



Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

ISSN: 2446-8606

ISSN: 1982-5587

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

ROCHA, Carlos Jose Trindade da; MALHEIRO, João Manoel da Silva
NARRATIVAS IDENTITÁRIAS EM EXPERIÊNCIA DE
TRANSFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,
vol. 14, núm. 3, 2019, Julho-Setembro, pp. 986-1000
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.11836>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619864584007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

NARRATIVAS IDENTITÁRIAS EM EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

NARRATIVAS IDENTIRAS EN EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

IDENTITY NARRATIVES IN TRANSFORMATION EXPERIENCE AND TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Carlos Jose Trindade da ROCHA¹
João Manoel da Silva MALHEIRO²

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir sobre desenvolvimento profissional docente (DPD) a partir dos processos formativos e da constituição e socializações de narrativas identitárias de dois professores (Mariposa e Casulo) que participam do Grupo de Pesquisa Transformação de uma Universidade Pública Federal do Pará. A metodologia no estudo é de natureza qualitativa com uso de análise do conteúdo. Os dados são compostos pela análise de entrevista semiestruturada à práxis do planejamento de encontros dialogados durante um semestre letivo. Os resultados revelam que DPD, em Grupo de Estudo e Pesquisa apesar da singularidade de cada narrativa, apresentam pontos que se complementam na constituição da identidade tecendo a autotransformação de professores reflexivos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Desenvolvimento profissional docente. Metamorfoses.

RESUMEN: Este trabajo objetiva reflexionar sobre desarrollo profesional docente (DPD) a partir de los procesos formativos y de la constitución y socializaciones de narrativas identitarias de dos profesores (Mariposa y Casulo) que participan del Grupo de Investigación Transformación de una Universidad Pública Federal de Pará. el estudio es de naturaleza cualitativa con el uso del análisis del contenido. Los datos están compuestos por el análisis de entrevista semiestructurada a la praxis de la planificación de encuentros dialogados durante un semestre lectivo. Los resultados revelan que DPD, en Grupo de Estudio e Investigación a pesar de la singularidad de cada narrativa, presentan puntos que se complementan en la constitución de la identidad tejiendo la autotransformación de profesores reflexivos.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Desarrollo profesional docente. Metamorfosis.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática (IEMCI/UFPA 2016/20). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-5172-9182>>. E-mail: carlosjtr@hotmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Professor Associado I da Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA-UFPA Castanhal), e da Faculdade de Pedagogia (Campus Castanhal). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-2495-7806>>. E-mail: joaomalheiro@ufpa.br

ABSTRACT: *This work aims to reflect on professional teacher development (PDT) from the formative processes and the constitution and socializations of identity narratives of two teachers (Mariposa and Cocoon) who participate in the Transformation Research Group of a Federal Public University of Pará. qualitative nature with the use of content analysis. The data are composed by the semistructured interview analysis to the praxis of the planning of dialogues during a semester. The results reveal that PDT, in Study and Research Group despite the singularity of each narrative, present points that complement the constitution of identity by weaving the autotransformation of reflective teachers.*

KEYWORDS: Teacher training. Professional teacher development. Metamorphoses.

Introdução

Costuma-se dizer que não existe bala de prata na educação, mas se há uma coisa que se aproxima disso é a formação de professores (FIORENTINI, 2010). É fundamental o desenvolvimento profissional docente (DPD), no sentido *continuum*, ou seja, de justapor a ideia de capacitações ou treinamentos pontuais (VAILLANT; MARCELO, 2012). Esse é um desafio importante e uma questão que vai impactar na qualidade da educação e do ensino.

A questão central parece ser o desafio de como inovar os processos de formação docente. Concorde-se com Parente (2016) de que é necessário dizer, o que precisa ser dito. Mesmo que seja desnecessário dizer, é bom lembrar que as ações de formação de professores são pensadas e realizadas por pessoas. Pessoas que possuem sua formação, seu conhecimento prático, sua biografia, suas identidades.

Neste artigo, consideramos as experiências de DPD associadas à identidade de professores. É importante essa reflexão porque é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Para Lasky (2005) a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros.

