

# Casos de ensino e formação de professores: Autorreflexões e (RE) Construções de identidade na iniciação à docência

*Eloisa Terezinha Teles Curado*<sup>1</sup>

doi.org/10.47585/eici2022.03.05

## Introdução

Ao adentrar no contexto escolar nos deparamos com situações distintas, algumas, talvez, previstas e outras inesperadas, mas o que elas têm em comum é que ambas são um caminho para a reflexão da atividade docente. Ao relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos em confronto com a prática, levando em conta as trocas de experiência na coletividade, como menciona Pimenta (1999, p. 29), “os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”.

Professores iniciantes, obviamente, não têm uma longa trajetória de prática docente, mas o olhar sensível acerca das vivências, a partir de então, experienciadas são de suma importância para a (re)construção da identidade docente que está sendo desenvolvida. Vale ressaltar que aqui o uso do prefixo - re associado à construção de identidade se refere à flexibilidade envolvida nesse processo, pois “a constituição das identidades está sempre em movimento” (ALVES, 2007, p. 283), então determinado fato em um momento construído pode ser, em outro, desconstruído e refeito novamente.

Para reforçar a ideia da relevância das vivências refletidas, Lima, Santos, Póvoa e Pinho (2020)

---

1 Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás | E-mail: eloisatelescurado@hotmail.com

expõem que a identidade do professor é construída com sua própria ação e reflexão no percurso de sua história de vida. Moraes (2008, p. 229) menciona que “a identidade docente é construída de maneira crescente e recursiva mediante processos de autorreflexão”.

Dessa forma, neste artigo a autorreflexão será levada em conta, tendo em vista um Caso de Ensino produzido para uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Viçosa, na qual participei de forma remota como aluna não-vinculada, no segundo semestre de 2021.

## O que é um Caso de Ensino?

Buscando esclarecer o que é um Caso de Ensino, Nono (2005, p. 67) cita Merseth (1996) para explicar que “a definição mais comumente utilizada refere-se ao caso de ensino como um documento descritivo de situações ou eventos escolares reais, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores.”. Dessa forma, como argumenta Alarcão (2003), os casos são narrativas que visibilizam o conhecimento vinculado ao ensino intrínseco à situação descrita.

[...] os casos de ensino, ao envolverem a descrição de fatos ou eventos ocorridos em um contexto escolar específico e que tem o professor e seus alunos como seus reais protagonistas, representam uma estratégia profícua no sentido de oportunizar aos profissionais do ensino regular a possibilidade de refletir sobre a sua ação, individual e coletivamente. (DUEK, 2020, p. 6).

E, mais uma vez, levando em conta a reflexão da/na ação, o uso de casos de ensino se caracterizam como um meio importante no processo de formação de professores no qual tem sido discutido há décadas e ainda hoje são considerados atuais. Isso pode ser concluído pelo fato dessa temática ter sido abordada na tese de doutorado de Maévi Anabel Nono, em 2005, e também tratada em uma entrevista com Maria da Graça Mizukami realizada por Luciana de Oliveira Souza Mendonça, em 2020.

Em síntese, de acordo com Agapito e Hobold (2021), os casos de ensino podem ser definidos em seis princípios, sendo eles que os casos: 1) são narrativas; 2) são baseados na realidade; 3) apresentam uma situação problema na qual deve levar à tentativa de solução; 4) possuem questões norteadoras com intenção formativa; 5) possibilitam discussões tanto em grupo quanto em pares e 6) promovem reflexões sobre a prática.

É importante destacar que, neste estudo, o termo ‘formação’ é entendido como um processo presente em qualquer período da vida do docente, tanto quando ainda está na universidade, quanto no momento de inserção na profissão, assim como depois de anos imersos nesse processo, pois a formação é contínua, como já foi exposto anteriormente. Se apenas for considerado como período formativo o momento em que o sujeito está na academia - tanto que somos condicionados a dizer ao término de uma graduação ou demais cursos teóricos, por exemplo, que ‘formamos’ - acabamos desconsiderando a

validade da reflexão na/da ação como meio de desenvolvimento profissional, levando em conta apenas o aporte teórico. E, a relevância desse processo é evidente pelo fato de precisarmos estar em uma frequente formação, vista como uma ‘ressignificação identitária dos professores’ (PIMENTA, 1999), principalmente pelo fato de que o contexto em que vivemos está sempre permeado de mudanças.

