IMAGENS QUEBRADAS DA DOCÊNCIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL, AFETIVIDADE E RESISTÊNCIA CURRICULAR

BROKEN IMAGES OF TEACHING: PROFESSIONAL IDENTITY, AFFECTIVITY AND CURRICULAR RESISTANCE

Paula Geraldo Pereira[1]
Camila Xavier Vieira[2]
Rita de Cássia Rocha dos Santos[3]
Sônia Helena Peters[4]
[5] Professora Dra. do PPGECM/UFPel. E-mail: silveiradenise13@gmail.com.
[4] Mestranda do PPGECM/UFPel. E-mail: sohepe549@gmail.com.
[3] Mestranda do PPGECM/UFPel. E-mail: santosritaufpel2019@gmail.com.
[2] Mestranda do PPGECM/UFPel. E-mail: camila.x.vieira89@gmail.com.
[1] Mestranda do PPGECM/UFPel. E-mail: paulageraldopereira@gmail.com.
Denise Nascimento Silveira[5]

Eixo temático: Formação Docente e Identidade Profissional

Resumo: Este artigo analisa a constituição da identidade profissional docente em contextos marcados por padronização curricular, responsabilização por resultados, intensificação do trabalho e crescente circulação de materiais estruturados. De natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, o estudo articula Miguel Arroyo, Paulo Freire, Henri Wallon, António Nóvoa e Dermeval Saviani, em diálogo com debates sobre autonomia, currículo, afetividade e formação. O problema orientador pergunta de que modo a formação pode sustentar uma docência intelectualmente autônoma e coletivamente responsável sem recusar os direitos comuns de aprendizagem. A análise foi organizada em quatro movimentos: imagens sociais de alunos e professores; docência como trabalho intelectual e relacional; afetividade como dimensão constitutiva do ensinar; e autonomia como responsabilidade profissional diante do currículo. Os resultados interpretativos indicam que a redução do professor a executor fragiliza a autoria pedagógica e produz uma contradição entre responsabilização e poder de decisão. Em contraposição, propõe-se a categoria docência em reconstrução, entendida como processo formativo no qual o professor revê imagens cristalizadas sobre os estudantes e sobre si, preservando o compromisso com o conhecimento, a autoridade pedagógica, a inclusão e a escola pública democrática. Conclui-se que formar professores implica criar condições institucionais de estudo, colaboração, reflexão e decisão fundamentada.

Palavras-chave: Trabalho docente. Autonomia pedagógica. Afetividade. Currículo. Desenvolvimento profissional.

Abstract: This article analyzes the construction of teachers' professional identity in contexts marked by curriculum standardization, accountability for results, work intensification, and the growing circulation of structured teaching materials. Based on qualitative bibliographic research, the study brings Miguel Arroyo, Paulo Freire, Henri Wallon, António Nóvoa, and Dermeval Saviani into dialogue with debates on autonomy, curriculum, affectivity, and teacher education. The guiding question asks how professional education can sustain intellectually autonomous and collectively responsible teaching without rejecting common learning rights. The analysis is organized around four movements: social images of students and teachers; teaching as intellectual and relational work; affectivity as a constitutive dimension of teaching; and autonomy as professional responsibility toward the curriculum. Interpretive results indicate that reducing teachers to implementers weakens pedagogical authorship and creates a contradiction between accountability and decision-making power. In response, the article proposes the category teaching in reconstruction, understood as a formative process in which teachers review crystallized images of students and of themselves while preserving commitment to knowledge, pedagogical authority, inclusion, and democratic public education. It concludes that teacher education requires institutional conditions for study, collaboration, reflection, and well-founded professional decision-making.

Keywords: Teaching work. Pedagogical autonomy. Affectivity. Curriculum. Professional development.

1 INTRODUÇÃO

Falar em identidade docente exige discutir que professor as políticas educacionais pressupõem e que professor a escola concreta necessita. Nas últimas décadas, redes de ensino ampliaram o uso de matrizes de referência, descritores, plataformas digitais, avaliações externas, materiais estruturados e metas de desempenho. Esses instrumentos podem contribuir para organizar políticas e oferecer recursos, mas produzem tensões quando deixam de ser referências e passam a ocupar o lugar da interpretação profissional. A questão não é opor planejamento a liberdade, nem currículo a autonomia. Trata-se de perguntar quem

decide, com quais conhecimentos, diante de quais estudantes e sob que condições institucionais.

A docência é uma profissão que acontece no encontro entre conhecimentos públicos e sujeitos singulares. O currículo estabelece direitos e horizontes comuns; a sala de aula, porém, apresenta ritmos, linguagens, histórias, deficiências, repertórios culturais e condições de vida que não cabem integralmente em sequências padronizadas. O professor precisa traduzir, selecionar, reorganizar, explicar, escutar, avaliar e replanejar. Quando essas operações são tratadas como desvios de um roteiro previamente fixado, perde-se justamente aquilo que caracteriza o trabalho profissional: a capacidade de julgar situações complexas e responder a elas de modo fundamentado.

