

## FORMAÇÃO HUMANA, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE: articulação entre saberes e experiências cotidianas

*Human education, teacher professionalization and identity: articulation between knowledge and daily experiences*

*Formación humana, profesionalización docente e identidad: articulación entre conocimientos y experiencias cotidianas*

Alcivânia de Oliveira Menezes 

Emanuella de Azevedo Palhares 

Francisco Canindé da Silva 

### RESUMO

Refletindo acerca das características necessárias à atuação de professores e professoras, a partir de perspectivas epistemológicas do pensamento complexo, intencionando compreender a multiplicidade de saberes e conhecimentos tecidos em sociedade, propícios à formação inicial e continuada, buscamos, neste artigo, entender quais saberes e conhecimentos abrangem o processo de formação da identidade profissional docente. Para tanto, utilizamos o procedimento metodológico de Revisão Bibliográfica, numa abordagem qualitativa, estabelecendo um diálogo teórico com Freire (1994), Morin (2012), Harari (2016), Tardif (2002) e Oliveira (2008). Compreendemos que a formação da identidade profissional docente articula em *rede* múltiplos saberes, vivências e experiências que extrapolam as padronagens instituídas do ser professor, tornando relevante considerar condições existenciais, temporais, biológicas, cósmicas, cotidianas, pedagógicas em que estão inseridos.

**Palavras-chave:** Identidade profissional docente; Formação humana; Formação de professores.

### ABSTRACT

*By means of a reflection regarding the necessary characteristics for the performance of male and female teachers, from epistemological perspectives of complex thinking, intending to understand the multiplicity of knowledge and expertise embedded in society, which are conducive to the initial and continuous learning, we seek, in this article, to comprehend the knowledge encompassed within the process of developing a teacher's professional identity. For that, we used the*

*methodological procedure of Bibliographic Review, in a qualitative approach, establishing a theoretical dialogue with Freire (1994), Morin (2012), Harari (2016), Tardif (2002) and Oliveira (2008). We understand that the process of developing a teacher's professional identity articulates itself in a network with multiple knowledge and experiences that go beyond the established standards of being a teacher, thus making it relevant to consider the existential, temporal, biological, cosmic, daily, and pedagogical conditions in which teachers are inserted.*

**Keywords:** Teacher's professional identity; Human formation; Teacher training.

## RESUMEN

*A través de una reflexión acerca de las características necesarias para la actuación de docentes y docentes, desde perspectivas epistemológicas del pensamiento complejo, con la intención de comprender la multiplicidad de saberes y saberes insertos en la sociedad, que conducen al aprendizaje inicial y continuo, buscamos, en este artículo, comprender los saberes englobados en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Para eso, utilizamos el procedimiento metodológico de Revisión Bibliográfica, en un enfoque cualitativo, estableciendo un diálogo teórico con Freire (1994), Morin (2012), Harari (2016), Tardif (2002) y Oliveira (2008). Entendemos que el proceso de construcción de la identidad profesional docente se articula en red con múltiples saberes y experiencias que van más allá de los estándares establecidos del ser docente, siendo relevante considerar lo existencial, temporal, biológico, cósmico, cotidiano, y condiciones pedagógicas en las que se insertan los docentes.*

**Palabras clave:** Identidad profesional docente; Formación humana; Formación de profesores.

---

## Introdução

Este trabalho é resultante de reflexões produzidas na disciplina *Formação Humana, Profissionalização Docente e Identidade*, ofertada por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizamos o procedimento metodológico de Revisão Bibliográfica, com o propósito de refletir acerca da identidade profissional docente, considerando características necessárias à atuação de professores e professoras em contextos de diversidade, complexidade, multiplicidade, inerentes à sociedade e a formação humana.

