

## IMPLICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Vicente Henrique de Oliveira Filho, Gilberto Tavares dos Santos, Celina Aparecida Almeida Pereira Abar

Fecha de recepción: 16/11/2016  
 Fecha de aceptación: 20/12/2016

<p><b>Resumen</b></p>	<p>Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo era comprender las implicaciones de las experiencias personales en la formación de la identidad profesional de un grupo de profesores de la escuela primaria de Brasil. Para recoger los datos se utilizaron cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y paneles descriptivos. Para el análisis de datos se utilizó a ATD (Análisis Textual Discursiva), en cuatro etapas: organización del corpus, unitarización de los elementos de significado, definición de las categorías y producción de metatexto. Los resultados mostraron que las experiencias de los profesores se suceden, permitiendo una reflexión y revisión de posiciones, y el consiguiente refuerzo de la identidad profesional a través del tiempo.</p> <p><b>Palabras clave:</b> Experiencias personales; reflexión, identidad profesional</p>
<p><b>Abstract</b></p>	<p>This paper presents results of a qualitative research whose objective was to understand the implications of personal experiences to the constitution of professional identity in a group of Brazilian elementary school teachers. To collect data, it was used questionnaires, interviews and descriptive memorials prepared by the participants. To analyze data, we used the Discursive Textual Analysis (ATD), in four steps: organization of the corpus, unitization of the elements with meaning, definition of categories and production of metatext. The results showed that the teachers' experiences have come succeeding uninterruptedly, allowing reflection and revision of postures, and consequent strengthening of professional identity over time.</p> <p><b>Keywords:</b> Personal experiences, reflection, profesional identity</p>
<p><b>Resumo</b></p>	<p>Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo foi compreender as implicações das experiências pessoais na constituição da identidade profissional de um grupo de docentes do ensino fundamental brasileiro. Para coletar os dados foram utilizados questionários, entrevistas e memoriais elaborados pelos participantes.</p>

Para analisar os dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), em quatro etapas: organização do corpus, unitarização dos elementos de significado, definição das categorias e produção de metatexto. Os resultados evidenciaram que as experiências dos docentes vão se sucedendo, permitindo reflexão e revisão de posturas, e consequente fortalecimento da identidade profissional no decorrer do tempo.

**Palavras-chave:** Experiências pessoais, reflexão, identidade profissional

## 1. Introdução

A importância da escola, enquanto agente de formação e mediação do conhecimento, está na possibilidade de aproximação dos cidadãos por meio da discussão das relações e experiências que os envolvem. Porém, esse papel não é estático e requer revisão contínua. Na atualidade, por exemplo, faz-se necessário que a escola abandone um comportamento tradicional caracterizado por uma forma de ensinar pouco reflexiva e dissociada da realidade vivencial dos aprendizes. Por vezes, os conhecimentos são repassados “para frente”, encerrando-se a tarefa em si mesma, perdendo-se a oportunidade de promover discussão, reflexão e ampliação de conhecimentos. Para enriquecer o seu papel, é necessário estimular a estrutura escolar a melhor contribuir para a preparação dos discentes, a fim de que eles sejam capazes de interpretar o mundo em que vivem e assumam posicionamentos associados às suas questões cotidianas e às dos seus alunos. Na realidade, esse estímulo significa aprimorar a conexão entre teoria e prática.

Para se reconsiderar o papel da escola, é vital reavaliar as participações dos sujeitos nela envolvidos. Para que se possa pensar na melhor preparação do discente é inevitável articular a formação do docente. Para isso, é fundamental que os professores sejam desafiados a rever suas práticas pedagógicas para acompanhar os avanços surgidos. Ou seja, a relação “aprendizagem-docente-ensino-discente” precisa ser reconhecida conscientemente pelos seus entes para que inovações e melhorias sejam possibilitadas.

Uma das grandes dificuldades surgidas no atendimento da relação “aprendizagem-docente-ensino-discente” diz respeito à educação matemática. Não

raro, a disciplina é percebida como obrigação curricular, distinta da possível utilidade que o seu conteúdo possa proporcionar para compreensão de situações cotidianas. Pouco se discute o seu uso na vida diária, pois há dificuldade em se promover a associação entre teoria e prática. Não fica claro para docente e discente que o conhecimento matemático é um produto cultural e está presente em diversos momentos das suas vidas, tais como trocas comerciais, identificação de espaços, quantidades de itens a adquirir etc, desde as atividades mais simples até as mais elaboradas. Todavia, independente do grau de complexidade requerido, é fato que a Matemática é um meio para explicar nossos comportamentos e ações.

