



## FRENTE A ESPELHOS SEM REFLEXOS: APAGAMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Luiza Maria da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

A construção da identidade profissional docente está intrinsecamente ligada à reflexão e prática pedagógica. Como educadores, nossa identidade é moldada pela nossa compreensão do papel do professor, nossos valores, experiências e crenças sobre ensino e aprendizagem. Com isso em tela, este estudo tem a meta profícua de explicar por que os processos reflexivos permitem resolver situações que tensionam a identidade profissional docente, que se constrói e se transforma durante as práticas pedagógicas a partir de dois eixos dinamicamente relacionados: identificação e identidade com o papel da prática. Após as discussões, ficou claro que a reflexão constante sobre nossa prática pedagógica nos permite questionar, adaptar e aprimorar nossos métodos de ensino, buscando sempre proporcionar experiências educacionais significativas e eficazes para nossos alunos. Destarte, a integração entre identidade profissional, reflexão e prática pedagógica é essencial para o desenvolvimento contínuo e a excelência no trabalho do educador.

**Palavras-chave:** Educação; Identidade; Professores.

### ABSTRACT

The construction of the teaching professional identity is intrinsically linked to reflection and pedagogical practice. As educators, our identity is shaped by our understanding of the role of the teacher, our values, experiences, and beliefs about teaching and learning. With this in mind, this study has the fruitful goal of explaining why reflective processes allow us to resolve situations that tension the professional identity of teachers, which is constructed and transformed during pedagogical practices based on two dynamically related axes: identification and identity with the role of practice. After the discussions, it became clear that constant reflection on our pedagogical practice allows us to question, adapt and improve our teaching methods, always seeking to provide meaningful and effective educational experiences for our students. Thus, the integration between professional identity, reflection and pedagogical practice is essential for the continuous development and excellence in the educator's work.

**Keywords:** Education; Identity; Teachers.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Assunción - PY; Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco e especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Frassinette de Recife. Tem experiência na área de educação e atualmente é Técnica da Unidade de Acompanhamento a Coordenação Pedagógica na secretaria de Educação de Pernambuco.



## INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas, entendidas como o espaço de formação em que os futuros professores, de forma contextualizada, distribuída e situada em contextos reais, articulam progressivamente teoria e prática, constituem-se no espaço privilegiado para estudar e desenvolver os processos reflexivos e identitários dos três principais atores que deles participam: o professor em formação (PF), o professor que orienta o processo da instituição universitária (PT) e o professor que orienta da instituição escolar (PG) (COLLIN et al., 2013; KORTHAGEN, 2010).

Assim, o objetivo deste artigo é propor uma perspectiva teórica para a construção da identidade profissional docente a partir dos processos reflexivos de identificação e identificação, que são enfatizados e desenvolvidos pelo professor em formação (PF), pelo professor tutor (PT) e pelo professor tutor (PT). o professor orientar o professor (PG) nas práticas pedagógicas da formação inicial.

Para isso, primeiramente, estabelecem-se como quadro geral três tipos de relações que ocorrem durante as práticas pedagógicas de formação inicial: entre instituições (universidade e escola), entre teoria e prática, e entre atores (PF-PT-PG) (FERREIRA; FERRAZ, 2021). A seguir, apresenta-se uma perspectiva onde a reflexão se torna o motor que dá sentido, constrói significados e fornece ferramentas para enfrentar as tensões da identidade profissional docente

Posteriormente, é apresentado um modelo teórico que permite compreender o desenvolvimento da identidade profissional docente como uma construção coletiva (identificação) e individual (identificação) (BEZERRA, 2020). Além disso, são propostas diretrizes para compreender os processos identitários dos três atores, a partir de suas tensões, recursos e competências, dependendo do papel que desempenham durante o processo de prática pedagógica. Por fim, são propostas diretrizes que ajudam a repensar alguns aspectos das práticas pedagógicas dos programas de formação inicial de professores.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PRINCÍPIO DE IDENTIDADE

