



**IDENTIDADES DOCENTES MÚLTIPLAS: TRANSFORMAÇÕES
MATERIALIZADAS EM UMA DOCÊNCIA EM MOVIMENTO**

**MULTIPLE TEACHING IDENTITIES: MATERIALIZED TRANSFORMATIONS IN A
TEACHING MOVEMENT**

**IDENTIDADES DOCENTES MÚLTIPLES: TRANSFORMACIONES
MATERIALIZADAS EN UNA DOCENCIA EN MOVIMIENTO**

RONCARELLI, Isadora Alves

iaroncarelli@ucs.br

UCS – Universidade de Caxias do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-6285-3979>

STECANELA, Nilda

nstecane@ucs.br

UCS – Universidade de Caxias do Sul

<https://orcid.org/0000-0001-9946-0848>

PAULETTI, Fabiana

fpauletti@utfpr.edu.br

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

<https://orcid.org/0000-0001-5896-5110>

RESUMO: Este artigo objetiva discutir aspectos referentes à identidade docente, vinculada à perspectiva de docência em movimento. O estudo é baseado nos resultados de uma pesquisa que buscou entrecruzar os percursos de vida com os percursos docentes de dez professoras do ensino fundamental. Os mapas Emic-rítmicos compuseram o instrumento de construção dos dados, seguido de perguntas abertas evocadoras de narrativas de vida e de docência. Como ecos das narrativas produzidas, emerge a categoria analítica *docência em movimento*, como um indicativo de que as professoras vivem conflitos identitários na constituição de sua identidade docente, uma vez que precisam conciliar seus múltiplos *eus* profissionais e pessoais.

Palavras-chave: Identidade docente. Docência em movimento. Múltiplas identidades.

ABSTRACT: This article aims to discuss aspects related to the teaching identity, linked to the perspective of teaching in motion. The study is based on the results of a research that sought to intertwine the life paths with the teaching paths of ten elementary school teachers. Emic-rhythmic maps were used to construct the data, together with open questions about life and teaching narratives. As echoes of the narratives produced, the analytical category *teaching in motion* emerges as an indication that teachers are

experiencing identity conflicts in the constitution of their teaching identity, since they need to reconcile their multiple professional and personal selves.

Keywords: Teaching identity. Teaching in movement. Multiple identities.

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo discutir aspectos referentes a la identidad docente, relacionados a la perspectiva de la docencia en movimiento. El estudio está basado en los resultados de una investigación que buscó entrelazar tanto la ruta de vida como las rutas docentes de diez profesores de educación fundamental. Los mapas Emic-rítmicos compusieron el instrumento de construcción de datos, siguiendo preguntas abiertas que evocaron narrativas de vida y de docencia. Como ecos de las narrativas producidas, emerge la categoría analítica *docencia en movimiento* como un indicador de que las profesoras viven conflictos de identidad en la constitución de su identidad docente, ya que necesitan conciliar sus múltiples Yos, profesionales y personales.

Palabras clave: Identidad docente. Docencia em movimento. Identidades múltiples.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a identidade docente é bastante relevante no campo educacional, uma vez que permite estabelecer reflexões a respeito do modo como a docência é percebida na sociedade, como é encarada pelos professores e, também, como esses se constituem docentes e conciliam sua profissão com os outros aspectos de sua vida. Por isso, o presente estudo busca discutir aspectos referentes à constituição da identidade docente, vinculada a uma perspectiva de *docência em movimento*¹, lançando luz sobre narrativas de professoras e seus conflitos de múltiplas identidades.

A pesquisa da qual resulta este artigo foi realizada com dez professoras da rede pública de ensino, de uma cidade da Serra Gaúcha, sendo cinco professoras consideradas iniciantes – com até cinco anos de experiência – e cinco professoras consideradas experientes – com mais de dez anos de atuação. Cabe salientar que, para o presente artigo, foram selecionadas narrativas de seis professoras. Todas as docentes participantes da pesquisa possuem formação em Pedagogia e atuam com

¹ O conceito de docência em movimento ancora-se na perspectiva de ação-reflexão-ação, de Freire (2017), em que o fazer docente se modifica a partir de um constante movimento de reflexão. Esse movimento pode ser impulsionado por diferentes fatores, a saber: políticas públicas, modificações históricas e sociais, contextos locais das instituições de ensino, mudanças nas perspectivas de formação docente, além de outros aspectos vinculados às vidas pessoais dos docentes.



os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a construção dos dados, foram utilizados os Mapas Emic-Rítmicos², seguidos de perguntas abertas com a intenção de evocar as narrativas docentes.

