

NARRATIVAS IDENTITÁRIAS EM EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

NARRATIVAS IDENTIRAS EN EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

IDENTITY NARRATIVES IN TRANSFORMATION EXPERIENCE AND TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Carlos Jose Trindade da ROCHA¹
João Manoel da Silva MALHEIRO²

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir sobre desenvolvimento profissional docente (DPD) a partir dos processos formativos e da constituição e socializações de narrativas identitárias de dois professores (Mariposa e Casulo) que participam do Grupo de Pesquisa Transformação de uma Universidade Pública Federal do Pará. A metodologia no estudo é de natureza qualitativa com uso de análise do conteúdo. Os dados são compostos pela análise de entrevista semiestruturada à práxis do planejamento de encontros dialogados durante um semestre letivo. Os resultados revelam que DPD, em Grupo de Estudo e Pesquisa apesar da singularidade de cada narrativa, apresentam pontos que se complementam na constituição da identidade tecendo a autotransformação de professores reflexivos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Desenvolvimento profissional docente. Metamorfoses.

RESUMEN: Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre desarrollo profesional docente (DPD) a partir de los procesos formativos y de la constitución y socializaciones de narrativas identitarias de dos profesores (Mariposa y Casulo) que participan del Grupo de Investigación Transformación de una Universidad Pública Federal de Pará. El estudio es de naturaleza cualitativa con el uso del análisis del contenido. Los datos están compuestos por el análisis de entrevista semiestructurada a la praxis de la planificación de encuentros dialogados durante un semestre lectivo. Los resultados revelan que DPD, en Grupo de Estudio e Investigación a pesar de la singularidad de cada narrativa, presentan puntos que se complementan en la constitución de la identidad tejiendo la auto-transformación de profesores reflexivos.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Desarrollo profesional docente. Metamorfosis.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Programa de Postgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas. Doctorando en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas (IEMCI/UFPA 2016/20). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-5172-9182>>. Correo: carlosjtr@hotmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Profesor Asociado I de la Universidade Federal do Pará. Profesor del Programa de Postgrado en Estudios Antrópicos de la Amazonia (PPGEAA-UFPA Castanhal), y de la Facultad de Pedagogía (Campus Castanhal). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-2495-7806>>. Correo: joaomalheiro@ufpa.br

ABSTRACT: *This work aims to reflect on professional teacher development (PDT) from the formative processes and the constitution and socializations of identity narratives of two teachers (Mariposa and Cocoon) who participate in the Transformation Research Group of a Federal Public University of Pará. qualitative nature with the use of content analysis. The data are composed by the semistructured interview analysis to the praxis of the planning of dialogues during a semester. The results reveal that PDT, in Study and Research Group despite the singularity of each narrative, present points that complement the constitution of identity by weaving the autotransformation of reflective teachers.*

KEYWORDS: Teacher training. Professional teacher development. Metamorphoses.

Introducción

Se suele decir que no hay ningún remedio mágico en la educación, pero si hay algo que se acerca de eso es la formación del profesorado (FIORENTINI, 2010). Es fundamental el desarrollo profesional docente (DPD), en el sentido *continuum*, o sea, de yuxtaponer la idea de capacitaciones o entrenamientos puntuales (VAILLANT; MARCELO, 2012). Es este un reto importante y una cuestión que va a impactar en la calidad de la educación y de la enseñanza.

La cuestión central parece ser el desafío de cómo innovar los procesos de formación docente. De conformidad con Parente (2016), es necesario decir lo que se necesita decir. Aunque sea desnecesario decir, es bueno recordar que las acciones de formación de profesorado son pensadas y realizadas por personas. Personas que poseen su formación, su conocimiento práctico, su biografía, sus identidades.

En este artículo, consideramos las experiencias de DPD asociadas a la identidad de profesores. Es importante esta reflexión porque es desde nuestra identidad que nosotros percibimos, nos vemos y queremos que nos vean. Para Lasky (2005) la identidad profesional es la forma como los profesores definen a sí mismos y a los demás.

