docente.*

A professora Maria fez uma avaliação da sua atuação docente:



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

Do ponto de vista do ensino, não sou uma professora dada a questões da dinâmica, envolver, às vezes acho perda de tempo, não tenho paciência. Poderia melhorar nesse aspecto, poderia ser mais interativa. (Professora Maria)

E após se perceber como a professora que “*vai direito ao ponto*” nas aulas, continuou: “*Sou taxada como a professora que pressiona demais, passa muita leitura, mas meu intuito é que eles aprendam.*”. Ela reconhece que poderia adotar outra postura quanto a ser mais dinâmica nas aulas, no entanto, muitas vezes os docentes encontram dificuldades em abandonar determinadas práticas, visto terem sido essas formas de agir que até o momento orientaram seu exercício profissional e resultaram em práticas exitosas.

Sobre essas colocações, Nóvoa (1992) situa a identidade como um espaço de lutas, batalhas e conflitos, pois é neste espaço que o professor constrói suas maneiras de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, o processo identitário perpassa também pela nossa capacidade de exercemos com autonomia a atividade humana, e isso inclui o fato de sermos capazes de controlar as nossas ações, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional. Nesta mesma linha de pensamento, Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p. 61) pontuam que o professor “deve considerar a autonomia como possibilidade para compreender determinadas situações e, o seu perfil, caracterizado como perito, profissional reflexivo ou intelectual crítico será determinante para esse trabalho.”. É importante mencionar que essa dimensão identitária também transita pelas escolhas: “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a maneira de ser.” (p.17).

O professor Carlos optou por não aprofundar na questão das “maneiras de ser docente” e assegurou que “*Todos temos uma identidade docente. Eu tenho a minha*”. A fala categórica carrega a ideia de que identidade dos professores não é estabelecida, mas se configura como um processo contínuo, passível a reelaborações e que se constitui ao longo da carreira. Nesse sentido, a construção da identidade docente é um processo em que o/a professor/a, como bem afirma Nóvoa (2013, p. 16) “se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.”.

Professor José assegurou: “*Acredito sim que tenho um jeitinho que vou desenvolvendo na sala de aula*”, pois considera própria a maneira que tem de conduzir suas aulas nos mais de quinze anos de docência no ensino superior, sempre partindo da possibilidade de



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

estabelecer relações entre realidade e conceito, o que ele considera uma particularidade e ao mesmo tempo crucial para atingir os objetivos delineados.

A fala do professor revelou uma forte marca da dimensão identitária:

Eu sempre me questiono porque eu fiz Filosofia, pois é um curso muito conceitual. Meu pensamento é todo imagético, e os alunos percebem isso, pois eu sempre preciso de um exemplo, de uma metáfora, de uma imagem, de uma história para filtrar o conceito dentro do exemplo e **eu tenho essa necessidade de linkar a realidade com o conceito, creio que essa talvez seja a minha maneira de ser docente, essa coisa de estar o tempo todo se aportando no exemplo e na metáfora para poder trabalhar o conceito.** Para mim o conceito sempre precisa vir acompanhado de algum exemplo ou situação específica nas minhas aulas, ou alguma situação concreta em que eu possa linkar teoria e prática. Talvez isso seja a minha forma de construir o que em dialética chamamos de práxis, essa coisa de a teoria precisar ser referendada pela prática, no sentido de ser demonstrada pela prática e a prática sendo referendada pela teoria, no sentido de ter o fundamento da teoria. Eu consigo fazer esse movimento a partir da contextualização entre o exemplo e a prática, essa é a minha forma. (Professor José, grifos nossos)

Por mais que o docente compreenda que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p. 50), percebemos que reconhecer na própria prática algo que é pessoal traz à tona o fato de que houve uma construção pessoal que está ligada ao processo de composição de um saber que é plural. Além disso, para Tardif (2014, p. 110) “é um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade², ao seu agir, às suas maneiras de ser.” Professor José reiterou:

Quem me conhece, quem já assistiu as minhas aulas, sabe que meu jeito de ser é esse, essa é minha particularidade, é minha maneira, minha professoralidade individual, minha subjetividade professoral. (Professor José)