O texto é dividido em quatro sessões, a primeira, *Docência em movimento: processos reflexivos*, apresenta o conceito de docência em movimento, tecendo reflexões sobre as transformações da docência. A segunda, *Identidade docente: as múltiplas identidades que constituem o eu*, discute teoricamente a constituição múltipla do ser professor e, a terceira, intitulada *As vozes que ecoam na construção das identidades: narrativas de professoras*, contempla a discussão dos dados empíricos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, buscando diálogo entre a docência em movimento e a constituição das múltiplas identidades, seguida das referências.

2 DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: PROCESSOS REFLEXIVOS

Para abordar o conceito de docência em movimento, propomos algumas discussões sobre o significado do trabalho docente, ancorado em uma perspectiva freireana. A docência é construída nas relações entre teoria e prática por cada docente, em cada contexto em que esse está inserido. Azzi (2002, p. 38) salienta que “o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se concretiza pela ação-reflexão-ação”. Em outras palavras, é o encontro entre teoria e prática, mediado pelos saberes docentes³, em uma constante reflexão, que compõe o fazer docente.

Ao discorrer sobre docência, Freire (2017) afirma, constantemente, que a docência só existe com a discência, apresentando o conceito de dodiscência, como uma união entre os termos docência e discência, mais uma vez para elucidar a relação de interdependência entre educador e educando, como seres que, apesar de serem

² Consiste em um quadro gráfico em que a coluna vertical indica o percentual de satisfação dos docentes (de 0 a 100%) e a horizontal representa os seus anos de atuação (do ano de ingresso ao ano da realização da entrevista). Cada professora marcou pontos no mapa com duas cores distintas, uma representando seus percursos docentes e a outra seus percursos de vida, ao final, duas linhas foram traçadas, evidenciando os altos e baixos de suas trajetórias.

³ Freire (2017), na obra *Pedagogia da Autonomia*, apresenta 27 saberes que considera fundamentais para a prática educativa. No que tange a docência em movimento, esses saberes são essenciais para a compreensão das transformações vividas pelos professores ao longo de suas carreiras. O saber da *reflexão* e da *tomada de decisão*, abordados pelo autor, permeiam a escrita desse texto, bem como as narrativas das professoras escutadas na pesquisa.



diferentes, aprendem e constroem o conhecimento em comunhão, em um processo contínuo de formação. Nas palavras do autor (2017, p. 25):

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Para que esse processo de formação docente e discente se efetive, a docência materializada em uma prática libertadora faz-se necessária, já que um professor que apoia sua prática baseado na ideia de educação bancária costuma ser aquele que simplesmente despeja conteúdos. É como se ele, de fato, depositasse esses conteúdos nos educandos, que apenas receberiam as informações passivamente, sem interagir com o objeto a ser conhecido ou com o docente. Conforme Freire (2015, p. 79), essa é uma “narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos”. Os conteúdos, geralmente, não têm relação com a realidade, não são abordados com um olhar crítico e reflexivo, são memorizados mecanicamente e repetidos constantemente. O autor conclui, quanto a essa forma de educar, que “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2015, p. 80). Desta maneira, não há formação entre os sujeitos, visto que há passividade na condição do estudante, por vezes oprimido pela prática docente.

Para romper com essa prática bancária, Freire (2015) apresenta a concepção de educação libertadora, que permite a aproximação com uma docência preocupada em formar discente e docente para o desvelamento da realidade. A educação libertadora compreende o sujeito como cognoscente, possuindo a capacidade de aprender e de criar. Freire (2017, p. 24) destaca que, para essa concepção de educação, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa é uma perspectiva crítica e dialógica dos processos educativos, e que “[...] implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2015, p. 97), por meio da reflexão e da crítica.



