



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DOCENTE: UMA RELAÇÃO DE INCLUSÃO

Pedro Antonio Gomes de Melo<sup>1</sup>  

### Resumo

As exigências da sociedade demandam que a Educação esteja em observância crítica com as constantes mudanças socioculturais. Assim, os cursos de formação de professores devem conceber o exercício docente como uma práxis pedagógica, logo se espera que os educadores se apropriem de saberes que vão sendo adquiridos, ao longo de suas vidas profissionais e pessoais, em todos os espaços, assentados na conexão de domínios do conhecimento teórico e prático em sua construção identitária. Este artigo objetiva refletir acerca de uma formação para o magistério, na qual conceba a identidade docente em uma relação de inclusão com as experiências formativas em uma construção reflexiva e transformadora, ambas como atividades indissociáveis. O itinerário teórico-metodológico que embasou este estudo sinaliza concepções do campo da Ciência da Educação na visão de autores como: Nóvoa, (1992); André, (2012); Tardif, (2014); Morosini, (2000); entre outros, e se configura como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Como conclusão, defende-se uma formação contínua para o exercício docente, na qual o educador reconheça que ele sempre será um aprendiz, pois não há conhecimento absoluto, assim como não existe ignorância absoluta, tudo está em constante transformação, rompendo com propostas pedagógicas conservadoras de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica.

**Palavras-chave:** Ensino básico; Formação pedagógica; Identidade docente; Pesquisa e docência.

### Como citar

MELO, Pedro Antonio Gomes de. Formação de professores e identidade docente: uma relação de inclusão. *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-18, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.50733.



<sup>1</sup> Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Arapiraca, Alagoas, Brasil. Endereço eletrônico: pedro.melo@uneal.edu.br.

## TEACHER TRAINING AND TEACHER IDENTITY: A RELATIONSHIP OF INCLUSION

**Abstract:** The demands of society require that Education be in critical observance of constant sociocultural changes. Thus, teacher training courses must conceive of teaching as a pedagogical praxis, and educators are expected to appropriate knowledge that is acquired throughout their professional and personal lives, in all spaces, based on the connection of theoretical and practical knowledge domains in their identity construction. This article aims to reflect on a training for teachers, in which the teacher identity is conceived in a relationship of inclusion with formative experiences in a reflective and transformative construction, both as inseparable activities. The theoretical-methodological itinerary that supported this study signals conceptions of the field of Educational Science in the view of authors such as: Nóvoa, (1992); André, (2012); Tardif, (2014); Morosini, (2000); among others, and is configured as a bibliographic research with a qualitative approach. In conclusion, we advocate continuous training for teaching, in which the educator recognizes that he or she will always be an apprentice, as there is no absolute knowledge, just as there is no absolute ignorance, everything is in constant transformation, breaking with conservative pedagogical proposals for teacher training based on the model of technical rationality.

**Keywords:** Basic education; Teaching identity; Teacher training; Research and teaching.

## FORMACIÓN DOCENTE E IDENTIDAD DOCENTE: UNA RELACIÓN DE INCLUSIÓN

**Resumen:** Las exigencias de la sociedad exigen que la Educación esté en sintonía crítica con los constantes cambios socioculturales. Así, los cursos de formación docente deben concebir la enseñanza como una praxis pedagógica, y se espera que los educadores se apropien de los conocimientos que adquieren a lo largo de su vida profesional y personal, en todos los espacios, a partir de la conexión de dominios de saberes teóricos y prácticos en su construcción identitaria. Este artículo pretende reflexionar sobre la formación para la docencia, en la que la identidad docente se concibe en una relación de inclusión con las experiencias formativas en una construcción reflexiva y transformadora, ambas como actividades inseparables. El itinerario teórico-metodológico que fundamentó este estudio señala concepciones del campo de la Ciencia de la Educación en la visión de autores como: Nóvoa, (1992); André, (2012); Tardif, (2014); Morosini, (2000); entre otros, y se configura como una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo. En conclusión, abogamos por la formación continua para la docencia, en la que el educador reconozca que siempre será un aprendiz, pues no existe el conocimiento absoluto, así como no existe la ignorancia absoluta, todo está en constante transformación, rompiendo con las propuestas pedagógicas conservadoras de formación docente basadas en el modelo de la racionalidad técnica.