Nessa senda, levando em consideração as práticas desenvolvidas ao longo do tempo pelo professor José em seus relatos, percebemos que ele reconhece possuir “marcas” advindas de suas atividades docentes. Tardif (2014) assinala que o tempo de trabalho docente também diz muito sobre o profissional:

²Embora a concepção de identidade esteja historicamente situada e carregue consigo as concepções situadas no tempo e no espaço, nossa pesquisa não aprofunda tal discussão. Nossas considerações estão voltadas para a dimensão identitária do saber docente, que faz parte das questões que envolvem, principalmente, o compromisso com a profissão.



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. [...] com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e os olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses. (p.56-57)

O trabalho do professor pode modificar seus saberes, seus conhecimentos e até mesmo suas práticas cotidianas. Essa modificação aponta para uma questão que merece destaque: a dimensão identitária dos saberes dos professores, os quais são “donos” desses saberes, pois eles participam diretamente de sua construção.

CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

É importante perceber a formação continuada como parte da formação humana do docente, e isso está para além de pensar nas questões que envolvem os modelos metodológicos. Nessa perspectiva, partilhamos da reflexão de que “a formação continuada, ao atender as necessidades do professor no seu cotidiano, não pode ser entendida como um receituário, uma fórmula redentora dos conflitos educacionais.” (BARRETO E SOUZA, 2016, p. 106). Esse processo formativo envolve a aproximação dos pressupostos teóricos à prática pedagógica, com vistas a uma formação crítica e autônoma, já que “a prática vivenciada pelo docente proporciona referenciais para melhor entendimento da teoria” (p. 106)

Os depoimentos revelaram grande similaridade no que se refere às concepções sobre a importância da formação continuada. Os participantes demonstraram ter consciência do quanto é um processo significativo na trajetória e deixaram nítida a consciência de que, como propõem Pimenta e Anastasiou (2014, p. 197) “conceber novas saídas para a situação de ensinagem exigirá conhecimentos específicos da área pedagógica, além da reflexão sistemática acerca da própria prática”.

Os professores declararam o que pensam a respeito da formação continuada sempre apontando para o processo enquanto essencial. Professora Bernadete pontuou:



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

Essencial. Vejo a formação como uma atividade humana. Quando se é professor, então, passa a ser uma condição indispensável ao próprio trabalho que se realiza. (Professora Bernadete)

A fala da professora nos remete ao que já fora pontuado por Barreto e Souza (2016, p. 97) quanto a formação entendida como um “processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional”. Para complementar essa ideia, Professora Magda expôs sua concepção:

A formação continuada é fundamental para que os profissionais lidem com os contextos de incerteza e constantes mudanças que marcam o tempo histórico no qual estamos vivendo. E em relação ao magistério superior esta realidade não seria diferente. (Professora Magda)

Esse ponto de vista também vai de encontro à proposição conclusiva de Barreto e Souza (2016, p. 106) no tocante ao fato de que “a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor”. Conforme o entendimento do professor Carlos

A formação continuada é condição básica à docência. Não temos perspectiva de garantir a melhoria da qualidade da educação sem a implantação de ações consistentes de formação continuada. Ser um professor pesquisador é condição básica à docência. (Professor Carlos)

As falas coadunam com a perspectiva de Melo e Pimenta (2019, p. 74) quando apresentam que “ao superar a estanque dicotomia entre formação inicial e continuada, o conceito de desenvolvimento profissional, tal qual se apresenta, contribui para o entendimento de que se trata de um processo dinâmico e permanente.”. Nessa seara, além das falas que atribuem valor a formação continuada, principalmente no tocante a tão discutida qualidade da educação, o professor Carlos destacou a importância da pesquisa na vida dos docentes e considera, assim como Freire (1996, p. 29) que “faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa e que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”.