Miguel Arroyo oferece uma chave fecunda ao problematizar as "imagens quebradas" de alunos e mestres. A escola encontra sujeitos que desafiam representações idealizadas de infância, disciplina, aprendizagem e normalidade. Ao mesmo tempo, professores também veem quebradas imagens históricas de autoridade, estabilidade e reconhecimento social. A quebra não precisa ser interpretada como simples decadência. Pode revelar a insuficiência de imagens que já não explicam a escola real e abrir espaço para reconstruções profissionais mais democráticas, relacionais e intelectualmente consistentes.

O objetivo deste artigo é analisar relações entre identidade profissional, afetividade, autonomia e currículo em contextos de crescente prescrição pedagógica. A pergunta orientadora é: que concepção de formação permite ao professor responder à diversidade da escola sem ser reduzido a executor de programas? Defende-se que a identidade docente se fortalece quando formação, currículo e avaliação reconhecem o professor como sujeito de conhecimento, responsável por decisões que devem ser justificadas coletivamente e orientadas pelo direito de aprender.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa. A opção por esse percurso decorre do próprio problema investigado: compreender concepções de docência, formação, afetividade e autonomia exige colocar em diálogo obras que interrogam a função social da escola, o desenvolvimento humano e a profissionalidade docente. Não se pretende produzir um inventário exaustivo da literatura, mas construir uma leitura teórica coerente capaz de iluminar tensões contemporâneas do trabalho escolar.

O corpus central reúne contribuições de Miguel Arroyo, Paulo Freire, Henri Wallon, António Nóvoa e Dermeval Saviani. Arroyo permite examinar as imagens sociais de educandos e educadores e o currículo como território de disputa; Freire sustenta a compreensão da docência como prática ética, dialógica e reflexiva; Wallon oferece fundamentos para reconhecer a integração entre afetividade, movimento e inteligência; Nóvoa contribui para pensar a formação dentro da profissão e a construção coletiva da identidade; Saviani recoloca a centralidade do conhecimento sistematizado e da função pública da escola.

A leitura foi organizada em quatro eixos analíticos: identidade e imagens da docência;

afetividade e relação pedagógica; autonomia, currículo e autoria profissional; formação continuada e reconstrução coletiva da profissão. O procedimento interpretativo consistiu em identificar convergências, tensões e complementaridades entre os autores, evitando transformar conceitos distintos em equivalências. A análise também considera que políticas curriculares podem oferecer referências legítimas, mas precisam ser interrogadas quanto aos efeitos produzidos sobre a decisão pedagógica.

Por tratar-se de pesquisa bibliográfica, os "resultados" apresentados adiante são resultados interpretativos: categorias e relações conceituais produzidas pela leitura articulada do corpus. Essa distinção é importante para não atribuir ao estudo dados empíricos que ele não coletou. A força da análise está na possibilidade de elaborar um quadro conceitual que ajude a ler situações escolares concretas e a formular princípios para políticas de formação e organização do trabalho docente.

3 IMAGENS QUEBRADAS: QUANDO A ESCOLA REAL INTERROGA A DOCÊNCIA

A expressão imagens quebradas desloca a análise do déficit individual para a crise das representações. Em vez de perguntar apenas por que determinados alunos não correspondem ao esperado, torna-se possível perguntar que expectativa foi construída, quem a definiu e quais sujeitos ela deixa de enxergar. A escola moderna consolidou imagens de aluno atento, disciplinado, homogêneo e disponível para aprender em tempos previsíveis. A realidade escolar, contudo, é atravessada por desigualdades, diferenças culturais, deficiências, neurodivergências, migrações, crises familiares e transformações sociais que tornam insustentável qualquer imagem única de estudante.

Quando a imagem do aluno se rompe, a imagem do professor também é afetada. Um professor concebido apenas como transmissor pressupõe um aluno concebido como receptor. Um professor executor pressupõe que os problemas pedagógicos já foram resolvidos fora da sala de aula. Se os estudantes aprendem por percursos diversos e se o conhecimento exige mediações variadas, a docência precisa ser compreendida como atividade de interpretação. Isso não elimina a responsabilidade de ensinar; ao contrário, torna essa responsabilidade mais exigente porque impede que o insucesso seja explicado simplesmente pelo descumprimento de um roteiro.