Com Freire (1994), Morin (2012), Harari (2016), Tardif (2002) e Oliveira (2008), realizamos o diálogo epistemológico, amparados principalmente na perspectiva teórica do pensamento complexo. Os princípios e racionalidades filosóficas percebidos-destacados em cada um dos pensadores e educadores trabalhados, contribuíram para substanciar as impressões e reflexões referentes a temática proposta pela disciplina – formação e identidade profissional docente –, terreno fértil e propício a discussões e reiteraões, dada a sua condição de inacabamento.

Sem a pretensão de encerrar a discussão, com respostas prontas e acabadas, propomo-nos a refletir, evidenciando pistas/apostas que podem colaborar na construção de saberes e na formação profissional docente, trajetória não-linear, não-hierárquica, mas de convergência de múltiplos saberes provenientes da existência individual, subjetiva de cada professor e de suas práticas pedagógicas experienciadas cotidianamente em sala de aula e na escola.

Metodologicamente, recorreremos à Revisão Bibliográfica, como forma de subsidiar teórica e epistemologicamente as reflexões produzidas neste texto. A pesquisa bibliográfica constitui-se importante dispositivo para construção de conhecimentos, reformulações e interpretações da temática em discussão, possibilitando o alcance amplo de conhecimentos acerca do que estudamos (Lima; Miotto, 2007). Nesse caso, a pesquisa do tipo bibliográfica ofereceu elementos para ressignificação de saberes e a tessitura de novas redes de conhecimentos, uma vez que se constitui movimento inesgotável: “[...] de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo” (Lima; Miotto, 2007, p. 44).

Para cada autor, pensador, educador estudado, foram produzidas resenhas compreensivas que serviam à discussão em sala de aula e para construção sistemática de conhecimentos acadêmicos necessários ao processo formativo em nível de mestrado em educação, que também consideramos um processo formativo profissional docente. A partir das resenhas, ampliamos as discussões que resultaram neste breve trabalho.

## **Redes de convergências e articulações de conhecimentos na formação profissional docente**

A partir das reflexões produzidas sobre *Formação Humana, Profissionalização e Identidade Docente*, articulamos saberes e conhecimentos existentes-possíveis tomando os princípios epistemológicos do pensamento complexo e traduzindo como conhecimento válido, o conjunto infinito de

experiências cotidianas, sociais, culturais, biológicas e pedagógicas constituidoras do processo de profissionalização e da construção da identidade docente.

Impulsionados por Morin (2012), somos convidados a pensar a profissionalização docente a partir de uma identidade humana, terrena e planetária, em que todos os seres vivos celulares e demais espécies resultam de um processo auto-eco-organizativo, sendo o humano parte desse todo, com capacidade de expressar subjetividade, dada à condição cultural que o distingue, sem separá-lo e/ou torná-lo superior, como fora elaborado pelas primeiras racionalidades filosóficas da modernidade. Nesse caso, é válido recordar Descartes (2006) e sua máxima: “penso, logo existo”.

Pensar o processo de profissionalização e de construção da identidade docente no contexto complexo da identidade terrena, planetária, como pensado pelo próprio Morin (2012), pressupõe reflexões e rupturas epistemológicas em torno do que vem sendo considerado a vida neste planeta e o conhecimento instituído da vida humana (hierarquizado, dicotômico, hiper especializado), produzido por uma ciência cartesiana que não consegue compreender a totalidade sem separá-la. Esse paradigma científico tem evidenciado limitações e insuficiências para analisar conhecimentos *outros*, possíveis de articulação quando percebidos sistêmica e recursivamente.

As reflexões produzidas por Morin (2012), sob o fundamento do pensamento complexo, entendem a identidade humana de maneira interdependente e indissociável, considerando múltiplas dimensões nas quais nos reconhecemos seres vivos e humanos. O filósofo evidencia nesse processo as dimensões cósmica, biológica, física, social, psicológica, educativa e outras possíveis a compreensão da vida.

