

ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

BETWEEN TRAINING AND THE
PROFESSION: CONTEMPORARY
CHALLENGES FOR THE CONSTRUCTION
OF TEACHER IDENTITY

GIZELDA DA SILVA,
gizeldadasilva86@gmail.com

Resumo: A formação docente constitui um dos principais elementos para a qualidade da educação e para a construção da identidade profissional dos professores. Entretanto, esse processo não pode ser compreendido apenas como aquisição de conhecimentos técnicos ou como preparação para o cumprimento de competências previamente estabelecidas. Este artigo tem como objetivo discutir criticamente as relações entre formação docente e identidade profissional, considerando desafios relacionados às políticas educacionais, às condições de trabalho, à inclusão, à cultura digital e às metodologias pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise articulada de estudos que abordam diferentes dimensões da formação docente. O diálogo entre Cyrino (2021), Tirol e Jesus (2022), Miskalo, Cirino e França (2023), Kuenzer (2024), Bodelão et al. (2025) e Silva, Guimarães e Ribas (2026) evidencia que a identidade profissional é construída continuamente e depende da articulação entre experiências formativas, conhecimentos, autonomia, condições de trabalho, inclusão e criticidade diante das tecnologias. Conclui-se que uma formação docente consistente requer perspectiva científica, pedagógica, cultural, ética e política, capaz de articular teoria e prática e de oferecer condições para que o professor atue como sujeito de conhecimento e agente de transformação social.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade profissional. Trabalho docente. Formação continuada. Cultura digital. Metodologias ativas.

Abstract: Teacher education is one of the main elements for educational quality and for the construction of teachers' professional identity.

However, this process cannot be understood merely as the acquisition of technical knowledge or preparation to meet predetermined competencies. This article aims to critically discuss the relationship between teacher education and professional identity, considering challenges related to educational policies, working conditions, inclusion, digital culture, and pedagogical methodologies. This is a qualitative bibliographic study based on an articulated analysis of studies addressing different dimensions of teacher education. The dialogue among Cyrino (2021), Tirol and Jesus (2022), Miskalo, Cirino and França (2023), Kuenzer (2024), Bodelão et al. (2025), and Silva, Guimarães and Ribas (2026) shows that professional identity is continuously constructed and depends on the articulation of formative experiences, knowledge, autonomy, working conditions, inclusion, and critical engagement with technologies. The study concludes that consistent teacher education requires a scientific, pedagogical, cultural, ethical, and political perspective capable of articulating theory and practice and providing conditions for teachers to act as subjects of knowledge and agents of social transformation.

Keywords: Teacher Training. Professional Identity. Teaching Work. Continuing Education. Digital Culture. Active Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a formação docente significa discutir também que professor a sociedade pretende formar, para qual projeto de educação e sob quais condições esse profissional exercerá sua atividade. A formação de professores não constitui, portanto, uma questão meramente técnica ou curricular. Ela está diretamente relacionada às concepções de educação, sociedade, trabalho, conhecimento e ser humano que orientam determinado projeto educacional.

Nesse sentido, a formação docente ocupa lugar estratégico no campo educacional. Tirolí e Jesus (2022) destacam que ela pode contribuir tanto para a manutenção da realidade existente quanto para a construção de novas possibilidades sociais. Os autores evidenciam que as políticas de formação constituem um espaço de disputas teóricas e políticas, não podendo ser compreendidas como neutras.

Essa discussão torna-se ainda mais necessária diante das transformações sociais e tecnológicas que modificam o cotidiano escolar. Bodelão et al. (2025) compreendem a formação docente como um processo contínuo, que se inicia na formação inicial e se prolonga pela educação continuada. Para os autores, as mudanças tecnológicas, sociais, culturais e pedagógicas ampliaram as exigências sobre o trabalho docente, fazendo com que o professor necessite desenvolver não apenas conhecimentos técnicos e didáticos, mas também competências digitais, sensibilidade social e compromisso ético.

Dessa forma, o professor contemporâneo encontra-se diante de uma realidade marcada pela diversidade dos estudantes, pelas demandas da educação inclusiva, pelas transformações curriculares, pela presença das tecnologias digitais e pela intensificação do trabalho. Ao mesmo tempo em que se espera que esse profissional seja inovador, flexível e preparado para diferentes

situações, nem sempre são garantidas condições adequadas para sua formação e atuação.