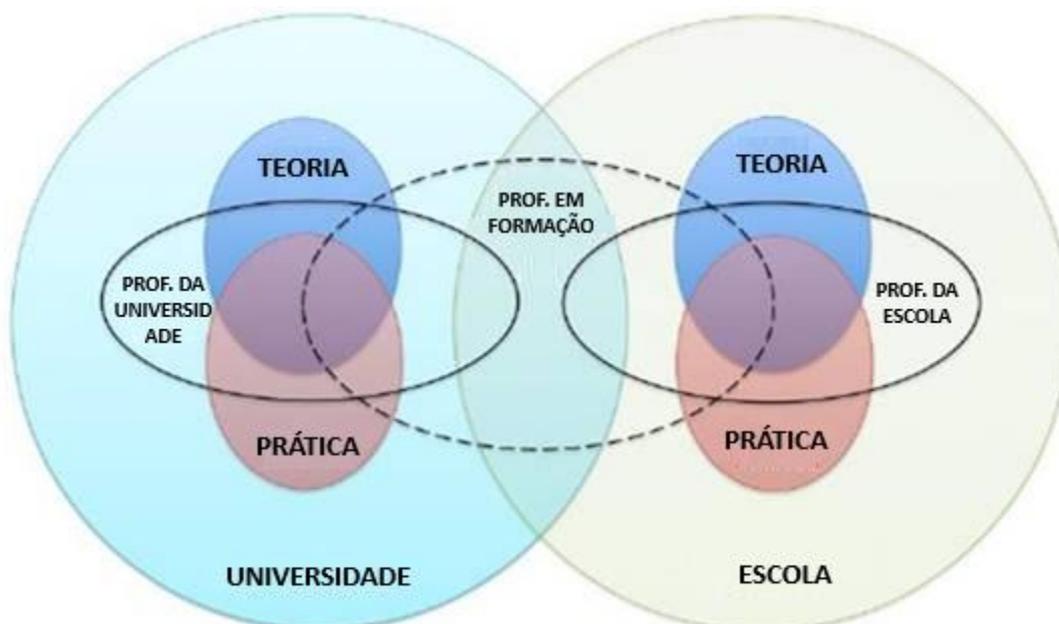
A prática pedagógica gera processos de reflexão em cada um dos três atores e na associação triádica (PF-PT-PG), que são condicionados pelo



contexto sociocultural de suas instituições, pelas experiências e formas de compreensão sobre a teoria e a prática, e pelo conjunto de interações entre eles (ZABALZA, 2013; ZEICHNER, 2010 ).

A Figura 1 propõe uma compreensão das práticas pedagógicas durante a formação inicial de professores como uma construção histórica e social (KEMMIS, 2009) de um espaço complexo que conecta a cultura universitária, cultura escolar, conhecimento teórico e conhecimento empírico (ZABALZA, 2013; ZEICHNER, 2010) e, ao mesmo tempo, incorpora as relações triádicas dos atores envolvidos: professor em formação, professor tutor e professor guia (BEZERRA, 2020).

**Figura 1.** Relações que ocorrem durante as práticas pedagógicas da formação inicial



**Fonte:** Elaborado para este estudo.

Essa tríade representa as diferentes ações que ocorrem durante as práticas pedagógicas da formação inicial. O professor em formação começa a descobrir seu trabalho profissional a partir das diferentes experiências vividas nas salas de aula da escola: observação, análise de aulas e instituições de ensino,



geração e aplicação de sequências de ensino e aprendizagem, gestão de sala de aula, liderança de cursos, entre outras (SILVA; RODRIGUES-SILVA, 2022).

O professor tutor orienta as ações e decisões do professor em formação com base nas diretrizes da instituição universitária, enquanto o professor orientador o faz a partir da instituição escolar. Tanto o tutor quanto o guia acompanham o professor na formação a partir de suas experiências em sala de aula e referenciais teóricos, que são complementados pelas ações associadas ao seu papel como formador de professores.

## **REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A abordagem reflexiva permite pensar a formação docente a partir de aspectos que vão além dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, dando lugar à consideração dos valores, atitudes e emoções do professor, ao desenvolvimento da sua identidade profissional, à tomada de decisões, à análise de dilemas éticos e à exame dos próprios pontos de vista (SCHÖN, 1983; SELLARS, 2012).

Neste artigo, reflexão é entendida como um conjunto interrelacional de processos cognitivos e afetivos que promovem mudanças em seus atores e contextos, são situados e ativados a partir de problemas vivenciados, possibilitam o desenvolvimento de condições intersubjetivas e objetivas, por meio da atenção consciente aos pensamentos e ações, consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento, e questionando os pressupostos e práticas que parecem naturalmente confortáveis (VANEGAS, 2016).

Compreender a natureza e as características dos processos reflexivos é essencial para a formação inicial dos professores, pois permite aprender com as experiências próprias e alheias, melhorando a atividade profissional, sensibilizando para as formas como a realidade é interpretada e dando sentido às ações e comportamentos (KÖKSAL; DEMIREL, 2008).

