

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DOS SABERES DOCENTE: TERRITÓRIOS DA EXPERIÊNCIA

THE CONSTITUTION OF PROFESSIONAL IDENTITY AND TEACHING KNOWLEDGE: TERRITORIES OF EXPERIENCE

LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y EL CONOCIMIENTO DOCENTE: TERRITORIOS DE EXPERIENCIA

Paloma Oliveira Bezerra¹

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise sobre identidade profissional e saberes docentes na perspectiva do saber da experiência. Essa discussão tem como finalidade compreender como se dá a constituição da identidade profissional docente, articulando a construção/mobilização dos saberes a concepção de experiência. A opção metodológica adotada é definida como qualitativa, dado o seu caráter interpretativo. A construção dos dados tornou-se possível por meio de entrevista narrativa e da análise de conteúdo como técnica de análise dos dados. Observou-se que para os sujeitos da pesquisa, é na relação inextricável entre o eu pessoal e o profissional que o professor vai construindo sua identidade. Desse modo, apontamos a importância de despertar, nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como sentem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a constituição da identidade e os saberes próprios do exercício docente, sobre a identidade profissional e os saberes docentes em constata (trans)formação.

432

Palavras-chave: Identidade Docente. Saberes Docentes. Saber da Experiência. Território da Experiência.

Abstract: This article presents an analysis of professional identity and teaching knowledge from the perspective of knowledge of experience. This discussion aims to understand how the constitution of the teaching professional identity takes place, articulating the construction / mobilization of knowledge and the conception of experience. The methodological option adopted is defined as qualitative, given its interpretative character. The construction of the data was made possible through narrative interview and content analysis as a data analysis technique. It was observed that for the research subjects, it is in the inextricable relationship between the personal self and the professional that the teacher builds his identity. Thus, we point out the importance of awakening, in the teachers, the desire to reflect on their

¹. Coordenadora Territorial de Educação Básica do Núcleo Territorial de Educação do Médio Sudoeste/Secretaria de Educação da Bahia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/ Pesquisadora do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB/CNPQ). Especialista em Gestão Pública Municipal – UESB. Email: paloma.bezerra1@nova.educacao.ba.gov.br. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2595-0208>.

professional paths, on the way they feel the articulation between the professional and the staff, on the constitution of the identity and the knowledge proper to the teaching exercise, on professional identity and teaching knowledge in constant (trans) training.

Keywords: Teacher Identity. Teaching Knowledge. Knowledge of Experience. Territory of Experience.

Resumen: Este artículo presenta un análisis de la identidad profesional y el conocimiento docente desde la perspectiva del conocimiento de la experiencia. Esta discusión tiene como objetivo comprender cómo se produce la constitución de la identidad profesional docente, articulando la construcción / movilización del conocimiento y la concepción de la experiencia. La opción metodológica adoptada se define como cualitativa, dado su carácter interpretativo. La construcción de los datos fue posible a través de entrevistas narrativas y análisis de contenido como técnica de análisis de datos. Se observó que para los sujetos de investigación, es en la relación inextricable entre el yo personal y el profesional donde el docente construye su identidad. Así, señalamos la importancia de despertar en los docentes el deseo de reflexionar sobre sus trayectorias profesionales, sobre la forma en que sienten la articulación entre el profesional y el personal, sobre la constitución de la identidad y los conocimientos propios del ejercicio docente, sobre identidad profesional y conocimiento docente en constante (trans) formación.

Palabras clave: Identidad docente. Enseñanza del conocimiento. Conocimiento de la experiencia. Territorio de experiencia.

Conversa Introdutória

Propomo-nos a refletir sobre a identidade e os saberes docente a partir da compreensão da experiência como suscitada por Larrosa (2002), pois entendemos que estes se constroem, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2007). Ou seja, saberes e identidade docente se constituem na medida em que o sujeito se apresenta como “território de passagem” (LARROSA, 2002, p. 24).

Os dados analisados são fruto de estudos da pesquisa de mestrado², desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

²BEZERRA, P.O. Docência universitária nos cursos de artes UFU: formação, identidade e saberes (2015).