Arroyo ajuda a perceber que imagens sociais possuem efeitos institucionais. Elas orientam expectativas, formas de avaliação, políticas de correção e maneiras de distribuir confiança. Professores podem ser vistos como heróis capazes de compensar todas as desigualdades ou como profissionais suspeitos que precisam ser permanentemente controlados. As duas imagens são problemáticas. A primeira romantiza a sobrecarga; a segunda desprofissionaliza. Entre ambas, é necessário afirmar a docência como trabalho especializado, público e relacional, dependente de condições materiais, tempo de estudo, colaboração e reconhecimento.

Quebrar imagens, portanto, não significa dissolver identidades. Significa substituir identidades rígidas por identidades profissionais capazes de aprender com a experiência sem perder referências

éticas e epistemológicas. O professor não precisa escolher entre tradição e mudança, autoridade e diálogo, conhecimento e acolhimento. O desafio consiste em reconstruir essas relações de modo que autoridade não se confunda com autoritarismo, currículo não se converta em prescrição e cuidado não seja reduzido a sentimentalismo.

4 DOCÊNCIA COMO TRABALHO INTELECTUAL, ÉTICO E PÚBLICO

A docência envolve um conjunto de decisões que não podem ser completamente antecipadas por documentos externos. Ao planejar, o professor seleciona exemplos, prevê dificuldades, organiza tempos, define formas de participação e estabelece critérios de acompanhamento. Durante a aula, precisa interpretar respostas inesperadas, reformular explicações, manejar conflitos e reconhecer quando uma estratégia não está produzindo aprendizagem. Depois, analisa registros, compara avanços, revê hipóteses e reorganiza o percurso. Esse ciclo caracteriza uma atividade intelectual situada.

Compreender o professor como trabalhador intelectual não significa isolá-lo em decisões individuais. A escola é instituição pública e o currículo expressa compromissos coletivos. A autonomia profissional, por isso, deve ser articulada à responsabilidade pública. Decisões precisam ser fundamentadas em conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e sobre os estudantes. Precisam também ser discutidas em espaços coletivos, registradas quando necessário e avaliadas à luz do direito de aprendizagem.

Saviani contribui para impedir que a crítica à padronização resulte em relativização do conhecimento. A democratização escolar exige que estudantes das classes populares tenham acesso ao patrimônio cultural e científico historicamente produzido. O problema não é a existência de conteúdos comuns, mas a suposição de que um conteúdo comum exige um único caminho. A igualdade do direito não se confunde com identidade de percurso. A mediação docente é justamente o trabalho que torna o conhecimento acessível sem empobrecê-lo.

Freire, por sua vez, recusa a ideia de ensino como transferência mecânica. Criar condições para a produção do conhecimento exige rigor, diálogo e reflexão crítica. Essa perspectiva permite compreender a autoria docente não como liberdade arbitrária, mas como capacidade de produzir mediações coerentes com objetivos formativos. Um professor autor não abandona o currículo; lê o currículo, interroga suas escolhas, relaciona-o ao contexto e constrói situações em que os estudantes possam apropriar-se criticamente do conhecimento.

5 AFETIVIDADE E RELAÇÃO PEDAGÓGICA: O SUJEITO INTEIRO ENTRA NA ESCOLA

A contribuição de Henri Wallon é decisiva para questionar modelos que separam rigidamente cognição e afetividade. O desenvolvimento humano articula emoção, movimento, inteligência e relações com o meio. Na escola, isso significa reconhecer que aprender não é operação puramente intelectual. A confiança para tentar, o medo de errar, a experiência de reconhecimento, a exposição diante do grupo e o sentimento de pertencimento interferem na relação que o estudante estabelece com o conhecimento.

A afetividade não deve ser confundida com permissividade ou ausência de exigência. Uma relação pedagógica afetivamente responsável pode ser exigente, estabelecer limites e propor desafios. O ponto central é que a autoridade se exerce sobre sujeitos e não sobre abstrações. O professor precisa interpretar sinais, compreender momentos de retraimento ou agitação e construir condições para que o erro seja tratado como parte do processo de aprendizagem, não como marca definitiva de incapacidade.

Essa dimensão também alcança o professor. Ensinar envolve investimento emocional, exposição, frustração, satisfação, preocupação e manejo contínuo de relações. Políticas que tratam a docência apenas como execução de tarefas invisibilizam esse trabalho relacional. Quando metas são intensificadas sem tempo para planejamento e apoio coletivo, aumenta-se a carga emocional da profissão. A formação precisa, portanto, discutir relações, conflitos e afetos sem psicologizar problemas que são também institucionais e sociais.

Em contextos de vulnerabilidade, crises ambientais ou rupturas comunitárias, a dimensão relacional torna-se ainda mais evidente. A escola recebe efeitos de desigualdades que não produziu e que não pode resolver sozinha. Reconhecer isso protege a profissão de dois riscos: responsabilizar individualmente o professor por problemas estruturais ou desconsiderar a importância concreta de sua presença. A docência é limitada e, ao mesmo tempo, relevante. Sua potência cresce quando existe rede de apoio, trabalho coletivo e políticas públicas articuladas.