A identidade profissional é uma construção do si mesmo profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional (LASKY, 2005). As identidades profissionais formam uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Neste contexto, destaca-se o profissionalismo docente, entendido nesse caso, como a capacidade, dos indivíduos e das instituições em que trabalham, de desenvolver uma atividade

de qualidade, comprometidas com a formação, e em um ambiente de colaboração (IMBERNÓN, 2010).

Ainda sobre este aspecto, o DPD leva em consideração a necessidade de profissionalizar a função docente, em que se percebe a ampliação de funções positivas e evidencia um claro indício de que os docentes são capazes de realizar funções que vão além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Para Marcelo (2009) esse novo profissionalismo, ou profissionalismo estendido concordando com as concepções de Hargreaves e Goodson (1996), se concretiza principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem, planejem em conjunto, mas também inclui a realização de funções de orientação ou relacionadas com a formação inicial dos professores, assim como aspectos mais centrados na formação, como a formação baseada na escola.

A despeito dessas inovações, contudo, produto do debate amplamente estabelecido sobre formação de professores nas últimas décadas e da intensa mobilização e lutas das categorias profissionais representantes dos trabalhadores do setor, “o cenário atual expressa claramente que tudo isso ainda não foi suficiente para tornar atraente a profissão docente e que a formação de professores ressenete dramaticamente os limites impostos pelas condições objetivas da docência” (SOUZA, 2014, p. 43).

Com esse propósito, procedeu-se a uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009), consistindo em entrevistas abertas guiadas por um roteiro de cinco perguntas que tiveram por finalidade verificar narrativas de identidade e transformação docente associada ao DPD de dois professores participantes de um Grupo de Estudos de um programa de pós-graduação de uma universidade pública federal do norte do Brasil.

A metodologia baseada em trajetórias e experiências dos sujeitos permite conhecer e analisar as experiências de identidade subjetivas dos professores, possibilitando um melhor conhecimento dos contextos específicos que vivenciam, destacando suas visões pessoais e seu desenvolvimento profissional no meio universitário. Garantiu-se o anonimato dos participantes usando nomes fictícios (Mariposa e Casulo), gravando em áudio as entrevistas.

Desta forma, as narrativas dos entrevistados sobre suas experiências no Grupo Transformação refletem suas interpretações sobre os aspectos de DPD, os quais nos permitiram identificar metamorfoses através de fatores de suas escolhas de participação em Grupo de pesquisa.

Metodologicamente, é importante destacar que a realização das entrevistas narrativas com os professores considerou em conduta ética, com o consentimento livre e esclarecido de todos os sujeitos a respeito do propósito desta pesquisa.

Nesse sentido, objetivamos refletir neste texto, a urgência em repensar a Transformação a partir dos processos de experiências e da constituição e socializações de identidades para o DPD.

O Desenvolvimento Profissional Docente

Para referir-se aos processos de aprendizagem que os docentes desenvolvem ao longo da vida ativa, muitos termos foram utilizados (VAILLANT; MARCELO, 2012). A expressão desenvolvimento profissional docente (DPD) corresponde a outros termos que são utilizados com frequência: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação (TERIGI, 2007).

Entretanto, a noção de “desenvolvimento profissional” é o que se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino. Da mesma forma, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167).

Desta forma Altarugio (2007, p. 44) destaca que:

Em lugar de uma ação pontuada, esporádica e desconectada das necessidades e do locus dos professores, pretende-se uma ação contínua, uma forma permanente de educação que possibilite aos professores uma aprendizagem constante, contextualizada, processual, que lhes dê o apoio necessário para a aquisição de uma autonomia ao longo de sua caminhada como educador.

Esses autores afirmam ainda, que o DPD é uma ferramenta imprescindível para a melhoria escolar. Longe se está de momentos nos quais se pensava que a bagagem de conhecimento adquiridos na formação inicial docente, unida ao valor da experiência como fonte de aprendizagem na prática, poderiam ser suficientes para exercer o trabalho docente.

Esse aspecto pode assumir um duplo caminho: um, no qual o sucesso atingido pelo professor pode levá-lo a uma constante busca em seu aprimoramento e desenvolvimento

profissional, e o outro, no qual seu fracasso pode até mesmo fazê-lo abandonar a profissão ou permanecer numa situação de inércia frente aos compromissos com a educação.