Cyrino (2021), ao discutir a constituição da identidade profissional docente, compreende a identidade como um processo contínuo, complexo, dinâmico, temporal e experiencial. Essa perspectiva permite compreender que a identidade profissional não é algo pronto, mas se constrói ao longo das experiências vivenciadas na formação e no exercício da profissão.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir criticamente as relações entre formação docente e identidade profissional, articulando as contribuições dos estudos selecionados e os diferentes desafios contemporâneos que atravessam a profissão, especialmente as políticas educacionais, as condições de trabalho, a inclusão, a cultura digital e as metodologias pedagógicas.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de natureza qualitativa. A seleção dos estudos tomou como critério publicações acadêmicas recentes (com recorte temporal de 2021 a 2026) indexadas em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e portais de periódicos, focalizando reflexões centrais sobre constituição da identidade docente, precarização do trabalho, inclusão e cultura digital. A discussão está organizada em eixos temáticos com o propósito de colocar tais perspectivas em diálogo, identificando

convergências, diferenças e contribuições específicas para a área.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional docente não nasce pronta no momento da conclusão de uma licenciatura. Ela é construída gradativamente por meio das relações estabelecidas pelo professor com os conhecimentos, os estudantes, os colegas, a instituição escolar, as políticas educacionais e a sociedade.

Cyrino (2021) compreende a identidade profissional como um processo contínuo, complexo, dinâmico, temporal e experiencial. A autora evidencia que sua constituição envolve dimensões pessoais, profissionais, intelectuais, morais e políticas, construídas nas relações e experiências formativas vivenciadas nos espaços profissionais. Nessa perspectiva, a identidade não é um atributo adquirido ao final da licenciatura, mas um movimento permanente de constituição do professor.

Essa compreensão encontra aproximação com Tiroli e Jesus (2022), que situam a formação docente em um campo de disputas teóricas e políticas. Para os autores, as políticas de formação podem tanto contribuir para a manutenção de

determinadas concepções educacionais quanto abrir possibilidades de transformação da realidade. A identidade profissional, portanto, não se constrói desvinculada do projeto de educação e de sociedade que orienta a formação.

A formação inicial constitui, assim, uma etapa fundamental de um percurso mais amplo. Cyrino (2021) destaca a importância das experiências formativas, dos espaços colaborativos e da reflexão sobre a prática para o movimento de constituição da identidade profissional. Esse entendimento permite reconhecer também o papel da formação continuada, da interação entre pares e das experiências concretas de trabalho na construção dos conhecimentos profissionais.

Nesse ponto, Tardif (2014), mobilizado por Silva, Guimarães e Ribas (2026), contribui para compreender que os saberes docentes possuem múltiplas fontes e se articulam à experiência, à história profissional e às relações estabelecidas no cotidiano escolar. A formação, portanto, não deve produzir uma separação rígida entre conhecimentos acadêmicos e realidade escolar, mas criar condições para que os futuros professores interpretem, problematizem e mobilizem diferentes saberes diante de situações concretas.

Cyrino (2021) reforça essa perspectiva ao analisar ações formativas colaborativas nas quais os participantes investigam, discutem e

refletem sobre conhecimentos e situações relacionadas à profissão. A autora mostra que espaços diferenciados de formação podem favorecer a negociação de significados e o desenvolvimento profissional, indicando que a aprendizagem docente ocorre de maneira mais potente quando há participação ativa, diálogo e reflexão compartilhada.

Desse modo, a identidade docente também possui uma dimensão coletiva e relacional. Ela é influenciada pelas relações com estudantes, colegas, gestores, famílias, instituições formadoras e demais sujeitos que participam da educação. A contribuição de Cyrino (2021), nesse sentido, amplia a compreensão da identidade para além de características individuais, enquanto Tiroli e Jesus (2022) permitem situá-la nas disputas políticas e educacionais que atravessam a profissão.

3 FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

A discussão sobre identidade profissional não pode ser desvinculada das condições objetivas do trabalho docente. Existe uma contradição importante entre a crescente quantidade de responsabilidades atribuídas aos professores e as condições concretas oferecidas para que possam desenvolver seu trabalho.