6 AUTONOMIA PEDAGÓGICA E RESISTÊNCIA CURRICULAR

Autonomia pedagógica não significa ausência de normas nem direito de ignorar objetivos comuns. Trata-se da capacidade profissional de tomar decisões fundamentadas dentro de um projeto público de educação. Essa capacidade inclui escolher estratégias, reorganizar tempos, diversificar materiais, produzir adaptações, interpretar avaliações e justificar mudanças de percurso. Uma rede que reconhece autonomia não abandona o professor; oferece referências, formação, recursos e espaços de decisão.

A resistência curricular discutida neste artigo também não é recusa automática de políticas ou materiais. Resistir, em sentido pedagógico, é impedir que instrumentos substituam o julgamento profissional. Um material estruturado pode ser útil como recurso, desde que o professor possa selecionar, combinar, adaptar e até não utilizar determinada atividade quando houver justificativa pedagógica. O problema aparece quando fidelidade ao material passa a ser confundida com qualidade do ensino.

A padronização costuma ser defendida em nome da equidade. O argumento merece atenção: redes desiguais precisam garantir que todos os estudantes encontrem conhecimentos relevantes, independentemente da escola que frequentam. Entretanto, equidade não se produz pela repetição idêntica de procedimentos. Quando condições de partida e modos de aprender são diferentes, insistir em um único percurso pode ampliar desigualdades. O desafio é combinar uma base comum de direitos com flexibilidade responsável de mediações.

Nesse ponto, a autonomia pode ser compreendida como forma de resistência à desumanização do currículo. Ela permite recolocar o estudante concreto no centro da decisão sem transformar o currículo em coleção de preferências individuais. O professor pergunta: que objetivo está em jogo? O que os estudantes já sabem? Que barreiras aparecem? Que recurso pode ampliar participação? Como avaliar se a mediação funcionou? Essas perguntas devolvem densidade profissional ao planejamento.

7 FORMAÇÃO DOCENTE: DA CAPACITAÇÃO PARA A PROFISSIONALIDADE

Quando a formação continuada é organizada apenas para ensinar a aplicar materiais, preencher plataformas ou reproduzir procedimentos, ela comunica uma concepção limitada de professor. Capacitações operacionais podem ser necessárias, mas não esgotam a formação. Profissionais precisam compreender fundamentos, analisar evidências, discutir dilemas, estudar conteúdos, conhecer processos de desenvolvimento e construir critérios para decidir em situações não previstas.

Nóvoa insiste na importância de pensar a formação dentro da profissão. Isso significa reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento profissional. Reuniões pedagógicas, observação entre pares, análise de produções de estudantes, estudo de casos e planejamento colaborativo podem transformar problemas cotidianos em objetos de investigação. Para isso, é indispensável garantir tempo institucional e evitar que os espaços coletivos sejam consumidos apenas por tarefas burocráticas.

A identidade profissional também se constrói na relação entre experiência e teoria. A experiência, sozinha, pode cristalizar práticas; a teoria, isolada, pode tornar-se discurso distante. A formação potente cria circulação entre ambas. O professor confronta uma dificuldade concreta com conceitos que ampliam sua leitura, testa novas mediações, observa efeitos e retorna ao coletivo para interpretar o processo. Essa dinâmica produz desenvolvimento profissional e reduz a dependência de receitas.

Formar para a autonomia implica ainda formar para a responsabilidade. Quanto maior o espaço de decisão, maior a necessidade de argumentação. Escolhas pedagógicas precisam poder ser explicadas aos colegas, estudantes, famílias e sistemas de ensino. A autonomia não se protege por isolamento, mas por profissionalidade: domínio de conhecimentos, compromisso ético, reflexão, registro e participação em comunidades profissionais.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A DOCÊNCIA EM RECONSTRUÇÃO

A leitura articulada permite identificar um primeiro resultado interpretativo: políticas que ampliam a responsabilização do professor enquanto reduzem seu poder de decisão produzem uma contradição profissional. O professor é cobrado por resultados que dependem de múltiplos fatores, mas pode ter pouca margem para reorganizar tempos, estratégias e materiais. Essa combinação tende a deslocar a identidade da autoria para a conformidade, valorizando

a fidelidade ao procedimento mais do que a qualidade da mediação.

O segundo resultado é que a afetividade não constitui dimensão acessória da profissionalidade. Ela participa das condições de aprendizagem e do próprio exercício da docência. Isso não autoriza atribuir ao vínculo a solução de todos os problemas, mas impede políticas que tratem estudantes e professores como unidades abstratas de desempenho. A qualidade pedagógica inclui a construção de relações em que seja possível perguntar, errar, revisar, persistir e produzir sentido.

