



FORMACIÓN DOCENTE E IDENTIDAD DOCENTE: UNA RELACIÓN DE INCLUSIÓN¹

Pedro Antonio Gomes de Melo²  

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.

Cómo citar

MELO, Pedro Antonio Gomes de. Formación docente e identidad docente: una relación de inclusión. *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-18, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.50733.



¹ Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI.

² Doctorado en Letras por la Universidad Estadual de Maringá (UEM). Profesor Titular de la Universidad Estadual de Alagoas (UNEAL). Arapiraca, Alagoas, Brasil. Dirección electrónica: 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.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DOCENTE: UMA RELAÇÃO DE INCLUSÃO

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 concebe 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: Nôvoa, (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.

Introducción

A partir de una percepción de mundo no fragmentado en partes autónomas, sino bajo el prisma de la relación de complementariedad de saberes, considerando la noción de complejidad de Morin (2008), podemos evidenciar las diversas transformaciones en diferentes áreas ocurridas en los últimos tiempos que alteraron radicalmente la colectividad, afectando múltiples campos, notablemente, el área de la Educación.

No obstante, es importante considerar, también, que no todas estas transformaciones promueven avances; algunas, por el contrario, imponen retroceso. Justamente, por el volumen y la rapidez con que los cambios ocurren, el compromiso de la educación debe ser la materialización de su función: garantizar el aprendizaje de conocimientos, saberes y habilidades necesarias al individuo para una actuación plena en esa sociedad.

En razón de ello, el proceso de formación de profesores y la construcción de una identidad docente se constituyen en un campo de estudio profundamente enriquecedor y desafiante. Con efecto, este artículo busca, también, explorar la complementariedad e interdependencia entre estos dominios, destacando el emergente papel del profesor-investigador en la promoción de una educación reflexiva y transformadora.

Para enfrentar los nuevos desafíos ante las transformaciones tecnológicas, políticas, sociales, económicas, culturales, entre otras, que repercutieron en los medios educacionales de esta nueva era, se hace necesario que tengamos una formación en los cursos de licenciatura para el ejercicio del magisterio en la Educación Básica cada vez más actualizada, que viabilice la concepción de un docente que sepa interconectar saberes oriundos de la teoría (mundo académico) y de su práctica en sus acciones pedagógicas (mundo de la escuela).

Ese perfil de profesional del magisterio debe ser erigido en su experiencia formativa inicial, cuando los discentes aún están cursando una licenciatura y tendrán como principal actuación la docencia, como también en su formación continuada durante toda su trayectoria profesional. Esos diferentes momentos de capacitación oportunizarán el desarrollo profesional permanente, al mismo tiempo que construirán su identidad docente.

Por esta vía, objetivamos problematizar en este artículo - resultado de una investigación teórica - una resignificación de los procesos formativos con reconsideración de los saberes necesarios a la práctica pedagógica, en la cual se conciba la identidad docente en una relación de inclusión con la formación inicial y continuada en una construcción crítica de saberes y prácticas, ambas como actividades que siempre van juntas.

En cuanto a los presupuestos teórico-metodológicos de este estudio, nos afiliamos, en líneas generales, al campo de la investigación educacional y movilizamos para la discusión autores que son reconocidos y notoriamente respetados en el área de la educación como Nóvoa (1992); André (2012); Tardif (2014); Morosini (2000); entre otros, y se configura como una investigación del tipo bibliográfica de abordaje cualitativo con objetivos exploratorios.

Este texto está dividido, fundamentalmente, en dos secciones: la primera trae una discusión sobre la formación de profesores en la contemporaneidad, poniendo en foco una comparación crítica del antiguo paradigma tradicional de formación en relación a los modelos de racionalidad técnica, práctica y crítica; la segunda trae una reflexión sobre la praxis pedagógica y la identidad docente, percibiéndolas como algo dinámico, edificadas socio-históricamente en el proceso de construcción del sujeto. Al final del artículo, exponemos las consideraciones finales y las referencias.

La formación de profesores/as en la contemporaneidad: nuevas miradas

En esta primera sección, vamos a explorar un poco acerca de los paradigmas de formación docente y señalar algunas contradicciones entre las exigencias sociales y políticas en la formación inicial y continua de profesores frente a la fragilidad de los cursos de licenciatura.

