

# Formação da identidade docente: relato de uma professora de Ciências em início de carreira

Jéssica Gomes das Mercês Costa<sup>1</sup>  
Edinaldo Medeiros Carmo<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é relatar, brevemente, a formação da identidade docente de uma professora de Ciências em início de carreira. A formação inicial é essencial para criar vínculos com a profissão, além disso, os conhecimentos adquiridos, atrelados aos saberes experienciais, produzidos mediante a reflexão das situações vividas no contexto escolar, fazem com que se edifique o profissional docente e que este se reconheça profissionalmente. Nesse sentido, a constituição dos saberes acadêmicos e pedagógicos permitiram maior segurança, entretanto, não extinguiu as incertezas sobre aquilo que me esperava nessa primeira vivência como professora regente, afinal surgiram novidades, ocorreram confrontos e momentos nos quais não sabia como proceder. E é nesse contexto de incertezas e reflexões que a minha identidade docente tem se estabelecido.

**Palavras chave:** Disciplina ciências, docência, identidade, início de carreira.

---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, [jessicaa.merces@hotmail.com](mailto:jessicaa.merces@hotmail.com)

2 Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [medeirosed@uesb.edu.br](mailto:medeirosed@uesb.edu.br)

## Da formação inicial ao início de carreira

Iniciar o exercício da profissão na qual se formou é o foco principal de qualquer recém-graduado, nesse sentido, é legítima a expectativa de entrar para o mercado de trabalho e poder colocar em prática tudo aquilo para o qual se preparou nos anos vivenciados na academia. Para o profissional da área de ensino a apreensão se intensifica diante da complexidade e diversidade do processo educativo, que se apresenta como um espaço permeado de oscilações e surpresas, com um campo educacional que se renova diante da agregação de saberes necessários para educar (CASTRO; CARMO, 2017).

As dificuldades encontradas no diálogo entre universidade e escola acabam por dificultar o convívio do sujeito em formação com o ambiente escolar, fazendo com que a prática de ensino fique circunscrita à pesquisa acadêmica, assim, os saberes acadêmicos acabam sendo mais valorizados do que o saber da experiência para a formação dos futuros licenciados (FERREIRA; VILELA; SELLES, 2003). Cabe considerar, entretanto, que o processo de formação inicial não pode se limitar a visitas pontuais à escola, ele é essencial para criar vínculos com a profissão a ser exercida futuramente. Segundo Mercês e Souza (2015, p. 3),

O papel da formação vai além do ensino de metodologias, pois envolve capacidade de abrir e criar espaços de escuta e reflexão, a fim de que os licenciandos aprendam a lidar com as dificuldades e mudanças pelas quais o aluno, a escola e a sociedade passam (MERCÊS; SOUZA, 2015, p. 3)

Este argumento revela a importância de que o futuro professor conheça a profissão na qual está sendo formado, afinal, em todas as profissões há adversidades que podem se tornar grandes empecilhos desmotivadores, se não houver um elo do indivíduo com sua futura carreira profissional. Em relação à docência, Castro e Carmo (2017) afirmam que a escolha pelo magistério nem sempre é consciente no momento de escolher um curso de graduação, em muitos casos os indivíduos fazem essa opção diante da afinidade pela área técnica do curso ou pelo mercado de trabalho. Isso pode gerar uma falta de afinidade no exercício da docência, pois, ao lidar com os percalços da ocupação docente, o recém-graduado que não fez uma escolha consciente pode estar apto a desenvolver aversão pelo ofício.

Para compreender muitos dos impasses vividos pelo professor em início de carreira é relevante considerar que o tempo e espaço da formação inicial se difere do tempo e espaço vividos no ambiente escolar (FERREIRA;

VILELA; SELLES, 2003). Assim, algumas das teorizações debatidas durante o processo formativo podem não ser suficientes ou não encontrar lugar nas vivências escolares.

As autoras Ferreira, Vilela e Selles (2003) consideram que a formação inicial tem quebrado o paradigma historicamente instituído, de que para ser professor bastar ter domínio de conteúdo e aplicar técnicas de ensino. Contudo, para lecionar é preciso muito mais que desenvolver habilidades mecânicas (PIMENTA, 1999), envolve uma gama de saberes necessários para que a prática docente se estabeleça e estes se formam na interface entre os conhecimentos universitários, a histórica de vida, as experiências e vivências escolares (BONFIM-SILVA; CARMO, 2020) e se modificam ao longo da prática docente.

Segundo Tardif (2008), as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Esta é uma fase crítica, pois o indivíduo tem que saber lidar com as vivências anteriores e ajustá-las em função das condições de trabalho. Entretanto, o que auxiliará o professor a se constituir, desenvolver sua identidade, tanto no início quanto ao longo de sua carreira, será o desenvolvimento e aperfeiçoamento do saber experiencial, que é obtido por intermédio da reflexão feita sobre a prática docente (BONFIM-SILVA; CARMO, 2020).