O terceiro resultado consiste em compreender que currículo comum e autonomia não são polos incompatíveis. A tensão produtiva entre ambos pode sustentar uma escola democrática. Direitos comuns orientam o trabalho; a autonomia permite construir caminhos adequados para realizá-los. Quando um dos polos é eliminado, surgem riscos: sem referências comuns, desigualdades podem ser naturalizadas; sem autonomia, diferenças concretas podem ser ignoradas.

Desses movimentos emerge a categoria docência em reconstrução. Ela designa o processo ético, político, pedagógico e formativo pelo qual o professor reconhece a insuficiência de imagens cristalizadas sobre os estudantes e, ao mesmo tempo, interroga representações rígidas sobre sua própria profissão. Reconstruir não é abandonar conhecimento, autoridade, planejamento ou avaliação. É reinscrevê-los em relações mais democráticas, reflexivas e responsivas à diversidade.

9 A ESCOLA QUEBRA A IMAGEM QUE OS PROFESSORES QUEBRAM DE SI

A formulação “a escola quebra a imagem que os professores quebram de si” procura sintetizar um movimento de dupla transformação. A escola real quebra a imagem idealizada do professor que domina todas as situações, controla todos os tempos e obtém resultados previsíveis. Ao reconhecer essa impossibilidade, o próprio professor pode quebrar a imagem de completude que lhe foi socialmente exigida. Essa ruptura não diminui a profissão; permite reconstruí-la sobre bases mais realistas e coletivas.

Uma identidade profissional madura admite a incompletude sem renunciar à competência. O professor pode não saber imediatamente como responder a determinada situação e, ainda assim, agir profissionalmente: pesquisa, consulta colegas, conversa com especialistas, observa o estudante, revisa o planejamento e constrói uma resposta. A fragilidade não está em reconhecer limites, mas em sistemas que transformam a dúvida em culpa e dificultam o trabalho colaborativo.

Essa perspectiva também modifica a relação com a avaliação. Resultados são informações importantes, mas não equivalem à totalidade do trabalho pedagógico. Avaliações externas podem revelar padrões e desigualdades; avaliações internas podem acompanhar processos mais próximos. Em ambos os casos, interpretar dados exige contexto. A identidade docente se enfraquece quando o resultado vira rótulo e se fortalece quando o dado se torna pergunta para investigação pedagógica.

A reconstrução profissional requer, portanto, uma cultura institucional em que professores possam falar sobre dificuldades sem serem imediatamente desqualificados. Escolas aprendentes não são escolas sem problemas, mas escolas capazes de transformar problemas em objetos coletivos de estudo. Essa cultura depende de liderança pedagógica, tempo, confiança e políticas que reconheçam a formação como parte do trabalho, não como atividade adicional realizada nas margens da jornada.

10 IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO

Uma primeira implicação consiste em desenhar políticas curriculares que explicitem objetivos e conhecimentos essenciais sem prescrever de modo absoluto os caminhos. Documentos podem oferecer sequências exemplificativas, repertórios de atividades e critérios de progressão, desde que sejam apresentados como instrumentos profissionais. A existência de alternativas e orientações para adaptação comunica confiança no professor e favorece respostas mais adequadas à diversidade.

Uma segunda implicação refere-se à formação. Programas de desenvolvimento profissional precisam reservar espaço para estudo conceitual e para análise do trabalho real. Em vez de apenas demonstrar como usar um material, podem discutir por que determinada proposta foi construída, que concepção de aprendizagem a sustenta, em que situações pode funcionar, que barreiras pode produzir e como avaliar seus efeitos. Essa mudança transforma treinamento em formação.

A terceira implicação diz respeito à avaliação e responsabilização. Resultados de aprendizagem devem orientar políticas de apoio, não produzir simplificações sobre escolas e professores. Comparações que ignoram contexto podem incentivar competição e ocultar desigualdades. Uma política formativa combina dados quantitativos com análises qualitativas, considera trajetórias e oferece suporte às escolas que enfrentam maiores desafios.

Por fim, políticas de valorização docente precisam reconhecer que autonomia depende de condições. Não basta declarar que o professor é protagonista se sua jornada não inclui tempo de planejamento, se faltam equipes de apoio ou se mudanças curriculares chegam sem espaço de estudo. A identidade profissional é construída também pelas mensagens institucionais sobre o valor do trabalho. Condições materiais, carreira, formação e participação são dimensões inseparáveis da qualidade pedagógica.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou a identidade profissional docente a partir das relações entre imagens sociais, afetividade, autonomia, currículo e formação. A leitura de Arroyo, Freire, Wallon, Nóvoa e Saviani permite afirmar que a docência não pode ser adequadamente compreendida como execução de procedimentos definidos externamente. Trata-se de trabalho intelectual, ético, relacional e público, realizado em condições concretas e orientado pelo direito dos estudantes ao conhecimento.