A abordagem de pesquisa aqui utilizada foi à qualitativa, a escolha se deu visto que, segundo Lankshear e Knobel (2008), faz pouco uso de formas estatísticas de análise, não pressupõe grandes amostras e está especialmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos sociais e culturais.

O desenvolvimento do trabalho ora apresentado teve como aporte teórico, entre outros, Larrosa (2002; 2011); Ferreira (2010; 2014); Ferreira e Bezerra (20115); Gauthier et al., (2013); Tardif (2012). Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Buscamos na literatura acadêmica subsídios para nossa discussão, e encontramos pesquisas que apontam a identidade docente de forma dinâmica e plural, que envolve um longo e complexo processo, em diversos contextos e saberes, a partir das experiências que o docente vivencia.

Para desenvolver a análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo, visto que por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 2011).

Os docentes pesquisados compõem o Instituto de Artes (IARTE) da UFU. A escolha do instituto se deu, entre outros, por considerar que há uma escassez³ de pesquisas sobre o docente dos cursos que compõem o instituto, sendo eles: Teatro, Música e Artes Visuais. São sujeitos que, com diferentes histórias, influências e trajetórias profissionais, vivem a experiência do ser professor. Assim, por meio das narrativas dos docentes, construímos as informações sobre os saberes e práticas, a construção da identidade docente e as experiências vivenciadas.

Identidade Profissional: constituindo o ser professor

Nas palavras de Dubar, a "identidade nunca é dada, é sempre construída e a reconstruir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (DUBAR, 1997, p. 104). Nesse pensar, como falar do incerto, do indeterminado? Discorrer sobre a questão identitária não é tarefa fácil. É possível pensar a constituição da identidade profissional, partindo da concepção de experiência em Larrosa?

A experiência na perspectiva do Larrosa (2002) constitui-se como algo valioso, pois promove uma constante (trans) formação para o sujeito que vivencia esse acontecimento. Constituímo-nos a partir de tudo aquilo que nos passa, que nos toca deixando marcas, que nos forma e nos transforma. Nesse sentido, o sujeito da experiência "seria algo como um território

³ Conforme também apontam as pesquisas de Campos (2005); Honorato (2008); e Oliveira (2010).

de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

O docente enquanto sujeito da experiência deverá estar aberto para uma constante formação/transformação a partir do que vivencia em sua trajetória pessoal e profissional. É na relação inextricável entre o eu pessoal e o profissional que o professor vai construindo sua identidade. Por isso, o professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter (ISAIA, 2000).

Contudo, discorrer sobre a temática da identidade profissional não é tarefa fácil, como afirma Zabalza (2004), não se tem identidade, constrói-se. Nessa perspectiva, são inúmeras as discussões quando se trata da construção da identidade docente.

Compreende-se que não é espontâneo tornar-se professor, se sentir professor, tendo em vista a desvalorização que a profissão docente possui aliada à imagem enfraquecida. Conforme a declaração de Paulo Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa Terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática”. A identidade docente é construída de forma dinâmica e plural, sem data, sem início e sem fim, não se torna professor do dia para a noite, mas num longo e complexo processo que envolve diversos contextos.

[...] A partir das vivências, do curso de formação inicial e das diversas experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente. Isso quer dizer que a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais (MELO, 2012, p. 42).

A construção da identidade profissional docente é delineada envolvendo a cultura do grupo a que pertence e ocorre a partir de três dimensões: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. “Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (ISAIA, 2006, p. 65). Pois o primeiro refere-se à vida (ciclo vital) do professor; o segundo, a aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; e o terceiro, aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que atua ou atuou. E essa construção é marcada por constantes redefinições, ocorrendo durante um processo contínuo de mudança que acontece perante um cenário de aprendizado incerto, que por sua vez é desenvolvido no decorrer de muitos anos.