Para compreender a identidade docente é importante relacionar a sua constituição com inúmeros fatores e não somente a ideia socialmente construída do que é ser professor. Sobre isso Tardif (2008) afirma que

Sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes [aos professores] custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e assumi- los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar- se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (TARDIF, 2008, p. 107)

Assim, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial atrelados aos saberes experienciais produzidos mediante a reflexão das situações vividas no contexto escolar, fazem com que se edifique o profissional docente e que este se reconheça profissionalmente. Nessa perspectiva, Pimenta (1999, p. 18) assevera que "[...] a identidade não é um dado imutável.

Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado [...]”. Desse modo, nesse texto apresentamos um relato sobre a formação da identidade docente de uma professora de Ciências nos anos iniciais de sua carreira profissional.

## **Incertezas e descobertas na formação da identidade docente**

Durante o processo de escolha do curso quando prestei vestibular não tive dúvidas quanto à escolha das Ciências Biológicas, afinal, gostava dos animais e plantas, além disso, a natureza me encantava desde a infância e adorava a genética estudada no Ensino Médio. Entretanto, no tocante à licenciatura a escolhi pensando somente como uma alternativa a mais no mercado de trabalho, ainda assim, no início do curso não passava pela minha cabeça a possibilidade real de me tornar professora.

O currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no qual fui formada, fugia do modelo 3+1 da formação de professores. Dessa forma, desde o primeiro semestre haviam disciplinas que me inseriam no ambiente escolar, apresentando os matizes da profissão docente. Além do mais, os componentes curriculares relacionados à prática de ensino têm ocupado um tempo significativo na formação profissional dos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas (FERREIRA; VILELA; SELLES, 2003). Tais componentes colaboraram para a minha aproximação com a escola, onde pude analisar os desafios, e mais do que isso, as discussões e visitas às instituições escolares permitiram considerar a importância da educação no contexto social. Ainda na formação inicial eu já me identificava como professora, assim, ao concluir a graduação, não existiam dúvidas sobre qual caminho profissional seguir.

Um mês após a graduação, comecei a trabalhar em uma escola privada, na qual eu lecionaria a disciplina Ciências para quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A formação inicial abrangente, tanto relacionado ao conteúdo específico e ao pedagógico, deram-me maior segurança, entretanto, não extinguiu as incertezas sobre aquilo que me esperava nessa primeira vivência como professora regente.

Ter na formação inicial vivenciado o ambiente escolar, conhecendo o máximo possível de seus elementos, foi um facilitador quando me vi pela primeira vez em uma sala de aula como professora regente e com o desafio de estabelecer uma relação professora-alunos que me permitisse lecionar conteúdo para quatro turmas distintas e contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes.

O primeiro desafio veio do fato de iniciar meu trabalho na metade do ano letivo, pois, a professora anterior havia saído dessa escola e fui contratada para ocupar a sua vaga. Os alunos gostavam da antiga professora, mas estabelecer relação com eles e fazê-los gostar da disciplina não foi difícil, acredito que isso se deu em razão da professora anterior não ser licenciada e também não ser da área de Ciências, portanto, contando ao meu favor, eu tinha os conhecimentos específicos e pedagógicos para me auxiliarem nesse processo.

Inicialmente, naquele contexto, me questionava: “que tipo de professora eu quero ser?”. Naquele momento mal sabia que demoraria ainda alguns anos para conseguir me identificar com um “tipo” de profissional docente. Mas ali, na minha primeira experiência docente eu buscava uma figura na qual me inspirar, que pudesse seguir passos e me tornar a professora que idealizava. O saber experiencial começou a ser constituído, no exercício da minha profissão, fazendo o elo entre os conhecimentos teóricos, didáticos, pedagógicos e curriculares (BONFIM-SILVA; CARMO, 2020) e começando a conformar a minha identidade docente.

Em diversos momentos da trajetória vivenciei o que Tardif (2008) identifica como “choque de realidade”. Surgiram novidades, ocorreram confrontos e momentos nos quais eu não sabia como proceder. Por exemplo, logo nos primeiros meses que estava lecionando, ao realizar uma atividade avaliativa resolvi mudar alguns estudantes do 6º ano de lugares, pedi então a um que estava sentado na frente que trocasse de lugar com outro que estava sentado na última cadeira em outra fila. Minutos depois me deparo com o aluno, que eu havia colocado no fundo da sala, chorando desesperadamente. Nessa situação eu não sabia o que fazer, perguntei se ele gostaria de voltar a sentar onde estava anteriormente, propus diversas coisas, mas ele continuou chorando e não quis voltar ao lugar. Tal situação me desestabilizou de tal forma que hoje, quase quatro anos depois ainda me lembro do sentimento de desespero que senti ao fazer uma ação tão simples como trocar um aluno de lugar durante uma avaliação. Contudo, se o saber experiencial estivesse como protagonista da minha prática nessa situação, é possível que eu soubesse lidar melhor nesse contexto (BONFIM-SILVA; CARMO, 2020).