Además, presentaremos los principales modelos de formación para el ejercicio del magisterio y sus transiciones pragmáticas en el escenario educacional actual, problematizando la necesidad de trascender el antiguo modelo de concepción de formación de profesores, en la búsqueda de un nuevo modelo reflexivo, que viabilice una mayor autonomía profesional en su ejercicio docente.

Sin embargo, es válido resaltar que, para que esta experiencia formativa se efectivice, se hace necesaria una reflexión crítica y sustancial del escenario educacional actual de formación de los profesionales de la educación, tanto en la formación inicial como en la continua. Recordando que la formación inicial y continuada es un deber del Estado, así como derecho y deber de los docentes. Como preconiza la LDBE – Ley n.º 9.394 de 20 de diciembre de 1996 en su artículo 62 que establece las directrices y bases de la educación nacional:

Art. 62. La formación de docentes para actuar en la educación básica se hará a nivel superior, en curso de licenciatura plena, admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y los cinco primeros años de la enseñanza fundamental, la ofrecida a nivel medio, en la modalidad normal (Redacción dada por la ley n.º 13.415, de 2017). § 1º La Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, en régimen de colaboración, deberán promover la formación inicial, la continuada y la capacitación de los profesionales de magisterio (Incluido por la Ley n.º 12.056, de 2009) (Brasil, 1996).

Es un hecho que, en el actual siglo XXI, el área de la Educación y la evolución del conocimiento en la construcción de nuevos saberes están siendo vistas de manera diferente, metafóricamente hablando fuera de una cúpula de cristal. Antes, entendíamos que solamente el profesor era el detentor del saber; no obstante, percibimos que, en los días de hoy, las antiguas prácticas de enseñanza/aprendizaje tradicionales ya no suplen las necesidades actuales.

Los cambios, a lo largo de la historia de la sociedad, retrataron, en líneas generales, nuevas ideas, pensamientos, hábitos y costumbres que son insertados en un dado contexto social o antiguos comportamientos que dejan de formar parte de un determinado grupo social que convive en un mismo territorio siguiendo códigos éticos comunes a todos. Siendo así, podemos pensar que son esas formas innovadoras y con el aporte de la ciencia, las que impulsan el desarrollo de tal sociedad.

Por consiguiente, estamos insertos en una nueva realidad educacional frente a las diversas cambios del mundo contemporáneo que impactan/impactaron el desarrollo de la Educación Nacional. En este contexto, cuando consideramos la formación del profesional de la enseñanza, debemos pensar en promover una capacitación no solo a nivel técnico (en el sentido de contenido), sino una formación en la que el docente pueda ampliar sus posibilidades humanas y políticas.

De esta forma, desarrollando, así, la criticidad y autonomía, privilegiando epistemologías, perspectivas y abordajes teóricos que contemplen la diversidad en las formas de ser, existir y pensar. Conforme Nunes y Lima (2018, p. 50-51), el proceso de capacitación profesional docente:

[...] se va tejiendo a partir de una dinámica interactiva y discursiva de varios aspectos que forman al profesional docente, entre ellos destacamos la concienciación y la transformación del 'ser profesor', pues ser profesor, actualmente, envuelve una actividad compleja: formar al educando para convivir en una sociedad que se encuentra en constante transformación.

Como se mencionó en el extracto, vimos que los cambios son constantes en la sociedad; sus impactos pueden durar por generaciones o ser vistos solo en un futuro lejano. Los actores involucrados en esta dinámica, como la escuela, los educandos, los educadores, la comunidad, etc., inevitablemente, sufrieron importantes reflejos y tuvieron que integrarse y adaptarse a esta nueva realidad.

En efecto, el alumnado de ahora ya no es el de épocas remotas; la sociedad cambia y con esas transformaciones los alumnos también cambian, los de antaño no son los mismos de hoy, ni lo serán los de mañana.

Los jóvenes perciben que “[...] se aprende en la escuela, sí, pero también se aprende mucho fuera de ella” (Tardif, 2014, p. 143). Le corresponde al nuevo profesor ser flexible, estar atento a esas transformaciones, comprenderlas sin prejuic peaceamientos e incluirlas en el día a día del aula. En esta dirección, es plausible la idea de que se deben tener nuevas políticas educacionales para formar de manera diferente a los nuevos profesores para el enfrentamiento de este nuevo escenario en/para una formación docente, inicial y continuada.