**Palabras clave:** Educación básica; Formación docente; Investigación y docência; Identidad docente.

## Introdução

A partir de uma percepção de mundo não-fragmentado em partes autônomas, mas sob o prisma da relação de complementaridade de saberes, considerando a noção de complexidade de Morin (2008), podemos evidenciar as diversas transformações em diferentes áreas ocorridas nos últimos tempos que alteraram radicalmente a coletividade, afetando múltiplos campos, notadamente, a área da Educação.

No entanto, é importante considerar, também, que nem todas estas transformações promovem avanços, algumas pelo contrário, impõe retrocesso. Justamente, pelo volume e rapidez com que as mudanças ocorrem, o compromisso da educação deva ser a materialização de sua função: garantir a aprendizagem de conhecimentos, saberes e habilidades necessárias ao indivíduo para uma atuação plena nessa sociedade.

Em razão disso, o processo de formação de professores e a construção de uma identidade docente se constituem num campo de estudo profundamente enriquecedor e desafiador. Com efeito, este artigo buscar, também, explorar a complementaridade e interdependência entre esses domínios, destacando o emergente papel do professor-pesquisador na promoção de uma educação reflexiva e transformadora.

Para encararmos os novos desafios perante as transformações tecnológicas, políticas, sociais, econômicas, culturais, entre outras, que repercutiram nos meios educacionais dessa nova era, faz-se necessário que tenhamos uma formação nos cursos de licenciatura para o exercício do magistério na Educação Básica cada vez mais atualizada, que viabilize a concepção de um docente que saiba interligar saberes oriundos da teoria (mundo acadêmico) e de sua prática em suas ações pedagógicas (mundo da escola).

Esse perfil de profissional do magistério deve ser erigido em sua experiência formativa inicial, quando os discentes ainda estão cursando uma licenciatura e terão como a principal atuação à docência, como também em sua formação continuada durante toda sua trajetória profissional. Esses diferentes momentos de capacitação oportunizarão o desenvolvimento profissional permanente, ao mesmo tempo, em que construirão sua identidade docente.

Por esse viés, objetivamos problematizar neste artigo - resultado de uma pesquisa teórica - uma ressignificação dos processos formativos com reconsideração dos saberes necessários à prática pedagógica, na qual conceba a identidade docente em uma relação de inclusão com a formação inicial e continuada em uma construção crítica de saberes e práticas, ambas como atividades que andam sempre juntas.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos deste estudo, filiamo-nos, em linhas gerais, ao campo da pesquisa educacional e mobilizamos para a discussão autores que são reconhecidos e notoriamente respeitados na área da educação como Nóvoa, (1992); André, (2012); Tardif, (2014); Morosini, (2000); entre outros, e se configura como uma pesquisa do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios.

Este texto está dividido, fundamentalmente, em duas seções: a primeira traz uma discussão sobre a formação de professores na contemporaneidade, pondo em foco uma comparação crítica do antigo paradigma tradicional de formação em relação aos modelos de racionalidade técnica, prática e crítica; a segunda traz uma reflexão sobre a práxis pedagógica e a identidade docente, percebendo-as como algo dinâmico, edificadas socio-historicamente no processo de construção do sujeito. Ao final do artigo, expomos as considerações finais e as referências.

### **A formação de professores/ras na contemporaneidade: novos olhares**

Nesta primeira seção, vamos explorar um pouco acerca dos paradigmas de formação docente e apontar algumas contradições entre as exigências sociais e políticas na formação inicial e contínua de professores frente à fragilidade dos cursos de licenciatura. Além disso, apresentaremos os principais modelos de formação para o exercício do magistério e suas transições pragmáticas no cenário educacional atual, problematizando a necessidade de transcendermos o antigo modelo de concepção de formação de professores, na busca de um novo modelo reflexivo, que viabilize uma maior autonomia profissional em seu exercício docente.

Porém, é válido ressaltar que, para essa experiência formativa se efetivar, torna-se necessária uma reflexão crítica e substancial do cenário educacional atual de formação dos profissionais da educação, tanto na formação inicial como na contínua. Lembrando que a formação inicial e continuada é um dever do Estado, bem como direito e dever dos docentes. Como preconiza a LDBE – Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 62 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação

mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (Brasil, 1996).

