

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A identidade docente sob a ótica das políticas educacionais

Vitória de Valöis Veloso Beneli, Vânia de Fátima Matias, Lorena Mota Catabriga

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11990>

Submetido em: 2025-05-13

Postado em: 2025-05-21 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

VITÓRIA DE VALÖIS VELOSO BENELI¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5151-9949>

<vitoriadvalois@gmail.com>

VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>

<vfmsouza@uem.br>

LORENA MOTA CATABRIGA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9533-9303>

<pg55872@uem.br>

¹ Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná (PR), Brasil.

² Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná (PR), Brasil.

³ Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: O estudo analisa a perspectiva legal acerca da identidade docente, concebida como processo contínuo, dialógico e socialmente construído. Fundamentada em Dubar (2005), Pimenta (2009) e Nóvoa (1992), sua abordagem é qualitativa e documental, com base nas Resoluções CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024. Os resultados indicam que tais normativas influenciam os processos formativos, mas não explicitam claramente a concepção de identidade profissional. Conclui-se que a identidade docente depende do contexto sociopolítico e reforça-se a importância da autonomia e valorização docente.

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação de Professores. Políticas Educacionais. Legislação Educacional.

A TEACHING IDENTITY FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT: The study analyzes the legal perspective on teaching identity, conceived as a continuous, dialogical, and socially constructed process. Based on Dubar (2005), Pimenta (2009), and Nóvoa (1992), its approach is qualitative and documentary, grounded in CNE/CP Resolutions No. 02/2015, No. 02/2019, and No. 04/2024. The results indicate that these regulations influence teacher education processes but do not clearly define the concept of professional identity. It is concluded that teaching identity depends on the socio-political context, and the importance of teacher autonomy and appreciation is reinforced.

Keywords: Teacher Identity. Teacher Education. Educational Policies. Educational Legislation.

INTRODUÇÃO

A legislação educacional configura-se como elemento estruturante na delimitação dos caminhos formativos da docência devido ao seu papel orientador em relação aos processos que envolvem a formação inicial e continuada dos professores. Ao estabelecer diretrizes, competências e parâmetros curriculares, os documentos legais regulamentam a organização dos cursos de licenciatura, como também apresentam a capacidade de influenciar e apresentar o perfil identitário profissional esperado dos docentes nos cursos de licenciatura a partir das competências a serem desenvolvidas ao longo de sua trajetória formativa. Pode-se considerar que a função da legislação, portanto, transcende o caráter meramente prescritivo, assumindo uma dimensão política e simbólica que contribui para a consolidação de um projeto de formação alinhado às demandas sociais, educacionais e institucionais contemporâneas (Nóvoa, 1992; Pimenta, 2009).

A identidade docente constitui-se como um aspecto fundamental para a análise das práticas pedagógicas empregadas no contexto universitário, bem como as dinâmicas presentes nas interações entre professor e legislação. Aponta-se que a construção da identidade profissional está intrinsecamente ligada à aquisição de normas e valores oriundos de contextos relacionais e biográficos, sendo um processo que abrange as dinâmicas interativas estabelecidas no cotidiano e as influências resultantes das normativas e legislações que regem a profissão docente (Dubar, 2005). Assim, a identidade profissional docente se configura como um fenômeno dinâmico e multifacetado, determinado tanto pelas legislações e resoluções normativas docentes quanto pelos percursos únicos vivenciados pelos professores no meio acadêmico.

As normativas voltadas para a formação docente incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que define a educação como um direito universal em todos os níveis de ensino e estabelece que a formação inicial deve preparar profissionais para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em disciplinas específicas de sua área de conhecimento. A formação deve combinar teoria e prática, enquanto a formação continuada é destacada como essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas ao longo da carreira (Brasil, 1996).

Com o apoio da LDB, a formação inicial de professores é complementada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, que regulamentam cursos de licenciatura, programas de formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, além de abordar a formação continuada (Brasil, 2015). A resolução estabelece diretrizes curriculares que valorizam a articulação entre teoria e prática, reforçando a importância dos estágios supervisionados e das experiências no ambiente escolar para a formação docente.

Já a Resolução CNE/CP nº 02/2019 regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), priorizando princípios e competências gerais para a formação docente em três dimensões interdependentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tal medida é realizada a fim de complementar a preparação dos professores para o mercado de trabalho, orientando a formação e a prática de educadores por meio da valorização dos saberes e práticas docentes, mas sem detalhar a construção identitária do professor (Brasil, 2020).