Siendo así, necesitamos “[...] pensar en las nuevas habilidades y en las nuevas competencias, la propia escuela necesita flexibilizarse, todos deben ser autónomos, hay una nueva subjetividad” (Miranda, 2012, p. 129). Aún recurriendo a la referida autora, ella nos aclara que:

La reforma educacional contemporánea replantea el tema de la formación de profesores. Es preciso formar diferentemente a los profesores, nos dicen, porque el mundo cambió, porque la escuela que ya era insuficiente no consigue corresponder a las exigencias de ese nuevo mundo (Miranda, 2012, p. 129).

La Educación, en cuanto práctica histórica, se presenta como instrumento potencializador y tiene la provocación de responder a las demandas actuales que dan nuevas nuances a las responsabilidades de los educadores frente a los percances de promover una educación emancipadora.

Luego, la formación inicial en cursos de licenciatura plena para la capacitación de profesores, en medio de este escenario, debe formar docentes para el saber, para el saber-hacer y para el saber ser profesor, confiriéndole una mayor (re)significación social.

Modelos de Formación de Profesores y sus Transiciones Pragmáticas: Racionalidad Técnica, Racionalidad Práctica y Racionalidad Crítica

En esta subsección 1.1, vamos a discutir diferentes contextualizaciones de formación para el ejercicio del magisterio, analizando el antiguo paradigma tradicional (basado en el modelo de la racionalidad técnica) y nuevos paradigmas educacionales (basados en el modelo de la racionalidad práctica o en el modelo de la racionalidad crítica) que exigen del profesor cambios en la metodología de enseñanza y en la postura pedagógica, permitiendo un mayor intercambio de experiencias entre los docentes y discentes.

El paradigma tradicional de educar se caracteriza por la transmisión de conocimiento de forma unidireccional, en la cual el docente desconsidera el contexto de los alumnos donde se enseña, siendo ajeno a su reconocimiento social. El profesor es visto como el detentor del saber, transmisor de contenido y el alumno como un receptáculo pasivo de ese contenido, perdiéndose la necesidad de entender el porqué de las cosas; apenas se acepta pasivamente el orden establecido.

En esta orientación pedagógica, que guio, y en algunos contextos aún guía, por años la formación docente brasileña, está inserto el modelo de racionalidad técnica, en la cual el profesor es considerado un mero técnico o especialista y su actividad profesional es, por encima de todo, instrumental (Ferro; Guedes, 2018).

En el modelo de la racionalidad técnica, también conocido como epistemología positivista de la práctica, el docente presenta una actuación limitada, fomentada por el entrenamiento técnico para la aplicación de técnicas pedagógicas de forma acrítica, desconsiderando la autonomía y la dimensión reflexiva del profesor.

En palabras de Pérez-Gómez (1995, p. 99), la formación de profesores en este modelo:

[...] es entendida fundamentalmente como un proceso de socialización e inducción profesional en la práctica cotidiana de la escuela, no recurriendo al apoyo conceptual y teórico de la investigación científica, lo que conduce fácilmente a la reproducción de los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica.

En efecto, en el trabajo cotidiano de estos profesores no se evidencia una relación de complementariedad entre la teoría (conocimiento teórico y científico) y la acción docente (conocimiento práctico adquirido empíricamente); ambos conocimientos deberían estar entrelazados a la vida profesional del profesorado en su cotidiano escolar como es propuesto por los nuevos modelos.

El modelo de la racionalidad técnica propone una práctica educativa a partir de medios apropiados para alcanzar los fines y tales medios deberán ser seleccionados a través de resultados del conocimiento científico ya validados. Luego, el papel del profesor es de pasiva conformidad con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores educacionales afiliados a esta corriente (Ferro; Guedes, 2018).