É fato que, no atual século XXI, a área da Educação e a evolução do conhecimento na construção de novos saberes estão sendo vistas de maneira diferente, metaforicamente falando fora de uma redoma de vidro. Antes, entendíamos que somente o professor era o detentor do saber, no entanto, percebemos que, nos dias de hoje, as antigas práticas de ensino/aprendizagem tradicionais já não suprem as necessidades atuais.

As mudanças, ao longo da história da sociedade, retrataram, em linhas gerais, novas de ideias, pensamentos, hábitos e costumes que são inseridos em dado contexto social ou antigos comportamentos que deixam de fazer parte de um determinado grupo social que convive em um mesmo território seguindo códigos éticos comuns a todos. Sendo assim, podemos pensar que são essas formas inovadoras e com o aporte da ciência, que impulsionam o desenvolvimento de tal sociedade.

Por conseguinte, estamos inseridos em uma nova realidade educacional frente às diversas mudanças do mundo contemporâneo que impactam/impactaram o desenvolvimento da Educação Nacional. Nesse contexto, quando consideramos a formação do profissional do ensino, devemos pensar em promover uma capacitação não apenas em nível técnico (no sentido conteudista), mas uma formação em que o docente possa ampliar suas possibilidades humanas e políticas. Dessa forma, desenvolvendo, assim, a criticidade e autonomia, privilegiando epistemologias, perspectivas e abordagens teóricas que contemplem a diversidade nas formas de ser, existir e pensar. Conforme Nunes e Lima (2018, p. 50-51), o processo de capacitação profissional docente:

[...] vai sendo tecido a partir de uma dinâmica interativa e discursiva de vários aspectos que formam o profissional docente, dentre eles destacamos a conscientização e a transformação do ‘ser professor’, pois ser professor, atualmente, envolve uma atividade complexa: formar o educando para conviver em uma sociedade que se encontra em constante transformação.

Como supracitado no excerto, vimos que as mudanças são constantes na sociedade, seus impactos podem durarem por gerações ou serem vistos apenas num futuro longínquo. Os atores

envolvidos nessa dinâmica, como a escola, os educandos, os educadores, a comunidade etc., inevitavelmente, sofreram importantes reflexos e tiveram que se integrar e se adaptar essa nova realidade.

Em efeito, o alunado de agora não é mais os aprendizes de épocas remotas, a sociedade muda e com essas transformações os alunos também mudam, os de antigamente não são os mesmos de hoje, nem serão os de amanhã. Os jovens percebem que “[...] se aprende na escola, sim, mas também se aprende muito fora dela” (Tardif, 2014, p. 143). Cabe ao novo professor ser flexível, estar atento a essas transformações, compreendê-las sem pré-julgamentos e incluí-las no dia-dia da sala de aula. Nessa direção, é plausível a ideia de que se deve ter novas políticas educacionais para formar de maneira diferente os novos professores para o enfrentamento desse novo cenário na/para uma formação docente, inicial e continuada, Sendo assim, precisamos “[...] pensar nas novas habilidades e nas novas competências, a própria escola precisa se flexibilizar, todos devem ser autônomos, há uma nova subjetividade” (Miranda, 2012, p. 129). Ainda recorrendo à referida autora, ela nos esclarece que

A reforma educacional contemporânea recoloca o tema da formação de professores. É preciso formar diferentemente os professores, dizem-nos, porque o mundo mudou, porque a escola que já era insuficiente não consegue corresponder às exigências desse novo mundo (Miranda, 2012, p. 129).

A Educação, enquanto prática histórica, se apresenta como instrumento potencializador e tem a provocação de responder às demandas atuais que dão novas nuances às responsabilidades dos educadores frente aos percalços de promovermos uma educação emancipadora. Logo, a formação inicial em cursos de licenciatura plena para a capacitação de professores, em meio a esse cenário, deve formar docentes para o saber, para o saber-fazer e para o saber ser professor, auferindo-o uma maior (re)significação social.