Portanto, para conceituar a docência em movimento, é necessário compreender a docência como um processo de ensinar e de aprender, em que educador e educando aprendem e ensinam de formas distintas, consoante as palavras de Freire (2009, p. 27, grifo do autor):

É que não existe *ensinar sem aprender* [...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Ao permitir-se descobrir suas incertezas, o educador coloca-se em movimento de ação-reflexão-ação. Quando reflete criticamente sobre sua prática, evoca as teorias pedagógicas e os saberes que possui, a fim de pensar uma nova ação, movimentando constantemente seu fazer docente.

A reflexão sobre a prática docente, muito enfatizada por Freire (2017, p. 24), como quando, por exemplo, afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” é um dos saberes docentes que permite ao educador transformar suas práticas cotidianamente, ou ao longo de sua carreira. Esse processo de mudança, de movimento, acaba por entrelaçar-se com a formação permanente, conforme Freire (2017, p. 40) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, o autor apresenta a reflexão como um ato formador: na medida em que reflete criticamente sobre sua prática o professor evoca a teoria para sustentar seus argumentos e reagir, ou seja, modificar sua ação futura. Esse movimento de reflexão, teorização e reação é abordado por Freire como ação-reflexão, ou ação-reflexão-ação, e é um conceito-chave quando se trata da docência em movimento.

A intencionalidade necessária na reflexão é movida pelo pensar certo. Para Freire (2017), o professor que pensa certo é o professor que pensa sobre, que reflete e que reage frente à reflexão. Conforme afirma Lemons (2015, p. 97), o pensar sobre “[...] envolve elencar entre as prioridades da prática docente a necessária dimensão



da reflexão sobre o que se faz e como se faz”. É refletindo sobre o vivido, sobre a prática pedagógica, que se pensa certo.

Por conseguinte, o pensar certo envolve coerência entre teoria e prática. Freire (2017, p. 35) destaca que “pensar certo é fazer certo”. O professor que pensa certo é testemunho de humildade e se reconhece como ser inacabado, em constante processo de ação-reflexão-ação, alinhando seu fazer prático com seu fazer teórico.

A reflexão, como saber fundamental para a docência em movimento, permeia diferentes aspectos do fazer docente. As mudanças vividas pelos professores ao longo de suas carreiras precisam ser encharcadas desse saber para que promovam uma transformação das práticas pedagógicas. As políticas públicas, as transformações históricas e sociais, os processos de formação inicial e permanente e as trajetórias de vida dos docentes são alguns acontecimentos que, ao longo da carreira docente, podem ser responsáveis por gerar reflexão e movimentar a docência.

As políticas públicas, especialmente as relacionadas à educação, podem ser impulsionadoras do movimento na docência. Os marcos legais envolvendo a educação no Brasil são responsáveis por mudanças – ou permanências – nas práticas das escolas e dos docentes, desafiando-os a movimentar seus saberes para atender às demandas das políticas educacionais. As transformações históricas e sociais estão intimamente relacionadas às políticas públicas vigentes. A promulgação da Constituição Federal de 1988, por exemplo, desencadeou novos processos históricos no País, de redemocratização, de novas políticas educacionais e de processos sociais distintos. Esse acontecimento gerou, conforme Lemons (2015), mudanças significativas no cenário educacional do Brasil, entre elas a garantia de acesso e permanência no ensino público de qualidade.

As mudanças que envolvem as políticas públicas e o contexto histórico do Brasil exercem influências sobre decisões individuais de cada instituição de ensino. Junto a isso, é importante ressaltar que os contextos locais de cada escola também são responsáveis por rupturas nos processos pedagógicos. Eles movimentam a docência na medida em que demandam do professor um olhar crítico frente ao



contexto em que a instituição de ensino está inserida, bem como aqueles relacionados aos locais onde os educandos moram ou frequentam quando não estão na instituição.

Os processos de formação inicial e permanente também são responsáveis pelo movimento da docência. É na formação inicial que os professores começam a constituir sua identidade profissional e, conseqüentemente, a ancorar-se em uma linha teórica. Apesar disso, é no decorrer da profissão que os docentes ressignificam os aprendizados construídos no curso de licenciatura e, por isso, a formação permanente, orientada pela *reflexão*, faz-se importante.