Além disso, facilita a troca de modelos e exemplos de melhores práticas, desenvolve um conjunto de critérios comuns para avaliar a ação docente, gera feedback que mobiliza o sujeito e o seu ambiente (outros, sala de aula, instituições), permite a identificação, descrição e discernimento da aprendizagem da



prática, analisar essa aprendizagem e transformá-la para experiências futuras (SELARS, 2012).

No entanto, a revisão da literatura apresenta evidências para concluir que, até o momento, os processos reflexivos durante as práticas pedagógicas de formação inicial são baseados em suas crenças e predominam o conhecimento e a experiência do senso comum (HUDSON et al., 2005).

Sanyal (2014) sugere que o discurso da experiência (acumulada e não refletida) utiliza o bom senso para criar um mecanismo que domina a identidade dos professores (especialmente os professores em formação ou os iniciantes), levando-os a reproduzir práticas desgastadas e descontextualizadas, herdadas dos mais experientes, que produzem uma aparente estabilidade que dificulta a capacidade de caminhar em direção a processos reflexivos conscientes, intencionais e situados. Ou seja, a prática baseia-se no discurso da experiência, no qual não há necessariamente reflexão.

A incorporação de ações identitárias em processos reflexivos obedece às demandas e propostas de alguns autores (COLLIN et al., 2013; VANEGAS, 2016). Beauchamp (2006, 2015) ainda a apresenta como uma ampla perspectiva de pesquisa que deve ser explorada.

Complementarmente ao exposto, a investigação permite-nos concluir que até ao momento os processos reflexivos durante as práticas pedagógicas da formação inicial têm-se caracterizado pelo seu significado instrumental para a concepção de aulas lineares e pelo reforço de fragilidades e lacunas associadas ao domínio das disciplinas. conteúdos (PARKISON, 2009; WILSON, 2005).

A reflexão permite pensar a transformação das práticas docentes, pois abre o espectro de relações entre os sujeitos, saberes e culturas ali envolvidas. Permite fazer conexões explícitas entre o objetivo, o subjetivo, o individual e o social. Como afirmam Douglas e Ellis (2011), o contexto e as formas de relacionamento afetam a reflexão e, portanto, a construção do conhecimento pedagógico; Portanto, é necessário considerar os processos reflexivos individuais e grupais dos três atores do processo de prática pedagógica.



## IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE, PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSOS REFLEXIVOS

Aqueles que ingressam na formação como futuros professores entram com um conjunto firme de crenças sobre o papel do professor que se configuraram durante muitos anos a partir do papel de aluno (Beauchamp; Thomas, 2006). Os processos de prática marcam a primeira tensão do profissional da educação: a transição entre a identificação com o papel de aluno para a identificação com o papel de professor; e o reconhecimento de que nos processos de prática durante a formação inicial ambos os papéis são colocados em jogo.

A identidade profissional docente passa por três tensões: a primeira, entre a confirmação da identidade ou vocação e a aquisição de uma nova identidade; a segunda, entre a identidade atribuída à formação e a identidade reivindicada ou comprovada; e a terceira, entre o projeto de identidade pessoal e o dos outros (KADDOURI; VANDROZ, 2008).

As práticas pedagógicas de formação inicial permitem o desenvolvimento da identidade profissional docente (tanto do professor em formação, como do professor tutor e do professor orientador) porque é um espaço curricular em que se constroem comunidades, se compreendem relações e desenvolve-se com os outros e com o mundo, e também, adquire-se o sentido vivido daquilo que se é.

Ora, se os processos de prática desencadeiam tensões nos processos identitários docentes, a reflexão na, sobre e para a prática permite-nos enfrentá-los. Sutherland, Howard e Markauskaite (2010), a partir de uma perspectiva cognitiva dos processos de identidade, propõem a reflexão como o mecanismo mais importante para a criação da identidade profissional docente.

Nesse mesmo sentido, Pillen, Beijaard e Brok (2013) propõem que a identidade docente não é algo fixo ou imposto, mas é negociada por meio da experiência e do significado dado a essa experiência. O que foi dito acima refere-se aos processos da prática e, vai além, defende o significado da prática por meio de processos reflexivos.

Beauchamp e Thomas (2010) afirmam que a reflexão é um fator determinante na formação da identidade e, portanto, deve ser um elemento central nos programas de formação de professores. O contexto da prática, e o compromisso com o desenvolvimento do pensamento reflexivo do futuro professor, permite-



nos ter o contexto dos deslocamentos e mudanças na identidade de um professor (BEAUCHAMP, 2015). O ambiente escolar, a natureza do contexto institucional ou dos alunos, o impacto dos colegas e dirigentes escolares, influenciam a configuração de uma nova identidade.