La identidad profesional es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede encontrarse influenciado por la escuela, por las reformas y por los contextos políticos, que incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, los niños los valores, el conocimiento sobre la materia que enseñan, así como sobre la enseñanza, las experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional (LASKY, 2005). Las identidades profesionales forman una compleja red de historias, conocimientos, procesos y rituales.

En este contexto, se destaca el profesionalismo docente, comprendido en este caso, como la capacidad de los individuos y de las instituciones en las que trabajan, de desarrollar

una actividad de calidad, comprometidas con la formación, y en un ambiente de colaboración (IMBERNÓN, 2010).

Aun sobre este aspecto, el DPD lleva en cuenta la necesidad de profesionalizar la función docente, en que se nota la ampliación de funciones positivas y evidencia un claro indicio que los docentes son capaces de realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales centradas en los alumnos y restrictas al espacio físico de la clase (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Para Marcelo (2009) este nuevo profesionalismo, o profesionalismo extendido concordando con las concepciones de Hargreaves y Goodson (1996), se concretiza principalmente en las actuales demandas de los profesores para que trabajen en equipo, colaboren, planeen en conjunto, pero también incluye la realización de funciones de orientación o relacionadas con la formación inicial de los profesores, así como aspectos más centrados en la formación, como la formación basada en la escuela.

Respecto de estas innovaciones, sin embargo, producto del debate ampliamente establecido sobre formación de profesorado en las últimas décadas y de la intensa movilización y luchas de las categorías profesionales representantes de los trabajadores del sector, “el escenario actual expresa claramente que todo ello todavía no fue lo suficiente para hacer atractiva la profesión docente y que la formación del profesorado resiente dramáticamente los límites impuestos por las condiciones objetivas de la docencia” (SOUZA, 2014, p. 43).

Con este propósito, se procedió a un abordaje cualitativo (FLICK, 2009), consistiendo en entrevistas abiertas guiadas por un rúter de cinco preguntas que tuvieron la finalidad de verificar narrativas de identidad y transformación docente asociada al DPD de dos profesores participantes de un Grupo de Estudios de un programa de postgrado de una universidad pública federal del norte de Brasil.

La metodología basada en trayectorias y experiencias de los sujetos permite conocer y analizar las experiencias de identidad subjetivas de los profesores, posibilitando un mejor conocimiento de los contextos específicos que vivencian, destacando sus visiones personales y su desarrollo profesional en el medio universitario. Se garantizó el anonimato de los participantes utilizando nombres ficticios (Mariposa y Casulo), grabando en audio las entrevistas.

De este modo, las narrativas de los entrevistados sobre sus experiencias en el Grupo Transformación reflejan sus interpretaciones sobre los aspectos del DPD, los cuales nos

permitieron identificar metamorfosis desde factores de sus elecciones de participación en Grupo de investigación.

Metodológicamente, es importante destacar que la realización de las entrevistas narrativas con los profesores consideró en conducta ética, con el consentimiento libre y aclarado de todos los sujetos con respecto al propósito de esta investigación.

En este sentido, objetivamos reflexionar en este texto, la urgencia en repensar la Transformación desde los procesos de experiencias y de la constitución y socializaciones de identidades para el DPD.

El Desarrollo Profesional Docente

Para referirse a los procesos de aprendizaje que los docentes desarrollan a lo largo de la vida activa, muchos términos han sido utilizados (VAILLANT; MARCELO, 2012). La expresión desarrollo profesional docente (DPD) corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (TERIGI, 2007).

Sin embargo, la noción de “desarrollo profesional” es lo que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza. Del mismo modo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167).

De este modo Altarugio (2007, p. 44) señala que:

En lugar de una acción puntual, esporádica y desconectada de las necesidades y del locus de los profesionales, se intenciona una acción continua, una forma permanente de educación que posibilite a los profesores un aprendizaje constante, contextualizado, procesual, que les dé el apoyo necesario para la adquisición de una autonomía a lo largo de su caminata como educador.³

Estos autores todavía afirman que el DPD es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Se está lejos del momento en el cual se pensaba que la experiencia del conocimiento adquirido en la formación inicial docente, unida al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podrían ser suficientes para ejercer el trabajo docente.

