

Memórias de uma professora da educação básica na constituição de sua identidade docente: narrativas das experiências no curso de especialização em residência docente do Centro Pedagógico/EBAP/UFMG

Memories of a basic education teacher in the constitution of her teaching identity: narratives of experiences in the specialization course in teaching residency at the Pedagogical Center / EBAP / UFMG

Sandra Garcia Costa¹
Amanda Fonseca Soares Freitas²
Luiz Gustavo Nicacio³

Resumo

Este trabalho apresenta o relato de experiência de uma professora atuante na rede municipal de Belo Horizonte, como parte de seu processo formativo no Curso de Especialização em Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica do Centro Pedagógico da UFMG. O texto destaca o processo de constituição de sua identidade profissional, que se revela através das narrativas de suas experiências durante o curso. A luz do referencial teórico procuramos discutir o conceito de identidade docente sob a perspectiva de construção e movimento constantes, frente às múltiplas influências e experiências práticas. Consideramos que o tema da identidade docente está intimamente relacionado à história de vida, às experiências que a docente vivenciou antes mesmo de sua opção profissional e às escolhas que foi realizando ao longo de sua carreira, às trocas e processos de formação realizados.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação de professores. Pesquisa autobiográfica.

Abstract

This paper presents the experience report of a teacher working in the municipal network of Belo Horizonte, as part of her training process in the Specialization Course in Teaching Residence for the Training of Basic Education Educators at the Centro Pedagógico of UFMG. The text highlights the process of constituting their professional identity, which is revealed through the narratives of their experiences during the course. In the light of the theoretical framework, we seek to discuss the concept of teaching identity from the perspective of constant construction and movement, in view of the multiple influences and practical experiences. We consider that the theme of teaching identity is closely related to life history, to the experiences that the teacher had even before her professional choice and to the choices she was making throughout her career, to the exchanges and training processes carried out.

Keywords: Teaching identity. Teacher training. Autobiographical research.

¹ Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte.

² Doutora e mestre em Educação, Licenciada em Educação Física, professora de Educação Física do Centro Pedagógico da UFMG.

³ Doutorando em Estudos do Lazer; Mestre em estudos do Lazer, Licenciado em Educação Física. Professor de Educação Física do Coltec da UFMG.

Introdução

A identidade docente está relacionada à forma como professores vivem subjetivamente seu trabalho; às suas experiências na escola, aos fatores de satisfação ou insatisfação. A professora em questão neste trabalho iniciou o Curso de Especialização em Residência Docente em agosto de 2018 e estava nitidamente insatisfeita com sua atuação na escola e buscava encontrar-se, descobrir-se como professora. Ela atua em uma escola Municipal da Rede pública de Belo Horizonte. Sua formação inicial é magistério e formação superior em Psicologia. Em 2018, ela lecionava aulas de Educação Física, Geografia e História para duas turmas de 4º ano. Suas principais insatisfações giravam em torno de sua dificuldade de organização do planejamento, de manter a atenção dos estudantes durante suas aulas, quanto à metodologia e didática do ensino. Ela apresentava muitas dúvidas relacionadas a “disciplina dos estudantes” em sala de aula, e dizia que não conseguia “ter o controle da turma”.

Este artigo pretende abordar a constituição da identidade docente desta professora, tomando como referência as discussões, produções e experiências compartilhadas durante sua participação no Curso de Especialização em Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG. É um trabalho autobiográfico, revelando a subjetividade como cerne do processo de constituição da identidade docente. Essa temática é relevante por tratar-se da valorização do professor enquanto sujeito de conhecimentos e saberes. Para Tardif (2010, p. 228), os professores são “os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”.

Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e como os outros autores educacionais (TARDIF, 2010, p. 228).

Abrahão (2003), em um texto a respeito da pesquisa autobiográfica, descreve a compreensão de uma história de vida a partir de três contextos: o primeiro se refere à história de vida passada; o segundo, ao tempo presente do sujeito; e o terceiro, o contexto da entrevista, incluindo neste aspecto “as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista, como a relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão” (ABRAHÃO, 2003, p. 82-83). Ao invés de um contexto de entrevista, podemos pensar, no caso da escrita coletiva deste artigo, num *contexto de escrita*, caracterizado pelo entrecruzamento de reflexões e saberes da experiência compartilhados entre os autores: professores orientadores e professora/residente.

A interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu “estabelecimento de verdade”, mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma “referência de verdade” para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador – que representa as individualidades – na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras (ABRAHÃO, 2003, p. 93).

Será possível identificar, ao longo da narrativa, a produção de significados para constituição da identidade docente em diferentes situações históricas e sociais experienciadas pela professora residente, desde a construção do seu memorial de percurso até o processo de Readaptação Funcional⁴, que envolveu o desenvolvimento do Projeto de Ação e durante a modalidade de prestação de serviço Sobreaviso (COVID-19).

“É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (BONDIA, 2002, p. 26). Ao longo desse texto, podemos observar, através das narrativas, como a professora foi se transformando a partir das experiências compartilhadas ao longo do curso, e como ela foi percebendo-se como professora, suas escolhas, sua forma de inserção na escola.

Este texto divide-se em dois momentos. Inicialmente, vamos apresentar como a professora analisa seu **Memorial de Percurso**, destacando que a escrita de suas memórias foi importante para o processo de autoconhecimento. Em seguida, no processo de constituição de sua identidade docente, a professora reconhece suas limitações e começa a pensar em outras possibilidades de atuação na escola. O segundo momento descreve então como ela desenvolveu um **Projeto de ação**, transformando suas relações na escola e com os estudantes.

2. Memorial de Percurso

O memorial de percurso aponta para a dimensão temporal do saber docente.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (TARDIF, 2010, p. 70).

⁴ Readaptação é a atribuição de atividades especiais ao servidor, observada a exigência de atribuições compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica pelo órgão municipal competente, que deverá, para tanto, emitir laudo circunstanciado. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/planejamento/gestao-de-pessoas/saude-do-servidor/ajustamento-funcional> Acesso em: julho de 2020.

Segundo Abrahão (2003, p. 86), trabalhar com memória significa “*capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não*”. Ao rememorar, o fazemos a partir da identidade de um sujeito situado em um contexto histórico social. A identidade profissional é uma construção social que se dá a partir do trabalho; não cabe falar em identidade profissional estancada em algum lugar do passado, ou guardada em um lugar do futuro à espera de ser adquirida. “*A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido*” (PIMENTA, 1999, p. 18).

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. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2010, p. 56-57).

A professora residente ao pensar no processo de escrita do Memorial de Percurso e sua relação com a consciência de sua identidade docente, escreve:

A escrita do memorial de percurso foi uma experiência nova. Lancei-me a ela como se estivesse lembrando fatos estancados no passado. Deparava-me com um ânimo desalentado, uma maneira de viver, que se estendia pela história (trajetória profissional) rememorada. Crescia meu julgamento a respeito de uma escolha profissional incoerente. A aprendizagem do conceito de “reconstrutividade de memória” (ABRAHÃO, 2003, p. 93) ajudou-me a desconfiar daquele desalento e da ausência de esperança estampados nas primeiras versões do memorial de percurso. Segundo Abrahão (2003, p.89), a expressão de reconstrutividade memorial fica evidente quando o narrador realmente ressignifica o fato no momento da enunciação. Isto ficou claro quando eu escrevi meu memorial, pois acabei realizando várias narrativas sobre um mesmo fato, buscando refletir sobre minhas próprias lembranças e o sentido daquelas escolhas serem as mais significativas para mim.

Ao começar a pensar sobre seu presente, a professora lança olhar para seu passado, para suas escolhas e diz:

Sou funcionária pública, professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, há vinte e três anos. O que fiz de mim mesma ao ponto de me sentir, em determinados momentos do percurso, perdida em relação à minha identidade docente e priorizando os meus não saberes? Lendo Maurice Tardif, (2010, p.13), encontro uma citação que espelha o que estou sentindo: “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem”. Percebo que é necessário nas profissões, o reconhecimento social. Eu não me sinto reconhecida pelo meu trabalho, nem por mim mesma.