## **Formação do professor iniciante e sua identidade docente**

Neste estudo as reflexões permeiam o âmbito do processo de iniciação à docência, em que Huberman (*apud* NONO, 2005) considera a entrada na carreira como um momento de sobrevivência e descobertas, em que se desenrola em dois vieses, no choque de realidade e também na empolgação de finalmente o professor ter sua própria sala de aula, por exemplo.

Nesse primeiro contato com o mundo do trabalho docente muitos sentimentos veem à tona, como os de frustração, medo, insegurança assim como os de alegria e entusiasmo. Desafios também se fazem presentes nas características do professor iniciante, como, por exemplo, a situação de que o “pricipiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões” (PERRENOUD *apud* NONO, 2005). E, segundo o autor, isso pode tanto influenciar para a abertura à reflexão assim como para o bloqueio de pensamento.

Lima, Santos, Póvoa e Pinho (2020, p. 33082) acreditam “que a identidade do professor tem relação direta com seus valores, atitudes e comportamentos fora da escola, portanto suas vivências pessoais são essenciais nesse processo”. Assim, as autoras entendem o professor como um sujeito único que possui trajetórias e experiências individuais.

Pimenta (1999) atribui a mesma ideia de pensamento a respeito da identidade docente, levando em conta os valores, a história de vida, assim como o que representa para o sujeito o ‘ser professor’. E a (re)construção da identidade de ‘ser professor’ é um percurso que leva em conta processos biográficos e relacionais.

Em um estudo coordenado pela Profa. Dra. Bernadete Gatti e realizado por alunos da disciplina-projeto ‘O papel da experiência na constituição da profissionalidade de professores’, Alves *et al* (2007) considera, levando em conta os posicionamentos de Dubar (2005), que os processos biográficos estão direcionados ao que o próprio sujeito diz, pensa e/ou anseia de si, já os relacionais se referem às atribuições que o outro diz.

Alves *et al* (2007) também discorre sobre as quatro configurações identitárias apontadas por Dubar (2005), sendo elas do tipo ‘distanciamento’, ‘fusional’, negociatória e ‘afinitária’.

A primeira se refere a uma identidade denominada como ‘estável ameaçada’, em que há uma valorização dos saberes práticos e uma recusa ao avanço de saberes teóricos. Existe, também, a sensação de dependência com o chefe, não se imaginam em outra função e ficam inseguros e resistem a mudanças.

Já a configuração fusional é tida como uma ‘identidade bloqueada’, em que os sujeitos não

gostam de mudanças e articulam seu espaço de forma estruturada. Mesmo que a instituição reconheça bons resultados obtidos não há a sensação de reconhecimento. Aqui a identidade própria acaba desaparecendo, fundindo-se com a da escola.

Na terceira, ou seja, na negociatória, os meios de mudança não são desconsiderados. A articulação entre a teoria e a prática estão presentes, e entende-se a vida profissional como um processo de evolução constante. Além disso, professores dessa configuração possuem uma colaboração recíproca com a escola, estão engajados em atividades e sente-se pertencentes ao meio.

Por fim, a afinetária é considerada autônoma e incerta, em que não há a sensação de pertencimento e o sentimento é de ser maior do que a empresa. O desejo exposto é o de seguir na construção de projetos pessoais, tendo a maior inclinação à formação continuada do que à prática.

Assim, ainda nesse estudo, entende-se que o a identidade profissional não é construída isoladamente, mas “resulta das relações e interações no trabalho”. (ALVES *et al*, 2007).

Pensando nesse contexto de relações de o que ‘eu penso’ e de o que ‘o outro pensa de mim’, levando em conta os processos de (re)construção identitária, é válido relatar as autorreflexões acerca do Caso de Ensino desenvolvido no segundo semestre de 2021, levando em conta a relevância para o processo formativo da iniciação à docência.