Não obstante as dificuldades surgidas para revisar e melhorar os processos de ensino e da aprendizagem matemática, as rápidas transformações no nosso modo de viver vêm transferindo para os docentes muitos desafios e a necessidade de qualificar as práticas pedagógicas para que possam atender às exigências impostas pela sociedade.

Nesse aspecto, este artigo tem o objetivo de compreender as implicações das experiências pessoais na constituição da identidade profissional de um grupo de dezoito docentes de uma escola pública do ensino fundamental do estado brasileiro do Maranhão. Na prática, o trabalho coletou dados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de memoriais descritivos elaborados pelos professores durante um evento de formação continuada. Para analisar os dados, empregou-se a ATD (Análise Textual Discursiva) de Moraes e Galiazzi (2011), cujas etapas visam fragmentar as ideias apresentadas pelos participantes em suas unidades constituintes, relacioná-las, categorizá-las e ressignificá-las para obter uma compreensão renovada sobre o tópico de interesse.

O artigo está apresentado nas seguintes seções: (i) a introdução ao tema pesquisado, (ii) o referencial teórico que subsidia a interpretação das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, (iii) o detalhamento sobre a aplicação da ATD no trabalho, (iv) o estudo de caso que associa as experiências pessoais dos docentes à

formação das suas identidades, e (v) as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

## 2. A identidade profissional e saberes docentes

A identidade profissional docente pode ser entendida como a convergência e interação entre o que o docente é (como sujeito cognoscente) e o que faz (como agente social) no espaço profissional e particular, estabelecendo uma tripla relação: pensar-sentir-agir. É o resultado de relações complexas estabelecidas entre o objetivo e o subjetivo, o social e o pessoal (MOITA, 2013).

Desse amplo conceito podem ser desdobradas outras compreensões do que a identidade docente significa e representa, sob vários enfoques e autores, conforme apresentados a seguir.

Para Moita (2013), a construção da identidade docente é inacabada, abrange o período ao longo da trajetória profissional em que se vai realizando a (des)construção e (re)construção de saberes e fazeres, como aprendiz na busca de descobrir algo novo.

Para Imbernón (2010), a identidade docente é elaborada por um conjunto de informações que personaliza, diferencia e confirma o que o sujeito é. A identidade é o resultado da capacidade do professor de ser objeto de sua própria reflexão e da sua capacidade de inter-relacionamento com outras pessoas.

Grillo e Gessinger (2008) argumentam que a identidade se forma do equilíbrio entre o perfil pessoal e profissional do docente. A identidade vai sendo aperfeiçoada com as subseqüentes interações com o meio no qual o docente está inserido. Tal processo perpetua-se ao longo da sua carreira, em que os saberes vão sendo construídos e fundamentados em ciclos ininterruptos. Já para Nóvoa (2009), a configuração da identidade emerge de uma força vital em que os docentes se

apoderam dos processos de mudança e os transformam em possibilidades reais de intervenção.

A escola é um dos locais de construção da identidade do professor. Nóvoa (2008) esclarece que esse ambiente colabora com os docentes para definirem o sentido social do seu trabalho, onde se procura afastá-los de posições burocráticas e corporativistas e valoriza-se o seu papel de mediador cultural e organizador de situações educativas. Assim vista, a escola é um local de conflitos em que há sinergia entre os sujeitos, de forma que trocas, construções e reconstruções são estabelecidas continuamente com o objetivo de fortalecer as identidades dos docentes e dos discentes.

Nesse sentido, competências colaboram para que o docente atenda a diversos desempenhos durante a sua atuação e vida cotidiana. Trata-se de estabelecer as qualidades harmônicas a serem desenvolvidas e associadas à definição do perfil de uma função ou profissão específica (GARCIA, 1999). Na prática, as competências requeridas no início do exercício da profissão, e estendidas para os anos subsequentes, entrecruzam-se no espaço de vida do docente, em ambiente profissional e privado, e podem ser classificadas sob vários aspectos, dentre os quais devem ser consideradas a reflexão, a formação crítica, a autonomia, a dialogicidade e a interação (TARDIF, 2008).