Torna-se necessário, para a professora, descobrir nas suas memórias, na sua formação inicial onde é que ela se perdeu de si mesma. A função da orientação no curso Residência

Docente reflete a concepção de uma prática educativa voltada para a comunicação e interação enquanto processo de formação. Durante uma orientação com a professora orientadora, a cursista sente-se provocada a descobrir sobre si mesma, sobre suas escolhas. Segue o trecho sobre esse momento, descrito pela docente:

Senti-me convidada a elaborar sentidos para o meu fazer docente mediante a escuta e a palavra sensível e genuína da Profa. orientadora a me questionar: “Aonde você quer chegar?”; “Por onde anda o brilho do seu olhar?”; “Aonde você se perdeu?”. É somente à medida que compreendo os sentimentos e pensamentos que parecem tão terríveis para mim, ou tão fracos, ou tão sentimentais, ou tão bizarros, e os aceito, é que posso me sentir realmente livre para explorar todos os cantos da minha experiência interior e frequentemente enterrada”. (ROGERS, 2009, p. 39).

Eu percebi que a situação de indisciplina escolar em minha relação como os estudantes passou a justificar os meus não saberes. Esse era meu pensamento mais terrível. Segundo Vasconcellos (2009, p. 25), a “disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos”. Como fazer se eu não conseguia desenvolver essa disciplina com minhas turmas? Esse mesmo autor, disse que o vínculo era um importante fundamento da disciplina. Segundo Vasconcellos (2009, p.93), para a construção da disciplina escolar, professor e alunos, antes de mais nada, precisam tecer uma rede, estabelecer vínculos entre si. Esses vínculos se dão em diferentes – e articuladas – dimensões:

As atitudes de ver, sentir, aprender e me encantar com as práticas pedagógicas genuínas dos professores e orientadores – durante as aulas presenciais no Centro Pedagógico – evidenciam essa importante condição da aprendizagem: a “criação de vínculos”, que leva o aluno reconhecer o professor como aquele que lhe pode ensinar algo significativo, e o professor reconhecer o aluno como aprendiz.

A professora destaca um aspecto que foi muito significativo para ela durante o curso de especialização: a imersão nas práticas pedagógicas dos professores orientadores do curso Residência Docente. Observar e participar das aulas desses professores de Educação Física possibilitou análises sobre sua própria prática, sobre suas construções de vínculos, sobre suas escolhas, sobre sua organização e planejamento.

De acordo com Bondia (2002, p. 24), “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos”. Quando as cursistas podem vivenciar as aulas juntamente com os professores orientadores, isso amplia as discussões teóricas. Muito além das palavras vinculadas à reflexão, durante as orientações, a experiência (ampliada pela prática) e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

O processo de escrita do Memorial de Percurso e as reflexões provocadas pelos professores orientadores fizeram com que a professora reavaliasse sua função na escola e entrasse num processo de readaptação profissional, compreendendo que, talvez, sua

contribuição para os processos educativos seria muito mais significativa junto aos projetos especiais. Nas palavras da própria professora, podemos observar as transformações:

Comecei a planejar, com a ajuda dos professores orientadores do curso, o projeto de ação “Grupos de Trabalho Diferenciado (GTDs) na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira com estudantes de 6 a 10 anos que apresentam problemas disciplinares: o olhar da infância na experiência compartilhada”. Esse projeto tinha como objetivo principal dar voz às crianças em experiências lúdicas em pequenos grupos e num tempo e espaço fora da sala de aula.

Ao longo do processo, foi possível me redescobrir como professora, ocupando este outro tempo e espaço diferente na escola, com outra perspectiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Percebi que a escuta empática docente facilita a elaboração de significados para a experiência, singular e concreta pelas crianças.

Continuando nossa discussão, passamos agora para o segundo momento, apresentando as reflexões que surgiram do desenvolvimento do projeto de ação e quais suas relações com o processo de constituição da identidade docente da professora residente.