### **Modelos de Formação de Professores e suas Transições Pragmáticas: Racionalidade Técnica, Racionalidade Prática e Racionalidade Crítica.**

Nesta subseção 1.1, vamos discutir diferentes contextualizações de formação para o exercício do magistério, analisando o antigo paradigma tradicional (baseado no modelo da

racionalidade técnica) e novos paradigmas educacionais (baseados no modelo da racionalidade prática ou no modelo da racionalidade crítica.) que exigem do professor mudanças na metodologia de ensino e na postura pedagógica, permitindo uma maior troca de experiências entre os docentes e discentes.

O paradigma tradicional de educar é caracterizado pela transmissão de conhecimento de forma unidirecional, na qual o docente desconsidera o contexto dos alunos onde se ensina, sendo alheio a seu reconhecimento social. O professor é visto como o detentor do saber, repassador de conteúdo e o aluno como um receptáculo passivo desse conteúdo e perde-se a necessidade de entender o porquê das coisas, apenas se aceita passivamente a ordem estabelecida.

Nessa orientação pedagógica, que norteou, e em alguns contextos ainda norteia, por anos a formação docente brasileira, está inserido o modelo de racionalidade técnica, na qual o professor é considerado um mero técnico ou especialista e sua atividade profissional é, acima de tudo, instrumental (Ferro; Guedes, 2018).

No modelo da racionalidade técnica, também conhecido como epistemologia positivista da prática, o docente apresenta uma atuação limitada, fomentada pelo treinamento técnico para a aplicação de técnicas pedagógicas de forma acrítica, desconsiderando a autonomia e a dimensão reflexiva do professor.

Nas palavras de Pérez-Gómez, (1995, p. 99), a formação de professores nesse modelo

[...] é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceptual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica.

Com efeito, no trabalho cotidiano destes professores não se evidencia uma relação de complementariedade entre a teoria (conhecimento teórico e científico) e a ação docente (conhecimento prático adquirido empiricamente), ambos conhecimentos deveriam estar entrelaçados à vida profissional do professorado em seu cotidiano escolar como é proposto pelos novos modelos.

O modelo da racionalidade técnica propõe uma prática educativa a partir de meios apropriados para atingir os fins e tais meios deverão ser selecionados através de resultados do conhecimento científico já validados. Logo, o papel do professor é de passiva conformidade



com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais filiados a essa corrente. (Ferro; Guedes, 2018).

De forma breve e sucinta, Diniz-Pereira explica-nos que

[...] há pelo menos três conhecidos modelos de formação de professores que estão baseados no modelo de racionalidade técnica: *o modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto, 1999); *o modelo de transmissão*, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991); *o modelo acadêmico tradicional*, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983; Liston E Zeichner, 1991; Tabacnick E Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

É importante dizer que entendemos, também, que o saber pedagógico está relacionado ao uso de técnicas, métodos e ferramentas para na mediação do processo educacional pedagógico. Todavia, acreditamos que a prática pedagógica vai muito além disso, pois o professor precisa saber articulá-los com a interação social, com a experiência e, ainda, ter uma boa interlocução com seus aprendizes.

Indo de encontro ao paradigma tradicional e modelos tecnicistas de ensino, temos o modelo de racionalidade prática que consiste em uma proposta crítico-social dos conteúdos, buscando superar as limitações impostas pela racionalidade técnica na mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

De forma breve e sucinta, Diniz-Pereira explica-nos que

[...] existem no mínimo três modelos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade prática: *o modelo humanístico*, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (Zeichner, 1983; Tatto, 1999); o modelo de *‘ensino como ofício’*, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (Tatto, 1999); o modelo orientado pela pesquisa, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (Tabachnick; Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2014, p. 38).

Nessa direção, o professor será um mediador do conhecimento que reflete as práticas suscitadas pelas mudanças, e não simplesmente um transmissor do conhecimento como prevê a educação pautada nos métodos tradicionais. Portanto, para se trabalhar nessa perspectiva, o



perfil do professor deve ser construído a partir de um processo de formação contínua, o docente constrói seu conhecimento de maneira processual, sem que a teoria seja ignorada nesse procedimento. Sendo assim, exige-se um novo perfil do professorado, com conteúdo científico e preparação didático-pedagógica para o enfrentamento desses novos desafios no contexto escolar.