Liberali (2010) afirma que, para o professor, refletir é motivar novos olhares sobre a sua ação e a própria formação. A reflexão é uma ação consciente que busca compreender o próprio pensamento. Para Santos (1995), professor reflexivo é aquele que “pensa a ação”, interrogando-se sobre os caminhos possíveis a seguir em determinados momentos e situações, avaliando os seus resultados.

Schon (2000) apresenta as etapas relacionadas a compreender o processo reflexivo do docente como: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação relaciona-se a saberes que o professor demonstra na execução do seu trabalho; é tácito, revela-se durante a ação desenvolvida e resulta da reformulação constante da própria ação. A

reflexão na ação acontece quando o docente reflete durante a própria ação, sem interrupção, e reformula o que está fazendo simultaneamente à ação ocorrendo. Quando o docente projeta a ação mentalmente para análise posterior, está diante da reflexão sobre a ação e essa ocorre por meio de um *insight*.<sup>1</sup> A reflexão sobre a reflexão na ação é a análise realizada após a ação ter sido concluída. É introspectiva, momento no qual o professor dá formato ao conhecer, estabelecendo suporte para compreender os problemas futuros e possíveis soluções.

Na prática, o ato de refletir sobre a ação pedagógica auxilia o professor a elaborar um diagnóstico referente ao processo de ensino e aprendizagem a ser explicitado. A partir desse diagnóstico, o docente será capaz de realizar a intervenção necessária e configurar a aula mais próxima à realidade do aluno (PIMENTA, 2005). Os professores reflexivos relacionam o pensar e o fazer, buscando estabelecer conexões que conduzam às aplicações cotidianas (HARTMAN 2015). Todavia, a reflexão não é exercida como um conjunto de técnicas a serem projetadas e implementadas. Para Zeichner (1993, p. 18),

a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer.

Segundo Liberali (2010), o papel da formação crítica é questionar a alienação e gerar motivos que promovam ações para criar novos contextos de atuação. Porém, não basta criticar a realidade, é preciso também modificá-la. Para a autora (2010, p. 22) “ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entendem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e também críticos dentro da comunidade”.

Além do espírito crítico, é preciso também desenvolver pensamento autônomo diretamente relacionado à ação reflexiva sobre o fazer pedagógico. A autonomia possibilita ao docente ser o gestor de sua própria formação, assim como

---

<sup>1</sup>Compreensão repentina do docente, em geral intuitiva, de suas próprias atitudes e comportamentos.

o direciona para a realização de ações profissionais e particulares mais efetivas (PERRENOUD, 2008).

Para Guérios (2005), um dos pré-requisitos para se desenvolver autonomia no fazer e fazer-se docente está na valorização da criatividade, reflexão e formação crítica e no desenvolvimento do pensamento estratégico, de longo prazo, associados ao domínio de conhecimentos não apenas da área na qual se exerce a docência.

Ghedin (2005) diz caber ao docente a promoção de meios de reflexão que ultrapassem o campo das ideias em direção às ações concretas. Para isso ocorrer, é preciso que lhe seja atribuída autonomia de ação.

A dialogicidade e atuação em redes de interação são também características requeridas como competência do docente no processo educativo. Nóvoa (1992, p.26) afirma que:

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Do docente, espera-se atuar de forma coletiva por meio de uma rede de interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A interação ocorre em um contexto em que estão presentes símbolos, valores, atitudes, que são passíveis de interpretação. Essas interações são mediadas por diversos canais como os discursos, comportamentos e maneiras de ser. Tais redes exigem dos professores capacidade de se articularem como pessoas em conversação e interação permanente umas com as outras. A interação ocorre por meio de ações interdependentes em que cada sujeito ativo e criativo influencia e é influenciado pelo comportamento do outro (TARDIF, 2008).

Por conseguinte, a identidade profissional do docente é uma construção que evolui ao longo da sua carreira. Essa identidade forma-se sob influência das



experiências vividas na sua vida pessoal, no ambiente escolar e no contexto social. Trata-se de uma aprendizagem que perdura a vida toda e requer o aprimoramento constante de várias características, dentre as quais se pode destacar a capacidade de refletir e gerar reflexão e a de praticar e incentivar a crítica como meios de questionar e interpretar a realidade social. Ou seja, espera-se que os professores respondam às necessidades sociais utilizando-se dessas principais características de forma conjunta. Não se pode abordar a constituição da identidade docente sem falar em reflexão associada ao pensamento crítico, ao exercício de autonomia e à capacidade de dialogar e interagir.