A crítica à padronização não implica rejeitar currículo, avaliação ou políticas de rede. O argumento desenvolvido sustenta que referências comuns

precisam conviver com decisão profissional. A igualdade de direitos não exige identidade de percursos; exige que diferentes mediações mantenham compromisso com objetivos formativos relevantes. Nesse processo, a afetividade integra a aprendizagem e a profissionalidade, sem substituir o rigor pedagógico.

A categoria docência em reconstrução sintetiza a principal contribuição interpretativa. Professores constroem sua identidade quando podem revisar imagens sobre estudantes e sobre si, reconhecer limites, estudar problemas, dialogar com colegas e produzir decisões justificadas. A reconstrução não é sinal de perda de identidade, mas de uma profissão capaz de responder historicamente às transformações da escola.

Conclui-se que formar professores exige mais do que capacitá-los para implementar programas. Exige garantir tempo, conhecimento, colaboração, condições de trabalho e participação nas decisões. Uma escola pública democrática precisa de professores que conheçam o currículo e sejam capazes de interpretá-lo; que exerçam autoridade e saibam dialogar; que acompanhem resultados e enxerguem sujeitos; que reconheçam as imagens quebradas sem desistir de reconstruir, coletivamente, outras formas de ensinar e aprender.

12 IDENTIDADE, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA PROFISSIONAL

A identidade docente também se alimenta de memórias de escolarização, modelos de professores, experiências de êxito e situações de conflito. Essas marcas não determinam a prática, mas compõem repertórios a partir dos quais o profissional interpreta o cotidiano. Torná-las objeto de reflexão permite distinguir heranças que merecem ser preservadas de práticas que precisam ser revistas. A formação inicial e continuada ganha densidade quando convida o professor a narrar sua trajetória e confrontá-la com conhecimentos educacionais. A narrativa profissional não substitui análise teórica; oferece matéria para ela. Ao nomear experiências, o professor pode perceber como determinadas expectativas sobre disciplina, inteligência, família ou sucesso foram construídas. Essa consciência amplia a possibilidade de agir de outro modo. Também favorece a compreensão de que identidade não é essência individual, mas processo social. Ela se constitui nas relações com estudantes, colegas, gestores, famílias, políticas e comunidades. Por isso, mudanças institucionais afetam a maneira como o professor se reconhece. Uma política que valoriza colaboração produz mensagens diferentes de uma política baseada exclusivamente em controle. Uma escola que oferece tempo para estudo reconhece o professor como profissional do conhecimento. Uma escola que transforma toda reunião em cobrança burocrática comunica outra imagem da profissão. A formação, nesse sentido, não ocorre apenas em cursos: acontece também na organização cotidiana do trabalho.

13 AUTORIDADE PEDAGÓGICA SEM AUTORITARISMO

A discussão sobre identidade docente exige recuperar a autoridade pedagógica sem confundi-la com autoritarismo. O professor ocupa uma posição específica porque responde pela organização de situações de aprendizagem e pelo acesso dos estudantes a conhecimentos que não dependem apenas de seus interesses imediatos. Essa responsabilidade envolve

selecionar, explicar, questionar, propor exercícios, acompanhar e avaliar. O diálogo não elimina essa assimetria funcional; transforma o modo como ela é exercida. Uma autoridade democrática não precisa humilhar para ser reconhecida. Ela se sustenta em coerência, conhecimento, clareza de critérios, capacidade de escuta e responsabilidade pelas decisões. Em contextos de prescrição intensa, pode ocorrer um deslocamento paradoxal: a autoridade do professor diante da turma é cobrada, enquanto sua autoridade profissional sobre o planejamento é reduzida. Reconstruir a identidade exige recompor essas dimensões. O professor precisa de respaldo institucional para estabelecer limites e, simultaneamente, de espaço profissional para decidir como ensinar. A autoridade também se fortalece quando os estudantes compreendem o sentido das atividades e percebem que suas dificuldades são levadas a sério. Isso não significa negociar todos os objetivos, mas tornar visível a intencionalidade pedagógica. O reconhecimento recíproco cria condições para que exigência e cuidado deixem de aparecer como opostos.