A atividade profissional docente não deve ser uma atividade burocrática voltada para a mera aquisição de habilidades e técnicas para o mercado de trabalho (Pimenta, 2009), visto que direcionar a formação para atender apenas às demandas imediatas do mercado, corre-se o risco de negligenciar a capacidade dos professores de promoverem uma educação reflexiva, essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, a formação docente não deve ser limitada ao domínio de técnicas operacionais, mas envolver aspectos como o saber ser, saber fazer e saber estar, garantindo uma educação mais humanística e crítica.

A mais recente Resolução CNE/CP nº 04/2024 acerca da formação inicial docente reafirma o papel do professor para além da sala de aula, enfatizando a formação continuada como meio de atualizar práticas pedagógicas e incorporar inovações educacionais. A resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de licenciatura, programas pedagógicos para graduados não licenciados e segunda licenciatura, mas mantém o foco na padronização de competências e habilidades (Brasil, 2024). Entretanto, ainda observamos a ausência de diretrizes claras acerca da construção da identidade profissional do professor.

Nesse contexto, surge a seguinte questão-problema: Como as políticas educacionais impactam a constituição identitária docente? O objetivo da pesquisa é analisar a influência das políticas educacionais, especialmente as normativas curriculares, na formação da identidade profissional dos docentes, investigando as implicações dessas diretrizes para o desenvolvimento da prática pedagógica e a construção do perfil profissional do professor.

A relevância da presente pesquisa reside na possibilidade de ampliar a compreensão acerca da legislação e seu posicionamento em relação ao que se espera da identidade profissional docente, considerando suas implicações e influências tanto para os professores quanto para os estudantes em formação, por meio da análise do arcabouço legislativo vigente que se articula a esse debate, evidenciando os posicionamentos normativos e seus reflexos no desenvolvimento profissional dos licenciandos e no fortalecimento da docência.

METODOLOGIA

O estudo concentra-se na análise das possíveis influências exercidas pelas normativas legais e no posicionamento assumido por tais dispositivos frente às múltiplas dimensões da identidade profissional docente. Para tanto, realizou-se uma análise documental da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CP nº 02/2019 e Resolução CNE/CP nº 04/2024, objetivando compreender as concepções expressas nesses documentos acerca da identidade docente e analisar como tais concepções se inserem no contexto mais amplo das diretrizes legais que regem a educação brasileira.

Além disso, foi conduzida uma revisão integrativa por meio de buscas nas bases de dados SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se os descritores e operadores booleanos: “Identidade docente” AND “Resolução”. O recorte temporal da investigação abrangeu o período compreendido entre 2009 e abril de 2025. Para a seleção dos materiais, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: a) publicações veiculadas em periódicos científicos ou anais de eventos acadêmicos vinculados à área da Educação; b) disponibilidade de acesso ao conteúdo integral dos documentos; c) textos publicados em língua portuguesa e situados no contexto educacional brasileiro; e d) abordagem de reflexões que envolvessem o posicionamento e as percepções expressas na legislação acerca da constituição identitária docente no âmbito dos cursos de licenciatura.

A partir da investigação, foram identificados 41 artigos relacionados ao tema de estudo na base de dados Portal de Periódicos da CAPES, enquanto nenhuma ocorrência foi registrada na base SciELO. Posteriormente, procedeu-se a uma triagem preliminar do material selecionado, tendo como critérios de análise os títulos, resumos e palavras-chave dos textos, selecionando-se 7 artigos. Os artigos selecionados foram, então, submetidos a uma análise de conteúdo, a qual compreendeu etapas de categorização e sistematização, com o intuito de promover o gerenciamento e a organização das informações, conforme orientações metodológicas de Richardson (2007).