Hall (2000, p. 13) revela que não há apenas uma identidade para cada sujeito, pois dentro de cada um “há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Ainda conforme Ferreira (2010, p. 150):

No processo de construção da identidade, ou seja, de construção do eu, a presença do outro passa a ser imprescindível. A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro.

É nesse contexto que situamos a noção de experiência tal como Larrosa (2002; 2011) nos apresenta. A construção da identidade docente se dá a partir de experiências, “isso que me passa” (LARROSA, 2011). Em texto sobre experiência e alteridade em educação, com o intuito de refletir a experiência e apontar para algumas das possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência, Larrosa (2011) revela alguns elementos que fomentam o pensar a identidade docente. Eis que o autor assim versa sobre a experiência:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. [...] “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 5).

A experiência presume então uma relação com algo que é exterior ao sujeito, que não está nele, a aparição de alguém, “ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim” (LARROSA, 2011, p. 5). Compreende-se que a identidade docente também é construída a partir das relações vivenciadas pelo sujeito

professor ao longo de sua trajetória de vida. Na relação com o outro, com o que “não sou eu”, o sujeito se forma e se descobre professor. Todavia, a experiência supõe que algo me passa:

Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe como já afirmei um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 5).

Aqui, o sujeito da experiência torna-se território de passagem. É no sujeito, em seu corpo, que a experiência acontece e, por isso, ela (a experiência) é diferente para cada um. Ainda que duas pessoas possam viver o mesmo acontecimento, a experiência ocasionada desse momento será sempre singular. Assim como é a construção da identidade docente.

Com isso queremos dizer que, ainda que a identidade docente seja uma construção coletiva ou mesmo que o processo formativo se estabeleça a partir de uma mesma composição curricular, cada sujeito se constitui como docente ao seu modo. Como nos diz Arendt (2008), a pluralidade é a condição da ação humana, visto que todos os indivíduos são humanos, apesar de que ninguém seja precisamente idêntico a qualquer pessoa que já tenha existido, exista ou venha a existir.

A ideia do docente como território de passagem é importante para pensar que como lugar, espaço por onde passa (o outro, as ideias, representações, os sentimentos), o docente é marcado, mas também deixa marcas, e é nesse movimento de ir e vir que o sujeito vai tornando-se professor. Além disso, pensar o docente como lugar de passagem incita a reflexão sobre o corpo.

Compreende-se que o ensino escolar hoje necessita humanizar as relações e educar para sensibilidade, para a consciência coletiva, buscando um trabalho que integre as diversas áreas do saber, a instituição e a comunidade. Contudo, uma educação do sensível requer experiência com o corpo, e o corpo por vezes foi visto como barreira para o conhecimento.

Desde Platão, o corpo é apresentado como entrave ao conhecimento:

Quero dizer com isso, mais ou menos, o seguinte: acaso alguma verdade é transmitida aos homens por intermédio da vista ou do ouvido, ou quem sabe se, pelo menos em relação a estas coisas não se passem como os poetas não se cansam de no-lo repetir incessantemente, e que não vemos nem ouvimos com clareza? E se dentre as sensações corporais estas não possuem exatidão e são incertas [...] (PLATÃO, 1972, p. 72).

A não interferência dos sentidos e sentimentos humanos na construção do conhecimento, já apresentada em Platão, anestesiou o ser humano, promovendo, entre outros, a escassez e pobreza de experiências. Separou o sujeito do meio, do outro, de si. A anestesia, que pode ser constatada no mais simples cotidiano de qualquer sujeito, precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. “Com isso poder-se-á chegar à criação de uma razão mais ampla, na qual os dados sensíveis sejam levados em conta, o que nos possibilitaria conhecimentos e saberes mais abrangente” (DUARTE JR., 2000, p. 3).

Compreende-se que conhecimento é o ato de conhecer, ter noção sobre algo. Derivando da forma latina cognosco, ere, trata-se de um verbo cuja origem está no grego antigo gignōskein, sendo que o radical gno aponta no sentido de experimentar (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010).