O modelo de racionalidade crítica também entra em conflito com os fundamentos norteadores do ensino tradicional e tecnicista, em que o professor é visto como o único responsável pela transmissão dos conteúdos e do conhecimento. Enquanto os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma concepção mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (Diniz-Pereira, 2014).

Nas palavras de Carr e Kemmis (1986 *apud* Diniz-Pereira, 2014, p. 39), esse modelo crítico

[...] carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação.

A concepção de racionalidade crítica se alicerça no pressuposto de que o processo de educar se erige historicamente, a prática docente deve estar associada às experiências sociais e culturais vividas pelos atores que fazem parte desse processo educacional. Nesse modelo reflexivo, a formação do professor se constrói a longo prazo, por meio de uma postura crítica, reflexiva e autônoma articulada entre a teoria e a prática, construindo uma racionalidade alicerçada na epistemologia da práxis, visando ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica.

De forma breve e sucinta, Diniz-Pereira explica-nos que

[...] existem no mínimo três modelos baseados na racionalidade crítica: o *modelo sócio-reconstrucionista*, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (Liston; Zeichner, 1991); o *modelo emancipatório ou transgressivo*, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo o professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir (Hooks, 1994); e o *modelo ecológico crítico*, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (Carson; Sumara, 1997). (Diniz-Pereira, 2014, p. 40-41).

Como exposto, nessa perspectiva o trabalho de educar é visto como uma atividade intelectual interligada aos desafios e às experiências do nosso cotidiano atual, é preciso que o professor esteja atento aos obstáculos gerados para o aluno perante essa nova realidade e principalmente para a aquisição de novos conhecimentos, tendo educando, educadores e comunidade escolar/institucional exercendo papéis ativos na construção do processo educativo.

Independente da abordagem adotada, tradicional ou não, a Educação enfrenta desafios, seja de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem ou sobre modelos para a capacitação dos educadores. Nessa direção, o docente, no decorrer da sua prática pedagógica, precisa levar em consideração que a práxis pedagógica não acontece simplesmente pelo ato de ouvir e/ou escutar, mas efetivamente quando os alunos elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o meio que lhes oferecem. Segundo Perrenoud (1993, p. 200), o professor deve buscar em seu processo de formação

Atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de formação continuada. Porém, conhecer as novas teorias, estar ciente dos avanços na Ciência da Educação e poder discutir as tendências pedagógicas atuais, são conhecimentos que irão contribuir não somente na prática pedagógica em sala de aula do professor.

Finalizamos essa primeira seção, ressaltando que tais modelos e paradigmas têm norteado práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo. No entanto, urge a necessidade de re(pensar) uma formação docente que desenvolva profissionais reflexivos ou investigadores (professor/pesquisador), porque um professor que não reflete suas ações não terá como formar alunos capazes de refletir, além de apontar a necessidade de uma abordagem holística na formação de professores, levando em consideração o papel dos docentes como a peça-chave para a relação entre teoria e prática para transpor os desafios atuais.

### **Para uma práxis e identidade docente: uma relação de inclusão**

---

Conforme O magistério, como qualquer atividade verdadeiramente humana, emerge da subjetividade de cada um, para o bem ou para o mal. Enquanto eu

ensino, projeto a condição da minha alma nos meus alunos, na minha matéria e em nossa maneira de estarmos juntos. (Palmer, 2012, p. 18).

As escolas têm o compromisso garantir a aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessárias ao indivíduo para uma atuação plena nessa sociedade, cabendo ao professor está capacitado e disposto para tal desafio. É nesse sentido que, nesta segunda seção, vamos refletir sobre a práxis pedagógica e a identidade docente, compreendidas como facetas de um mesmo processo de formação profissional do magistério.

A reforma educacional supõe mudanças nas práticas epistemológicas e institucionais da escolarização, de um de seus pilares é a necessidade de conceber diferentemente o aluno e o professor. (Miranda, 2012, p. 131). Sendo assim, para uma práxis pedagógica efetiva, o professor precisa usar o conhecimento acadêmico, que contribui tanto nos momentos de formação, quanto nos momentos do exercício docente.

Todavia, é necessário também que ele se aproprie de conhecimentos práticos que foram adquiridos, ao longo de sua vida acadêmica, profissional e porque não dizermos também pessoal, articulando esses saberes com criatividade e criticidade, refletindo, assim, sobre sua prática e na sua prática, para fazer as intervenções necessárias, de forma assertiva e efetiva nesse contexto.