Nessa perspectiva pode-se analisar o DPD em fases, que podem ser definidas como mudanças que ocorrem ao longo do tempo, em aspectos que determinam o comportamento, o conhecimento, imagens, crenças ou percepções dos professores (HUBERMAN, 2000).

O autor delimita cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente. Essas cinco fases são: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (de 4 a 6 anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos (7 a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

Assim, a história das relações entre as instituições de formação e os centros educativos com seus grupos de ensino, pesquisa e extensão que recebem docentes em formação, vem se caracterizando mais pelo desencontro e pela ignorância recíproca do que por uma colaboração com benefício mútuo. A instituição de formação requer contextos de prática, de aplicação, de vida cotidiana, enfim, de socialização, que completem o marco geral formativo (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Esta discussão ultrapassa as limitações deste trabalho, porém, ressalta-se que, no campo do DPD. Levando em consideração alguns autores (ALTARUGIO, 2007; VAILLANT; MARCELO, 2012) observa-se que há uma falta de apoio no campo de formação docente continuada. As reflexões desse trabalho procuram também fomentar cientificamente (limitados à construção dos dados realizados) alguns resultados, ainda que parciais sobre as necessidades formativas dos docentes participantes em comunidades investigativas.

As vertiginosas mudanças que estão sendo produzidas nas sociedades induzem a crer que o desenvolvimento profissional, longe de ser uma questão voluntária e causal, transformou-se em uma necessidade, sobretudo na profissão docente.

Portanto, há a necessidade de formação continuada que propicie atualização, renovação de conhecimento, habilidades e capacidades aos professores em exercício da função e essa deve ser pauta de prioridade nas políticas educacionais, especialmente nos países em desenvolvimento.

Essa busca das necessidades para a formação continuada encontra-se vinculada, ao próprio conceito de formação contínua.

Tal qual entendido por Rodrigues e Esteves (1993, p. 44-45) que a definem como:

[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a ideias de que a sua inserção a carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz sua profissionalização [...]. Atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial; atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

Neste contexto, Vaillant e Marcelo (2012) entendem que o DPD tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relacionam-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas.

Entender o conceito de DPD é fundamental para desenvolver nos educadores/formadores oportunidades de aprendizagem, capacidades criativas e reflexivas que lhes permitam melhorar sua prática.

Metamorfoses de Transformação de professores

Para Mizukami (2010) existem inúmeros estudos sobre a formação docente, que moldam uma área específica na qual se reconhecem diversas linhas de análise de pensar a formação como ambiente de aprendizagem. Destacamos a compreensão de que se aprende a ensinar em diferentes momentos, situações, contextos e meios, o que vincula a formação com a capacidade e com a vontade do Ser e do Fazer.

Como ocorre em muitas outras questões, não é possível se falar de políticas homogêneas em relação à Transformação do docente, a sua identidade e condição, à forma de acesso ao ensino ou a sua formação permanente.

A diversidade que caracteriza e enriquece os programas de formação à docência faz com que encontremos diferentes soluções para o mesmo problema. Nesse sentido, o DPD parece ser necessário aos processos de aprendizagem experienciadas que os docentes desenvolvem ao longo de sua vida ativa (MARCELO, 2009).

Marcelo (2009) concebe que é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.

O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009).

Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar (MARCELO, 2009; BEIJAARD, *et al.*, 2004).

Esses autores revisaram as pesquisas sobre identidade profissional docente (IPD), encontrando as seguintes características:

Quadro 1 - Características de IPD

CARACTERÍSTICAS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE
1. É um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências.
2. Envolve tanto a pessoa, como o contexto.
3. É composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si, nos diferentes contextos nos quais os professores se movimentam.
4. Contribui para a percepção de auto eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho docente.

Fonte: Marcelo (2009) – Adaptado pelos autores

Nos estudos de Marcelo (2009) fica claro, que a identidade como processo evolutivo, coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”.

A identidade profissional não é única. Ao envolver tanto a pessoa como o contexto as subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas.

Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho.

Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la. A “percepção de auto eficácia é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” (MARCELO, 2009, p. 112-114).

A identidade profissional docente está, atualmente, sob exame. Bolivar (2006) reflete e analisa a crise de identidade profissional dos docentes, especialmente no nível de ensino secundário.

Do ponto de vista de Bolivar (2006, p. 13):

As mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar.

Essas mudanças não só estão relacionadas com a própria profissão docente como com “um quadro mais geral de transformações sociais, que fragmenta os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou ocupacional” (BOLIVAR, 2006, p. 25); transformações essas nas quais o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão desempenhando um papel desestabilizador no que diz respeito às certezas que em outras décadas caracterizaram nossas sociedades.

Narrativas identitárias de experiências de transformação de professores

As narrativas colhidas e respondidas a partir de entrevista aberta partiram de temáticas de análise sobre discussões no Grupo de pesquisa Transformação de uma universidade pública federal do norte do Brasil.

O roteiro de entrevista consistiu das seguintes perguntas: 1. O que motivou sua escolha profissional docente? 2. O que explica sua escolha pelo Grupo Transformação? 3. Descreva sua experiência no processo formativo no Grupo Transformação? 4. Quais principais limitações e possibilidades ver no Grupo Transformação? 5. Exemplifique um momento marcante em sua experiência no Grupo Transformação?

Desta forma, o percurso identitário, ao ser analisado em seu aspecto subjetivo chamado de biográfico ou identidade para si, bem como por seu aspecto objetivo, propõe construções a partir das relações com os outros, denominando-a de identidades sociais (DUBAR, 1998).

Destaca-se que as limitações sobre particularidades do DPD nos levaram a buscar entender as tessituras identitárias nos processos formativos de dois professores denominados de “Casulo e Mariposa” que frequentam o Grupo Transformação do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Matemática (PPGECM) de uma Universidade Federal do norte do Brasil.

Com relação a escolha profissional os sujeitos pesquisados se manifestam:

Mariposa: A minha escolha profissional foi ao acaso, nunca pensei em ser professora [...] sempre digo que me “formei-me professora”, mas me tornei professora, realmente, quando fui para a sala de aula sem nenhuma vivência de sala de aula.

Casulo: Motivei-me a partir dos primeiros contatos com a escola ainda como aluna nos anos iniciais. A partir desse contato, sempre tive a certeza de que seria professora, então fui à busca da minha formação.

Percebe-se que os itinerários identitário de Mariposa e Casulo, não são fixos, mas foram passíveis de mudanças e alterações nos percursos a partir das construções subjetivas e das relações sociais estabelecidas em suas trajetórias. Sendo assim, a identidade é (re) constituída em íntima relação com o quadro social, possuindo fortes tendências em pesquisas que mesclam as trajetórias individuais em âmbito profissional, envolvendo os mundos vividos e formas identitárias.

Na dimensão da identidade docente, entende-se que a constituição dessa identidade ocorre atrelada ao desenvolvimento profissional quando “através da nossa identidade os percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p. 112).

Ao narrar sobre suas escolhas pelo Grupo Transformação como contribuição de formação, Mariposa e Casulo assim descrevem:

Mariposa: Escolhi pela linha de pesquisa a qual estou vinculada e pelo Grupo discutir a formação de professores na minha tese em construção.

Identifica-se em Mariposa, uma expectativa de busca evolutiva e constante, que compreende uma identidade docente unida ao processo de DPD, numa relação de crescimento complementar. A formação ocorre, se ampliando à medida que se aprofunda a relação nos contextos diversos de construção de tese de Mariposa.

Casulo, por sua vez, discorre sobre suas dificuldades e conflitos ao relacionar sua escolha à atuação de trabalho profissional com aprimoramento profissional:

Casulo: Apesar de ter iniciado no Grupo, desde quando entrei no curso de mestrado, não foi uma escolha. Participava de outro Grupo que se desfez. O interesse por pensar que as discussões poderiam ser voltadas para a formação de professores, uma vez que sou formadora de professores.

Partindo da narrativa de Casulo, se permite uma reflexão da constituição biográfica como potência fecunda para entender novos fios de formação em seu contexto social e nos espaços de organização de formação.