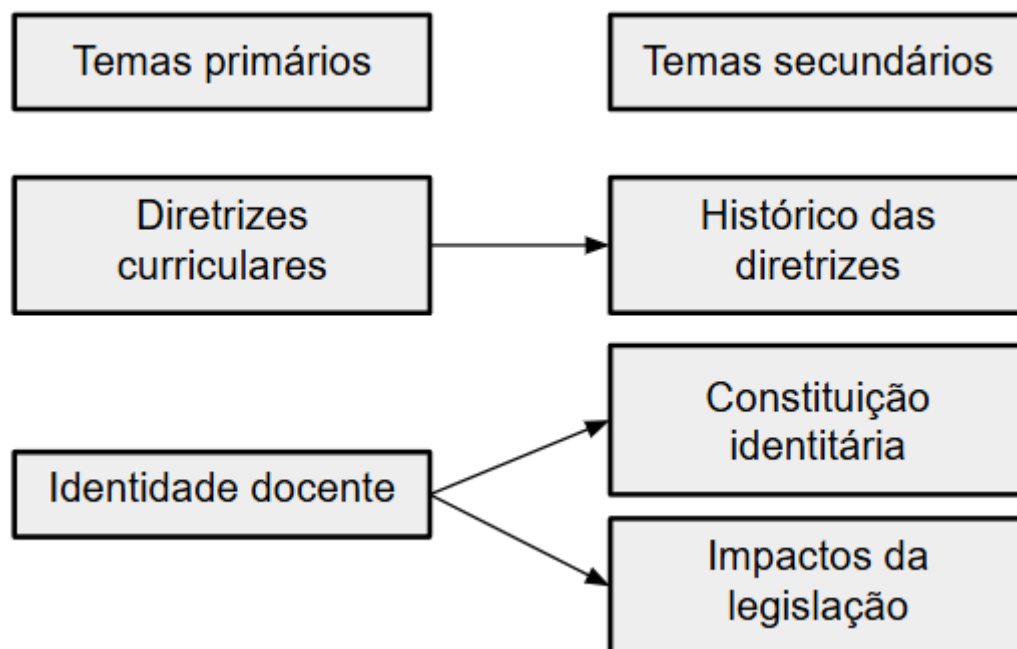
A categorização temática trata-se de uma metodologia de análise de conteúdo que busca organizar e interpretar as informações de maneira sistemática e estruturada. Visa-se, por meio dela, identificar padrões, conceitos e temas recorrentes nos dados, facilitando a compreensão e a interpretação de grandes volumes de informação. No contexto da análise de conteúdo, a categorização temática envolve um processo de classificação dos dados em categorias, que são formadas a partir dos conceitos centrais e dos principais tópicos abordados

nos textos permitindo a compreensão acerca das relações entre as diversas partes do conteúdo analisado, identificando semelhanças e diferenças entre os textos, além de possibilitar a extração de conclusões a partir dessas categorias (Richardson, 2007).

Foram selecionados três artigos para leitura na íntegra, sendo seus respectivos títulos e autores: 1- “Diretrizes curriculares para a formação de professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas” (Carvalho; Gonçalves, 2017); 2- “Formação do professor no contexto das novas diretrizes curriculares nacionais” (Santos et al., 2018); 3 - “Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil” (Crespi; Nóbile, 2018).

Após a leitura na íntegra, foram identificados e delimitados os temas primários comuns nos artigos selecionados, os quais representaram as áreas centrais abordadas nos textos, relacionadas diretamente ao objetivo da pesquisa. Em seguida, os temas primários foram desdobrados em tópicos secundários, que detalharam aspectos específicos e nuances dentro de cada tema. O resultado do processo evidenciou os seguintes temas primários e secundários, conforme Figura 2.

FIGURA 2: Fluxograma com temas primários e secundários.



Fonte: as autoras (2025).

O uso de categorias na análise de dados qualitativos constitui-se como estratégia metodológica indispensável para a organização, interpretação e compreensão da

complexidade do material investigado. Tal método de análise possibilitou uma classificação lógica dos dados, as categorias favorecem uma análise sistemática e estruturada, permitindo possíveis comparações entre diferentes partes dos artigos, resultando, assim, em uma investigação profunda e detalhada. A abordagem é relevante, ainda, para evidenciar padrões, tendências e relações significativas, as quais contribuem diretamente para alcançar o objetivo da pesquisa e articular os resultados ao referencial teórico adotado, valorizando a riqueza e a complexidade inerentes aos dados qualitativos a partir de uma análise abrangente que não perde de vista os detalhes (Richardson, 2007).