Nas palavras de Pérez Gómez, (1995, p. 104):

Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a acção, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

É notório que vivemos em uma nova realidade de Educação, no século XXI, o conhecimento é visto em uma outra perspectiva, não mais como um atributo exclusivo do professor (detentor do saber), e com isso, as antigas práticas de ensino já não suprem as necessidades atuais.

Por conta disso, acreditamos que a prática docente dever ser conduzida como uma práxis pedagógica, “[...] que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática” (Miranda, 2012, p. 131), visando transformar o contexto social e educacional dos alunos por meio de uma ação/reflexão, a partir de uma (re)significação da atuação da profissão docente, isso requer que os professores se apropriem de saberes que vão adquirindo em processos contínuos e reflexivos em diálogo com as teorias e as experiências pedagógicas.

Ao tratar sobre essa inter-relação entre saberes teóricos e práticos na práxis pedagógica, Konder (1992, p. 116), explica-nos que:

Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, ‘abstratas’.

Por conseguinte, é na e pela práxis pedagógica que o sujeito se faz professor, o fazer ensinar/aprender se constitui em uma tarefa complexa e sua efetiva apropriação ocorre num *continuum*, perpassando pelas exigências sociais e políticas na formação inicial e contínua de professores.

O professor, como todo indivíduo, é um ser em constante transformação, assim, devemos compreender a sua práxis “como um processo em constante evolução e mobilização, buscando melhor se qualificar e fazer reflexões a respeito do seu ofício, a fim de repensar a educação e contribuir para sua melhoria. (Costa; Melo, 2023, p. 18). Para tal, a teoria vai auxiliá-lo no desenvolvimento em frente à perspectiva crítico-reflexiva, capacitando-o na reconstrução de sua prática profissional (Franco *et al*, 2010), mas não será suficiente.

### **Identidade profissional docente**

---

A identidade docente é a condição de existência do professor, nas palavras de Iza *et al*. (2014, p. 276), podemos dizer que

[...] ‘ser-professor(a)’ é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações.

A identidade profissional docente é algo dinâmico, construída no âmbito sociocultural da profissão e pelo processo de constituição do sujeito, ela deve ter como foco principal a práxis pedagógica. Dessa forma, compreendemos que se tornar professor/a é algo alçado a partir das muitas variáveis a qual o docente é exposto e desenvolve-se tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

O profissional de ensino, o professor, é uma categoria fundamental para o progresso de qualquer sociedade. No Brasil, um país em vias de desenvolvimento, o papel dele ainda se torna maior, seja pelas conhecidas deficiências do nosso sistema de Educação, seja pela baixa valorização e reconhecimento profissional.

A identidade docente é algo singular, particular de cada indivíduo, construído ao longo da vida, que vai sendo moldada dentro do contexto pessoal. Nesse contexto, o ambiente escolar em que o professor atua é um fator preponderante para a sua formação e para a sua construção de identidade profissional (Morosini, 2000; Zabalza, 2004).

Por exemplo, se reconhecer professor pode ter como referência: i. modelos de professores que encontramos em nossa vida escolar enquanto aluno em vários níveis de ensino diferentes; ii. modelos de professores que encontramos no contexto científico-acadêmico em nossa trajetória universitária durante a formação inicial; iii. modelos de professores que convivemos no contexto profissional. Enfim, identidade docente vai sendo constituída com referências às experiências adquiridas (seja como aluno, seja como professor) por meio do convívio com alunos e colegas professores de trabalho, entre outros, em que o futuro professor ou o atual professor se encontra inserido.

Como diz Moran, (2015, p. 42):

Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinho, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso [...].

Esse reconhecimento identitário é fruto, portanto, da interação social dos indivíduos, “[...] que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas” (Bottelho, 2001, p. 2), com sensibilidade pessoal e social.