Kuenzer (2024) chama atenção para a necessidade de compreender a formação docente articulada às transformações do mundo do trabalho. Para a autora, professores são trabalhadores e, por isso, a análise de sua formação não pode ser separada das condições concretas de trabalho e das formas de organização social e produtiva. Essa abordagem desloca a discussão de uma perspectiva exclusivamente individual para uma análise das condições materiais que interferem na profissão.

Nesse cenário, diferentes estudos apontam para a ampliação das responsabilidades atribuídas ao professor. A formação contemporânea demanda conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais, tecnológicos e inclusivos. Entretanto, Tiroli e Jesus (2022) alertam para o risco de uma concepção de formação centrada no pragmatismo, no imediatismo e no tecnicismo, especialmente quando competências e resultados passam a ocupar o lugar de uma formação teórico-científica e cultural mais ampla.

A questão central, portanto, não está em negar a necessidade de atualização profissional, mas em problematizar como ela é construída e quais condições são oferecidas aos professores. Tiroli e Jesus (2022) defendem uma formação crítica, autônoma, plural e democrática, enquanto Kuenzer (2024) evidencia que as políticas de formação

precisam ser analisadas em articulação com as transformações do trabalho e com os processos de precarização. As duas perspectivas convergem ao questionar a transferência de responsabilidades estruturais para o indivíduo professor.

Bodelão et al. (2025) contribuem para essa discussão ao evidenciarem que a incorporação de inovações educacionais também enfrenta obstáculos estruturais e formativos. Essa contribuição é relevante, sobretudo, quando relacionada às análises de Kuenzer (2024): a exigência de adaptação e inovação não pode ser dissociada das condições institucionais, do tempo disponível, da formação e dos recursos necessários para a realização do trabalho.

A análise conjunta dos estudos permite compreender, portanto, que inovação pedagógica não depende exclusivamente da iniciativa individual. Recursos, apoio institucional, formação continuada, tempo para planejamento e condições dignas de trabalho constituem elementos que interferem na autonomia e na capacidade de transformação da prática docente.

4 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA

Um dos principais desafios da formação docente consiste em superar a tradicional oposição entre teoria e prática. De

um lado, existe o risco de uma formação excessivamente acadêmica e distante da realidade escolar. De outro, existe o risco de considerar a experiência cotidiana como suficiente para resolver os problemas educacionais.

A formação profissional precisa superar essa dicotomia. Teoria e prática não devem ser compreendidas como dimensões separadas, mas como elementos que se complementam e se questionam mutuamente. Cyrino (2021) evidencia que a constituição da identidade profissional está relacionada às experiências formativas, aos espaços colaborativos e às oportunidades de reflexão sobre a prática. A aprendizagem docente, nessa perspectiva, não resulta apenas da transmissão de conteúdos, mas da participação em processos nos quais o futuro professor pode investigar, discutir, negociar significados e relacionar conhecimentos às situações concretas da escola.

A contribuição de Bodelão et al. (2025) pode ser situada nesse debate ao destacar a importância da articulação entre teoria e prática e de experiências formativas contextualizadas. Entretanto, essa contribuição ganha maior alcance quando colocada em diálogo com Cyrino (2021), pois a relação teoria-prática não se reduz à aplicação de técnicas: envolve reflexão, experiência, interação e construção da identidade profissional.

A formação continuada também precisa ser compreendida nessa perspectiva. Cursos e capacitações isolados podem ampliar repertórios, mas sua contribuição tende a ser limitada quando não dialoga com as necessidades concretas dos professores. A formação profissional ganha maior significado quando se articula às situações reais de trabalho e cria oportunidades para análise, experimentação e reconstrução das práticas.

Cyrino (2021) destaca o potencial de espaços colaborativos para a aprendizagem docente, enquanto Tirol e Jesus (2022) defendem uma formação que preserve autonomia, criticidade e pluralidade. Em conjunto, essas perspectivas indicam que a escola e outros espaços profissionais podem constituir importantes ambientes formativos, desde que existam condições para diálogo, planejamento coletivo, troca de experiências e reflexão sobre os desafios cotidianos.