De forma breve y sucinta, Diniz-Pereira nos explica que:

[...] hay al menos tres conocidos modelos de formación de profesores que están basados en el modelo de racionalidad técnica: el modelo de entrenamiento de habilidades comportamentales, en el cual el objetivo es entrenar profesores para desarrollar habilidades específicas y observables (Avalos, 1991; Tattó, 1999); el modelo de transmisión, en el cual contenido científico y/o pedagógico es transmitido a los profesores, generalmente ignorando las habilidades de la práctica de enseñanza (Avalos, 1991); el modelo académico tradicional, el cual asume que el conocimiento del contenido disciplinar y/o científico es suficiente para la enseñanza y que aspectos prácticos de la enseñanza pueden ser aprendidos en servicio (Zeichner, 1983; Liston y Zeichner, 1991; Tabacinick y Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

Es importante decir que entendemos, también, que el saber pedagógico está relacionado con el uso de técnicas, métodos y herramientas para la mediación del proceso educacional pedagógico. Sin embargo, creemos que la práctica pedagógica va mucho más allá de eso, pues el profesor necesita saber articularlos con la interacción social, con la experiencia y, además, tener una buena interlocución con sus aprendices.

En contraposición al paradigma tradicional y a los modelos tecnicistas de enseñanza, tenemos el modelo de racionalidad práctica que consiste en una propuesta crítico-social de los contenidos, buscando superar las limitaciones impuestas por la racionalidad técnica en la mediación didáctico-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De forma breve y sucinta, Diniz-Pereira nos explica que:

[...] existen al menos tres modelos de formación de profesores dentro del modelo de la racionalidad práctica: el modelo humanístico, en el cual los

profesores son los principales definidores de un conjunto particular de comportamientos que ellos deben conocer a fondo (Zeichner, 1983; Tatto, 1999); el modelo de ‘enseñanza como oficio’, en el cual el conocimiento sobre enseñanza es adquirido por tentativa y error por medio de un análisis cuidadoso de la situación inmediata (Tatto, 1999); el modelo orientado por la investigación, cuyo propósito es ayudar al profesor a analizar y reflexionar sobre su práctica y trabajar en la solución de problemas de enseñanza y aprendizaje en el aula (Tabachnick; Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2014, p. 38).

En esta dirección, el profesor será un mediador del conocimiento que refleja las prácticas suscitadas por los cambios, y no simplemente un transmisor del conocimiento como prevé la educación pautada en los métodos tradicionales. Por lo tanto, para trabajar en esta perspectiva, el perfil del profesor debe ser construido a partir de un proceso de formación continua; el docente construye su conocimiento de manera procesual, sin que la teoría sea ignorada en este procedimiento. Siendo así, se exige un nuevo perfil del profesorado, con contenido científico y preparación didáctico-pedagógica para el enfrentamiento de esos nuevos desafíos en el contexto escolar.

El modelo de racionalidad crítica también entra en conflicto con los fundamentos que guían la enseñanza tradicional y tecnicista, en que el profesor es visto como el único responsable por la transmisión de los contenidos y del conocimiento. Mientras los modelos técnicos tienen una concepción instrumental sobre el levantamiento de problemas; los prácticos tienen una concepción más interpretativa y los modelos críticos tienen una visión política explícita sobre el asunto (Diniz-Pereira, 2014).

En palabras de Carr y Kemmis (1986 *apud* Diniz-Pereira, 2014, p. 39), este modelo crítico:

[...] carga una visión de investigación educacional como análisis crítico que direcciona la transformación de la práctica educacional, los entendimientos sobre educación, y los valores educacionales de aquellos involucrados en el proceso, y las estructuras sociales e institucionales las cuales proporcionan el esqueleto para su acción.

La concepción de racionalidad crítica se asienta en el presupuesto de que el proceso de educar se erige históricamente; la práctica docente debe estar asociada a las experiencias sociales y culturales vividas por los actores que forman parte de este proceso educacional. En este modelo reflexivo, la formación del profesor se construye a largo plazo, por medio de una postura crítica, reflexiva y autónoma articulada entre la teoría y la práctica, construyendo una

racionalidad asentada en la epistemología de la praxis, buscando ampliar la reflexión sobre la práctica pedagógica.