3. Projeto de ação

A proposta do Projeto de Ação “Grupos de Trabalho Diferenciado (GTDs) na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira com estudantes de 6 a 10 anos que apresentam problemas disciplinares: o olhar da infância na experiência cultural e compartilhada” surge em torno da necessidade de reflexão sobre o seguinte aspecto da prática da professora na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira: *a disciplina escolar*. Ela considerava que a disciplina escolar era um “elemento organizador da coletividade”, sendo a ‘indisciplina’ um empecilho para a aprendizagem escolar. A professora sentia-se incapaz de provocar processos de aprendizagens significativos aos estudantes por causa da sua dificuldade de conseguir a atenção e concentração do grupo:

Entrevejo em minha trajetória profissional um contínuo agir individual em meu modo de existir. Isso explica a sensação de uma ausência de identidade docente (uma falta de lugar), enquanto relação social. Grande parte do tempo, vivo à procura de ter voz e ser reconhecida num lugar onde decididamente eu não me reconheço. A problemática da indisciplina escolar determinou, em diferentes situações e contextos escolares, algumas interrupções com o trabalho na sala de aula e a mudança para outras funções pedagógicas na escola. O processo de readaptação funcional ocorreu em um contexto de crise da identidade docente e fragilidade frente a um sentimento de impotência e inadequação. Se como professora eu não tiver domínio sobre a disciplina, se não tiver competência para construí-la em sala, todo trabalho fica comprometido.

A temática da disciplina escolar é constitutiva da identidade docente da professora e todo seu investimento em leituras e estudo durante o curso de especialização acabou direcionando-a para uma tentativa de compreensão dessas suas dificuldades e anseios. Mas, essa compreensão perpassava uma necessidade de aceitação de suas condições e de que naquele momento, seria importante um afastamento da sala de aula. A professora foi orientada pelos professores do curso a procurar um acompanhamento psicológico e solicitar uma readaptação funcional:

Encontrar-me em readaptação funcional implica na oportunidade de uma aprendizagem social: criar vínculos. O sentimento de reconhecimento da readaptação funcional abre espaço para a experiência. Para Bondia (2002, p. 26), é “experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Para Carl Rogers (2009), a aceitação de si mesmo é um processo necessário para as relações construtivas.

De acordo com Tardif (2010, p. 70), “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. Não basta dialogar homologicamente; é preciso cultivar a aprendizagem do diálogo heterológico. É possível caminhar na diferença, reconhecendo a singularidade, sem precisar esconder-se. Sermos diferentes em um mundo plural é um desafio para a construção de vínculos.

Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente (BONDIA, 2002, p. 28).

Estando fora da sala de aula e continuando seus estudos e reflexões, a professora foi conseguindo vislumbrar outras possibilidades de inserção na escola, outras formas de contribuir para as aprendizagens dos estudantes e relacionar-se com o coletivo. Isso possibilitou a construção do seu projeto de ação:

Saber-se singular é condição para o reconhecimento da diferença. De certa forma, considero que o desafio da diversidade passa pelo autoconhecimento. Se compararmos o desafio da diversidade com o crescimento pessoal, é possível relacionar o autoconhecimento com a atitude de congruência. A congruência e a autenticidade, segundo Rogers (2009) são atitudes favoráveis para a transformação pessoal. Apostei no projeto de ação como uma possibilidade de transformação da minha identidade docente. Vislumbro, no percurso, outras aprendizagens. No entanto, se posso chegar até elas é porque aprendi a acolher, sem julgamento, as diferentes experiências coletivas. A disciplina escolar, de acordo com Vasconcellos (2002, p. 34), “tem uma especificidade: a criação de vínculos, a articulação entre o sentido, os limites e as possibilidades”. Eu precisava encontrar o sentido para o que eu iria ensinar; dessa forma, meus alunos também iriam compreender o sentido, estabelecendo nosso vínculo.

Nas reuniões de orientação com os professores orientadores do curso eram enfatizadas a importância do planejamento e a necessidade de nitidez da intencionalidade educativa. A professora foi percebendo que a sua dificuldade com a disciplina estava relacionada com sua dificuldade de organizar, de planejar, de estabelecer com clareza as suas intenções.