### **3. Metodologia**

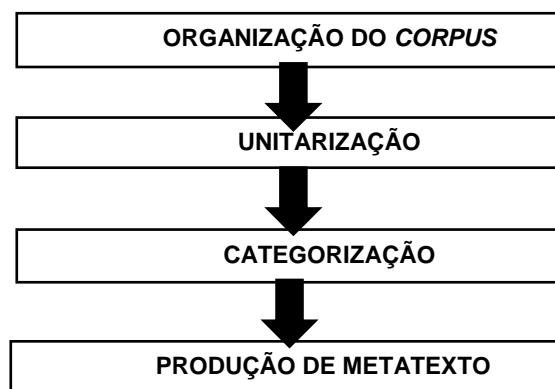
A pesquisa realizada é qualitativa, do tipo estudo de caso. Para Yin (2005), um estudo de caso busca realizar uma análise em profundidade acerca de um tópico de interesse, de forma a obter amplo conhecimento a seu respeito. O estudo foi aplicado junto a um grupo de dezoito docentes do ensino fundamental em uma escola da rede pública do estado do Maranhão, no Brasil. Os docentes todos têm graduação em nível superior, sendo que um deles já realizou pós-graduação. Os participantes trabalham, em média, há 13 anos na atividade docente.

Para coletar os dados da pesquisa foram utilizados: (i) questionários, (ii) entrevistas semiestruturadas, e (iii) memoriais elaborados pelos professores ao longo de um curso de formação continuada. Nesse memorial, os docentes esboçaram o seu processo formativo profissional em um entrelaçamento de experiências pessoais e formação no decorrer da sua carreira.

Para analisar os dados coletados, foi utilizada a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2011), cujas etapas estão definidas em (Figura 1): (1) construção de um corpus, cujo conteúdo é um texto que busque apresentar o material coletado em um nível organizado e de compreensão dos sentidos apresentados pelos entrevistados; (2) definição dos elementos unitários extraídos do corpus e que expressam as principais ideias conectadas ao propósito da pesquisa; (3) categorização dos elementos unitarizados,



e (4) produção de metatexto que apresenta as compreensões e interpretações elaboradas.



**Figura 1** - Sequência de análise da ATD  
Fonte: OLIVEIRA FILHO, 2016 (Adaptado de MORAES; GALIAZZI 2011)

De posse dos dados coletados, pôde-se elaborar o *corpus*, cujo conteúdo foi definido em forma de texto argumentativo. Do *corpus* organizado extraíram-se 195 elementos unitários que expressaram as principais ideias levantadas no decorrer das entrevistas. Com a análise dos 195 elementos unitários foram definidos 18 tópicos agrupadores das ideias anteriormente definidas, agora relacionadas entre si e direcionadas para os interesses da pesquisa.

Na etapa seguinte foi realizada a categorização dos elementos unitários. Obtiveram-se quatro categorias como agrupadoras dos elementos unitários, quais sejam: (i) trabalho pedagógico do docente e sua inserção no contexto do estudante, (ii) percepção do docente sobre o processo de aprendizagem, (iii) a formação continuada como aperfeiçoamento da prática pedagógica, e (iv) experiências de vida e o trabalho docente,

Na última etapa, elaborou-se o metatexto, com o fim de promover uma reflexão acerca do material analisado e reinterpretado pelos autores. O propósito dessa etapa foi o de ir além da explicitação das ideias definidas nas categorias, no sentido de permitir compreensão sobre as implicações das experiências pessoais na

constituição das identidades dos docentes. Para respeitar a individualidade dos sujeitos pesquisados foram utilizados nomes fictícios para nominá-los.

#### **4. Experiências pessoais e constituição da identidade profissional do docente**

A seguir, apresenta-se o metatexto elaborado pelos autores, em que as experiências pessoais relatadas pelos professores são alinhavadas e interpretadas referencialmente à contribuição para a constituição das suas identidades profissionais. As análises apresentadas têm subsídios dos pensamentos teóricos vigentes.