De forma breve y sucinta, Diniz-Pereira nos explica que:

[...] existen al menos tres modelos basados en la rationalidad crítica: el modelo socio-reconstrucciónista, el cual concibe la enseñanza y el aprendizaje como vehículos para la promoción de una mayor igualdad, humanidad y justicia social en el aula, en la escuela y en la sociedad (Liston; Zeichner, 1991); el modelo emancipatorio o transgresor, el cual concibe la educación como expresión de un activismo político e imagina el aula como un lugar de posibilidad, permitiendo al profesor construir modos colectivos para ir más allá de los límites, para transgredir (Hooks, 1994); y el modelo ecológico crítico, en el cual la investigación-acción es concebida como un medio para desnudar, interrumpir e interpretar desigualdades dentro de la sociedad y, principalmente, para facilitar el proceso de transformación social (Carson; Sumara, 1997). (Diniz-Pereira, 2014, p. 40-41).

Como expuesto, en esta perspectiva el trabajo de educar es visto como una actividad intelectual interconectada a los desafíos y a las experiencias de nuestro cotidiano actual; es preciso que el profesor esté atento a los obstáculos generados para el alumno ante esta nueva realidad y principalmente para la adquisición de nuevos conocimientos, teniendo educando, educadores y comunidad escolar/institucional ejerciendo papeles activos en la construcción del proceso educativo.

Independientemente del abordaje adoptado, tradicional o no, la Educación enfrenta desafíos, sea de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje o sobre modelos para la capacitación de los educadores. En esta dirección, el docente, en el transcurso de su práctica pedagógica, necesita llevar en consideración que la praxis pedagógica no sucede simplemente por el acto de oír y/o escuchar, sino efectivamente cuando los alumnos elaboran lo que reciben, porque trabajan cognitivamente con el medio que se les ofrece. Según Perrenoud (1993, p. 200), el profesor debe buscar en su proceso de formación:

Actualizarse, revisar conceptos y (re)significar la práctica pedagógica para poder responder a las demandas sociales forman parte de las propuestas de formación continuada. Sin embargo, conocer las nuevas teorías, estar consciente de los avances en la Ciencia de la Educación y poder discutir las tendencias pedagógicas actuales, son conocimientos que contribuirán no solamente en la práctica pedagógica en el aula del profesor.

Finalizamos esta primera sección, resaltando que tales modelos y paradigmas han guiado prácticas y políticas de formación docente en Brasil y en varios otros países del mundo.

No obstante, urge la necesidad de re(pensar) una formación docente que desarrolle profesionales reflexivos o investigadores (profesor/investigador), porque un profesor que no reflexiona sus acciones no tendrá cómo formar alumnos capaces de reflexionar, además de señalar la necesidad de un abordaje holístico en la formación de profesores, llevando en consideración el papel de los docentes como la pieza clave para la relación entre teoría y práctica para transponer los desafíos actuales.

Para una praxis e identidad docente: una relación de inclusión

El magisterio, como cualquier actividad verdaderamente humana, emerge de la subjetividad de cada uno, para bien o para mal. Mientras enseño, proyecto la condición de mi alma en mis alumnos, en mi materia y en nuestra manera de estar juntos. (Palmer, 2012, p. 18).

Las escuelas tienen el compromiso de garantizar el aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarias al individuo para una actuación plena en esta sociedad, correspondiendo al profesor estar capacitado y dispuesto para tal desafío. Es en este sentido que, en esta segunda sección, vamos a reflexionar sobre la praxis pedagógica y la identidad docente, comprendidas como facetas de un mismo proceso de formación profesional del magisterio.

La reforma educacional supone cambios en las prácticas epistemológicas e institucionales de la escolarización; uno de sus pilares es la necesidad de concebir differently al alumno y al profesor (Miranda, 2012, p. 131). Siendo así, para una praxis pedagógica efectiva, el profesor necesita usar el conocimiento académico, que contribuye tanto en los momentos de formación como en los momentos del ejercicio docente.

Sin embargo, es necesario también que se apropie de conocimientos prácticos que fueron adquiridos, a lo largo de su vida académica, profesional y, ¿por qué no decirlo también, personal?, articulando esos saberes con creatividad y criticidad, reflexionando, así, sobre su práctica y en su práctica, para hacer las intervenciones necesarias, de forma assertiva y efectiva en este contexto.

En palabras de Pérez Gómez (1995, p. 104):

Tener en consideración las características del pensamiento práctico del profesor nos obliga a repensar, no solo la naturaleza del conocimiento académico movilizado en la escuela y de los principios y métodos de

investigación en y sobre la acción, sino también el papel del profesor como profesional y los principios, contenidos y métodos de su formación.