Existe um caminho a ser percorrido quando há a intenção de transformar o “profissional” em “profissional-professor”. É necessário que haja uma apropriação dos saberes da docência, os quais serão somados aos já existentes. Barreto, Oliveira e Seixas



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

(2017, p. 81) asseguram que “cada professor, diante de suas subjetividades, buscará o caminho para ações criadoras no processo de formação profissional.”.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), isso poderá acontecer, por exemplo, por meio de experiências de formação docente para o ensino superior. Nessa direção, é importante que os profissionais que buscam a docência como profissão - e os que já estão inseridos nesse contexto - procurem fazer uma reflexão sobre os desafios que encontrarão ao longo de sua carreira, sem negligenciar a relevância de compreender os pressupostos que embasam a ação docente.

Pimenta (2012) chama atenção para o fato de que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação que estão diretamente articuladas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse mesmo contexto de análise, Melo e Pimenta (2019, p. 59) reforçam que a profissão docente

[...] é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

As autoras supracitadas defendem que os cursos de formação continuada deverão se constituir em “espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes”. (p.59). Ademais, deverão contribuir para uma formação que ultrapasse a reprodução de modelos práticos dominantes. É preciso que os momentos formativos sejam configurados enquanto espaços legítimos de “investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente” (p.59).

A professora Maria identifica na formação docente a

oportunidade de fazer leituras de realidade, das situações concretas, tendo como base as políticas educacionais, uma vez que elas partem de determinado cenário, são criadas para suprir diversas demandas da sociedade. (Professora Maria)

Essa concepção nos remete às possibilidades apontadas por Freire (1996, p. 69) de “transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”.

Quando se tem uma formação teórica sólida na formação inicial, a partir da formação continuada - com base nas diferentes propostas educacionais e nos diferentes momentos históricos vividos e que demandam atualização do processo



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

ensino aprendizagem -, é possível fazer uma releitura os processos educativos. **A formação continuada é importante porque possibilita uma leitura de realidade a partir das políticas educacionais, nos processos pedagógicos.** (Professora Maria, grifo nosso).

A partir de reflexões sobre a própria formação, professor José lembrou seus diferentes cursos de formação e reconheceu o diálogo entre as áreas como muito válido para sua vida profissional, uma vez que ele pode transitar em diversos campos de conhecimento e assim ampliar sua prática, além de abrir caminhos para descobertas e possibilitar atividades desafiadoras.

[...] Acredito que a formação continuada, também chamada a formação em exercício é de fundamental importância porque é com ela que a gente se atualiza, vai reorganizando o conhecimento, e de certa forma oportunizando diálogos bastante interessantes. Eu sempre digo quando me perguntam sobre minha formação, que embora eu deteste sarapatel, a metáfora seguinte me cabe: Sempre digo que eu flutuo num caldo de sarapatel epistemológico, porque minha graduação aponta para um lado, minha especialização aponta para outro, meu Mestrado aponta para outro, meu doutorado para outro e eu não trabalho com nenhuma dessas áreas específicas de conhecimento[...] **Mas faz parte do ofício e gosto desse diálogo, pois me permite uma abertura maior que só foi possível por conta dessa formação em exercício, dessa formação continuada, essa possibilidade de fazer o que Edgar Morin chama de “contrabando de saberes”.** [...] São esses possíveis diálogos que permitem que a gente entenda que as áreas de conhecimentos não devem estar fechadas entre si [...] então digo que **o que me permitiu dialogar foi essa formação continuada e plural que permeia minha existência professoral, o meu ser professor.** (Professor José, grifos nossos)

Em seu relato, o professor fez alusão a Edgar Morin (1997), que em determinado momento de sua vida afirmou “*Sou um contrabandista dos saberes, é por isso que os guardas das reservas atiram em mim*”. O referido autor defende a tese de um pensamento planetário, e parte do pressuposto de que os problemas particulares não podem ser formulados independentemente de seu contexto, o qual está inserido num panorama global. Ao se autotitular contrabandista de saberes, Morin declara que evita a fragmentação e a análise separada das partes do fenômeno.