REFERENCIAL TEÓRICO

As reflexões desenvolvidas no presente estudo baseiam-se nas ideias de Dubar (2005), considerando a identidade profissional como um produto da socialização, isto é, sendo formada por processos que englobam tanto aspectos relacionais quanto biográficos provenientes das interações e influências vivenciadas nos diferentes sistemas de ação dos indivíduos, além de estarem profundamente conectados à história de vida e aos projetos pessoais de cada indivíduo. Assim, a identidade profissional de um indivíduo é continuamente construída e (re)configurada por fatores sociais e individuais, moldando-se ao longo da trajetória de vida de cada profissional.

Ao tratar da prática docente, ressalta-se, de acordo com Pimenta (2009), a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, destacando que ambas são dimensões indissociáveis no exercício da docência. Concebe-se o docente como um intelectual reflexivo, cuja ação pedagógica é permeada por escolhas conscientes, fundamentadas em princípios ético-políticos e orientadas por um projeto político-pedagógico entendido como eixo articulador da identidade docente e da práxis pedagógica, conferindo sentido à atuação do professor em contextos educativos concretos.

Nóvoa (1992), por sua vez, propõe uma leitura da formação docente que privilegia o professor como sujeito de sua própria formação. Nessa perspectiva, formar-se docente implica percorrer um itinerário que envolve a aquisição de saberes técnicos, conteúdos disciplinares, orientações legislativas, além de contemplar a construção de uma identidade profissional marcada por experiências, histórias de vida, contextos culturais e trajetórias singulares. A docência, portanto, é vista como uma prática situada, que se constitui na e pela relação com os outros e com o mundo, sendo continuamente recriada ao longo da carreira profissional.

Dessa forma, os referenciais teóricos utilizados na pesquisa fundamentam uma análise mais abrangente e crítica das práticas educacionais, situando a docência como uma profissão que requer, além de competências pedagógicas, um compromisso ético e político com a educação, bem como defendendo uma formação docente contextualizada, crítica e ancorada em práticas colaborativas e reflexivas, a fim de contribuir para a compreensão do trabalho docente como um espaço de transformação e construção contínua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática primária Diretrizes curriculares desmembra-se na temática secundária Histórico das diretrizes. Em relação a esta temática, destaca-se que o processo de construção das diretrizes é resultado de embates políticos, pedagógicos e ideológicos, refletindo diferentes concepções sobre o papel do professor e da educação. Inicialmente, o Decreto-Lei nº 1.190/1939 instituiu o curso de Pedagogia como uma seção da então recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia, vinculada à Universidade do Brasil. Essa estrutura refletia a visão predominante no período, fortemente influenciada pelo ideário escolanovista, e estabelecia uma base filosófica e sociológica voltada à compreensão da educação como campo de conhecimento e prática (Brasil, 1939).

Posteriormente, o Parecer nº 252/1969 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 trouxeram novas orientações, buscando adaptar a formação pedagógica às necessidades emergentes da sociedade brasileira. Introduziu-se, portanto, um novo marco legal para a educação brasileira, propondo a flexibilização curricular, a valorização da formação docente e o respeito à diversidade regional e cultural (Brasil, 1969). Buscou-se, por meio da LDB, articular a formação teórica e prática do educador, aproximando-a das demandas concretas da escola e da comunidade, em sintonia com os princípios democráticos que passaram a orientar o sistema educacional brasileiro a partir da redemocratização (Crespi; Nóbile, 2018).

Em seguida, ressalta-se que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 representou um marco inicial relevante no processo de normatização da formação docente no Brasil, ao estabelecer diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura e ao reconhecer oficialmente a necessidade de uma base comum para a formação de professores (Brasil, 2002). No entanto, é importante destacar que sua elaboração ocorreu em um contexto de forte influência de políticas educacionais alinhadas a uma lógica tecnicista e à racionalização da formação.

Embora a resolução tenha sido um passo significativo na consolidação de parâmetros nacionais, reflete-se, nesse âmbito, uma concepção de formação docente centrada em modelos prescritivos, pouco sensíveis à complexidade do trabalho pedagógico e à dimensão crítica e reflexiva da prática educativa. A resolução, ao priorizar uma formação mais instrumentalizada, reduziu o espaço para a construção da identidade profissional docente de forma mais ampla e contextualizada visto que

Essas reformas educacionais estão inseridas num **amplo movimento de reformas neoliberais** que vêm sendo desenvolvidas na América Latina, e possuem como um dos eixos a expansão da Educação Básica. Estas políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam contradições, antagonismos e complexos processos sociais (Carvalho; Gonçalves, 2017, p. 85, grifo nosso)

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é compreendida como um avanço em relação à resolução anteriormente citada, uma vez que propõe uma perspectiva mais integrada da formação ao articular teoria e prática, bem como ao reafirmar o compromisso social da profissão docente. O documento amplia a carga horária mínima dos cursos, reforça a importância dos estágios supervisionados e da articulação entre formação inicial e continuada, além de reconhecer a centralidade da escola como espaço formativo (Carvalho; Gonçalves, 2017).