Es notorio que vivimos en una nueva realidad de Educación, en el siglo XXI el conocimiento es visto desde otra perspectiva, no más como un atributo exclusivo del profesor (detentor del saber), y con ello, las antiguas prácticas de enseñanza ya no suplen las necesidades actuales.

Por esto, creemos que la práctica docente debe ser conducida como una praxis pedagógica, “[...] que reconstruye reflexivamente sus saberes y su práctica” (Miranda, 2012, p. 131), buscando transformar el contexto social y educacional de los alumnos por medio de una acción/reflexión, a partir de una (re)significación de la actuación de la profesión docente. Esto requiere que los profesores se apropien de saberes que van adquiriendo en procesos continuos y reflexivos en diálogo con las teorías y las experiencias pedagógicas.

Al tratar sobre esta interrelación entre saberes teóricos y prácticos en la praxis pedagógica, Konder (1992, p. 116) nos explica que:

Praxis y teoría están interconectadas, interdependientes. La teoría es un momento necesario de la praxis; y esta necesidad no es un lujo: es una característica que distingue la praxis de las actividades meramente repetitivas, ciegas, mecánicas, ‘abstractas’.

Por consiguiente, es en y por la praxis pedagógica que el sujeto se hace profesor; el hacer enseñar/aprender se constituye en una tarea compleja y su efectiva apropiación ocurre en un *continuum*, permeando las exigencias sociales y políticas en la formación inicial y continua de profesores.

El profesor, como todo individuo, es un ser en constante transformación, así, debemos comprender su praxis “como un proceso en constante evolución y movilización, buscando mejor calificarse y hacer reflexiones al respecto de su oficio, a fin de repensar la educación y contribuir para su mejoría” (Costa; Melo, 2023, p. 18).

Para ello, la teoría lo auxiliará en el desarrollo frente a la perspectiva crítico-reflexiva, capacitándolo en la reconstrucción de su práctica profesional (Franco *et al*, 2010), pero no será suficiente.

Identidad profesional docente

La identidad docente es la condición de existencia del profesor, en palabras de Iza *et al.* (2014, p. 276), podemos decir que:

[...] ‘ser-profesor(a)’ es una construcción adquirida en el transcurso de un largo proceso, pues es preciso tiempo para asimilar la formación, para aprender cómo actuar, para tomar decisiones y principalmente para reconocerse como un formador de las futuras generaciones.

La identidad profesional docente es algo dinámico, construida en el ámbito sociocultural de la profesión y por el proceso de constitución del sujeto; debe tener como foco principal la praxis pedagógica. De esta forma, comprendemos que convertirse en profesor/a es algo alcanzado a partir de las muchas variables a las que el docente está expuesto y se desarrolla tanto en el ámbito individual como en el colectivo.

El profesional de la enseñanza, el profesor, es una categoría fundamental para el progreso de cualquier sociedad. En Brasil, un país en vías de desarrollo, su papel aún se vuelve mayor, sea por las conocidas deficiencias de nuestro sistema de Educación, sea por la baja valoración y reconocimiento profesional.

La identidad docente es algo singular, particular de cada individuo, construido a lo largo de la vida, que va siendo moldeada dentro del contexto personal. En este contexto, el ambiente escolar en que el profesor actúa es un factor preponderante para su formación y para su construcción de identidad profesional (Morosini, 2000; Zabalza, 2004).

Por ejemplo, reconocerse profesor puede tener como referencia: i. modelos de profesores que encontramos en nuestra vida escolar como alumnos en varios niveles de enseñanza diferentes; ii. modelos de profesores que encontramos en el contexto científico-académico en nuestra trayectoria universitaria durante la formación inicial; iii. modelos de profesores con los que convivimos en el contexto profesional. En fin, la identidad docente se va constituyendo con referencias a las experiencias adquiridas (sea como alumno, sea como profesor) por medio de la convivencia con alumnos y colegas profesores de trabajo, entre otros, en los que el futuro profesor o el actual profesor se encuentra inserto.