Por conseguinte, ao valorizar a ideia do autor, o professor José deixa claro que procura lidar com os saberes e as diversas áreas de maneira articulada, promovendo, sempre que possível, diálogos que levem a construção do conhecimento. Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p.73-74) pontuam também que “a formação continuada como processo de construção e reconstrução de saberes docentes, desafia para produzir conhecimentos e criar estratégias



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

práticas de ações”, pois o educador terá que construir novos saberes docentes direcionados para o ensino-aprendizagem.”. Essa é uma grande oportunidade para o profissional de (re) significar a prática quantas vezes for necessário.

Outra perspectiva abordada por um dos participantes foi a conexão da formação docente com a busca por uma Educação que acredita na formação humana, capaz de ressaltar as habilidades criativas e reflexivas do indivíduo e que, além disso, recupera a capacidade de olhar com sensibilidade para o outro e para dentro de si próprio, com vistas a ser um ser humano melhor.

A pós-graduação é necessária se você quer se tornar um pesquisador, mas eu acho que tem muita conversa sobre isso porque em geral se fala da adequação dos profissionais a exigências de uma carreira, a sua ascensão num quadro determinado, com ganhos salariais etc. **Eu penso que o mais importante é deixado de lado, que é a formação humana**, as pessoas trabalham com educação e pouco estão interessadas em ser um melhor ser humano e muitas delas nem sabem o que isto significa do ponto de vista da elaboração teórica ou até da sua experiência de vida. (Professor Dante, grifos nossos).

Essa fala evidencia a inquietude do professor quanto ao aspecto humano, pois têm-se privilegiado, ao longo dos anos, uma formação técnica, profissional. É preciso levar em consideração a dimensão humana da formação docente, que enfatiza, sobretudo, as relações interpessoais que fazem parte da dinâmica educativa, bem como a sensibilidade e a afetividade. O posicionamento do docente nos remete a Freire (1996, p. 33) quando afirma que a transformação da experiência educativa em treinamento técnico significa “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.”.

Vale destacar que os saberes de dimensão identitária mobilizados pelos professores possuem marcas das interações da maneira como elas se estruturam nas relações de trabalho. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 237) “estão, por exemplo, impregnados de normatividade e afetividade e fazem uso de procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.”.

Valemo-nos mais uma vez de Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p. 75) quando afirmam que “o processo de formação no ensino superior implica a imersão de uma reelaboração de práticas, no sentido de perceber mediante ações reflexivas a produção dos saberes



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

mobilizados no processo de formação inicial do professor.” Dessa forma, entendemos que a dimensão identitária que está imbricada na formação docente permanente permite identificar os modos como os processos de ensino-aprendizagem impactam na autoconstrução dos indivíduos, bem como na constituição da auto-imagem de cada um. Ao logo do tempo inserido na profissão, o professor vai construindo suas ideias e convicções a respeito da carreira, o que possibilita (re) modelar seus saberes em função das mudanças que encontra em suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar a dimensão identitária dos saberes docentes, enfatizando as maneiras de ser professor e as concepções desses profissionais sobre a formação continuada. As dimensões identitárias investigadas revelaram que os modos de ser professor fazem parte de um processo de construção que é decorrente das práticas desenvolvidas durante a trajetória enquanto docentes, visto que envolve aprendizagens relacionadas a aquisição de saberes práticos que advém das experiências.

Ao levar em consideração os modos de “ser professor”, é notório que as concepções dos participantes sobre a docência estão fortemente associadas a um processo de construção decorrente das práticas que vem sendo desenvolvidas durante sua trajetória enquanto docentes. Esse processo que carrega consigo fortes marcas identitárias, encontra-se em fase de construção permanente, e é importante que os docentes tenham consciência quanto a isso, pois muito do que se constrói está imbricado nas próprias representações e concepções sobre a docência.