³ Em lugar de uma ação pontuada, esporádica e desconectada das necessidades e do locus dos professores, pretende-se uma ação contínua, uma forma permanente de educação que possibilite aos professores uma aprendizagem constante, contextualizada, processual, que lhes dê o apoio necessário para a aquisição de uma autonomia ao longo de sua caminhada como educador.

Este aspecto puede asumir un doble camino: uno, en el cual el suceso logrado por el profesor puede llevarle a una constante búsqueda en su mejoramiento y desarrollo profesional, y otro, en el cual su fracaso puede incluso hacerlo abandonar la profesión o permanecer en una situación de inercia frente a los compromisos con la educación.

En esta perspectiva se puede analizar el DPD en fases, que pueden ser definidas como cambios que ocurren a lo largo del tiempo, en aspectos que determinan el comportamiento, el conocimiento, imágenes, creencias o percepciones de los profesores (HUBERMAN, 2000).

El autor delimita cinco fases que marcan el proceso de evolución de la profesión docente. Estas cinco fases son: la entrada en la carrera (de 1 a 3 años de docencia): fase de sobrevivencia, descubierta y exploración; estabilización (de 4 a 6 años): sentimiento de competencia y pertenencia a un cuerpo profesional; diversificación o cuestionamientos (7 a 25 años): práctica de experimentación, motivación, búsqueda de nuevos retos y/o momento de cuestionamientos y reflexión sobre la carrera; serenidad y alejamiento afectivo y/o conservadorismo y lamentaciones (25 y 35 años): puede llevar al conformismo o al activismo; y, por fin, fase de falta de investimento, paso atrás e interiorización (35 a 40 años): puede ser sereno o amargo.

Así, la historia de las relaciones entre las instituciones de formación y los centros educativos con sus grupos de enseñanza, investigación y extensión que reciben docentes en formación se ha caracterizado más por el desencuentro y por la ignorancia recíproca de que por una colaboración con beneficio mutuo. La institución de formación requiere contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana, de socialización, que completen el marco general formativo (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Esta discusión traspasa las limitaciones de este trabajo, pero se subraya que en el campo del DPD. Llevando en consideración algunos autores (ALTARUGIO, 2007; VAILLANT; MARCELO, 2012) se observa que hay una falta de apoyo en el campo de formación docente continua. Las reflexiones de este trabajo buscan también fomentar científicamente (limitados a la construcción de los datos realizados) algunos resultados, aunque parciales sobre las necesidades formativas de los docentes participantes en comunidades investigativas.

Los vertiginosos cambios que han sido producidos en las sociedades inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntaria y casual, se ha transformado en una necesidad, sobre todo en la profesión docente.

Por lo tanto, hay la necesidad de formación continua que propicie actualización, renovación de conocimiento, habilidades y capacidades a los profesores en ejercicio de la

función y esta debe ser pauta de prioridad en las políticas educacionales, especialmente en los países en desarrollo.

Esta búsqueda de las necesidades para la formación continua se encuentra vinculada al propio concepto de formación continua.

Tal cual entendido por Rodrigues y Esteves (1993, p. 44-45) que la definen como:

[...] la que tiene lugar a lo largo de la carrera profesional tras la adquisición de la certificación profesional inicial [...] privilegiando la idea de que su inserción a la carrera docente es cualitativamente diferenciada en relación a la formación inicial, independientemente del momento y del tiempo de servicio docente que el profesor ya posee cuando hace su profesionalización [...]. Actividades formativas que ocurren tras la certificación profesional inicial; actividades que visan principal o exclusivamente mejorar los conocimientos, las habilidades prácticas y las actitudes de los profesores en la búsqueda de mayor eficacia en la educación de los alumnos.⁴

En este contexto, Vaillant y Marcelo (2012) comprenden que el DPD tiene que ver con el aprendizaje; remete al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relacionan con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas.

Comprender el concepto de DPD es fundamental para desarrollar en los educadores/formadores oportunidades de aprendizaje, capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica.