Como dice Moran (2015, p. 42):

Aprendemos por medio de procesos organizados, junto con procesos abiertos, informales. Aprendemos cuando estamos con un profesor y aprendemos solos, con colegas, con desconocidos. Aprendemos de modo intencional y de modo espontáneo, cuando estudiamos y también cuando nos divertimos. Aprendemos con el éxito y con el fracaso [...].

Este reconocimiento identitario es fruto, por lo tanto, de la interacción social de los individuos, “[...] que elaboran sus modos de pensar y sentir, construyen sus valores, manejan sus identidades y diferencias y establecen sus rutinas” (Bottelho, 2001, p. 2), con sensibilidad personal y social.

La reflexión acerca de la identidad profesional, aquí circunscrita a la identidad profesional del profesor, tiene gran importancia, una vez que, como ya expuesta anteriormente, no surge automáticamente con la conclusión de la licenciatura y la titulación, al contrario, “es preciso construirla y modelarla. Y eso requiere un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que conduce a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (García, 2010, p. 18).

En esta perspectiva, al romper con las concepciones iluminista y positivista en la educación, percibimos que la constitución identitaria docente no es un dato fijo e inmutable, sino un proceso activo de construcción del sujeto. Pues, está directamente relacionado con la comprensión de las personas y de sus interrelaciones con el mundo.

Es en este sentido que la percepción del ser profesor, también, es una de las formas de evidenciar memorias, pensamientos, creencias mítico-religiosas, relaciones de poder, etc., e imprimir las identidades de cada ser, dentro de un contexto educacional, histórico, cultural y político.

En su praxis y construcción identitaria, debe conocer las teorías de enseñanza que le proporcionarán un mejor transitar en el campo teórico, sin perder la utilidad de la concepción práctica. Luego, podemos percibir que este legado identitario, construido a lo largo del tiempo, en la carrera en el magisterio y en la interconexión de la teoría y la práctica pedagógica, ejerce importante influencia social para la formación de profesores.

Por esta razón, la identidad del profesor se constituye por el significado que cada docente atribuye a su profesión durante las tres fases de formación, que deberían ser interdependientes y complementarias, a saber: i.) la formación académica inicial adquirida durante su licenciatura en las instituciones de enseñanza superior, ii.) el momento de iniciación profesional, en el cual se encontrará, empíricamente, con el aula durante sus primeros años de práctica docente y iii.) durante su desarrollo profesional o formación permanente por medio de

actividades y cursos programados en su formación continuada para garantizar su desarrollo y perfeccionamiento profesional.

En esta dirección, concluimos que la identidad docente se construye en un proceso continuo por medio de las interrelaciones y representaciones con el mundo. Consiste en “[...] un lugar de luchas y de conflictos, es un espacio de construcción de maneras de ser y de estar en la profesión” (Nóvoa, 1992, p. 16). Así, el profesor se reconoce como profesional de la educación y en su práctica didáctico-pedagógica refleja sistemáticamente su propia práctica educativa, es decir, el docente se caracteriza como un/una docente investigador/a-reflexivo/a de su práctica, en la búsqueda siempre de nuevos conocimientos para la resolución de problemas.

Consideraciones finales

Ante lo expuesto a lo largo de este texto, frente a esta nueva perspectiva educacional, destacamos que corresponde a este nuevo perfil de profesor, por medio de su intervención pedagógica, propiciar situaciones significativas de enseñanza-aprendizaje, en las que el saber previo de los alumnos sea rescatado y reelaborado, contextualizando el conocimiento formal y ampliándolo.

Se suma a esta propuesta de formación docente el papel de la escuela, que tiene como función principal desarrollar trabajos, considerando las vivencias sociales de los alumnos, pero también propiciar conocimientos necesarios para el desarrollo académico, social y profesional de su comunidad escolar.

En esta dirección, partimos de la comprensión de que la práctica docente –el ejercicio del magisterio– emerge de la subjetividad de cada uno de nosotros. Para llegar a la conclusión de que se hace imprescindible, en los días actuales, una resignificación para las licenciaturas, en sus cursos de formación inicial y continuada, en la búsqueda de materializar por medio de una formación consistente, coherente y crítica la indisociabilidad entre teoría y práctica para la construcción identitaria docente.