Entendemos que a pesquisa é um processo contínuo de produção e análise de informações, e, conseqüentemente, envolve questionar, indagar, e socializar conhecimentos. Nesse sentido, esta investigação sinaliza possibilidades para futuros estudos, pois, sem dúvida, ainda há muito o que ser debatido sobre as dimensões identitárias dos saberes docentes. Dessa forma, percebemos a presente investigação como uma das maneiras de ratificar a importância de pesquisas voltadas para a compreensão das concepções de



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

professores sobre os saberes que condicionam seu exercício profissional, pois esse exercício também está relacionado a busca da qualidade da Educação.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João; COSTA, André Pedro; CRUSOÉ, Nilma. **Procedimentos de análise de dados**. In: AMADO, João. Manual de investigação qualitativa em Educação. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 301-354.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Denise Aparecida Brito Barreto; SOUZA, Ester Maria Figueredo. **Em torno da noção da formação continuada de docentes**: a terminalidade do curso e a profissão como balizadoras. In: (Orgs) LIMA, Adenaide Amorim; BARRETO, Denise Aparecida Brito.; SANTOS, Tamires Dias. Educação e Formação Docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnico-raciais. Curitiba: CRV, 2016. p. 152.
- BARRETO, Denise Aparecida Barreto, OLIVEIRA, Albertina Lima; SEIXAS, Ana Maria (2017). **A dimensão social e política da autonomia**. Revista Educação Em Questão, 55(46), 59-83. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n46ID13292> Acesso em 10 mar 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. **Socialização profissional de docentes na universidade**: contribuições teóricas para o debate. Revista Linhas, v. 20, p. 51-77, 2019.
- MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Revista Educação & Sociedade, v. 21, p. 209-244, Dezembro XXI.

**REFLECTIONS ABOUT THE IDENTITY DIMENSION OF TEACHERS'
KNOWLEDGE: THE WAYS OF BEING A TEACHER AND THE CONCEPTIONS
ABOUT CONTINUED EDUCATION**

ABSTRACT

The present article is part of a research conducted in the Master's in Education, in the research line "Formation, Language, Memory and Subjectivation Processes". This is a qualitative research that investigated 06 teachers working in the Pedagogy programs of a public University in the Southwest of Bahia. The objective was to investigate the identity dimension of the teachers' knowledge, emphasizing the ways of being a teacher and the conceptions of these professionals about continued education. The semi-structured interview was the data collection instrument used and, for the treatment of the data was used the Content Analysis proposed by Bardin (2011). The results of the research showed that the ways of being a teacher are part of a construction process that results from the practices developed during the trajectory as teachers, since it involves learning related to the acquisition of practical knowledge that comes from the experiences. The analysis of the data also allowed us to ratify that teachers' knowledge is acquired, mobilized, and built during their personal and professional trajectories, and that it is fundamental to sustain teachers' practices.

Key words: Teacher knowledges. Identity dimension. Teacher education.

**REFLEXIONES EN TORNO A LA DIMENSIÓN IDENTITARIA DE LOS SABERES
DE LOS PROFESORES: LAS FORMAS DE SER PROFESOR Y LAS
CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN CONTINUA**

RESUMEN

El presente artículo forma parte de una investigación realizada en la Maestría en Educación, en la línea de investigación "Procesos de Formación, Lenguaje, Memoria y Subjetivación". Se trata de una investigación de enfoque cualitativo que investigó a 06 profesores que trabajan en



**Reflexões em torno da dimensão identitária dos
saberes docentes: as maneiras de ser professor e as
concepções sobre formação continuada**

los cursos de Pedagogía de una Universidad pública del Sudoeste de Bahía. El objetivo fue indagar la dimensión identitaria del conocimiento de los docentes, enfatizando los modos de ser docente y las concepciones de estos profesionales sobre la formación continua. La entrevista semiestructurada fue el instrumento de recolección de datos utilizado y, para su tratamiento, se utilizó el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2011). Los resultados de la investigación mostraron que las formas de ser docente son parte de un proceso de construcción que resulta de las prácticas desarrolladas durante la trayectoria como docentes, ya que implica un aprendizaje relacionado con la adquisición de conocimientos prácticos que surgen de las experiencias. El análisis de los datos obtenidos también nos permitió ratificar que el conocimiento de los profesores se adquiere, se moviliza y se construye a lo largo de sus trayectorias personales y profesionales y es esencial para apoyar las prácticas de los profesores.

Palabras clave: Saberes docentes. Dimensión identitaria. Formación de profesores.

Submetido em: 18/05/2021

Aprovado em: 23/12/2021

Publicado em: 28/12/2021