Viver, eis o que é necessário para o corpo produzir conhecimento. Sentir a si, o outro e o meio. Vivenciar a experiência. O sujeito da experiência esta exposto, é tocado e afetado. Não negligencia o corpo, pois sabe que ao descuidar do corpo, abandona a si, pois o corpo não é um apêndice do sujeito, algo externo a ele. Freire (1996), versando sobre a afirmativa de que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, entre outros, revela que:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (p. 85).

Essa entrega de “corpo inteiro” do autor remete mais uma vez ao plano do sensível, a não dicotomia corpo e mente. O corpo inteiro é um território de passagem, onde se dá a experiência, onde o sujeito se conhece e se constrói. É nesse movimento também que o docente estabelece seus saberes, ao se conhecer e identificar-se com a profissão. Os saberes docentes, como revela Nóvoa (2006), “definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada actividade educativa” (p. 10).

De tal modo, os participantes da pesquisa referenciam a sua identidade em suas narrativas, do lugar da experiência. Eles falam das dimensões individuais e coletivas pelas quais passam essas experiências e que “percebemos que a pessoa e o profissional não se

separam, mas se constituem mutuamente. Na construção de nossa identidade, somos muitos em um só, e essa multiplicidade é que constrói a nossa unidade” (FERREIRA, 2014, p. 138).

Saberes Docentes e a experiência: a construção e mobilização dos conhecimentos da/docência

É manifesto que toda profissão requer a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são competentes, entretanto, no ensino ainda não há um consenso quanto aos saberes envolvidos no fazer docente. Ainda hoje, para ser docente, acredita-se que basta conhecer o conteúdo, ou ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura (GAUTHIER et al., 2013).

Todavia, o termo experiência empregado pelo autor refere-se à prática do professor. Diferente do que temos defendido aqui, que é tomar a experiência como algo que, ao nos passar, nos afeta implicando uma reflexão e, conseqüentemente, transformação. Isso independe do tempo de atuação profissional, um docente pode não ter nenhuma experiência mesmo após 20 anos de atuação se o mesmo apenas reproduziu suas práticas durante toda a carreira.

É imprescindível, dado o desafio da profissionalização, compreender que a docência exige a mobilização de vários saberes “que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p. 28).

Gauthier et al.⁴ dispõe os saberes necessários ao ensino em seis categorias, com a finalidade de perceber em que sentido e de que maneira o professor os mobiliza. Sendo: saberes disciplinares (a matéria), saberes curriculares (o programa), saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica (o uso), saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino). Já Larrosa (2002) imerge na potencialidade do conceito de experiência e trata do saber da experiência como “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27).

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão

⁴ Há vários autores que apresentam tipologias distintas dos saberes docentes, optamos pela classificação apresentada por Gauthier et al. (2013) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2006, p. 20).

O saber da experiência insurge como o centro nerval do saber docente, como formador dos demais saberes. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), é a combinação de saberes: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, que constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar. Os autores nos mostram que a relação dos docentes com os saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 218).

A prática pedagógica, o fazer docente, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da instituição, da sociedade e da reflexão que impõe todo trabalho pedagógico. A seguir, destacam-se, entre os vários momentos das entrevistas narrativas com os docentes da pesquisa, dois trechos importantes para a reflexão sobre a constituição dos saberes da/na docência:

[...] por que eu acho fascinante isso, em vários momentos, tento pontuar isso enquanto está acontecendo como os estudantes que é a certos pensamentos e formulações que eu tive que eu só tive acesso em mim mediante ao encontro com eles, por que alguém levantou uma questão, porque alguém me trouxe uma situação e então me convidou a reelaborar um pensamento que eu só tive oportunidade de reelaborar ali no agora e fazer certas conexões às vezes com bibliografias ou reflexões, seja o que for, que eu não teria feito em casa, ou mesmo nos meus estudos por que no meu estudo eu estou mediada pelo meu repertório e pelas minhas possibilidades de conexões e no encontro com o outro me traz outras possibilidades, então isso é muito fascinante também no ser humano, como a gente se constitui um no outro [...] (MARCIA)⁵.