A boa relação que estabeleci com os alunos daquela instituição foi o alívio para que meu desejo de alcançar êxito na profissão se intensificasse, afinal, os alunos se interessavam pelas aulas, eram momentos de aprendizagem, de produção de conhecimentos e discussões muito enriquecedoras, tanto para eles quanto para mim. Fui aprendendo a reconhecer as particularidades de cada turma, assim, preparava minhas aulas de acordo com o

perfil do grupo que eu trabalharia e aos poucos percebia o que dava certo e o que não era proveitoso, assim fui constituindo a professora de Ciências que satisfazia as minhas expectativas profissionais.

O maior choque de realidade a qual fui submetida foi sair desta escola privada que eu trabalhava há três anos e transferir-me para uma escola municipal localizada na zona rural da cidade em que vivo. Na primeira instituição eu consegui chegar em minha zona de conforto, conhecia a realidade dos alunos, onde dificilmente surgiam imprevistos, os alunos interagem com as aulas, faziam projetos e trabalhos incríveis e eu estava acostumada com a dinâmica daquele cotidiano escolar.

Quando comecei a lecionar na outra instituição, nos dois primeiros meses, fiz tudo como fazia na escola anterior, o tipo de aula, as atividades, os trabalhos e o resultado que tive foi um desastre. Me deparei com um contexto no qual os estudantes estavam completamente desinteressados, não faziam as atividades extraescolares que eu propunha, não interagem na aula e estavam completamente apáticos, ou seja, eu não estava conseguindo estabelecer uma boa relação professora-alunos e, conseqüentemente, comecei a me desencantar com o exercício docente. Diante de um quadro no qual 75% das turmas se mostrava indiferente, fui obrigada a refletir tentando identificar o que estava fazendo errado, afinal, não era possível que essa fosse a atitude natural de todos os alunos daquela escola.

Nesse contexto, me dei conta de que estava desconsiderando uma das coisas mais importantes do processo educativo, a realidade vivida pelos alunos. Eu não estava considerando que a maioria deles não tinham internet em casa, nem mesmo celulares para fazer as pesquisas que estava pedindo, não havia percebido que os trabalhos em grupo não foram entregues pelo fato de ser uma zona rural e os estudantes morarem distantes uns dos outros. Então, comecei a refletir que a educação do campo não se encaixa nos mesmos moldes da educação desenvolvida na cidade. Essa percepção é compartilhada por Mercês e Souza (2015) ao considerarem que os estudantes demonstram maior interesse quando o conteúdo abordado se aproxima da sua realidade.

Após esta reflexão foi o momento de agir, mudar a prática, e trabalhos e projetos começaram a ser realizados em sala. Para fazer pesquisas, eu pegava os livros da própria escola, comecei a levar os alunos para a horta para estudar as plantas que eles mesmos haviam cultivado, buscando métodos que permitissem usar o ambiente para falar de Ciências, pois esta era a ferramenta que eles tinham para observar e aprender. E foi com essa mudança de atitudes que veio a transformação das aulas, consolidando a

relação professora-alunos, na qual, eles agora apresentavam dúvidas e saíam da sala comentando a aula do dia. Esta reconfiguração da minha prática tem contribuído para eu me reconhecer, novamente, como professora.

Após essa mudança radical de contextos, percebi que não há um modelo de professora, na verdade, vejo a necessidade de ser uma *professora camaleoa*, aquela que procura se adaptar da melhor forma às variadas situações, às diferentes turmas, às sortidas relações com os alunos, às múltiplas especificidades dos estudantes, às mudanças de estrutura das escolas, ou seja, ao mundo heterogêneo, à sociedade variável e, conseqüentemente, percebi a necessidade de se adequar à complexidade do processo educativo.

Nesse sentido, a prática docente não pode ser limitada aos conhecimentos advindos da formação inicial (disciplinares, curriculares, formação profissional), no entanto, devemos atentar aos conhecimentos experienciais produzidos mediante as situações vividas e reflexionadas no exercício docente (BONFIM-SILVA; CARMO, 2020; PIMENTA, 1999). Vale ressaltar que os saberes experienciais não têm relação com o tempo de atuação do docente, mas sim com as vivências e reflexões feitas sobre elas, dessa forma, posso afirmar que nos últimos oito meses que estive reconfigurando minha prática docente, foram mais intensos, e contribuíram mais para a formação da minha identidade, do que os dois anos que passei em minha zona de conforto, na ilusão de que já estava estabelecida na profissão.