A formação permanente está intrinsecamente relacionada à reflexão crítica sobre a prática. É por meio do processo de ação-reflexão-ação que ela se consolida, permitindo aos professores que reconstruam suas práticas – ancorados em suas bases teóricas – cotidianamente, a fim de aprimorá-las em busca de uma educação mais humanizadora e libertadora, conforme defende Freire (2015).

Além do aspecto reflexivo na vida profissional, é possível afirmar que as trajetórias de vida pessoal dos professores movimentam a docência. Essas trajetórias pessoais unem-se às profissionais desde a escolha pela profissão até a chegada da aposentadoria. Conforme Goodson (1995), os aspectos da vida dos docentes podem influenciar em sua atuação profissional, como suas vivências familiares, suas condições de saúde, suas manifestações culturais e, até mesmo, as influências que sofrem das pessoas e grupos com os quais se relacionam fora do seu ambiente de atuação docente. Por isso, os acontecimentos da vida pessoal dos professores podem ser desencadeadores de movimento na docência: o professor movimenta-se para atender a uma demanda pessoal, e, algumas vezes, esse movimento ecoa na atuação profissional, podendo mantê-los afastados, física ou psicologicamente, do fazer docente, ou, ainda, motivando-os a refletir e ressignificar suas práticas profissionais.

A partir dessas reflexões, compreemos que a docência é um processo de contínua constituição, que apresenta permanências e rupturas ao longo dos tempos, espaços e ações que a integram e é atravessada por diversos fatores que a movimentam. A docência em movimento é, portanto, uma docência permeada pelas modificações das práticas pedagógicas, ocorridas no cotidiano da atuação dos professores, que é influenciada pelos aspectos anteriormente abordados. Ao pensar

certo, o professor pensa sobre, ao pensar sobre, reflete sobre sua prática e a reflexão sobre a prática o coloca em ação-reflexão-ação: isso caracteriza a docência em movimento, sempre permeada pelos contextos de vida, históricos, políticos e locais que compõem a educação. Dessa forma, é possível afirmar que, para que a docência em movimento se evidencie, a reflexão sobre a prática é imprescindível. É por meio da reflexão e do planejamento de uma nova ação que o professor pode transformar seu fazer pedagógico em direção ao acompanhamento das transformações pelas quais a sociedade passa.

3 IDENTIDADE DOCENTE: AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES QUE CONSTITUEM O *EU*

Um aspecto importante que integra a docência é a constituição da identidade docente. O autorreconhecimento do profissional como docente é fundamental para uma prática libertadora e preocupada com a humanização. É por meio de sua afirmação como educador que as práticas educativas se constituem.

Optamos por relacionar o termo *estar sendo* à identidade docente, pois compreemos que a docência em movimento requer um professor inacabado, em permanente formação. Ancoradas na concepção de Freire (2015), compreendemos que um professor que *está sendo* e não *é*, ou seja, que é inacabado e permanece em constante formação, pode construir suas identidades e suas formas de ser professor permanentemente.

Esse desenvolvimento permanente é estimulado pelo processo de ação-reflexão-ação, responsável por movimentar a docência e também por ressignificar a identidade dos professores. À medida que o docente se constitui – enquanto estuda, age e reflete – sua identidade também se constrói e reconstrói, modificando suas formas de perceber a docência e de agir sobre ela. Cunha (2018, p. 385) corrobora essa afirmação ao escrever que, “para Freire, a docência se constrói, pois, a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal”. Nessa perspectiva, o professor faz-se professor constantemente, em sua ação cotidiana, no processo de ação-reflexão-ação.



A identidade docente é individual de cada professor, mas se constrói em comunhão, com os educandos e com os outros professores. Rios (2010) destaca que ela sofre influências e modifica-se ao longo do tempo, por meio das transformações que as práticas docentes sofrem e das relações com os colegas de profissão, seja em momentos corriqueiros do cotidiano escolar ou em momentos de formação permanente.