O projeto de ação da professora residente foi realizado na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira. As atividades aconteceram, na maior parte do tempo, em uma sala de aula destinada a oficinas do Projeto Escola Integrada⁵. A escolha desta sala foi determinada pela coordenação pedagógica da escola por se tratar do espaço disponível para a realização do projeto de ação. Algumas atividades do projeto aconteceram no pátio e em espaços abertos e jardins. O projeto priorizou a formação de GTDs com estudantes do 1º ao 5º ano que apresentavam problemas disciplinares/socialização. Foram formados onze GTDs, correspondendo ao número de turmas do 2º turno da escola: três grupos do 1º ano; dois grupos do 2º, dois do 3º, dois do 4º e dois do 5º ano. O número de estudantes por grupo variou de dois a oito. Sobre a organização do trabalho a professora relata que:

Os Grupos de Trabalhos Diferenciados aconteceram uma vez por semana e com a duração de uma hora/aula. As diferentes situações de interações – com brinquedos, brincadeiras, jogos cooperativos, jogos pedagógicos, leitura, contação de histórias, desenhos, dança, yoga e etc. – geraram comunicação e encontro; a escuta passou a ser a base e um campo de intervenção pedagógica. Tornou-se imprescindível, no calor das emoções e da experiência, a contínua retomada da intenção de uma escuta capaz de refletir os laços de encontro ou os desencontros. Quem sou eu e onde eu me encontro nas interações sociais? Criar vínculos significou desenvolver o respeito, a tolerância, “recuperar a capacidade para falar”, aprender com as crianças e ensinar.

A *experiência compartilhada* foi o princípio orientador do processo de organização dos GTDs e também gerou alguns desafios. Como intervir pedagogicamente na situação presente reconhecendo não se tratar de uma experimentação para uma posterior atuação na sala de aula e sim de um mergulho na própria experiência? Como desenvolver estratégias pedagógicas capazes de interferir na indisciplina escolar de maneira reflexiva e não reativa? O *Planejamento* das aulas tinha a característica de construção diária, visando a ressignificação da prática.

Ao iniciar as intervenções com as crianças participantes dos GTDS, a professora residente começou a encarar de frente a questão da indisciplina e da agressividade das crianças,

⁵ Projeto de escola de tempo integral elaborado e organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

percebendo que somente as suas experiências de ação-reflexão-ação poderiam fazê-la encontrar os caminhos necessários para estabelecer os vínculos e construir os processos de aprendizagem:

Embora os Grupos de Trabalho configurassem como um tempo e espaço diferente da sala de aula e formado por um menor número de estudantes, ainda podia perceber que a problemática da indisciplina continuava presente nas nossas relações. Somada à questão da dificuldade em ter a atenção do grupo, também apareciam as situações de agressividade entre as crianças. Com paciência, buscava escutar e valorizar as singularidades, em um grupo tão diverso. Mas, ainda não conseguia estabelecer uma organização nas aulas. A importância do planejamento recai sobre reflexão do projeto de ação. A construção dos vínculos afetivos e a comunicação dialógica com as crianças nos grupos de trabalho diferenciado (GTDS) permaneceram como foco em minhas ações e em minha escuta. Porém, dada a complexidade do tema da disciplina escolar, inclusive em minha trajetória profissional, parece necessário voltar o olhar para a questão fundamental da educação: o propósito da aprendizagem e da produção de conhecimentos. Dar voz aos estudantes sem antes ter voz enquanto professora, parece incabível; valorizar as diferenças sem assumir a minha própria singularidade de existir, incoerente. Em busca da minha identidade docente, a singularidade de meus saberes precisava ter conexão com a minha função de educadora. Para Vasconcellos (2009, p. 243), diante da indisciplina, muitas das vezes, o professor fica “administrando os problemas de forma individual e por crise”. Identifico, em minha trajetória docente, a tentativa contínua de abordar o problema da indisciplina desta maneira individual, gerando um ambiente confuso e desorganizado. O autor sugere a construção coletiva de um planejamento participativo. Percebi que o caminho então seria envolver o grupo no planejamento das atividades, buscar ouvi-los de forma individual e também em grupo. A minha escuta empática se baseia em alguns saberes experienciais adquiridos nos meus processos anteriores, ligados à minha formação em psicologia.