Experiências de vida e formação da identidade profissional são tessituras que se inter cruzam e confundem, no sentido de que as condutas assumidas pelas pessoas no decorrer da vida têm normalmente implicações recíprocas entre o campo pessoal e profissional. As experiências vividas vão formando um conjunto de registros particulares e conduzindo as ações futuras de cada pessoa. Para Veiga (2010), a identidade profissional do docente é uma construção elaborada com vivências da formação pessoal e profissional ocorridas no contexto sociopolítico em que ele se inclui. Moita (2013) afirma que a identidade é o resultado de interações complexas entre o objetivo e o subjetivo. É a composição de um todo que emerge daquilo que se define de si mesmo, interiormente, e socialmente no seu exterior.

A constituição da identidade vem das percepções que se têm hoje referenciadas nas experiências do passado, sejam elas de origem profissional ou pessoal. É um exercício constante de rever a si próprio, repassar a história e lembrar de aspectos da vida particular e profissional como motivadores para construir o futuro. Por essa perspectiva, a vida é uma construção de saberes que são apreendidos de forma estruturada ou não. No caso do docente, o saber “[...] provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2008, p. 64). Para o autor, o saber profissional docente é heterogêneo e plural, pois compõe-se de aspectos psicológicos e sociais, que vão sendo construídos no decorrer da sua carreira.

No decorrer da pesquisa, o relato das experiências pessoais ficou evidente relativamente à construção da identidade docente. Por exemplo, a docente Sandra afirma:

[...] a leitura em matemática é feita diariamente no convívio do dia-a-dia do indivíduo, através de problemas apresentados pelo professor. Devido aos métodos tradicionais trabalharem somente o código matemático é que sinto muita dificuldade quando se exige a leitura matemática [...] o ensino que recebi foi diferente do que se pede hoje.

Subentende-se do depoimento que a docente apreendeu o conhecimento matemático de forma mecânica no seu período de escolarização. Ela faz uma distinção entre o ensino de hoje e o de sua época como discente, mostrando dificuldades para atender às necessidades atuais. Nesses casos, faz-se necessário inserir meios de promover esse destrave e impulsionar uma trajetória profissional mais experiencial e criativa. É preciso desconstruir o posicionamento anterior, motivando-a para o exercício de práticas didáticas mais inovadoras. Trata-se de reconstruir o processo formativo alicerçado em uma concepção de ensino mais reflexiva. Tardif (2008) menciona que o docente vai modificando suas percepções e tem necessidade de novas aprendizagens no decorrer do tempo. As aprendizagens incorporadas vão sendo assimiladas e adaptadas aos diversos contextos sociais percebidos.

Outra professora, Marina, comenta:

Não fui aluna rebelde, sempre estava presente em tudo que havia na escola, uma aluna esforçada, mas com dificuldade de aprender a ler e principalmente com relação à matemática. Devido a esse problema, minha mãe matriculou-me em uma escola de reforço para aprender a ler e a fazer tabuada, só que eu apanhava muito de palmatória para aprender a tabuada.

Marina explica que teve dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e ao aprender Matemática. Devido a essa limitação, que a escola não foi capaz de sanar, precisou buscar auxílio no aprendizado fora da sala de aula. Porém, o que se destaca do seu discurso é a violência física sofrida para memorizar um conteúdo, resquício de um ensino tradicional que não lhe foi capaz de conceder competência mínima para leitura e alfabetização numéricas. Ou seja, sua história de vida tem

registros negativos de aprendizado e pouco estimuladores para se ver o ensino e aprendizagem como algo prazeroso e necessário. Situações desse tipo são demonstrações de poder que comprometem a interação entre professor e aluno, o andamento das aulas, o uso de práticas mais interativas, já que podem dificultar o estabelecimento de relações de confiança.

Para André,

[...] na escola, os erros eram avaliados de forma tradicional, os alunos não podiam errar nunca. Em matemática, mais do que em outra disciplina. Hoje se sabe que os erros não podem ser encarados de forma complacente, nem ser motivo de punição. Mas a importância que se dá ao erro é uma questão fundamental no processo avaliativo.