[...] O meu conhecimento de teatro era só empírico, de já ter trabalhado lá naquela escola do ensino médio que eu usava muito. Eu me lembro de que lá no ensino médio, a gente usa muito o Gil Vicente. É um autor que é estudado [...] Sobre quando era catequista, me lembro de que a gente criava o próprio material que a gente ia trabalhar, então a gente não seguia, digamos assim, uma coisa que a igreja já desse pronta. Lembro-me de coisas assim, por exemplo, que eu hoje pensando, eu falei assim: nossa não tinha didática nenhuma, mas, por exemplo, a gente ia falar sobre a importância da água, a gente ter levado, que a gente dava a catequese em dupla - ter levado pipoca pras crianças bem salgada, e aí ter colocado jarrinho de água assim na frente. Aí você fala assim: gente, hoje você não faria isso. Eu tinha quinze anos, só que eu já tinha essa coisa com a relação, que é a partir do outro [...]. Porque na verdade, eu acho, que o que forma um professor não é

⁵ Os codinomes dos participantes foram atribuídos pelos pesquisadores.

“você está encerrado só no conhecimento acadêmico, às vezes eu acho que inclusive que nós estamos muito fechados como se fossemos uma ilha de excelência. A gente tem que tá em contato. Então assim, se eu trabalho com teatro, eu tenho que tá em contato com os grupos de teatro, com os artistas da cidade. Se eu trabalho com a formação de professores de teatro como é que esses professores de teatro estão na escola básica? Quais são os problemas deles? Quais são as dificuldades? Quais são os anseios desses professores? Porque isso que vai alimentar minha prática (Dona Chiquinha).

Conforme Tardif (2012, p. 39), os saberes “são elementos constituídos da prática docente”, ou seja, os saberes são construídos e mobilizados a partir da prática. Segundo Marilda da Silva (2009, p. 28): Antes de ouvirmos a próxima voz chamaremos atenção para os três tipos de saberes apontados por Tardif que são estruturais na formação e atuação docente: teórico, técnico e prático.

Observa-se, a nosso juízo, na racionalidade do autor que os saberes teóricos e técnicos fazem parte da formação teórica em sentido largo que se dá nos cursos de formação e os saberes práticos aprendidos/desenvolvidos no ambiente escolar no e com o exercício da prática docente real. Isso nos parece ter muita fertilidade para se pensar a formação e atuação docente. Dessa forma, os saberes práticos ou experienciais originam da prática cotidiana onde também são validados.

O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta (ZIBETE; SOUSA, 2007, p. 250).

Ao contemplar o docente como um ator é que se nota a dimensão da experiência – “aquilo que nos passa” – na construção da identidade e saberes docentes. A docência é exercida através de infinitas interpretações, sendo o saber da experiência, a forma como cada um responde aos acontecimentos da vida, o elemento capaz de propiciar o fortalecimento da prática pedagógica. Ainda, o professor, mediante o movimento de reflexão sobre sua prática, aproxima-se do artista que busca nas suas próprias vivências os elementos para compor sua obra.

Portanto, a experiência de ser professor se estrutura no exercício cotidiano da docência e na construção de saberes plurais, sociais, culturais, históricos, heterogêneos e compósitos que se revelam como saber-ser e saber-fazer, numa relação teórica-prática que se justapõem.

Não só as experiências práticas, mas também as experiências de vida, suas histórias pessoais, seu processo formativo desencadeiam os saberes dos professores. Esses são

renovados, constantemente polidos. Observa-se que estes professores buscam mudar as aulas e assim (re)constroem saberes teóricos, técnicos, didáticos, da experiência e pedagógicos. Para Tardif (2012, p. 54), “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

É nesse contexto que as pesquisas envolvendo histórias de vida dos professores tornam-se relevantes. Nas pesquisas de António Nóvoa (2000), por exemplo, nota-se a importância que as “histórias de vida” podem adquirir nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino. De acordo com Ferreira (2010, p. 164), a formação docente considera o contexto sociocultural em que o professor construiu a sua história de vida. Ao trabalhar com as histórias de vida, “toda trajetória vivida é lembrada, seja da história pessoal ou profissional. Por isso, não se pode separar o professor da pessoa que ele representa, pois a formação está ligada à experiência de vida”.