Nessa via do pensamento complexo, aquilo que somos, de onde viemos, para onde estamos indo é inseparável dos processos que o autor denomina de *enraizamento cósmico* e *enraizamento biológico* que resultou no *processo de hominização*. Ou seja, o desafio de conceber a identidade humana de modo complexo requer situá-lo no universo do qual o humano é resultante e está inserido. “Conhecer o humano não é expulsá-lo do universo, mas aí situá-lo” (Morin, 2012, p. 25), pois o surgimento do *homo sapiens* é resultado de uma trama de acontecimentos complexos que se desenvolveram de modo igualmente complexo a partir de determinadas condições, não necessariamente lineares, harmônicas, ordenadas, que perpassam desde as condições favoráveis da luz solar até às condições biofísicas - luz, matéria, espaço, poeiras, fragmentos de astros etc., que criaram a biosfera e tudo o que existe, vive e habita como organismo vivo (Morin, 2012).

Considerando a espécie *sapiens* e o processo de hominização, cabe o destaque para a constituição da cultura, o aparecimento da linguagem propriamente humana e o aprimoramento da inteligência como elementos fundamentais para a composição da identidade humana. Quanto à cultura, Morin (2012) destaca que esta é condição para aprender, para conhecer, para alimentar as identidades individuais e coletivas dos sujeitos.

Pela linguagem, o pensamento pode ser desenvolvido, comunicado, representando, resultante de uma “encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural, do social” (Morin, 2012, p. 37). Pela inteligência, que se revoluciona e se desenvolve por meio da linguagem, dentro de uma cultura, o ser humano é capaz de problematizar, compreender, abrir-se para a curiosidade, questionamentos e inventar soluções criativamente. Por essa perspectiva, podemos afirmar que possuímos uma natureza formada por uma identidade cósmica, biológica, cultural, individual e social:

Somos portadores, como um microcosmo, do universo e da vida. Mas não somos seres explicados somente pela cosmologia, pela física e pela biologia. Somos portadores da cultura na sua universalidade humana e nas suas características singulares. Somos os criadores e as criaturas da esfera do espírito e da consciência. Somos os criadores e as criaturas dos reinos do mito, da razão, da técnica, da magia.

Estamos enraizados em nosso universo e em nossa vida, mas nos desenvolvemos para além disso (Morin, 2012, p. 50).

Refletir sobre a identidade profissional docente a partir do pensamento complexo nos mobiliza a pensar acerca de qual formação humana se faz necessária para dar conta da unidade e da diversidade (uno-múltiplo) humanas e, do mesmo modo, pensar em como formar humanamente, o docente para a nova agenda humana, como nos indica o historiador Harari (2016) ao traçar possíveis cenários a partir dos desdobramentos científicos, cognitivos, bioquímicos, tecnológicos das sociedades contemporâneas.

A nova agenda humana proposta por Harari (2016) – reflexão da qual nos valem para ampliar a discussão acerca da profissionalização e construção da identidade docente – propõe a superação da dicotomização do conhecimento e o questionamento do humanismo enquanto corrente filosófica que domina a explicação da vida como um todo no planeta terra. A linha de pobreza biológica e cultural em que o humano está imerso, suscetível a fome, virulências, epidemias e pandemias desafia cientistas, políticas públicas e modos organizativos sociais fundamentados no modelo excludente do capitalismo.

Confrontando o passado com o presente, Harari (2016, p. 398) alerta para o fato de que, ao ampliarmos os horizontes com base nas novas tecnologias da informação atuais, tornarmo-nos mais confusos e inativos do que antes. “Com tantos cenários e possibilidades, a quais deveríamos prestar atenção? O mundo está mudando com inigualável rapidez e estamos inundados por quantidades impossíveis de dados, de ideias, de promessas e de ameaças”. A urgência de redefinir a identidade profissional docente contribuirá com a conscientização das populações em processo formativo escolar, lógico, sem a pretensão de resolver por completo os problemas sociais e planetários que empurram o humano para o abismo.