André evidencia que seus erros em matemática eram avaliados de forma conservadora, ou seja, não eram permitidos. Porém, a despeito do ritual negativo a que possa ter sido submetido - a do erro enquanto fracasso -, a percepção do professor modificou-se e, hoje, ele admite que o erro não deve ser tratado com punição. Na prática, André refez um saber relativo à concepção do erro. O erro faz parte do processo de aprendizagem, representando, dentre tantas manifestações do aluno, indícios de como ele constrói o seu conhecimento. Nessas situações, o professor precisa saber reelaborar uma situação de erro, desvinculando-o de um resultado depreciativo. González Rey (2014, p.41) afirma que, “o medo do erro é um dos piores inimigos da educação atual: o aluno fica engessado em fórmulas rotineiras para evitar errar e termina sendo incapaz de produzir pensamento sobre o que aprende”. Tapia (2012) diz que se deve aprender com os erros, aproveitando tais momentos para construir representações conceituais e procedimentos motivadores que facilitem a percepção de progresso.

Já para Madalena:

[...] na escola, a escrita e leitura da matemática eram somente de modo tradicional, em que o professor pegava o livro didático para expor o seu assunto e fazer contas, decorar fórmulas e tabuada. E essa situação era principalmente nas séries de 5º a 8º e no 2º grau, em que os professores formados na área de matemática - a maioria do sexo masculino - não queriam ter o trabalho de realizar atividades lúdicas [...]. Eu procuro fazer com que os alunos aprendam matemática com a prática da vida deles.

A docente diz que também vivenciou o ensino tradicional, com os conteúdos lhe sendo apresentados com exigência de memorização e pouca reflexão. É destacável a sua crítica à inexistência de atividades mais práticas e lúdicas naquela época, em que os conteúdos lhe foram apresentados como um caminho a ser seguido sem questionamentos e reflexão. Presume-se que a docente já tem domínio de práticas pedagógicas mais criativas e que se diferenciam daquelas às quais manteve contato quando discente. A sua forma de atuação como docente referencia-se na reflexão sobre as experiências de aprendizagem a que esteve submetida quando discente.

A professora Roberta afirma:

[...] hoje estudamos matemática porque a vida do ser humano gira em torno dela, desde os primórdios já havia a necessidade da matemática. Os tempos vão passando e nós precisamos aprimorar a cada dia e a cada instante as novidades existentes na matemática.

Roberta reconhece a relevância da matemática, colocando-a no centro das atenções da vida humana desde o seu surgimento. Porém, não a considera estagnada, já que aponta novidades surgidas constantemente. A essa evolução no tempo, ela vê a necessidade de acompanhamento e aperfeiçoamento do docente. Ao apresentar a Matemática como evolutiva e merecedora de observação permanente, Roberta manifesta necessidade de buscar novos olhares sobre a disciplina no decorrer do tempo a fim de manter a si e os discentes atualizados.

Sérgio afirma que:

no início da minha escolaridade não tive acesso a um livro didático, era somente explicação da professora e quando passei a estudar em escola regular foi aí que houve contato com livros. Em casa, meus contatos eram por meio de materiais concretos e do dia-a-dia como: fazer compras, as brincadeiras, porque afinal a matemática faz parte da vida cotidiana. Hoje eu utilizo os livros como obrigação para que os alunos possam ter contato com a teoria, mas eu proponho fazer os exercícios em sala de aula também. Com a realização do curso estou vendo muitas possibilidades de usar a matemática de jeito mais prático para os alunos.

O processo de escolarização de Sérgio foi realizado sem o uso de livros

didáticos. Percebe-se que essa experiência pessoal pode ter contribuído para delinear a sua formação profissional e a visão de ensino e aprendizagem que hoje ele tem. Ou seja, ele refez a sua trajetória profissional, identificando as limitações ocorridas e as corrigiu. Deduz-se que o curso foi uma oportunidade para reconstituir suas estratégias de atuação em sala de aula.

Por fim, a docente Madalena relata que “no 6º ano eu tive uma professora que me traumatizou na raiz quadrada e nas frações. Eu tive um bloqueio desse conteúdo para ensinar os alunos desde então”. Constata-se que aspectos da vida pessoal da professora, como traumas sofridos durante a vida como discente, afloraram na representação da sua trajetória profissional. Nesse sentido Goodson (2013, p. 68) explicita que “é como se o professor fosse a sua própria prática”. Porém, a relação do trauma com a ineficácia da ação pedagógica pode ser desfeita. A formação continuada pode ser um bom incentivo para que o trauma seja revisto e superado.