Neste ponto da narrativa, a ação de rememorar vai abarcando outras interpretações; já que “a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida” (BONDIA, 2002, p. 28). Entretanto, a professora vai percebendo que suas dúvidas, incertezas, inseguranças fazem parte do processo de reflexão sobre suas experiências, são importantes para uma autoavaliação e ao contrário de levarem ao desânimo, podem ser combustíveis para busca de novas estratégias, novas tentativas. Como nos explica Tardif (2010), na citação a seguir, a identidade docente vai se constituindo no desenrolar das experiências, no choque com a realidade, na aprendizagem e descoberta dos limites, na negociação com os outros, na construção de possibilidades.

a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem

tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (TARDIF, 2010, p. 107).

4. Considerações finais

Lembrando-se do primeiro dia de reunião dos professores orientadores com as três participantes da área de Educação Física no Curso de Especialização em Residência Docente, a professora cursista relata:

Os professores orientadores nos fizeram a seguinte pergunta: Por que vocês escolheram a área da Educação Física? Eu pensei na hora que não ter uma área de conhecimento específica na formação do magistério possibilitava-me uma liberdade de escolha dentre as diversas disciplinas. Respondi à questão: “É pela alegria!”. Alegria que sinto pelas práticas corporais, pela dança, pelas histórias, pelo esporte, pela capoeira, pela cultura popular. Diante destas práticas aproximo-me do outro com tudo o que posso ser naquele momento. Exercito-me, sabendo-me humana e aprendiz. No processo de formação fui aprendendo a me encontrar e encontrar minha alegria.

De acordo com Selma Garrido Pimenta (1999, p. 16), a formação do professor passou por transformações históricas que permitem situar a importância da “discussão sobre a identidade profissional do professor” devido ao fundamento social da educação. Segundo a autora, a profissão do professor está vinculada às demandas sociais e por isso se transforma ao longo do tempo. Pimenta (1999, p. 18), define a identidade como “*um processo de construção do sujeito historicamente situado*”. Só é possível falar de transformação da identidade docente a partir da dimensão social da educação.

A professora, traz em seu relato as suas reflexões sobre a transformação da sua identidade docente:

Considero que a formação no curso Residência Docente possibilitou a transformação da minha identidade docente justamente por valorizar o trabalho crítico-reflexivo que devemos fazer cotidianamente. As leituras e discussões ganharam sentido nas experiências práticas e muitas vezes, tive que reavaliar as ações, voltar ao estudo, compartilhar com outros professores. Entendi que essa formação é constante.

Consideramos que o tema da identidade docente está intimamente relacionado à história de vida, às experiências que a docente vivenciou antes mesmo de sua opção profissional e às escolhas que foi realizando ao longo de sua carreira, às trocas e processos de formação realizados.

Estar em readaptação funcional significou, antes de tudo, render-me à pressão da inexistência que sempre cultivei à custa de dores pela alma e pelo corpo. Escondi-me durante muito tempo por traz da

indisciplina escolar, pois era impossível mostrar algo (saber docente) que colocaria em risco a homogeneidade. Isso produziu sentimentos confusos e a sensação de estar perdida. Mas, fui mudando, me transformando no processo e percebendo que a aprendizagem é possibilidade de existir, com minha singularidade, em um mundo diverso e plural. Que é possível haver comunicação entre os diferentes e que, para isto, não é necessário me esconder. Sustentar a diferença, com respeito, é um desafio diário. Criar algo coletivamente é participar da cultura e da sociedade. Ninguém vive sozinho. Ser sozinho, numa escola, é permanecer à deriva da educação, da rede de saberes docentes – interdisciplinar e transdisciplinar. Então, as minhas memórias não terminam por aqui, continuo em constante reflexão e mudança. E espero contar com o outro e com as trocas para continuar o processo contínuo de formação.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Texto: Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14 p. 79-95, set. 2003.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, Apr. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e educação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar** – Fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.