Para que a formação, inicial ou permanente, auxilie na construção da identidade docente, a reflexão é fundamental. Como já abordado anteriormente, é esse processo de refletir e reagir que permite ao educador modificar suas práticas. Sem transformação de práticas não há transformação de identidade. É o fazer docente que faz e refaz o *estar sendo* professor e esse *estar sendo* é plural, na medida em que depende da formação, das experiências e reflexões de cada docente, além da forma com que cada um reage frente aos desafios e oportunidades. Conforme Pereira (2000, p.23),

[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor. Não é, igualmente, pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade e, com o aval da instituição, vir a exercer a carreira docente que alguém se torna professor. Volto a perguntar: como é ser professor?

Não há um modo de ser professor, há modos socialmente construídos, que podem ser transformados por cada educador que se reconhece como ser que *está sendo*, que está em constante processo de constituição. Sobre o desenvolvimento da carreira docente, Nóvoa (1995, p. 38) afirma que é “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Estas idas e vindas que constituem o *estar sendo* professor dependem, também, daquilo que é vivido pelos professores fora do ambiente escolar, nos momentos em que estão exercendo suas identidades pessoais, além da identidade docente.

Os percursos de vida dos professores estão intimamente ligados à identidade docente, visto que, conforme Melucci (2004), são múltiplas as identidades que compõem o sujeito. A identidade docente constitui-se não somente dos momentos

reflexivos vividos na profissão, mas também pelo entrelaçamento das identidades pessoais de cada professor.

Melucci (2004, p. 44) afirma que existem três pontos que caracterizam a identidade: “[...] continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido”. Trazendo essas formulações para o âmbito desta produção, podemos dizer que a identidade dos professores depende das construções, por eles desenvolvidas, a partir desses aspectos, sendo impossível *separar identidades*. Em algumas situações, os diferentes papéis vividos pelos professores, e no caso da pesquisa que inspira esta reflexão, pelas professoras, observamos as múltiplas identidades de mulheres, mães, esposas, estudantes, entre outras, que se sobrepõem e influenciam na transformação de suas práticas docentes e na constituição de suas identidades profissionais.

Em contrapartida, Melucci (2004) apresenta o processo de individuação, à medida que o sujeito procura separar os papéis vividos em sua vida pessoal e social – no caso deste estudo, também profissional – ainda que não seja possível fragmentar sua identidade: o eu é constituído por meio dos conflitos das múltiplas identidades e isso estende-se à docência. O professor constitui-se também a partir das relações que estabelece fora da profissão. Portanto, o processo de individuação está relacionado com a negociação feita pelos professores para manter o seu *eu* íntegro, a partir das múltiplas identidades que carregam. As professoras escutadas na pesquisa situaram diferentes *eus* que as compõem: mulheres, mães, tias, filhas, professoras.

Essa multiplicidade que compõe a constituição do *estar sendo* professor é responsável por movimentar seus fazeres docentes e também modificar seus percursos de vida.

4 AS VOZES QUE ECOAM NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS

Como apresentado anteriormente, na pesquisa participaram dez professoras da educação básica, de escolas públicas de uma cidade da Serra Gaúcha. Destas,

cinco foram consideradas professora iniciantes (com até cinco anos de atuação) e cinco professoras experientes (com mais de dez anos de atuação). As docentes foram convidadas a relembrar os anos de atuação na rede pública de ensino, efetuando marcações em um Mapa Emic-Rítmico junto ao mapa, foi realizada uma entrevista reflexiva, inspirada na conversação narrativa proposta por Pais (1999), em que as professoras narraram fatos de suas vidas pessoais e profissionais, que se relacionavam com as marcações realizadas. Para este artigo, algumas narrativas foram selecionadas, a fim de proporcionar discussões acerca das múltiplas transformações que as identidades das docentes sofrem ao longo de suas vidas e, por consequência, influenciam em seus modos de *estar sendo* professoras.

As professoras escutadas na pesquisa relataram fatos de suas trajetórias – de vida e profissionais – que foram responsáveis por mudanças em sua forma de atuar como docente. Por vezes, essas mudanças não foram percebidas pelas docentes até o momento da narração dos fatos, mas aparecem evidenciadas nas falas das professoras.