Apesar das sucessivas reformas e diretrizes, ressalta-se a persistência de desafios na definição clara da identidade e do papel do pedagogo. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, por exemplo, embora proponha “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, p. 5), ainda enfrenta dificuldades em sua implementação prática, especialmente no que tange à integração efetiva entre teoria e prática e à valorização da profissão docente (Crespi; Nobile, 2018).

A temática primária *Identidade docente* revela a temática secundária Constituição identitária, na qual, a constituição identitária docente mostra-se como processo dinâmico, historicamente situado e socialmente construído. A identidade profissional, nesse contexto, não é algo dado ou fixo, mas resulta de um processo contínuo de socialização e reconstrução ao longo da trajetória de vida e carreira dos sujeitos, construindo-se de maneira relacional, marcada por mediações entre a identidade atribuída pela sociedade e a identidade construída pelo próprio sujeito com base em suas experiências, práticas e interações (Dubar, 2005).

No cenário profissional da docência, o processo envolve um confronto constante entre os saberes adquiridos durante a formação inicial, os desafios impostos pela prática pedagógica e as exigências e orientações provenientes da legislação acerca do papel do professor. Conforme argumentam Carvalho e Gonçalves (2017), as políticas públicas não são neutras ou descontextualizadas, mas refletem interesses, disputas e projetos de sociedade que moldam tanto seus objetivos quanto seus desdobramentos. A identidade docente, nesse contexto, é diretamente atravessada por tais políticas, uma vez que estas expressam concepções sobre o papel do professor, a função da escola e os sentidos atribuídos à educação.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia é que **definem as características e estrutura curricular deste curso, bem como a identidade e o fazer pedagógico deste profissional**, que pode agir como docente, supervisor escolar, diretor escolar, inspetor escolar e orientador educacional (Crespi; Nobile, 2018, p. 320, grifo nosso).

A legislação, ao trazer diretrizes e orientações para a formação e atuação docente, considera “o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando [...]” (Brasil, 2015, p. 2). Portanto, cabe salientar, ainda, que o contexto sócio-histórico condiciona as políticas, bem como produz sentidos e demandas específicas, transformando as expectativas em relação à docência, constituindo a identidade profissional docente a partir do diálogo e, por vezes, da tensão, com essas políticas, assumindo-se o caráter performativo, ao prescrever modos de ser, agir e formar-se como professor (Carvalho; Gonçalves, 2017).

Pimenta (2009) reforça que a identidade docente se estrutura a partir dos saberes pedagógicos constituídos na prática educativa a partir da aplicação técnica de teorias, bem como na articulação entre conhecimento acadêmico, experiências de vida e práticas reflexivas. A prática docente deve ser marcada pelo fazer reflexivo, no qual o profissional se posiciona como sujeito crítico, comprometido com a formação humana e com a transformação social, sendo constantemente influenciado pelas condições concretas de trabalho, pelas relações interpessoais no ambiente escolar e pelas políticas educacionais vigentes.

Ao tratar-se acerca da temática secundária acerca dos Impactos da legislação, no que tange a identidade profissional docente, argumenta-se que a legislação educacional brasileira tem exercido influência decisiva, porém, ambígua, acerca da construção da identidade do pedagogo, sendo marcada por indefinições conceituais, sobreposições de funções e tensões entre o campo da docência e o da gestão. Reitera-se que

Ao mesmo tempo, as DCN pontuam que a formação do pedagogo deva ser marcada pela docência, dando-se ênfase à licenciatura como identidade do educador e extinguindo-se as habilitações técnicas obtidas no bacharelado, como ocorria em legislações anteriores (Crespi; Nóbile, 2018, p. 326).