Nesse sentido, uma nova agenda de formação e profissionalização docente também se faz necessária, visto que os problemas de ordem social e planetária são consequências de modelos educacionais e formativos excludentes, em que o conhecimento científico cognitivo-instrumental se tornou pilar regulador do ensino e da aprendizagem. A nova agenda de profissionalização docente pressupõe uma religação de saberes advindas das várias dimensões da vida, para que o humano formador e em formação perceba-se enquanto produtor e produto, causa e efeito do cenário de miséria em que se encontra parte da humanidade.

O desafio de pensar a formação profissional docente pela via do pensamento complexo nos impeliu a seguinte inquietação: quais características, saberes e conhecimentos se fazem necessários considerar no processo de formação da identidade profissional docente? A reflexão proposta parte de “pistas” que surgiram no processo de leitura e discussão teórica vivenciadas no componente curricular, conduzindo-nos a compreensões, também complexas (*complexus*, do latim – tecido juntos), portanto provisórias, indicando que o movimento permanente e recursivo elabora reflexões possíveis, mas nunca absolutas.

Na busca por uma articulação mais ampla, que favoreça uma reflexão possível a formação profissional docente, encontramos em Freire (1994), especificamente na sexta carta do livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, as virtudes[qualidades] inerentes aos professores e professoras progressistas, predicados estes indispensáveis as práticas educativas dos professores.

A humildade, amorosidade, coragem, tolerância, competência, capacidade de decidir, segurança, eticidade, justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal são atributos essenciais destacados pelo autor, e quando assumidos na formação inicial ou continuada docente, provoca alterações qualitativas na vida cotidiana da comunidade escolar. Por meio dessas virtudes, o profissional docente atuará na escola de maneira dinâmica e dialógica, vivendo a alegria da vida, que é luta constante. Freire (1994) reitera

que ninguém nasce com tais virtudes, elas são construídas na interação social e relacionam-se a vinculação política docente.

A respeito da humildade, Freire (1994, p. 82) argumenta que ela é dever humano, tem a ver com uma postura democrática, contrária à arrogância e que favorece o reconhecimento de que ninguém sabe tudo, ao passo que ninguém ignora tudo: “Todos sabemos algo; todos ignoramos algo”. É precisamente por meio da humildade que nos colocamos à disposição para aprender e ensinar continuamente. Quanto à amorosidade, diferentemente da ideia de amor romântico, esta refere-se a uma postura afetiva do docente em relação ao educando e ao próprio ato de ensinar, consistindo numa atitude de respeito e comprometimento sério, ético e político com os processos de transformação e emancipação social.

Em Freire (1994), a coragem implica em qualidade indispensável para desafiar o medo imposto pelos poderes e ideologias dominantes. Assim, coragem não significa ausência do medo, mas consiste em ação política e consciente de agir apesar dele, impulsionando a luta necessária contra as desigualdades e injustiças sociais. A tolerância diz respeito a um princípio democrático fundamental à prática docente, é virtude que possibilita a convivência, o aprendizado e o respeito com o diferente, requer, portanto, ética. É oportuno salientar que o ato de tolerar não significa ser condescendente com o intolerável. Nesse caso, destacamos que não devemos ser tolerantes com os preconceitos praticados, considerando raça, classe, gênero, orientação sexual, religião, entre outros.

Sobre a capacidade de decisão, tal virtude agrupa outras duas que lhes são necessárias: segurança e disciplina intelectual. Decidir é um processo de escolha que provoca o rompimento com tantas outras. Por isso, são demandadas, para o ato de decidir, “competência científica [fundamentação epistemológica], clareza política e integridade ética” (Freire, 1994, p. 86). Acerca da tensão entre a paciência e a impaciência, sua operacionalização deve ocorrer de modo interdependente, pois: “a paciência isolada tende a obstaculizar a consecução dos objetivos da prática [...]. Na impaciência insulada ameaçamos o êxito da prática que se perde na arrogância de quem se julga dono da história” (Freire, 1996, p. 87).