Presume-se que, a despeito das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da profissão, os docentes têm satisfação com relação à escolha profissional realizada. Essa satisfação manifesta-se no empenho em rever práticas, reconstruir conhecimentos, interagir com os colegas e aproximar-se do discente para lhe propiciar ensino e aprendizagem qualificados. Constata-se que a satisfação por ser professor é o componente determinante para que ele possa construir a sua trajetória profissional. Nesse aspecto, o curso serviu para revitalizar o sentimento positivo dos professores relativamente à atividade exercida e à trajetória a ser construída diariamente.

## 5. Considerações finais

A pesquisa buscou relacionar as experiências de vida do docente à construção da sua trajetória profissional. Das falas dos docentes entrevistados, deduz-se que não se pode relegar as experiências de vida como contribuição para o exercício da vida profissional. Os momentos passados servem de referência não só

como exemplos a serem utilizados, mas também direcionam o comportamento do professor para ações futuras.

Os relatos de experiências dos professores, enquanto discentes, sob enfoque positivo ou negativo, demonstram que é possível refletir a partir das situações passadas. Pelas lembranças, é viável reproduzir ou refazer vários dos aspectos relacionados aos saberes docentes, e a postura diante do discente e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas. À medida que o docente vai ampliando suas experiências, o seu olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem transforma-se, novos saberes vão emergindo e outros vão sendo refeitos em uma construção ininterrupta e cumulativa. Apura-se que a construção da identidade profissional docente é formada pelas ocorrências e lembranças das experiências de vida e de trabalho surgidas no transcorrer do tempo.

A análise dos dados evidenciou que a conexão entre experiências de vida e o exercício da profissão são o sustentáculo para a constituição da identidade docente. Para os professores, as experiências vão se sucedendo, permitindo reflexão e revisão de posturas antes adotadas, no sentido de aprimorar ações, estimular o exercício da profissão e fortalecer a constituição da sua identidade profissional.

## Referências

- GHEDIN, Evandro. A reflexão sobre a prática cotidiana: Caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. *Boletim Salto para o Futuro*, v.13, p. 24-32, 2005.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem V.R. (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea. 2014.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013.
- GRILLO, Marlene Correro. GESSINGER Rosana Maria. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In: GRILLO, Marlene Correro. et al (Orgs.). *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- GUÉRIOS, Ettiène. Espaços intersticiais na formação docente: indicativos para a formação continuada de professores que ensinam matemática. In: FIORENTINI,



- Dario. NACARATO, Adair Mendes. Cultura (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. São Paulo: Musa Editora, 2005.
- HARTMAN, Hope J. *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*. Porto Alegre: McGraw-Hill Editora, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas SP: Pontes, 2010.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013.
- MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011
- NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice. LESSAND, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.
- OLIVEIRA FILHO, Vicente Henrique de. *Repercussões de um curso de formação continuada à distância na constituição da identidade profissional de um grupo de professores do ensino fundamental no Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.- Porto Alegre, 2016.
- PERRENOUD, Philippe. As “Altas Escolas Pedagógicas” (HEP) suíças entre a forma escolar e a forma universitária: as questões. In: TARDIF, Maurice. LESSAND, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Formação do professor e a pedagogia crítica*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TAPIA, Jesús Alonso. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

**Oliveira Filho, Vicente Henrique de:** Licenciado em Ciências com habilitação em Matemática (2001) e Pedagogia (2010) pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestre em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS (2016). Doutorando em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professor da Educação Básica no Estado do Maranhão. [enriqueoliver2005@yahoo.com.br](mailto:enriqueoliver2005@yahoo.com.br)

**Santos, Gilberto Tavares dos:** Possui Graduação em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Engenharia de Produção, com ênfase em logística e confiabilidade estatística. [gilberto.tavares@ufrgs.br](mailto:gilberto.tavares@ufrgs.br)

**Abar, Celina Aparecida Almeida Pereira:** Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), Mestrado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979) e Doutorado em Lógica Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo atuando na Graduação e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP. [abarcaap@pucsp.br](mailto:abarcaap@pucsp.br)