## **Autorreflexões acerca do Caso de Ensino**

No Caso de Ensino elaborado na disciplina ‘Formação de Professores e Trabalho Docente’ foi selecionado um acontecimento vivenciado nos primeiros meses como professora regente. No entanto, antes de adentrar nesse contexto houve a necessidade de expor um outro evento que ocorreu no período de Estágio Supervisionado da Universidade Estadual de Goiás, na unidade de Anápolis, em que o sentimento não era o de ‘ser professora’ mas sim de ‘estar como professora’, no qual considero um dos primeiros momentos de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, como argumenta Pimenta (1999), que contribuíram no processo de formação e de (re)construção da identidade docente.

No ano de 2019, em uma turma de 7º ano, em um Colégio Estadual de Período Integral, eu e minha dupla de estágio estávamos mediando uma aula Língua Portuguesa em que os alunos iriam apresentar um ‘conto moderno’, em uma espécie de paródia. Numa das exposições orais uma aluna falou sobre uma personagem que havia sofrido um abuso sexual, e já nesse momento nós, estagiárias, ficamos um pouco assustadas com o prosseguir da história, pois a jovem começou a rir repetidas vezes do fato, levando toda a turma a rir também.

Por ser um assunto muito sério e nada engraçado tivemos que pensar rápido e ter um olhar sensível diante da situação. Ali estava uma turma de jovens estudantes que não poderiam sair daquele local rindo de um tema tão sério, assim como havia uma jovem que tinha produzido corretamente a estrutura do conto, mas que usou termos ‘pesados’ que foram acompanhados por

gargalhadas. Vale levantar a questão de que não sabíamos as vivências da garota e, muito menos, de fato qual era realidade em que ela estava inserida.

A alternativa por nós usada foi a de levar os alunos a pensarem sobre essa temática, já que ela havia sido apresentada. Não queríamos envergonhar a estudante por ter agido daquela forma na apresentação – inclusive, ela estava ansiosa para poder ler sua produção na frente dos colegas, pois talvez isso geraria um bloqueio para futuras apresentações, mas também foi necessário refletir sobre a maneira que o assunto foi tratado.

Então, os alunos trouxeram exemplos reais de acontecimentos, expuseram suas opiniões, e dali saíram reflexões um tanto quanto importantes acerca do assunto, como a consciência de que essa é uma triste realidade que está presente na nossa sociedade. Esse foi um marco na construção da minha identidade docente, pois naquele momento fui retirada da minha zona de conforto com uma situação que não esperava que acontecesse, e pude refletir sobre as tomadas de decisões imediatas que o docente é levado a tomar.

E, pensando na (re)construção da identidade, não queria ser uma professora que tinha como base a Educação Bancária, apresentada por Paulo Freire (1974), em que o docente é quem ‘deposita’ as informações nos estudantes que estão ali para guardar esses “depósitos”, tirando dos alunos o desenvolvimento crítico e a ‘voz’ em sala de aula.

Assim, esse acontecimento do estágio foi um percurso importante para a formação enquanto professora reflexiva, que “compreende um projeto humano emancipatório” (PIMENTA, 1999)

Depois das fases como acadêmica de Letras e estagiária veio a (re)construção da identidade como docente de fato. E, aqui, o termo ‘de fato’ é importante, pois, como já relatado, não me sentia professora, apenas estava no papel de uma no estágio. Mas, após entrar no mercado de trabalho comecei o processo de me reconhecer como um profissional da educação, e esse caminho é traçado até os dias de hoje.

Quando adentrei às instituições de ensino no ofício de professora vivenciei muitos dos sentimentos apresentados no texto de Alarcão e Roldão (2014, p. 111), em que

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de vária ordem: científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação.

E, lidar com esses desafios sentidos nem sempre é fácil, demandam um processo de adaptação e constante reflexão e ressignificação da prática.

No mercado de trabalho, em uma escola particular no interior de Goiás, queria colocar em prática tudo aquilo que aprendi na teoria e nas minhas vivências enquanto estagiária, sem dissociar a teoria da prática. Inicialmente tudo parecia caminhar bem, até que recebo a informação de que os alunos precisavam terminar o módulo do livro de qualquer forma, mesmo se não fosse possível dar todo o conteúdo, pois o material adquirido era de alto custo e os pais poderiam reclamar caso estivessem páginas em branco.