A reflexão acerca da identidade profissional, aqui circunscrita à identidade profissional do professor, tem grande importância, uma vez que, como já exposta anteriormente, ela não surge automaticamente com a conclusão da graduação e a titulação de licenciatura, ao contrário, “é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (Garcia, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva, ao rompermos com as concepções iluminista e positivista na educação, percebemos que a constituição identitária docente não é um dado fixo e imutável, mas um processo ativo de construção do sujeito. Pois, está diretamente relacionado à compreensão das pessoas e das suas inter-relações com o mundo.

É nesse sentido que a percepção do ser professor, também, é uma das formas de evidenciarmos memórias, pensamentos, crenças mítico-religiosas, relações de poder etc. e imprimir as identidades de cada ser, dentro de um contexto educacional, histórico, cultural e político.

Em sua práxis e construção identitária, ele deve conhecer as teorias de ensino que proporcionarão um melhor transitar no campo teórico, porém, sem perder a utilidade da concepção prática. Logo, podemos perceber que este legado identitário, construído ao longo do tempo, na carreira no magistério e na interligação da teoria e da prática pedagógica, exerce importante influência social para a formação de professores.

Por essa razão, a identidade do professor se constitui pelo significado que cada docente atribui para sua profissão durante as três fases de formação, que deveriam ser interdependentes e complementares, quais sejam: i.) a formação acadêmica inicial adquirida durante sua licenciatura nas instituições de ensino superior, ii.) o momento de iniciação profissional, no qual ele se deparará, empiricamente, com a sala de aula durante seus primeiros anos de prática docente e iii.) durante o seu desenvolvimento profissional ou formação permanente por meio de atividades e cursos programados em sua formação continuada para garantir o seu desenvolvimento e aprimoramento profissional.

Nessa direção, concluímos que a identidade docente se constrói num processo contínuo por meio de das inter-relações e representações como o mundo. Ela consiste em “[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p.16). Assim, o professor se reconhece enquanto profissional da educação e em sua prática didático-pedagógica reflete sistematicamente a sua própria prática educativa, ou seja, o docente se caracteriza como um/uma docente pesquisador/a-reflexivo/a de sua prática, na busca sempre de novos conhecimentos para a resolução de problemas.

### Considerações finais

Diante do que foi exposto ao longo deste texto, frente a essa nova perspectiva educacional, destacamos que cabe a este novo perfil de professor, por meio de sua intervenção

pedagógica, propiciar situações significativas de ensino-aprendizagem, em que o saber prévio dos alunos seja resgatado e reelaborado, contextualizando-se o conhecimento formal e ampliando-os.

Coaduna-se a essa proposta de formação docente, o papel da escola, que tem por função principal desenvolver trabalhos, considerando as vivências sociais dos alunos, mas também propiciar conhecimentos necessários para o desenvolvimento acadêmico, social e profissional de sua comunidade escolar.

Nessa direção, partimos da compreensão de que a prática docente – o exercício do magistério - emerge da subjetividade de cada um de nós. Para chegarmos à conclusão que se faz mister, nos dias atuais, uma ressignificação para as licenciaturas, em seus cursos de formação inicial e continuada, na busca de materializar por meio de uma formação consistente, coerente e crítica a indissociabilidade entre teoria e prática para construção identitária docente.

Diante de tal contexto, não há mais espaço, apenas, para aulas tradicionais com abordagens convencionais que, muitas vezes, negligenciam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem com utilização de recursos que não desafiam os alunos e/ou os professores e ainda, que não os preparam para um cenário cada vez mais tecnológico. Daí inferimos, portanto, que todo profissional inserido no contexto educacional precisa adaptar-se às mudanças sociais e multiplicar isso em sala de aula na promoção de uma educação reflexiva e transformadora, formando alunos competentes para participar ativamente da sociedade.

Para uma formação docente apropriada se requer uma reavaliação dinâmica e dialética dos atuais cursos de licenciatura, para que se promova uma educação que transcenda a simples transmissão de conhecimentos, engajando-se ativamente na produção de saberes críticos e inovadores, privilegiando a construção de saberes e competências básicas necessárias para desenvolver uma boa prática, incluindo uma adequada interação entre docente e discente, levando em consideração o nível de ensino em que se leciona, que aproxime o graduando (futuro professor) ao mundo da escola.