Os saberes e as práticas, envolvidos na formação dos professores compõem a valoração ética e moral a qual a produção do conhecimento terá. Desse modo, conforme Ferreira e Bezerra (2015), a reflexão e as trajetórias de vida tornam-se eixo necessário para que as mudanças dos docentes possam provocar mudanças no espaço da prática docente. Assim, tomamos a docência como resultante no processo de ir e vir, ensinar e aprender, vivenciar e experimentar. E é nessa dinâmica de formação, de saberes e de práticas pedagógicas é que a identidade profissional do docente se constitui e se remodela (FERREIRA; BEZERRA, 2015).

Considerações Finais

Nessa tessitura, evidenciamos que é no decorrer das trajetórias, a cada experiência vivenciada, que o sujeito se constitui docente. Ainda, na medida em que se entende a formação docente como uma tarefa complexa e multifacetada, que requer o envolvimento do sujeito-docente como ator/autor de sua formação, reconhece-se a identidade e os saberes envolvidos no fazer docente.

Ao verificar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento da identidade dos professores, deparo-me com um campo teórico ainda em construção no ensino de artes, permeado por dilemas e contradições. Nas análises das narrativas, observa-se uma identidade sendo constituída na aceitação/rejeição da docência enquanto profissão.

E é nesse jogo entre o ser docente e ser artista que se observa não uma oposição, mas um entrelaçamento. Ser artista foi fundamental para torna-se docente, assim como ser docente implica num repensar das práticas artísticas. Dessa forma, apresentamos na terminologia “docenteartista”, a identidade profissional dos participantes da pesquisa, considerando que, conforme o corpùs, o que não se separa (ser docente e ser artista), escreve-se junto.

Cabe ainda dizer que a afirmação da profissionalidade docente demanda a transformação das práticas, das concepções mediante uma postura reflexiva do próprio docente sobre seu fazer, e isso envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, implica discussão sobre ciência, ética, tecnologia, conhecimento.

É imperioso, portanto, despertar, nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como sentem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

CAMPOS, G.M.C. **A formação de professores de música na produção da associação brasileira de educação musical – ABEM (1991 a 2003)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás: Goiânia – GO. 2005.

DUARTE JR., J. F. **O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2000.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade: a socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos-SP, 2014.

_____. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia: Salvador- BA, 2010.

_____; BEZERRA, P. O. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, Ano XVII, v. 01, n. 32, p. 05-28, jan-jun, 2015.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisa sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP & A. 2000.

HONORATO, C. A formação do artista no Brasil: uma problemática em formação. 17º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais [...].** Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Florianópolis/SC, 2008, 991 - 1000.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In _____: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21 – 33.

_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-86.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa Pedagógica:** do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-167.

LARROSA, J. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19. São Paulo, p. 20 – 28 jan/fev/mar/abr, 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação.** N. 2. Santa Cruz do Sul, v.19, p.04 - 27, jul./dez. 2011.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, F. G; NAVES, P. L. M. de (orgs). **Didática e docência universitária.** Uberlândia EDFU, 2012.p. 29 – 56.

NOVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface,** v.4, n.7, 2000, p. 129-138.

OLIVEIRA, E. M. de. **Docência universitária em Arte:** (auto)retratos da identidade do docente-artista. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO. 2010.

PIMENTA, S. Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 15 – 34.

PLATÃO. Col. **Os Pensadores:** Diálogos. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VEIGA-NETO, A. NOGUERA, C.E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo. IN: DALBEN, A. et al. (orgs). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. BH, Autêntica, 2010, p.67-87.

ZIBETTI, M.L.T; SOUZA, M.P.R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 247 – 262, 2007.

Recebido em: 08 de novembro de 2020.

Aprovado em: 15 de dezembro de 2020.