Claro, entendo a preocupação com o gasto feito com o material, mas não vi sentido ter apenas os livros preenchidos sem ‘navegar’ pelo conteúdo. Nesse momento até brinquei com a equipe de coordenação que então a alternativa seria apenas passar as respostas, e tive a surpresa de me dizerem que talvez devêssemos fazê-la.

Essa situação me fez refletir sobre os posicionamentos dos processos identitários antes mencionado neste artigo, sendo eles o biográfico e o relacional. Eu sabia qual era a professora estava tentando ser, mas, aparentemente, a instituição me via de outra forma, sujeita a atuar de uma maneira que não condizia com minha identidade docente até ali construída, que se referia ao desejo de refletir com os alunos sobre as temáticas abordadas conduzindo-os a um olhar crítico.

Diante dessa situação o sentimento de choque de realidade, citado por Huberman (NONO, 2005), foi vivenciado, ocasionando uma sensação de desânimo pelo contexto em que estava ali exposto.

Concluindo o Caso de Ensino, menciono que uma professora, na universidade, sempre dizia que temos autonomia em sala de aula, mesmo se a coordenação der um direcionamento quem conduz a aula é o regente. Concordo com esse posicionamento, mas muitos fatos aqui podem ser levantados, como o de ser uma professora novata na escola, estar sujeita a um contrato e precisar do emprego. Por conta disso a insegurança de ir ‘contra as regras’ se faz presente.

E, hoje, refletindo sobre esses acontecimentos entendo que é importante que o professor expresse sua opinião pensando em colaborar para ensino no âmbito escolar. Muitas vezes a medo surgirá, mas opinar é diferente de confrontar negativamente. Ainda que eu não tenha tido coragem, naquele momento, de argumentar sobre a situação exposta, não segui de fato o que me foi proposto. Tentei, ainda, conduzir os conteúdos sem apenas ‘depositá-los’ nos estudantes. Mesmo assim sinto que não fiz um bom trabalho, pelo menos não como gostaria, mas considero um fato importante vivenciado para ressignificar as futuras práticas, pois “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas” (PIMENTA, 1999, p. 29).

## Conclusões

Levando em conta as surpresas e confusões, diante das autorreflexões tidas nas vivências e na elaboração do caso de ensino, em que situações da prática foram levadas em conta, considero fundamental o olhar sensível acerca das (re)construções e ressignificações dos acontecimentos no cotidiano docente, em que colaboram no processo de (re)construção da identidade.

Os casos, muitas vezes, são analisados por outros sujeitos, pensando em auxiliar no processo

de formação por uma nova perspectiva. Mas, também, pode ser relevante pensar sobre um caso próprio, proporcionando reflexões na ação já vivenciada e buscando meios de solucionar problemas encontrados na prática para serem reformulados em ações futuras.

Assim, esse processo reflexivo, contribuinte para a formação, como já explicitado anteriormente, é um ponto crucial na (re)construção identitária que ao longo do percurso vai sendo traçada.

Diante do que foi exposto percebe-se que tudo está entrelaçado. O processo permanente de (re) construção da identidade está associado à formação docente no período desafiador da iniciação à docência. E, os casos de ensino são um meio para proporcionar reflexões, e autorreflexões, acerca da prática docente, sendo um modo que favorece o processo formativo e a (re)construção identitária do professor.

## Referências

AGAPITO, Juliano.; HOBOLD, Márcia de Souza. Casos de ensino nas pesquisas sobre formação de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e27212, 2021.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Clauade. da S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan.-jun.2007.

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUEK, Viviane Preichardt. Casos de ensino na formação professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. *Itinerarius Reflectionis*, v. 16, n. 2, p. 1-20, 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1974.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias *et al.* Identidade Docente: Da subjetividade à complexidade. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.6, p.33078-33092, 2020.

MENDONÇA, L. de O. S. Casos de ensino na pesquisa e na formação de professores: entrevista com Maria da Graça Mizukami. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e27195, 2021.

MORAES, Maria Cândida de. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana; WHH, 2008

NONO, Maévi Anabel. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

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