Ante tal contexto, ya no hay espacio solo para clases tradicionales con abordajes convencionales que, muchas veces, descuidan la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con la utilización de recursos que no desafían a los alumnos y/o a los profesores y, además, que no los preparan para un escenario cada vez más tecnológico. De ahí inferimos, por lo tanto, que todo profesional inserto en el contexto educacional necesita adaptarse a los

cambios sociales y multiplicar esto en el aula en la promoción de una educación reflexiva y transformadora, formando alumnos competentes para participar activamente de la sociedad.

Para una formación docente apropiada se requiere una revaluación dinámica y dialéctica de los actuales cursos de licenciatura, para que se promueva una educación que trascienda la simple transmisión de conocimientos, involucrándose activamente en la producción de saberes críticos e innovadores, privilegiando la construcción de saberes y competencias básicas necesarias para desarrollar una buena práctica, incluyendo una adecuada interacción entre docente y discente, teniendo en cuenta el nivel de enseñanza en que se imparte, que aproxime al graduando (futuro profesor) al mundo de la escuela.

Como se expuso a lo largo del texto, vimos que la identidad docente se (re)construye, reflexivamente, a partir de saberes distintos, a saber: saber-experiencia – un saber preexistente construido a lo largo de la vida del profesor; saber-conocimiento – un saber específico para trabajar la información clasificándola, analizándola y contextualizándola; y saber-pedagógico – un saber para enseñar por medio de la práctica social de enseñanza. Se perpetúa con el aprendizaje de conocimientos específicos e inherentes a la actividad del magisterio, perfeccionándose constantemente durante toda la vida profesional.

En este sentido, es necesario que el profesor de enseñanza básica reconozca que será, ininterrumpidamente, un aprendiz, pues no hay conocimiento absoluto, así como no existe ignorancia absoluta; todo está en constante transformación. Luego, la actuación pedagógica demanda acción y reflexión continua, aliando teoría a la práctica, siendo, entonces, un acto reflexivo y no solo una aplicación acrítica de técnicas, pues el profesor adquiere experiencias y competencias en el aula.

Por último, destacamos que la educación es el pilar fundamental para el proceso de desarrollo del ser humano, que se caracteriza como un proceso complejo y dinámico que involucra un conjunto de aprendizajes y experiencias en diferentes etapas formativas y no solo una aplicación acrítica de técnicas.

Siendo así, creemos que conjutar sobre temáticas ligadas a la formación de profesores, aunque genere polémica, es de suma importancia. Pues, aviva provocaciones significativas para posibles desdoblamientos a la especialidad en cuestión o a las áreas correlacionadas de estudios educacionales.

Referencias

- 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. Disponible en: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996#:~:text=LBDE%20%2D%20Lei%20n%C2%BA%209.394%20de%2020%20de%20Dezembro%20de%201996&text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20Uni%C3%A3o%C2%20o,n%C2%BA%2012.056%C2%20de%202009>). Acceso en: 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. Disponible en: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acceso en: 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. Disponible en: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acceso en: 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. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Dijnane-Vedovatto/publication/371709248_Identidade_docente_as_varias_faces_da_constituciao_do_ser_professor/links/65c3e14c79007454976a7536/Identidade-docente-as-varias-faces-da-constituciao-do-ser-professor.pdf. Acceso en: 1 jun. 2024.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MIRANDA, Marília Gouveia 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. Disponible en: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/o-ensino-hibrido-emergencia-ou-tendencia/>. Acceso en: 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. Disponible en: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e_books/D_professor_ensino_superior.pdf. Acceso en: 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 práctico 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

Reconocimientos:	No se aplica.
Financiación:	No se aplica.

Conflicto de intereses:	Los autores certifican que no tienen interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética	No se aplica..
Contribución de los autores:	MELO, P. A. G. de declara haber participado en la redacción del artículo, y afirma haber sido de su responsabilidad la Conceptualización, Curación de Datos, Análisis Formal e Investigación; Metodología, Redacción – borrador original; Supervisión, Validación, Visualización, Redacción - revisión y edición.

Enviado en: 29 de mayo de 2024

Aceptado en: 15 de noviembre de 2024

Publicado en: 21 de mayo de 2025

Editor de sección: João Fernando de Araújo

Miembro del equipo de producción: Ronald Rosa

Asistente de edición: Giovanna Martins Capaci Rodrigues