A reflexão crítica sobre a prática docente faz-se presente nas vozes das professoras, na medida em que narram situações de formação, ou carreira, que exigiram momentos de reflexão e mudança. Em alguns momentos, essas mudanças profissionais são decorrentes de fatos vividos fora da escola, os quais foram responsáveis por alterar as identidades das professoras. Dessa forma, é perceptível nas narrativas que as identidades de mulheres, mães, esposas, estudantes e professoras se articulam, constituindo um “eu” múltiplo.

Para abordar essas questões, apresento a seguir algumas narrativas que evidenciam as transformações das identidades das professoras materializadas em momentos de ação-reflexão-ação. Algumas docentes viveram momentos de reflexão quando o fato ocorreu, outras refletiram e ressignificaram suas ações enquanto narravam o fato passado, durante a entrevista.

As professoras narraram situações ou experiências ao longo de suas carreiras que transformaram suas práticas e, por consequência, modificaram suas identidades docentes. Um exemplo é percebido na narrativa de Júlia⁴, quando relata que:

“Eu procuro embasar as minhas práticas, desde que eu comecei, mas é claro que eu noto, assim, que cada ano a gente tem que ir se atualizando e mudando, em virtude até de que os alunos vêm diferentes, né? Eu gosto muito de trabalhar com eles a construção deles junto comigo, então a gente constrói juntos, a gente monta juntos, a gente estuda uma situação-problema juntos, a gente estuda hipóteses para aquela situação, e pensa naquilo (depoimento oral)”.

Para a educadora, a perspectiva de aprendizagem como construção do conhecimento, por meio do levantamento de hipóteses e da reflexão crítica, que pode ser relacionada com a abordagem de Freire (2015), acompanha sua trajetória como docente, mesmo quando as práticas tratadas como tradicionais dominavam as intervenções nas escolas. Por mais que a professora procure evidenciar um processo de permanência em sua prática, admite que mudanças ocorreram ao longo do tempo de atuação, quando relata que precisa “ir se atualizando e mudando” durante a carreira, enfatizando que a identidade docente, mesmo que ancorada em princípios sólidos, passa por pequenas transformações cotidianas.

A respeito dessas transformações, a professora Rafaela destaca:

“[...] uma das coisas que eu mais gosto da profissão de professor é justamente isso, assim, é poder tá [sic] em constante transformação. Eu acho que eu já fui muito mais exigente, [...] eu me transformei muito nesse sentido. [...] Acho que eu já fui muito mais séria, [...] e agora [...] eu percebo muito essa necessidade de tornar mais leve, brincar mais, de relacionar muito mais ao cotidiano, às experiências deles, [...] aí a gente vai se transformando, vivendo, experimentando, conhecendo novas crianças, que nos mostram o quanto isso é importante, que nos ensinam a ser professora (depoimento oral)”.

O sentimento de aprender a ser professora, vincula-se ao conceito de *estar sendo* professor, como um ser em constante aprimoramento. Essa transformação vivida por Rafaela retrata um importante aspecto da *docência em movimento*: o processo de ação-reflexão-ação. Na medida em que Rafaela reflete sobre sua prática, consegue perceber as transformações vividas, especialmente para adequar-se às demandas dos educandos. O saber docente da *reflexão*, elucidado por Freire (2017), faz-se presente na narrativa de Rafaela, que identifica a necessidade de seguir

⁴ Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, com a intenção de preservar as identidades das professoras.

modificando suas práticas constantemente, fazendo-se e refazendo-se professora, em processo de constante formação.

Além dos aspectos vinculados à docência, as múltiplas identidades das entrevistadas fora do ambiente profissional ficaram evidenciadas em suas narrativas. Os conflitos vividos por essa multiplicidade, conforme docentes relataram, foram, em alguns momentos, responsáveis por alterar suas identidades docentes. A narrativa da professora Marina evidencia isso:

“Esses problemas familiares que eu tenho, vira e mexe alguém me manda um Whats [refere-se às mensagens trocadas no celular] contando o que tá [sic] acontecendo em casa, se eu pego e dou uma olhada no Whats na hora do recreio eu fico o resto da aula pensando no que tá [sic] acontecendo em casa, então, me influencia bastante (depoimento oral)”.

Para a professora, as questões familiares acabam por se entrelaçar aos percursos da docência, na medida em que suas identidades de filha e irmã são acrescidas a de professora.