Vários autores (BEAUCHAMP; THOMAS, 2010; PILLEN et al., 2013) propõem uma visão articulada da identidade do futuro professor através do equilíbrio entre a identidade pessoal e profissional. Isto exige a consideração de aspectos externos (contextos de vida, formação acadêmica, desenvolvimento profissional, relações consigo mesmo, com os outros, com os outros) e internos (histórias e emoções).

Conforme mostra a Figura 2, a identidade profissional docente implica tensões entre as esferas pessoal e profissional, que ocorrem quando surgem situações desafiadoras, e mesmo quando o sujeito é submetido à escolha entre alternativas possíveis.

**Figura 2.** Relação da identidade profissional docente com a prática e os processos reflexivos



**Fonte:** Elaborado para este estudo.

Olsen (2008) propõe que isso ocorre no âmbito dos acontecimentos e das relações entre as pessoas, portanto, tudo isso pode ser colocado no contexto das



práticas pedagógicas, pois é aí que o sujeito coloca em jogo o todo pessoal e teórico. crenças em situações reais de ensino e aprendizagem.

O vínculo entre a identidade profissional e pessoal de um professor está intimamente relacionado à sua prática (BEAUCHAMP; THOMAS, 2010), uma vez que a identidade é a experiência negociada do sujeito, implica a identificação de pertencimento a uma comunidade, considera a trajetória do indivíduo aprendizagem e envolve a participação em contextos locais e globais. A prática permite identificar as formas de negociação que o professor faz na formação de sua identidade pessoal dentro de contextos externos.

Para Sutherland et al. (2010), a identidade profissional docente advém da posição da pessoa na sociedade, da interação com os outros e da interpretação de suas experiências. Começa com a autopercepção de ser professor e continua com a tentativa de ser visto pelos outros como tal. Assim, as crenças e conceitos de um “bom professor” derivam de suas teorias implícitas e são reconfigurados na prática por meio de processos de reflexão.

## **IDENTIDADE DOS ATORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A identidade profissional docente é influenciada pelo papel que cada ator desempenha e pelas formas como interage com seus pares ou pessoas que desempenham outros papéis. Gohier, Anadón e Chevrier (2007) afirmam que nos processos de prática de formação inicial há necessidade de examinar a identidade profissional não num sentido geral, mas com elementos específicos de cada ator.

Em particular, devem ser tidas em conta as diferenças entre a identidade do professor em formação (identidade em processo) e a dos professores tutores e guias, porque estes últimos incluem dimensões de um formador; e como formar não é ensinar (ALTET, 2002), estes dois últimos atores necessitam de competências específicas para desempenharem suas funções. Seguem algumas orientações para compreender os processos identitários dos três principais atores da prática pedagógica da formação inicial.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os professores em formação, os resultados da pesquisa de Vanegas (2016) mostraram que, à medida que avançam nos níveis de prática, ocorre uma relação inversamente proporcional entre os processos reflexivos de identificação e identificação, ou seja, é necessário que durante o primeiro ano de formação, a identidade é sublinhada através de processos reflexivos de identificação e, nos últimos anos, através de processos reflexivos de identificação. Concluindo, ambos os processos reflexivos podem ocorrer simultaneamente, mas a identificação é necessária para a identificação.

Além disso, as tensões identitárias permitem estabelecer relações diretas entre a identidade como professor em formação e os processos de identificação. Conforme explicado anteriormente, a identidade de professor em formação caracteriza-se por ser uma identidade em transição, que nos anos intermédios de formação fortalece conhecimentos, responsabilidades e emoções porque se confundem com as de outros profissionais ou contextos, e além disso, é questionada a própria capacidade de enfrentar os desafios da profissão.

Com o exposto, ratifica-se a necessidade de incorporar práticas precoces e progressivas, que a partir do momento em que ingressam na carreira pedagógica ofereçam aos professores em formação tempo suficiente e os contextos necessários para o desenvolvimento de experiências que lhes permitam construir processos de identificação com a profissão. identificação pessoal no grupo profissional e confronto com tensões identitárias que os levam a se identificarem como professores.

Para os professores tutores e guias, é necessário potencializar processos reflexivos sobre a identidade com o papel que desempenham na prática, para que possam estabelecer competências e recursos que os validem como formadores. Para tal, os programas de formação de professores devem potencializar o funcionamento de comunidades de tutores e guias que lhes permitam construir coletivamente um sentido de propósito profissional, estabelecer linguagens e formas de trabalho partilhadas e serem capazes de se verem à luz do exigências do papel que desempenham no processo da prática. Além disso, estas comunidades são um espaço privilegiado para gerar oportunidades de desenvolvimento



profissional com base nas necessidades dos formadores, por exemplo, preparação em estratégias de apoio emocional.