Quanto à parcimônia verbal, esta tem a ver com uma comunicação respeitosa, horizontalizada entre docentes e educandos, evitando, desse modo, discursos autoritários, arrogantes, dogmáticos, que favorecem uma prática dialógica, uma escuta atenta e sensível, enfim, uma comunicação autêntica. Acerca da alegria de viver, virtude fundamental da prática educativa democrática, “é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência

de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola” (Freire, 1996, p. 88). A alegria de viver é virtude de quem se posiciona e se engaja na luta contra os obstáculos e conflitos vivenciados na docência, como o descaso do poder público que se materializa na precariedade das condições do trabalho pedagógico; na ausência do direito ao tempo livre e remunerado à formação permanente:

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que se aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que, apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (Freire, 1996, pp. 88-89)

É válido ressaltar que essas virtudes trabalhadas em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, serão retomadas e ampliadas por Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, demonstrando a versatilidade e complexidade com que o educador pensa a formação do educador, sem estar vinculado a escola do pensamento filosófico da complexidade. Praticamente em toda sua literatura, Paulo Freire articula contextos culturais, políticos, históricos e pedagógicos para melhor traduzir seu pensamento progressista, sem se reduzir unicamente ao aspecto cognitivo do processo de aprender e ensinar.

Na esteira desse pensar-praticar a educação e a profissão docente, complexamente, reconhecemos em Tardif (2002, p. 14) que “[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional”, ou seja, são saberes que se tecem e se recriam continuamente, dada à condição de inconclusão e da necessidade inerente do *ser mais* (freireano) que lhe é inerente.

Tardif (2002) dilata essa compreensão ao afirmar que os saberes docentes se constituem a partir de relações dialógicas entre o *saber-ser*, o *saber-fazer* e o *saber-ensinar* compostos por diversos saberes, provenientes de variadas fontes. Os saberes docentes são, portanto, plurais, heterogêneos, compósitos, sociais, temporais, existenciais e revelam-se na formação inicial e continuada enquanto saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos da prática cotidiana.

A definição didática de saberes disciplinares é enfatizada por Tardif (2002, p. 38) enquanto saberes que “[...]emergem da tradição cultural e dos grupos



sociais produtores de saberes”. Quanto aos saberes curriculares, são considerados aqueles definidos por meio de regulações escolares (textos, propostas, livros) no processo ensino-aprendizagem, alterando-se sempre em consonância com os ciclos políticos dos quais a escola participa. Já os saberes experienciais possuem dimensão social, temporal e existencial, referem-se àqueles desenvolvidos a partir do exercício da profissão e da prática docente, são, nesse caso, saberes resultantes das experiências docentes cotidianas, convergindo para o que Freire (1992) designou de “saberes da experiência feita”, inscritos nas circunstâncias, ocasiões e práticas sociais amplas e complexas.

A respeito dos saberes experienciais, consideramos que os cotidianos escolares se constituem nessa abordagem do pensamento complexo, em solo fértil de criação e tessitura de amplas redes de conhecimentos. Essas redes cotidianas escolares são tecidas a partir das relações que os professores e professoras estabelecem e desenvolvem com os demais sujeitos no campo de suas práticas, no intrincado jogo (Certeau, 2011) que operam mediante normas instituídas e institucionalizadas em que desenvolvem seu trabalho docente. Nas finas redes cotidianas (Alves, 2002) professoras e professores vão constituindo suas subjetividades docentes, estilos de aprender e ensinar, definindo sua identidade profissional docente (Tardif, 2002).

De acordo com as teorizações de Certeau (2011), os cotidianos, diferentemente daquela ideia de repetição, são espaços praticados, vividos, configurando-se lugares de criação, invenção nos quais se entrecruzam saberes, diversidades e subjetividades nos quais os indivíduos estão permanentemente produzindo seu processo de existência social, na maioria das vezes de maneira táctica, especialmente para aqueles pertencentes aos grupos populares. Os cotidianos são campos férteis de produção de saberes, especialmente quando reconhecemos e potencializamos os entrecruzamentos que tecem redes de saberes-fazer-poderes e lutas no processo de formação humana e profissionalização docente.