Diferentemente de Marina, algumas professoras relataram o esforço constante de separação entre suas identidades pessoal e profissional. Essa tentativa é evidenciada na fala de Júlia:

“Eu procuro ir pra [sic] escola todas as manhãs e eu tento desligar a minha vida fora da escola, a minha vida familiar, filhos... porque eu sei que os meus alunos vão precisar mais de mim naquele momento do que a minha família, então é como se eu me desconectasse da minha família, do meu marido, dos meus filhos, pra [sic] me conectar totalmente à escola, [...] embora que a gente não é um botãozinho que a gente liga e desliga, não, tipo: agora eu sou só professora, agora eu sou só mãe, agora eu sou só esposa, não... Tem dias que a gente não consegue (depoimento oral)”.

A dificuldade em lidar com os diferentes papéis exercidos – mãe, esposa e professora – é evidenciada por Júlia, quando assume que, por mais que faça o exercício de separar e distinguir cada um deles, nem sempre consegue, pois essa não é uma função automatizada, a qual a professora relaciona com um “botãozinho” que liga e desliga. É possível relacionar esse esforço narrado por Júlia com o processo de individuação elucidado por Melucci (2004), na medida em que a professora procura separar os papéis vividos em sua vida pessoal e social – neste caso, profissional - ainda que não seja possível fragmentar sua identidade: a professora constitui-se professora também a partir das relações que estabelece fora da profissão.

Para as professoras que também são mães, as questões da maternidade influenciaram bastante em sua identidade docente. No relato de Olga, a gestação e o

nascimento da filha fizeram-na focar mais na família e desatender, em parte, as demandas da profissão: “[...] em 2002 foi quando a Priscila nasceu, em termos profissionais, assim, digamos que eu baixei um pouquinho, pensava mais na gravidez” (depoimento oral). Além disso, as docentes narraram situações em que o trabalho excessivo, que se estende para a casa, implicou nas suas identidades maternas:

“Quando acontece alguma coisa na escola, [...] eu chego em casa e... assim, é muito mais frequente eu trazer aquilo que me acontece lá [na escola] pra [sic] cá [casa] do que levar o que me acontece aqui pra [sic] lá. Eu acho que, eu chego em casa, eu acabo descontando, às vezes eu chego muito nervosa, [...] e o Gustavo me faz alguma pergunta e eu... ah, fico irritada, sabe? Daí depois eu penso: *Meu Deus, coitadinho!*. Ele não tem culpa, não é com ele, não é aqui, é alguma coisa que aconteceu lá (depoimento oral)”.

O papel de professora de Joana, conforme seu relato, por vezes, atravessa seu papel de mãe, visto que a exaustão e a falta de paciência, decorrentes do cansaço do trabalho, afetam seu relacionamento com o filho mais novo. Camila comenta algo semelhante:

“Sabe que eu sempre lembro de quando eu fiz magistério? A professora dizia: *Nossos problemas de casa ficam da porta pra [sic] fora*. É difícil fazer isso, é bem complicado, mas eu sempre tentei fazer isso, sabe? Mas, assim, contrário já não consigo. Se acontece alguma coisa na escola que me afeta, eu trago pra [sic] casa, e se alguma coisa tem em casa eu tento não levar pra [sic] escola. Mas eu me sinto mal. Me sinto mal, porque é um problema da escola que eu teria que resolver lá... Mesmo assim eu me sinto acolhida, porque meu marido me escuta (depoimento oral)”.

O esforço de manter os problemas enfrentados na vida pessoal afastados do trabalho é citado tanto por Joana como por Camila. Da mesma forma, as duas reforçam a dificuldade de fazer essa separação no movimento oposto: os desafios do cotidiano escolar frequentemente adentram suas vidas familiares. O tensionamento entre os diferentes *eus* das professoras representa o desejo, da maioria delas, de segregarem sua identidade, separando-as em profissional e pessoal. Ocorre que, conforme discute Melucci (2004), ainda que haja tensionamentos entre as identidades pessoais e sociais, o que constitui o sujeito é o conjunto dessas experiências. Portanto, mesmo que primem pela separação de papéis, a identidade docente das educadoras é permeada por suas vivências fora da profissão, e, da mesma forma, suas identidades de mães, mulheres ou esposas também são influenciadas pelas experiências como professoras.