5 DIVERSIDADE, INCLUSÃO E IDENTIDADE DOCENTE

A inclusão escolar constitui um dos desafios que mais evidenciam a necessidade de uma formação docente que ultrapasse o domínio técnico. A escola é constituída por sujeitos com diferentes trajetórias, características, necessidades, culturas e formas de aprendizagem.

Miskalo, Cirino e França (2023) demonstram que a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física do estudante na escola. Ela exige mudanças na organização pedagógica, nos recursos disponíveis, no atendimento especializado e, principalmente, na formação dos profissionais. Nesse contexto, atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela inclusão significa desconsiderar que esse processo depende de uma ação coletiva. Gestão, professores, profissionais especializados, famílias, políticas públicas e estrutura escolar precisam atuar de maneira articulada.

A formação docente deve preparar o profissional para reconhecer a diversidade como uma característica própria da escola e não como um problema a ser eliminado. A identidade de um professor comprometido com a inclusão se constrói por meio da capacidade de questionar práticas excludentes e buscar alternativas que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes.

A problematização trazida por Miskalo, Cirino e França (2023) expõe que uma identidade docente inclusiva requer superar a responsabilização individualista, desenvolvendo a capacidade de trabalho colaborativo, reflexão e intervenção conjunta diante das barreiras à aprendizagem.

6 CULTURA DIGITAL E NOVAS DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A expansão das tecnologias digitais modificou profundamente o cotidiano escolar e trouxe novas exigências para a formação docente. O desafio atual não consiste simplesmente em aprender a utilizar ferramentas digitais, mas em compreender seus usos pedagógicos, sociais, culturais e éticos.

Silva, Guimarães e Ribas (2026) defendem que a cidadania digital deve ser considerada uma dimensão constitutiva e indispensável da formação inicial de professores. Para os autores, o desafio ultrapassa o domínio de ferramentas: envolve a compreensão de aspectos éticos, críticos, sociais e culturais, incluindo segurança, privacidade, checagem da circulação de informações e participação responsável nos ambientes digitais.

Essa perspectiva dialoga com Tardif (2014), mobilizado por Silva, Guimarães e Ribas (2026), ao compreender os saberes docentes como múltiplos, relacionais e construídos ao longo das experiências profissionais. Nesse sentido, a competência digital não deve aparecer como um conhecimento isolado ou estritamente instrumental, mas integrar o repertório profissional do professor e sua capacidade de

interpretar criticamente o contexto em que atua. Ensinar passa a significar também ajudar os estudantes a analisar informações, identificar diferentes perspectivas e desenvolver pensamento crítico.

Ademais, Silva, Guimarães e Ribas (2026) e Bodelão et al. (2025) convergem ao apontar que a simples presença das tecnologias não assegura inovação pedagógica e encontra obstáculos estruturais e formativos. O uso de inteligência artificial, plataformas digitais ou ambientes interativos tende a crescer, mas quanto maior for a presença tecnológica, maior será a necessidade de professores preparados para utilizá-las com intencionalidade pedagógica e senso crítico.

7 METODOLOGIAS ATIVAS, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE

As metodologias ativas constituem outra dimensão importante dos desafios contemporâneos da formação docente. Essas abordagens colocam o estudante em posição mais participativa no processo de aprendizagem e valorizam a colaboração, a investigação, a resolução de problemas e a construção do conhecimento.

Cyrino (2021), ao analisar ações formativas colaborativas, evidencia a importância de espaços nos quais futuros professores possam investigar, discutir e

refletir sobre conhecimentos e situações de ensino. Essa perspectiva aproxima-se das metodologias ativas ao valorizar a participação e a investigação, sem reduzir a inovação pedagógica à adoção técnica e acrítica de procedimentos.

A aprendizagem significativa, nesse contexto, busca relacionar novos conhecimentos às experiências e saberes previstos ou já construídos pelos estudantes. Mais do que memorizar conteúdos, trata-se de produzir sentidos e estabelecer relações com a realidade. A adoção dessas metodologias exige que o professor exerça uma função de mediação, planejamento e acompanhamento, afastando-se do papel de mero transmissor de conteúdos.