No contexto dos estudos dos cotidianos no Brasil, impulsionados pelos fundamentos de Certeau (2011) e Santos (2009), educadores e pesquisadores passaram a compreender a formação de professores, considerando os acontecimentos e processos criativos produzidos nos cotidianos escolares enquanto conteúdo significativo e possível de discussões, elaborações e encaminhamentos à profissionalização docente. Uma das pioneiras nas pesquisas e estudos dos cotidianos escolares, Alves (2002, p. 17) entende que “a formação/educação cotidiana se faz em processos complexos de contatos com saberes e com os sujeitos que os criam e recriam, permanentemente”.

Essa perspectiva possibilitou que Oliveira (2008), também cotidianista, articulasse em sua rede de pesquisas duas áreas de conhecimento, currículos e formação de professores na perspectiva de emancipação social defendida por Santos (2009), para os quais ele é um conjunto processual de lutas que acontece cotidianamente, em um *continuum* que poderá conduzir os envolvidos (praticantes-pensantes) a emancipação humana e, nesse caso específico, da formação de professores à profissionalização docente.

Nessa relação, o profissional docente assume o papel heurístico de criador de saber curricular, rompendo com a tradição de que a produção do conhecimento escolar se dá exclusivamente pelas relações de exterioridade, priorizando o conhecimento cientificista, técnico, cognitivista e instrumental. O trabalho de formação e profissionalização docente, com e a partir dos currículos pensados-praticados nos cotidianos da escola, tem receptividade no pensamento de Tardif (2002) que, ao criticar a divisão social estabelecida com o trabalho intelectual do professor, reserva-o à aplicação de técnicas pedagógicas pensadas por profissionais de outros campos científicos.

Sob esse aspecto, é possível afirmar que a identidade profissional docente se altera, ao buscar em outras fontes (práticas sociais e pedagógicas cotidianas) maneiras de ampliar a formação inicial e continuada. Se por identidade profissional docente entendemos ser o *ethos* cultural que se traduz na performatividade do professor, por meio de ações políticas, pedagógicas e didáticas adotadas/praticadas em sala de aula, na escola e em outros espaços de ação profissional, os cotidianos se constituem, nesse contexto, campos férteis de construção identitária.

Tomando por base as relações estabelecidas nos cotidianos escolares entre professores, estudantes e suas redes de saberes-fazer subjetivas, podemos compreender que a identidade profissional docente encarna múltiplas experiências vivenciadas pelo sujeito em outros tantos *espaçostempos* podendo ser recursivamente ativadas em processo formativo continuado dos professores. Essas tantas experiências revelam, de acordo com a cotidianista Oliveira (2008, p. 31), um emaranhado de lógicas, discursos, ideias, hipóteses e metáforas, encharcadas de arbitrariedades, esperanças, solidariedade, valores, idiossincrasias, [...] *fiões* e *nós* presentes na tessitura das redes de *saberesfazer* dos sujeitos cotidianos”

A formação da identidade profissional docente reside na convergência de múltiplas fontes que perpassam as dimensões, temporalidades e contextos sociais, históricos, cósmicos, biológicos em que está inserida, e que reverbera na prática cotidiana do docente a partir das experiências escolares. Tal processo caracteriza uma trajetória não-linear, contínua e se relaciona ao modo particular de como cada indivíduo vai atribuindo sentidos a sua profissão, considerando o ofício de professor e sua coletividade.

Nesse sentido, quando Alves (2002) se refere à formação de professores em uma perspectiva do pensamento complexo, afirma que este processo necessita ser compreendido em múltiplos contextos: “o das *prácticasteorias* da formação acadêmica”; “o das propostas oficiais”; “o das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas”; “o das *prácticasteorias* das políticas de governo”; o das *prácticasteorias* coletivas dos movimentos sociais”; “o das culturas vívidas”, “o das *prácticasteorias* das pesquisas em educação”; “o das *prácticasteorias* de produção e ‘usos’ de mídias”; “o das *prácticasteorias* de vivências nas cidades, nos campos ou a beira das estradas”. É nessa relação que *prácticateoriaprática* que estamos compreendendo a formação humana e a profissionalização docente – em contexto.