Como exposto, ao longo do texto, vimos que a identidade docente se (re)constrói, reflexivamente, a partir de saberes distintos, quais sejam: saber-experiência - um saber pré-existente construído ao longo da vida do professor, saber-conhecimento – um saber específico para se trabalhar as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as e saber-pedagógico – um saber para ensinar por meio da prática social de ensino. Ela se perpetua com o aprendizado de conhecimentos específicos e inerentes à atividade do magistério, aprimorando-se constantemente por toda a vida profissional.



Nesse sentido, é necessário que o professor do ensino básico reconheça que ele será, ininterruptamente, um aprendiz, pois não há conhecimento absoluto, assim como não existe ignorância absoluta, tudo está em constante transformação. Logo, a atuação pedagógica demanda ação e reflexão contínua, aliando teoria à prática, sendo, então, um ato reflexivo e não apenas uma aplicação acrítica de técnicas, pois o professor adquire experiências e competências na sala de aula.

Por último, destacamos que a educação é o pilar fundamental para o processo de desenvolvimento do ser humano, que se caracteriza como um processo complexo e dinâmico que envolve um conjunto de aprendizagens e experiências em diferentes etapas formativas e não apenas uma aplicação acrítica de técnicas. Sendo assim, acreditamos que conjecturar sobre temáticas ligadas à formação de professores, mesmo que gere polêmica, é de suma importância. Pois, aviva provocações significativas para possíveis desdobramentos à especialidade em questão ou às áreas correlatas de estudos educacionais.

## Referências

BOTTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200011>.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996#:~:text=LDBE%20%2D%20Lei%20n%C2%BA%209.394%20de%2020%20de%20Dezembro%20de%201996&text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20Uni%C3%A3o%2C%20o,n%C2%BA%2012.056%2C%20de%202009>. Acesso em: 23 ago. 2024.

COSTA, José Barbosa; MELO, Pedro Antonio Gomes de. Pesquisa e docência: a educação básica rural no município de Taquarana/Al. **Foco**, Vila Velha, v. 16, n. 10, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-100>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FERRO, Maria da Glória Duarte; GUEDES, Neide Cavalcante. Formação e prática docente: articulação necessária para a mudança educativa. In: ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; FERRO, Maria da Glória Duarte (org.). **Docência e pesquisa em formação de professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 17-47.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi.. Prefácio. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: 1 jun. 2024.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO-SANCHES, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA-NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Dijnane-Vedovatto/publication/371709248\\_Identidade\\_docente\\_as\\_varias\\_faces\\_da\\_constituicao\\_do\\_ser\\_professor/links/65c3e14c79007454976a7536/Identidade-docente-as-varias-faces-da-constituicao-do-ser-professor.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dijnane-Vedovatto/publication/371709248_Identidade_docente_as_varias_faces_da_constituicao_do_ser_professor/links/65c3e14c79007454976a7536/Identidade-docente-as-varias-faces-da-constituicao-do-ser-professor.pdf). Acesso em: 1 jun. 2024.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 129-144.

MORAN, José. O ensino híbrido: emergência ou tendência?. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/o-ensino-hibrido-emergencia-ou-tendencia/>. Acesso em: 28 maio 2024.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Parte I professor do ensino superior: identidade e desafios**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20. Disponível em: [http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D\\_professor\\_ensino\\_superior.pdf](http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf). Acesso em: 16 maio 2024.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NOVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Lúcia Maria de Sousa Leal; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação docente e prática pedagógica: territórios e encruzilhadas de produção de conhecimento. *In*: ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; FERRO, Maria da Glória Duarte (org.). **Docência e pesquisa em formação de professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 49-63.

PALMER, Parker J. **A coragem de ensinar**. A vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-115.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. Os professores universitários. *In*: ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

### CRedit

Reconhecimentos:	Não se aplica.
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição dos autores:	MELO, P. A. G. de declara ter participado da redação do artigo, e afirma ter sido de sua responsabilidade a Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal e Investigação; Metodologia, Redação – rascunho original; Supervisão, Validação, Visualização, Redação -revisão e edição.

*Submetido em: 29 de maio de 2024*

*Aceito em: 15 de novembro de 2024*

*Publicado em: 21 de maio de 2025*

*Editor de seção: João Fernando de Araújo*

*Membro da equipe de produção: Ronald Rosa*

*Assistente de editoração: Giovanna Martins Capaci Rodrigues*