Interpretar organizações pessoais e institucionais, ou o universo de crenças, em âmbito micro e macro e suas relações de poder, permite analisar as identidades em suas subjetividades e se apropriar de artefatos políticos que atravessam toda a narrativa de Casulo e Mariposa, em se tratando da transformação para além de obrigações de integralização curricular.

Essa forma de compreender as experiências formativas surge quando estes professores dialogam sobre as histórias de vida como caminho metodológico para a auto formação, que ganha força ao colocar os autores das narrativas como protagonistas do conhecimento que eles mesmos constroem. Isso significa dizer que as narrativas devem ser analisadas dentro de um contexto e de um projeto, neste caso específico, o DPD como formação.

Neste sentido, Mariposa e Casulo, assim descrevem sua experiência mais marcantes no processo formativo no Grupo Transformação:

Mariposa: A meu ver o semestre mais importante no Grupo foi o que discutimos a experiência em experiência a partir de três conceitos basilares: experiência formadora, saberes e formação que tinham a ver com minha tese. Casulo: Sou iniciante no Grupo, mas o que tem me marcado é a impressão de que as discussões se prendem a relatos de experiências, deixando-se as ideias dos textos em segundo plano. Assim, o diálogo continua se distanciando da Universidade/escola.

Esses registros narrativos nos revelam desafios de Transformação a partir da consciência que se obtém no caminho formativo desses professores, à medida que os itinerários de experiências vão se construindo, as opções e rejeições vão se colocando em evidência tecendo com isso a identidade.

A insatisfação positiva, que Casulo demonstra em suas experiências formativas podem ocorrer de maneira positiva ou negativa, pode desestabilizar causando incertezas, estabelecendo afeto ou aversão (FOUCAULT, 2000). Entende-se que há uma necessidade de discussão pelos

mediadores do Grupo sobre técnicas de conversação, considerando a otimização e foco de argumentos.

Os professores principiantes do Grupo têm a tarefa de ensinar e aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial e pós-graduação que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática e isso repercute um aspecto que caracteriza a docência que é sua falta de preocupação pela forma como os docentes se integram no ensino.

Assim, o inusitado e desconhecido é um fator no DPD no processo das experiências formadoras, pois leva-nos a refletir sobre o que se passou o que fizemos de diferente do que pensávamos inicialmente. O que importa é a transformação que ocorre na identidade do sujeito, marcando-o como formadora e transformadora de vida.

Notamos que esse fato fica evidenciado nos depoimentos de Mariposa e Casulo, ao relatarem limitações e possibilidades como participantes do Grupo Transformação:

Mariposa: Penso que deveria ter uma agenda com as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, como fizemos no semestre anterior. Vejo o planejamento como algo muito importante, ainda mais se tratando de um Grupo de estudos e pesquisa.

Casulo: Devem-se melhorar as apresentações dos estudos, organizando as apresentações, fazer as avaliações e por em prática o que é acordado. Há possibilidades de convidar professores do próprio instituto e de outras pós-graduações e até alunos das licenciaturas para compartilharem experiências e saberes. Além de ser possível um canal permanente via internet, ou seja, um fórum de discussões.

As narrativas dos professores, nos leva a refletir que o conjunto de vivências em grupos obtidas nas experiências através das aprendizagens formativas não ocasiona uma metamorfose no Ser. Para que esta metamorfose ocorra é necessária que aconteça a experiência existencial, aquela que diz respeito ao todo da pessoa, quer seja instrumental ou pragmática, compreensiva ou explicativa, interagindo consigo mesmo e com os outros, corroborando para o fortalecimento e a reflexão da experiência existencial (JOSSO, 2010).

Por isso, se diz que aprender a Fazer exige aprender a trabalhar em equipe e estar disposto investir com criatividade em novas formas de trabalho e organização social (GONÇALVES, 2008). Compreender as especificidades junto às diversas realidades formativas deixam marcas profundas na construção de nossas identidades, valorizando a diversidade.

Neste sentido Mariposa e Casulo discorrem sobre momentos que marcaram suas trajetórias no Grupo Transformação:

Mariposa: Os momentos marcantes foram os seminários avançados de tese, as qualificações de mestrado e doutorado, sempre aprendemos alguma coisa relacionada ao nosso trabalho.