## Considerações finais

A reflexão produzida, de caráter ensaístico, acerca da identidade profissional dos professores, em contextos de diversidade e multiplicidade, abordou a formação humana e a identidade desses sujeitos de maneira implicada e instituinte, considerando diferentes redes saberes-fazer e conhecimentos existentes-possíveis, advindos das experiências vivenciadas nos cotidianos das salas de aula, dos cursos de formação inicial e formação continuada.

Nossa tarefa de revisão bibliográfica, possibilitou pensar acerca da formação humana e a identidade profissional docente, a partir de uma gnosiologia política e pedagógica do pensamento complexo, em que as imprevisibilidades e acontecimentos vividos cotidianamente por professores e professoras, tornam-se impulsionadores de reflexões e redimensionamento para uma nova agenda de formação.

As experiências sociais e pedagógicas cotidianas dos professores, percebidas-destacadas enquanto redes de saberes-fazer, traduzem-se em proposta formativa possível à construção profissional docente, exigindo dos envolvidos uma profunda discussão teórico-prática em que o coletivo de professores se perceba coautores de sua formação. Contudo, essas redes se ampliam quando as experiências sociais e pedagógicas se enlaçam as experiências planetárias, do humano enquanto ser vivo, biológico, pertencente e também produtor de vida, sem hierarquizar as relações pelo distintivo da cultura.

O humanismo que coordena o projeto de vida em sociedade e, por consequência, o de educação e profissão docente não se sustenta mais em bases sólidas, fechadas e simétricas como projetou o pensamento moderno. Ao contrário, o humanismo contemporâneo entende a vida, a educação e a profissão docente num *continuum*, provido de relações de interdependência,

sem as quais a miséria humana continuará se perpetuando, o ambiente desequilibrando-se e a vida colocada sob uma corda bamba, à mercê de tratados de ignorâncias econômicas e políticas.

Reagregar e religar o todo por meio de suas partes – em rede – não somente é urgente do ponto de vista da reflexão, como talvez exija um neopragmatismo capaz de colocar em curso uma agenda, cujas metas parecem estar atrasadas, mas não obsoletas. O caminho da profissionalização e da construção da identidade docente, consideradas as reflexões trabalhadas pelos autores apontam para a complexidade como possibilidade de superação do atual estado das relações humanas com a vida planetária e do próprio esgotamento da profissão.

---

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs.). **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; LEAL, Leiva; DINIZ, Júlio (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: currículo, ensino de educação física, ensino de Geografia, ensino de história, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 17ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 5ª ed. São Paulo: Olho d’água, 1994.

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

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. Trad. Paulo Geiger. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: *Rev. Katál.*, v. 10 n. esp. (p. 37-45), 2007.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade, a identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ª ed. Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

---

Submissão em: 27 jun. 2023.

Aceite em: 07 nov. 2023.

---

---

<sup>i</sup> **Alcivânia de Oliveira Menezes**

Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Poseduc/Uern. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: [menezesalcivania@gmail.com](mailto:menezesalcivania@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1302640019241234>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9468-8269>

<sup>ii</sup> **Emanuella de Azevedo Palhares**

Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Poseduc/Uern. Pós-Graduada em Ensino em EJA. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – Gepeja.

E-mail: [emanuellapalhares89@gmail.com](mailto:emanuellapalhares89@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0114358829126336>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8438-2290>

iii **Francisco Canindé da Silva**

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Poseduc/Uern. Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande no Norte, Campus Avançado de Assú. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – Gepeja.

E-mail: [canindesilva@uern.br](mailto:canindesilva@uern.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2648756864112363>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5089-284X>