Destaca-se que as reformas educacionais frequentemente impõem ao pedagogo uma identidade funcional e difusa, muitas vezes determinada pelas demandas institucionais em detrimento a uma compreensão crítica de sua atuação profissional. Reforça-se este cenário pelas mudanças legislativas que, ao invés de consolidar a identidade docente, produzem deslocamentos constantes do lugar do pedagogo, ora como técnico, ora como gestor, ora como professor polivalente — o que fragiliza a profissão docente (Crespi; Nóbile, 2018).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 considera, em seu artigo 3º do Capítulo I - Disposições gerais:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015).

Pode-se afirmar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 demonstra uma preocupação com a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Além disso, exerce influência significativa sobre a constituição da identidade profissional dos professores, ao assumir um papel estruturante na definição dos fundamentos teóricos, metodológicos, éticos e políticos que orientam o exercício da docência (Carvalho; Gonçalves, 2017).

É notório que o documento atual procurou contemplar demandas anunciadas já a bastante tempo por pesquisadores, entidades e professores para a qualificação da formação dos profissionais do Magistério. Entre elas, destacamos a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, a proposta de articulação entre formação inicial e continuada, a concepção de prática pedagógica vinculada ao fazer docente e desde o início do processo formativo, a inclusão da gestão como um aspecto da formação de todos os licenciados e a defesa explícita do fortalecimento da identidade das licenciaturas (Carvalho; Gonçalves, 2017, p. 95).

Entretanto, embora a Resolução CNE/CP nº 2/2015 seja frequentemente apontada como um avanço em relação à Resolução CNE/CP nº 1/2002, sobretudo pela ampliação da carga horária, pela valorização da prática docente desde o início da formação e pela articulação

entre formação inicial e continuada, observa-se ainda uma contradição na qual sua subordinação implícita e crescente à lógica da BNCC traz implicações diretas para o processo formativo e para a constituição da identidade profissional docente.

Conforme Santos et al. (2018, p. 216), “é valoroso perceber que todo esse processo de discussão sobre a educação e a necessidade de se formar bons professores, evidencia a questão da identidade docente e a sua profissionalização”, porém, ao propor um currículo nacional unificado com ênfase em competências e habilidades mensuráveis, a resolução orienta a formação docente e identidade docente para atender a parâmetros tecnicistas e funcionais, frequentemente alinhados às demandas do mercado e à lógica da produtividade, em detrimento de uma abordagem formativa que privilegie a reflexão, o compromisso social e a diversidade cultural.

Alinhada à BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 antecipa e prepara o terreno para uma formação identitária docente orientada por competências, priorizando o "ensinar o que está previsto" em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e contextualizada. Essa abordagem sugere uma redução da complexidade do trabalho docente a uma mera execução técnica de prescrições curriculares, o que enfraquece sua dimensão política, ética e criativa. Schultz (2002), em sua teoria do capital humano, alerta para os perigos da racionalidade instrumental na educação, que transforma o professor em um simples executor de tarefas, sujeito a processos de adaptação técnica, e não de reflexão autônoma. Limita-se, por meio desta perspectiva, o potencial crítico dos docentes, reduzindo-os a agentes passivos da implementação de políticas educacionais, ao invés de promovê-los como profissionais reflexivos e criativos, capazes de moldar e transformar a prática pedagógica de maneira contextualizada e inovadora.

Reitera-se que a construção identitária profissional docente ocorre em um cenário de drama social de trabalho, onde o docente corre o risco de precarização e exclusão de vínculos estáveis de emprego, mas também precisa desenvolver estratégias para sustentar sua posição em um mercado cada vez mais competitivo. Assim, a identidade docente deixa de ser uma consequência natural da formação inicial ou da obtenção de um diploma e se torna um processo dinâmico, permeado por autocrítica, avaliação contínua das próprias capacidades e esforços para alinhar aspirações pessoais às demandas externas, conforme Dubar (2005).

O que se observa, portanto, é um formato de configuração de uma identidade docente marcada pela fragmentação, pela insegurança e pela heteronomia, constituindo uma identidade produzida "de fora para dentro", sob os moldes de políticas públicas que priorizam

a eficiência e a prestação de contas, em detrimento da construção coletiva e situada do saber pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção identitária docente não se configura como um processo técnico ou linear, envolve-se em seu processo de constituição as experiências individuais e coletivas, práticas reflexivas e uma constante negociação entre as expectativas sociais, institucionais e pessoais. Entende-se a formação docente, ainda, como um processo ontológico e político, no qual o “ser professor” se constrói em constante diálogo com sua prática, com o conhecimento e com os valores ético-sociais que orientam sua ação pedagógica. Entretanto, a imposição de uma matriz como a BNCC, e seu acolhimento sem mediação crítica nas diretrizes curriculares, compromete tal construção autêntica da identidade docente, ao deslocar o centro formativo para fora do sujeito — agora submetido a um referencial externo normativo, perdendo seu caráter emancipador e se converte em uma adoção conformista de diretrizes externas.