Os eventos narrados pelas professoras participantes da pesquisa evidenciam uma íntima relação entre suas trajetórias de vida pessoal e profissional e corroboram com a afirmação de Stecanela (2018, p. 934), quando diz que “a vida escolar e a relação pedagógica são ritmadas por diferentes laços e eventos protagonizados no espaço da escola que afetam e são afetadas por culturas externas”. Essas culturas externas podem ser relacionadas, também, com os fatos vividos na intimidade da vida pessoal das educadoras, que por sua vez, são responsáveis por alterar o modo como a identidade docente é constituída e transformada.

Iza *et al* (2014) também afirmam que a constituição da identidade docente recebe influências das experiências vividas fora da profissão. Portanto, os fatos narrados nas trajetórias de vida das professoras escutadas representam momentos importantes de suas constituições como educadoras, evidenciando, em diversos momentos, a sobreposição dos diferentes papéis exercidos. Essa constituição, conforme Freire (2017), é permanente e, portanto, modifica-se constantemente, de acordo com as experiências profissionais e pessoais das professoras, que vão sendo (re)significadas.

Portanto, por mais que o desejo das professoras seja separar suas identidades pessoais das profissionais, elas estão em constante relação, influenciando seus modos de ser professora, mãe, filha ou irmã. Constituir-se professora perpassa pela autoafirmação de um ser múltiplo, de conflitos entre diferentes identidades, que se transforma cotidianamente no *estar sendo* da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou discutir aspectos referentes à constituição da identidade docente, articulando o conceito de docência em movimento, pautado na reflexão sobre a ação e no pensar certo, com as vivências dos docentes para além do âmbito profissional. Para isso, estendeu-se a reflexão sobre *estar sendo* docente, como um processo de constante constituição e transformação das identidades. A docência em movimento exerce papel importante na identidade docente, uma vez que

permite que o fazer cotidiano seja ressignificado e transformado com base na reflexão sobre as ações.

Os dados empíricos surgiram a partir da escuta de dez professoras atuantes na rede pública de ensino de um município da Serra Gaúcha, o quais foram selecionados para compor as reflexões aqui apresentadas. As narrativas apontam para os entrelaçamentos entre as trajetórias docentes e de vida das professoras e demonstram o quanto suas identidades docentes são articuladas com os *eus* pessoais. Esses sofrem influência e também influenciam no cotidiano das professoras. Embora essa articulação seja presente, as professoras relatam o esforço para separar suas identidades, na tentativa de um processo de individuação.

Foi possível perceber que ainda que haja esforço, o processo de individuação não se consolida, pois, a identidade docente é permeada pelas experiências das múltiplas identidades de mulheres, mães e filhas. Essas, por sua vez, também são construídas com base no *estar sendo* professora. Na medida em que vivenciam movimentos na docência, ou mesmo nos percursos de vida, transformam seus modos de ser professora. Portanto, as transformações vividas auxiliam na constituição das identidades, promovem a reflexão e posicionam as professoras em um viés de ação-reflexão-ação, consolidando a concepção de uma docência em movimento.

ISADORA ALVES RONCARELLI

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Pesquisadora Associada ao Observatório de Educação da UCS. Docente da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e tutora EAD no Centro Universitário Uniftec.

NILDA STECANELA

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Ciências pela Universidade de Caxias do Sul e em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

FABIANA PAULETTI

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela PUC - RS. Mestre em Educação e Licenciada em Química pela UCS. Professora de Magistério Superior na Universidade Tecnológica Federal do Paraná e docente permanente do Programa de



Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - Campus Curitiba.

REFERÊNCIAS

- AZZI, S. Trabalho docente, autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. Discência/Docência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 147-148.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 21.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- LEMONS, C. C. *Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013)*. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.
- MELUCCI, A. *O Jogo do Eu*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAIS, J. M. *Traços e riscos de vida: uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*. Âmbar: Porto, 1999.
- PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STECANELA, N. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 94643, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/78810>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Recebido em: 04/09/2020.

Aprovado em: 09/06/2021.