14 COLABORAÇÃO, COLETIVO E DESPRIVATIZAÇÃO DA PRÁTICA

A imagem do professor solitário permanece forte na cultura escolar. Cada profissional fecha a porta de sua sala, enfrenta problemas semelhantes e, muitas vezes, acredita que pedir ajuda revelaria incompetência. Essa privatização da prática dificulta a aprendizagem profissional. A colaboração permite transformar experiências individuais em conhecimento coletivo. Planejar em conjunto, observar aulas, analisar produções dos estudantes e discutir intervenções não retiram autonomia; ampliam repertórios e qualificam decisões. Para que isso aconteça, é necessário construir confiança e regras éticas de trabalho. Observação entre pares não pode ser mecanismo de vigilância. Deve estar orientada por perguntas formativas e por reciprocidade. Da mesma forma, reuniões pedagógicas precisam escapar tanto da burocratização quanto da conversa sem foco. Um coletivo profissional se fortalece quando escolhe problemas relevantes, reúne evidências, estuda conceitos e acompanha mudanças. Nóvoa ajuda a compreender que a profissão se forma também pela profissão. Isso exige políticas que reconheçam comunidades de aprendizagem docente como parte da jornada. A colaboração é especialmente importante diante da diversidade, pois nenhum professor domina sozinho todos os conhecimentos necessários. Dialogar com profissionais do AEE, orientação, supervisão e outras áreas pode produzir respostas mais integradas, desde que a responsabilidade pelo estudante não seja terceirizada.

15 TECNOLOGIAS, PLATAFORMAS E AUTORIA DOCENTE

Tecnologias digitais podem ampliar acesso a recursos, favorecer registros e apoiar comunicação. Entretanto, sua incorporação à escola precisa ser analisada a partir da profissionalidade. Plataformas que oferecem atividades e dados podem ser úteis quando funcionam como instrumentos para o professor. Tornam-se problemáticas quando algoritmos, trilhas automáticas ou indicadores passam a definir o percurso sem espaço para interpretação. O dado digital possui aparência de objetividade, mas sempre resulta de escolhas sobre o que medir, como classificar e que

resposta sugerir. A autoria docente inclui capacidade de compreender essas mediações. Formação tecnológica, portanto, não deve limitar-se ao domínio operacional. Precisa discutir critérios pedagógicos, acessibilidade, privacidade, qualidade das informações e adequação ao contexto. O professor pode usar tecnologia para diversificar linguagens e ampliar participação, mas também precisa reconhecer quando uma solução digital cria novas barreiras. A identidade profissional contemporânea inclui essa competência crítica. Não se trata de resistir à tecnologia por princípio, nem de adotá-la como sinônimo de inovação. O critério continua sendo pedagógico: que problema estamos tentando resolver, para quem, com quais efeitos e com que possibilidades de revisão?

16 AVALIAÇÃO COMO LEITURA PEDAGÓGICA

Avaliar é produzir informações para tomar decisões. Quando a avaliação se reduz a classificação, perde parte de sua potência formativa. A identidade docente se relaciona profundamente com o modo como o professor lê evidências de aprendizagem. Um erro pode ser interpretado como falta ou como pista sobre o raciocínio do estudante. Uma nota pode encerrar uma trajetória ou desencadear nova intervenção. Avaliações externas acrescentam uma escala diferente e podem revelar desigualdades importantes, mas não substituem a leitura próxima do processo. O professor articula múltiplas fontes: observação, produções escritas, participação, tarefas, conversas, testes e registros. Essa triangulação ajuda a evitar julgamentos precipitados. Também permite distinguir dificuldade conceitual, barreira linguística, ausência de oportunidade e problema de acesso. Uma cultura avaliativa democrática não abandona critérios; torna-os mais transparentes e úteis. Para a formação docente, isso significa estudar instrumentos, analisar itens, compreender limitações estatísticas e discutir como devolver resultados aos estudantes. A avaliação deixa de ser apenas veredito e torna-se parte do planejamento.

17 SÍNTESE: PROFESSORES QUE SE RECONSTROEM COM A ESCOLA

A escola contemporânea desafia imagens profissionais herdadas, mas não torna a docência dispensável. Ao contrário, quanto mais diversos são os sujeitos, os recursos e as demandas, mais necessária se torna uma profissão capaz de interpretar complexidade. A reconstrução da identidade não ocorre por decreto. Ela depende de experiências de formação, condições de trabalho, reconhecimento e participação. Professores se reconstroem quando encontram espaço para pensar o que fazem, nomear dilemas, estudar alternativas e perceber efeitos de suas escolhas. Também se reconstroem quando a escola deixa de exigir heroísmo individual e organiza redes de responsabilidade. A docência em reconstrução assume que não existe método capaz de antecipar todas as situações, mas também rejeita improvisação permanente. Planejamento e abertura ao inesperado precisam coexistir. Conhecimento profissional e escuta precisam coexistir. Currículo comum e diferenciação precisam coexistir. Essa capacidade de sustentar tensões sem reduzi-las a falsas escolhas constitui uma marca de maturidade profissional. É nesse sentido que as imagens quebradas podem tornar-se formativas: elas

mostram limites das representações anteriores e convocam a profissão a produzir novas formas de presença na escola.