Nestes quatro primeiros anos exercendo a profissão docente tive a possibilidade de vivenciar algumas situações, contextos e realidades que me despertaram, me tiraram da zona de conforto e me fizeram pensar e repensar a minha prática, a minha relação com a disciplina Ciências, com os alunos e com a minha profissão. Tais pensamentos e reflexões me levaram a mudar concepções e formas de atuação que, por um momento, pensei estarem prontas no meu repertório docente. Isso se deve aos saberes experiências que, segundo Bonfim-Silva e Carmo (2020, p. 428), “[...] possuem certa versatilidade e amplo poder de interatividade, sendo assim, passíveis de renovação, reconfiguração e aperfeiçoamento”.

Estas vivências profissionais fizeram perceber que nunca estarei completamente pronta, como é enfatizado por Pimenta (1999), o processo de construção da identidade do professor é contínuo. Assim, percebi que minha identidade de professora vai ser constituída e reconstituída enquanto eu lecionar, afinal, adequações são necessárias à prática pedagógica, para se respeitar as subjetividades dos discentes e para que se possa acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade (MERCÊS; SOUZA, 2015). Por fim, corroborando com os resultados

encontrados no trabalho de Castro e Carmo (2017), apesar da docência não ter sido a motivação para cursar a licenciatura, atualmente tenho, apesar dos percalços, inúmeros motivos que fazem me reconhecer como professora e querer permanecer nesta profissão.

## **Considerações finais**

No trabalho docente, caso queira obter êxito, não existe a possibilidade de exercer atividades mecânicas e com uma técnica única, pois, é real a necessidade de pensar criticamente, observar a postura, o tom de voz, as palavras, ser sensível às necessidades formativas dos estudantes, considerando os variados contextos nos quais a educação se dá. Caso contrário, será uma sucessão de desencontros e frustrações que podem fazer com que o professor se sinta insatisfeito e não consiga se identificar com a sua profissão.

Parafraseando Raul Seixas, hoje percebo o quanto é importante ser essa “metamorfose ambulante”, ao invés ter aquela velha percepção estática sobre a educação, afinal, ela não é fixa, se altera no tempo e espaço e o mesmo deve acontecer com os agentes que a praticam. E para transformar e ser agente de transformação só é possível por intermédio de uma prática docente submetida à reflexão, pois assim, os saberes experienciais serão produzidos e subsidiarão a formação da identidade docente.

## **Agradecimentos e Apoios**

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, aos meus professores da graduação que auxiliaram no meu processo formativo e permitiram que eu me tornasse a profissional docente que hoje sou, em especial ao professor Edinaldo Medeiros que, até os dias atuais, segue me auxiliando na vida acadêmica, atualmente como meu orientador. Agradeço ao Educandário Castro Alves a instituição que permitiu que eu desse meus primeiros passos na docência e de onde pude retirar inúmeros conhecimentos e experiências e, agradeço, principalmente, às alunas e alunos que pude ensinar, dialogar e aprender ao longo desses primeiros anos como professora.

## Referências

BONFIM-SILVA, V; CARMO, E. M. A. Saberes experienciais: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de ciências e biologia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 38, p. 421-440, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6018/4509> Acesso em: 08 fev. 2020.

CASTRO, M. N. O.; CARMO, E. M. A docência como profissão: uma escolha atravessada por muitas histórias. *In: XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico*, 2017, Vitória da Conquista. Anais do XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017, p. 1674-1679. Disponível em: <http://docplayer.com.br/81125212-A-docencia-como-profissao-uma-escolha-atravesada-por-muitas-historias-maria-narleide-de-oliveira-castro-1-edinaldo-medeiros-carmo-2-introducao.html> Acesso em: 07 fev. 2020.

MERCÊS, J. G. das; SOUZA, A. A importância e os prazeres da experimentação em sala de aula: um relato de estágio em docência. *In: Encontro Regional de Ensino de Biologia – Nordeste*, 2015. Anais eletrônicos do Encontro Regional De Ensino De Biologia – Nordeste Campinas: GALOÁ, 2015. Disponível em: <https://proceedings.science/erebio-ne/papers/a-importancia-e-os-prazeres-da-experimentacao-em-sala-de-aula%3A-um-relato-de-estagio-emdocencia?lang=pt-br> Acesso em: 07 fev. 2020.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre prática de ensino e o contexto escolar. *In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Formação docente em ciências: Memórias e práticas* Niterói: Eduff, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.