Com base em tudo o que foi dito anteriormente, este artigo procura ser um contributo para a formação e desenvolvimento profissional dos professores, pois permite repensar as práticas pedagógicas e a construção da identidade profissional dos três atores (professor em formação, tutor e orientador) a partir da consideração consciente de processos reflexivos de natureza cognitiva e afetiva que estão além da análise dos resultados da aprendizagem, colocando o sujeito diante da configuração que ele faz de si mesmo como professor, utilizando suas próprias concepções em diferentes contextos. profissionais e em interação com seus pares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M. Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. En M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Dir.), **Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?** (pp. 59-87, 2002). Bruxelles: De Boeck Université.

BEAUCHAMP, C. **Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature** (Tesis doctoral inédita). Université McGill, Montreal, Canadá. 2006. Recuperado de [http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1540587365911~397](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1540587365911~397) [ Links ]

BEAUCHAMP, C. Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. **Reflective Practice**, 16(1), 123-141, 2015. doi: 10.1080/14623943.2014.982525

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. **Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice.** The First Annual Research Symposium on Imaginative Education. Simposio llevado a cabo en IERG, Vancouver. 2006.



BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, 39(2), 175-189, 2010. doi: 10.1080/03057640902902252

BEZERRA, Paloma Oliveira. A constituição da identidade profissional e dos saberes docente: territórios da experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, 2020, vol. 1, no 2, p. 432-445.

COLLIN, S., KARSENTI, T.; KOMIS, V. Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. **Reflective Practice**, 14(1), 104-117, 2013. doi:10.1080/14623943.2012.732935

DOUGLAS, A. S.; ELLIS, V. Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. **Journal of Teacher Education**, 62(5), 465-476, 2011. doi: 10.1177/0022487111413605

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, 2021, p. e021017-e021017.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B.; Chevrier, J. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des sciences de l'éducation**, 27(1), 3-32, 2001. doi: 10.7202/000304ar

HUDSON, P., SKAMP, K.; BROOKS, L. Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. **Science Education**, 89(4), 657-674, 2005. doi: 10.1002/sce.20025

KADDOURI, M.; VANDROZ, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais, & S. Rittershausen (Eds.), **Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales** (pp. 23-42, 2008). Montreal: CRP.



KEMMIS, S. Understanding professional practice: a synoptic framework. En B. Green (Ed.), **Understanding and Researching Professional Practice** (pp. 19-38, 2009). Rotterdam: Sense Publishers.

KÖKSAL, N.; DEMIREL, O. The contributions of reflective thinking to pre-service teachers' teaching practice. **Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education**, 2008(34), 189-203, 2008.

KORTHAGEN, F. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 68(24), 83-101, 2010.

OLSEN, B. **Teaching what they learn, learning what they live**. New York: Paradigm Publishers. 2008.

PARKISON, P. T. Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. **Teaching and Teacher Education**, 25(6), 798-804, 2009. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.017

PILLEN, M., BEIJAARD, D.; BROK, P. Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. **European Journal of Teacher Education**, 36(3), 240-260, 2013. doi: 10.1080/02619768.2012.696192

SANYAL, A. Discourses of experience: the disciplining of identities and practices in student teaching. **Australian Journal of Teacher education**, 39(3), 153-154, 2014. Doi: 10.14221/ajte.2014v39n3.8.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic books. 1983.

SELLARS, M. Teachers and change: The role of reflective practice. **3rd International Conference on New Horizons in Education - Inte 2012**, 55, 461-469, 2012. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.525.



SILVA, Andressa Carvalho; RODRIGUES-SILVA, Jefferson. Sobre o bom e o mau professor: a identidade profissional docente. **Formação Docente–Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores**, 2022, vol. 14, no 31, p. 155-170.

SUTHERLAND, L., HOWARD, S.; MARKAUSKAITE, L. Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. **Teaching and Teacher Education**, 26(3), 455-465, 2010. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.006.

VANEGAS, C. **Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial** (Tesis dDctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. 2016.

WILSON, E. Powerful Pedagogical Strategies in Initial Teacher Education. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 11(4), 359-378, 2005. doi: 10.1080/13450600500137141.

ZABALZA, M. Á. **El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria**. Madrid: Narcea. 2013.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, 61(1-2), 89-99, 2010. doi: 10.1177/0022487109347671