Se a identidade profissional do professor não é estática, mas construída na relação entre trajetória biográfica e estruturas institucionais, entre os sentidos subjetivos da profissão e os dispositivos objetivos que a regulam, o que notamos na resolução é o alinhamento da formação docente a um currículo nacional mínimo e homogêneo, que enfraquece a mediação dialógica entre sujeito e instituição, reduzindo a possibilidade de reinvenção e ressignificação da docência em contextos diversos.

A ausência de diretrizes legislativas claras e específicas voltadas para a construção da identidade profissional docente reflete uma lacuna significativa no arcabouço normativo que orienta a formação inicial e continuada de professores. Conseqüentemente, observa-se influências negativas na construção identitária dos estudantes de licenciatura, seja por meio da desmotivação dos docentes devido a falta de apoio legislativo que se concretize verdadeiramente na prática ou pelas condições precárias em que se encontram os cursos de formação e a atuação docente profissional.

Ao focar quase exclusivamente na instrumentalização técnica e na preparação para o desempenho funcional, evidenciou-se que as legislações e resoluções atuais enfatizam competências técnicas e habilidades práticas e, frequentemente, isenta-se de tratar a docência como uma prática social, histórica e cultural, negligenciando os processos que envolvem a formação da identidade docente ao limitar a formação do professor ao atendimento de demandas imediatas do mercado e às políticas educacionais de caráter gerencialista.

Fragiliza-se, assim, a autonomia docente, pois não estimula a construção de uma identidade profissional fundamentada na ética, na responsabilidade social e na transformação educacional.

A crítica, nesse sentido, não se volta exclusivamente ao texto normativo das resoluções, mas às condições políticas e epistemológicas que o atravessam. Ao adotar uma lógica formativa compatível com a BNCC e, portanto, com um modelo de escola gerencial e de currículo prescritivo, a resolução compromete os princípios de uma formação crítica, plural e transformadora. É necessário, portanto, resgatar a concepção de formação docente como um processo profundamente humano, histórico e ético, considerando a centralidade da identidade docente no processo formativo como um eixo para fortalecimento da docência, comprometido não com a simples execução de metas educacionais, mas com a construção de uma escola pública democrática e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Organização da Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em:

<https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-cp-1-2002.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rc004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2024.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas. **Revista Didática Sistemática**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 83–97, 2017. DOI: 10.14295/rds.v19i1.7223. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil (Historical trajectory of the graduation course in Pedagogy: main legal documents and current context of the offer in Brazil). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 319–335, 2018. DOI: 10.14244/198271992309. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2309>. Acesso em: 25 abr. 2025.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 30 abr. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed., 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; GONÇALVES, Jose Alexandre; SILVA, Thaise Pereira da; COSTA, Rogerio da. Formação do professor no contexto das novas diretrizes curriculares nacionais. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 214–222, 2018. DOI: 10.9771/gmed.v10i2.24862. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24862>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Vânia de Fátima Matias de Souza - Conceitualização (Ideias, Formulação ou desenvolvimento geral de metas e objetivos); Supervisão (Responsabilidade de supervisão e liderança pelo planejamento e execução da atividade de pesquisa incluindo orientação externa à pesquisa principal); Escrita - Revisão e Edição (Revisão crítica, comentário ou revisão)

Vitória de Valôis Veloso Beneli - Conceitualização (Ideias, Formulação ou desenvolvimento geral de metas e objetivos) Escrita - Esboço Original (Preparo, criação e/ou apresentação do trabalho publicado, especificamente da escrita); Investigação - Análise de Dados (Conduzindo o processo de pesquisa e investigação coletando dados)

Lorena Mota Catabriga - Investigação - Análise de dados (conduzindo o processo de pesquisa e investigação coletando dados); Escrita - Revisão e Edição (Revisão crítica, comentário ou revisão da escrita)

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.