

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E SEUS DESAFIOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

MARIA LEONOR SANTOS PEREIRA FEIJÓ ¹;
CASSIANA SILVA DE FREITAS ²; PATRÍCIA PEREIRA CAVA ³

¹Universidade Federal de Pelotas – mariafeijopkn@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – cassi.imagine@gmail.com

³Universidade Federal de Pelotas – patriciapereiracava@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão crítica sobre o processo de construção da identidade docente a partir da experiência de estágio supervisionado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola do município de Pelotas. Durante o período de observação e regência com 15 alunos de 7 a 10 anos, vivenciei o desafio de transitar entre uma pedagogia diretiva, ainda predominante no contexto escolar, e uma abordagem relacional de caráter construtivista. A experiência, ainda evidenciou as tensões entre as teorias pedagógicas estudadas e as limitações impostas por um currículo engessado, pelo tempo pedagógico insuficiente e pela falta de recursos materiais e estruturais – fatores que, somados à desvalorização docente, dificultam a implementação de práticas inovadoras.

O estudo se fundamenta teoricamente em três eixos principais: a concepção freiriana de educação como prática libertadora (FREIRE, 1996), os estudos sobre identidade docente de CUNHA (2009) e NÓVOA (2017), e as contribuições de VYGOTSKY (1991) e PIAGET (1932) sobre os processos de aprendizagem. A análise busca compreender como se dá a formação do educador nesse contexto de transição paradigmática, marcado por contradições entre teoria e prática.

Por fim, busca-se refletir sobre possíveis caminhos para a consolidação dessa identidade profissional diante das adversidades, além de discutir a desvalorização da profissão docente – questão que, segundo NÓVOA (2017), está intrinsecamente ligada à fragilização dos espaços de autonomia pedagógica.

2.ATIVIDADES REALIZADAS

A experiência do estágio supervisionado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental revelou-se um terreno fértil para analisar os desafios e possibilidades da transição entre uma pedagogia diretiva, marcada por relações verticais entre professor e alunos, para uma abordagem relacional de caráter construtivista. Durante as observações iniciais, constatee a predominância do que FREIRE (1996) denominou "educação bancária", na qual a professora titular atuava como detentora exclusiva do conhecimento, enquanto os alunos assumiam uma posição passiva de receptores. Essa dinâmica, profundamente enraizada na cultura escolar, mostrou-se um desafio significativo quando minha dupla de estágio e eu optamos por implementar uma prática pedagógica baseada na horizontalidade, na colaboração e no diálogo.

A implementação dessa nova abordagem trouxe à tona contradições e resistências que se manifestaram de diversas formas. O trabalho em grupo, fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social segundo VYGOTSKY (1991) e sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, inicialmente causou agitação e desordem, pois as crianças não estavam acostumadas a esse tipo de interação. A reconstrução coletiva das regras de convivência, embora necessária para fomentar a autonomia como propõe PIAGET (1932), revelou-se um processo lento e complexo, demandando intervenções sistemáticas ao longo de várias semanas.

A análise dos ditados diagnósticos ofereceu insights valiosos sobre o processo de aprendizagem da escrita. Como destacado por FERREIRO e TEBEROSKY (1996), os "erros" cometidos pelas crianças representavam estágios importantes na construção do conhecimento, indicando caminhos percorridos pelo pensamento infantil. Essa compreensão, aliada aos princípios de MEIRIEU (2005) sobre o erro como ferramenta de aprendizagem, nos permitiu replanejar as atividades de forma mais adequada às necessidades específicas de cada aluno.

No entanto, a prática pedagógica inovadora esbarrou constantemente em limitações estruturais e institucionais. A rigidez curricular, a pressão por cumprir as metas da BNCC e o tempo escasso para exploração significativa dos materiais - essenciais para a aprendizagem, conforme PIAGET (1971) e VYGOTSKY (1991) - criaram um campo de tensão permanente. Essa contradição, que NÓVOA (2017) caracteriza como "conflito entre o eu pessoal e o eu profissional", tornou-se um elemento central na construção da minha identidade docente.