Casulo: O que me marca é estar em contato com pessoas que tem experiências diversas, não estava acostumada a isso.

Os relatos identificam, que as atividades paralelas e mais humanização devem está inseridas no planejamento, possibilitando maior integração com as pesquisas e membros do grupo, constituindo-se em momentos acadêmicos de transformação.

É pertinente salientar que agimos no que Shön (2000, p. 17) denomina, de zonas indeterminadas da prática, em que “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valor – escapam aos cânones da racionalidade técnica”. Para o autor, a criação de um *practicum* reflexivo é um desafio permanente, um processo cíclico, inacabável, que precisa ser cultivado no DPD, para transformar a cultura do professor como sujeito reflexivo.

A análise das narrativas dos professores Casulo e Mariposa permitem perceber que se impulsiona a dinâmica do DPD vinculado com a uma tensão permanente entre o que Morin (2015, p. 7) denomina como a “aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”.

Considerações Finais

Reconhece-se que apesar da singularidade de cada narrativa, os pontos apresentados se complementam na constituição da identidade docente através dos eixos utilizados para a análise de desenvolvimento profissional docente.

Concorda-se com Marcelo (2009) que o tempo que nos cabe viver é este e nele arriscamos algo tão importante como é a capacidade de permanência de formação que, contribuiu como nenhuma outra para assegurar a igualdade e o acesso ao conhecimento das pessoas.

Entendemos que não é exagerada essa afirmação, sobretudo quando, em determinados processos formativos, se elaboram estratégias e contextos educacionais que, sob a proteção da liberdade de escolha e da defesa da competência, ocultam intenções de manutenção da racionalidade técnica ou da formação por objetivos na educação.

O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade

para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas.

Penso assim como o casulo é produto do bicho-da-seda, não é no casulo preexistente que se aloja o bicho-da-seda; o bicho-da-seda é que, expelindo o fio, constrói o casulo e nele se aloja. Também a formação, tece o casulo com os fios da mente e nele instala a si própria a autotransformação.

Por fim, lembramos algo que talvez seja unânime entre nós: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996).

AGRADECIMENTOS: Aos professores sujeitos da pesquisa e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de pós-doutorado a um dos autores.

REFERÊNCIAS

ALTARUGIO, M. H. **A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências**. 2007. 197f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo -Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

BEIJAARD, D.; Meijer, P.; Verloop, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 20, p. 107–128, 2004.

BOLIVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe, 2006.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 62, p.1-9, abr., 1998.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 570-590.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GONÇALVES, T. V. O. Quanta ciência há no ensino de ciências. (Org.) Antonio Carlos Pavão e Denise de Freitas. **Avaliação e cidadania no ensino de ciências**. São Carlos: EdUFSCar, 2008. p. 261-272.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers' professional lives: aspirations and actualities**. London: Falmer Press. 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ª.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, 21, p. 899-916, 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 722, jan./abr., 2009.

MIZUKAMI, M. G. N.; *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Traduzido por: Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PARENTE, A. G. L. **Registro pessoal de discussões no Grupo de pesquisa Transformação**. UFPA. IEMCI. PPGCEM. 2º Semestre 2016.

RODRIGUES, A.; ESTEVE, M. **Análise de necessidades de formação como campo de investigação científica**. Portugal: Porto, 1993.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, J. V. A. Dimensão normativa e desafios atuais dos cursos de licenciatura. *In*: SOUZA, J. V. A. de *et al.* (Org.) **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TERIGI, F. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina**. Santiago de Chile: PREAL, Serie Documentos de trabajo, n. 50. 2007.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem/ Denise Vaillant, Carlos Marcelo**. 1. ed. Curitiba: Ed. UFTPR, 2012.

Como citar este artigo:

ROCHA, Carlos Jose Trindade da.; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Narrativas identitárias em experiência de transformação e desenvolvimento profissional docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 986-1000, jul./set., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14i3.11836

Data de Submissão: 25/10/2018

Revisões requeridas: 04/12/2018

Aceite em: 10/01/2019

Publicado em: 29/03/2019