Entretanto, esse movimento requer formação adequada, tempo para experimentação e acompanhamento. Conforme reforçam Bodelão et al. (2025) e Kuenzer (2024), a implementação de práticas inovadoras esbarra na infraestrutura, nas limitações da formação continuada e na escassez de tempo de planejamento. As metodologias ativas não podem ser tratadas como modismos passageiros; seu potencial depende da apropriação crítica pelo docente e do suporte institucional oferecido.

8 UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE OS MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE FORMAÇÃO

A análise comparativa dos estudos permite identificar diferentes dimensões e concepções de formação docente. Os autores não tratam o fenômeno a partir de um único eixo: Cyrino (2021) enfatiza a constituição contínua e relacional da identidade profissional; Tirolí e Jesus (2022) problematizam as disputas políticas e o avanço de perspectivas pragmáticas e tecnicistas; Kuenzer (2024) relaciona a formação às condições materiais e à precarização do trabalho; Miskalo, Cirino e França (2023) evidenciam os desafios da inclusão; Silva, Guimarães e Ribas (2026) discutem a cidadania digital; e Bodelão et al. (2025) abordam as exigências de inovação no século XXI.

Essas contribuições permitem superar uma leitura linear da formação docente. Há, de um lado, demandas por competências, conhecimentos tecnológicos, inovação e capacidade de responder às transformações sociais. De outro, os estudos alertam que essas exigências precisam estar articuladas a uma formação científica, cultural, ética, política e reflexiva. O desenvolvimento profissional não pode ser reduzido à adaptação permanente às demandas do mercado ou às prescrições curriculares.

A síntese da literatura evidencia, portanto, que uma formação fragmentada dificulta a construção de uma identidade sólida; políticas tecnicistas restringem a autonomia; condições precárias limitam a inovação; a inclusão necessita de suporte coletivo e institucional; e as tecnologias exigem intencionalidade ética e crítica.

Não é possível construir uma identidade profissional docente fortalecida quando a própria formação e as condições materiais de trabalho são fragilizadas. Portanto, discutir identidade profissional significa também discutir as políticas e estruturas que permitem ao professor exercer efetivamente sua profissão.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos evidencia que formação docente e identidade profissional constituem processos inseparáveis. A identidade não é uma característica individual estática adquirida ao final da graduação, mas uma construção e reconstrução contínua ao longo de toda a vida profissional.

O diálogo entre as pesquisas analisadas demonstra que acompanhar as transformações sociais não significa formar professores meramente adaptáveis às novas demandas do mercado. Significa construir processos formativos que lhes permitam interpretar criticamente essas mudanças,

mobilizar conhecimentos diversos, refletir sobre a prática e participar da construção de alternativas educacionais.

As tecnologias digitais e as metodologias ativas podem ampliar as possibilidades pedagógicas, mas sua presença isolada não garante inovação. Do mesmo modo, a inclusão escolar demanda articulação institucional e trabalho coletivo que transcendem o empenho individual do docente. Em síntese: não se pode exigir inovação sem assegurar formação; não se pode exigir inclusão sem oferecer suporte; não se pode exigir criticidade digital sem garantir oportunidades formativas; e não se pode exigir autonomia sem condições dignas de trabalho.

Mais do que formar profissionais capazes de responder passivamente às demandas existentes, é necessário formar sujeitos capazes de questionar, interpretar e transformar a realidade educacional. É nesse movimento entre formação, experiência, reflexão, inovação e compromisso social que a identidade profissional docente se constrói e se fortalece.

REFERÊNCIAS

BODELÃO, Lucelena Rodrigues de Oliveira; FREIRES, Kevin Cristian Paulino; SILVA, Micael Campos da; BEZERRA, Francisco Damiano. Formação docente no século XXI: desafios, inovações e práticas transformadoras. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 21, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15354932>.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Ações de formação de professores de Matemática e o movimento de construção de sua identidade profissional. Perspectivas da Educação Matemática, Campo Grande, v. 14, n. 35, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46312/pem.v14i35.13408>.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 24, e17282, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17282>.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, ano V, v. 14, n. 41, p. 195-212, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7879482>.

SILVA, Antonio Kélisson Gondim da; GUIMARÃES, Patricia Baldow; RIBAS, Sandra Regina Sanches. Para além da integração curricular: cidadania digital como dimensão indispensável à formação inicial de professores. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-19, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25869>.

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

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, e-18548, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfessor.v.25.18548.037>.