A experiência evidenciou ainda a dissonância entre o discurso ético da escola e algumas práticas cotidianas. Enquanto nos esforçávamos para estabelecer relações baseadas no respeito e no diálogo em sala de aula, observávamos algumas interações autoritárias e de vez em quando até desrespeitosas em outros espaços escolares. Essa contradição reforça a necessidade de uma transformação institucional mais ampla, que envolva toda a comunidade escolar.

Os registros reflexivos emergiram como ferramenta fundamental nesse processo, permitindo não apenas documentar e analisar a prática pedagógica, mas também ressignificar as experiências e tensionamentos vivenciados. Como destacado por WEFFORT (1996), o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, tornando-se instrumento essencial tanto para avaliação do aprendizado dos alunos quanto para autoavaliação docente.

Ao final do estágio, concluí que a construção da identidade docente se dá nesse movimento dialético entre teoria e prática, entre inovação e estrutura, entre o ideal pedagógico e as condições concretas de trabalho. A transição da pedagogia diretiva para a relacional mostrou-se um processo complexo e não linear, que exige tempo, persistência e, sobretudo, reflexão crítica constante. Apesar dos desafios, a experiência reforçou meu compromisso com uma educação democrática e emancipatória, ainda que consciente das contradições e limitações do contexto escolar atual.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado revela-se como espaço fundamental para o início da construção identitária docente. Em minha experiência nessa Escola Municipal, da cidade de Pelotas, percebi como essa formação é constantemente atravessada por três eixos interdependentes: os conhecimentos teóricos da graduação, o contexto social dos educandos e a rigidez curricular do sistema educacional. Nesse processo dialético, conforme FREIRE (1996), desenvolvi ferramentas pedagógicas que facilitam a construção mútua de conhecimento - meu como

educadora e dos alunos como sujeitos de aprendizagem.

A docência compartilhada mostrou-se terreno fértil para compreender as nuances da profissão. Como destacam CUNHA (2009) E NÓVOA (1995), cada educador constrói sua identidade a partir de trajetórias singulares. Em nossa experiência coletiva, essa diversidade revelou-se como vantagem dialógica: as diferentes perspectivas permitiam analisar uma mesma prática sob múltiplos ângulos, enriquecendo as estratégias pedagógicas. Contudo, as individualidades que potencializam nossas intervenções também explicitam conflitos metodológicos, revelando o caráter complexo da formação docente.

Vivenciamos o paradoxo típico da iniciação à docência: experimentamos as mesmas demandas da professora regente, porém num tempo reduzido e com limitações institucionais ainda mais evidentes. O currículo engessado mostrou-se particularmente desafiador quando confrontado com a necessidade de criar práticas éticas, democráticas e afetivamente significativas para crianças em fase de alfabetização.

Nesse contexto, a desvalorização profissional tornou-se evidente não como abstração teórica, mas como realidade concreta: sala muito apertada, falta de recursos e a crescente perda de autonomia docente contrastavam com a potência criativa das crianças. Como bem sabemos, são justamente essas contradições que forjam o saber docente. As memórias afetivas construídas - os desenhos oferecidos, os abraços espontâneos, os momentos de descoberta - permanecem como testemunhos da resiliência necessária à profissão.

Os registros reflexivos revelaram-se instrumentos preciosos. Ao revisitá-los, percebo não apenas minha evolução profissional, mas também a importância da documentação pedagógica para avaliar processos de aprendizagem e replanejar ações.

Concluo esta etapa com a certeza de que, como afirma FREIRE (1996. P. 28), "aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade". O estágio desvelou as complexidades reais da profissão docente, fortaleceu meu compromisso político-pedagógico e, sobretudo, deixou claro que a esperança na educação se constrói nas pequenas revoluções cotidianas da sala de aula.

4.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: JM Editora, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente**. Lisboa: Educa, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEFFORT, M. F. (et.al.). **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.