APROFUNDAMENTO ANALÍTICO: PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO

A partir da discussão desenvolvida, podem ser sistematizados princípios para políticas de formação que reconheçam a identidade docente como construção profissional. O primeiro é a inseparabilidade entre conhecimento e contexto. Professores precisam dominar conteúdos e teorias de aprendizagem, mas também compreender os sujeitos e territórios com os quais trabalham. O segundo é a centralidade da colaboração: problemas complexos exigem comunidades profissionais, não heróis isolados. O terceiro é a autonomia responsável, que combina liberdade de mediação com compromisso público e avaliação dos efeitos das escolhas.

O quarto princípio é a integração entre afetividade e rigor. Reconhecer o sujeito inteiro não significa reduzir expectativas; significa construir condições para que todos possam participar do trabalho intelectual. O quinto é a leitura crítica das políticas e tecnologias. Materiais, plataformas e avaliações devem ser apropriados profissionalmente, não obedecidos de forma automática. O sexto é a formação vinculada ao trabalho real: casos, registros, produções dos estudantes e dilemas concretos precisam entrar nos espaços formativos.

Esses princípios convergem para uma imagem de professor que não se define pela posse de respostas prontas, mas pela capacidade de produzir respostas fundamentadas. A profissão se fortalece quando pode estudar, decidir, justificar, rever e aprender. Esse movimento é particularmente relevante em redes marcadas por mudanças rápidas, porque impede que cada nova política apague conhecimentos profissionais acumulados. A formação torna-se continuidade crítica, e não sucessão de modismos.

NOTA FINAL DE ARTICULAÇÃO COM O EIXO TEMÁTICO

O eixo Formação Docente e Identidade Profissional é diretamente contemplado porque o artigo toma a identidade como problema central e a relaciona às condições concretas de exercício da profissão. A análise não restringe formação a cursos ou certificações; considera-a processo de construção de saberes, valores, relações e formas de participação no interior da escola e das políticas educacionais.

A contribuição para o debate do II CONAP está em deslocar a pergunta "como fazer o professor aplicar melhor uma proposta?" para "que condições permitem ao professor compreender, decidir e responder profissionalmente pelo ensino?". Essa mudança preserva o compromisso com resultados de aprendizagem, mas recusa a ideia de que qualidade decorra de fidelidade mecânica. A qualidade é produzida na relação entre conhecimentos públicos, mediação competente, condições institucionais e reconhecimento da diversidade.

Assim, a identidade docente aparece como dimensão estratégica para qualquer inovação educacional. Reformas sustentáveis precisam dialogar com os profissionais que as concretizam, incorporar seus conhecimentos e criar espaços de avaliação e revisão. Quando professores participam da construção das políticas, a formação deixa de ser etapa posterior de implementação e passa a integrar o próprio processo de mudança. Essa perspectiva fortalece a escola pública como espaço de produção coletiva de conhecimento e de responsabilidade democrática.

18 DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

As análises desenvolvidas permitem compreender que a formação docente precisa ultrapassar modelos centrados apenas na transmissão de procedimentos. Quando o professor é convocado a responder a turmas heterogêneas, a situações imprevistas e a diferentes modos de aprender, sua identidade profissional se constitui no exercício de interpretar, decidir e justificar pedagogicamente suas escolhas. Nesse sentido, a formação ganha densidade quando articula estudo teórico, leitura do contexto, análise de práticas e construção coletiva de alternativas, evitando tanto o improviso permanente quanto a simples reprodução de prescrições externas.

Essa perspectiva também recoloca o lugar da experiência. A experiência profissional não deve ser confundida com repetição de rotinas, mas compreendida como fonte de problemas, perguntas e saberes que podem ser examinados criticamente. Em diálogo com Nóvoa, a profissão se fortalece quando os professores dispõem de espaços para narrar, comparar, problematizar e reconstruir suas práticas junto a outros profissionais. A colaboração, portanto, não é um complemento eventual da formação: constitui uma condição para que a autonomia deixe de ser isolamento e passe a significar responsabilidade compartilhada.

A articulação entre autonomia e currículo exige igual cuidado. Um currículo comum expressa compromissos públicos e direitos de aprendizagem, mas sua concretização depende de mediações que considerem ritmos, repertórios, barreiras e possibilidades concretas dos estudantes. A autoria docente aparece justamente nesse intervalo entre a orientação geral e a situação singular. Ela se manifesta na seleção de exemplos, na reorganização de tempos, na escolha de recursos, na criação de diferentes formas de participação e na avaliação contínua dos efeitos produzidos. Assim, reconhecer a autoria não significa relativizar objetivos educacionais, mas criar condições para que possam ser alcançados por percursos pedagogicamente responsáveis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.