Metamorfosis y Transformación de profesores

Para Mizukami (2010) hay inúmeros estudios sobre la formación docente, que moldean un área específica en la cual se reconocen diversas líneas de análisis de pensar la formación como ambiente de aprendizaje. Destacamos la comprensión de que se aprende a enseñar en diferentes momentos, situaciones, contextos y medios, lo que vincula la formación con la capacidad y con la voluntad del Ser y del Hacer.

⁴ [...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a ideias de que a sua inserção a carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz sua profissionalização [...]. Atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial; atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

Como ocurre en muchas otras cuestiones, no es posible hablar de políticas homogéneas en relación a la Transformación del docente, su identidad y condición a la forma de acceso a la enseñanza o a su formación permanente.

La diversidad que caracteriza y enriquece los programas de formación a la docencia hace que encontremos diferentes soluciones para el mismo problema. En este sentido, el DPD parece ser necesario a los procesos de aprendizaje que los docentes desarrollan a lo largo de su vida activa (MARCELO, 2009).

Marcelo (2009) señala que es necesario comprender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla, tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se tenga, sino algo que se desarrolle durante la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino un fenómeno relacional.

El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno del intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de sí mismo como persona dentro de un determinado contexto (MARCELO, 2009).

De este modo, la identidad se puede comprender como una respuesta a la pregunta “¿quién soy yo en este momento? La identidad profesional no es una identidad estable, inherente o fija. Es resultado de un complejo y dinámico equilibrio donde la propia imagen como profesional tiene que armonizarse con una variedad de papeles que los profesores sienten que deben desempeñar (MARCELO, 2009; BEIJAARD, *et al.*, 2004).

Estos autores revisaron las investigaciones sobre identidad profesional docente (IPD), encontrando las siguientes características:

Cuadro 1 - Características de IPD

CARACTERÍSTICAS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE
1. Es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias.
2. Involucra tanto la persona, como el contexto.
3. Es compuesta por subidentidades más o menos relacionadas entre ellas, en los distintos contextos en los cuales los profesores se mueven.
4. Contribuye para la percepción de auto eficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo docente.

Fuente: Marcelo (2009) – Adaptado por los autores

En los estudios de Marcelo (2009) queda claro, que la identidad como proceso evolutivo, coincide con la idea de que el desarrollo de los profesores nunca para y se ve como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad

profesional no es la respuesta a la pregunta “¿quién soy yo en este momento?”, pero sí la respuesta a la pregunta “¿qué quiero ser yo?”

La identidad profesional no es única. Al involucrar tanto la persona como el contexto las subidentidades tienen relación con los diferentes contextos en los cuales los profesionales se mueven. Se espera que los docentes se comporten de modo profesional, pero no porque adopten características profesionales (conocimientos y actitudes) prescriptas.

Los profesores se diferencian entre sí en razón de la importancia que dan a estas características, desarrollando su propia respuesta al contexto. Es importante que estas subidentidades no entren en conflicto. Este aparece, por ejemplo, en situaciones de cambio educacionales o cambio en las condiciones de trabajo.

Más importante que sea una subidentidad, más difícil de cambiarla. La “percepción de auto eficacia es un factor importante para que se vuelvan buenos profesores. La identidad es influenciada por aspectos personales, sociales y cognitivos” (MARCELO, 2009, p. 112-114).

La identidad profesional docente está, actualmente, bajo examen. Bolívar (2006) reflexiona y analiza la crisis de identidad profesional de los docentes, especialmente en el nivel de enseñanza secundaria.

Desde el punto de vista de Bolívar (2006, p. 13):

Los cambios de las últimas décadas generan ambigüedades y contradicciones en la situación profesional de los profesores. La crisis de identidad profesional docente se debe comprender en el escenario de una dicha decadencia de los principios ilustrados modernos que hacían sentido al sistema escolar.⁵

Estos cambios no solo están relacionados con la propia profesión docente como “un cuadro más general de transformaciones sociales, que fragmenta los espacios tradicionales de identificación sexual, religiosa, familiar u ocupacional” (BOLIVAR, 2006, p. 25); transformaciones estas en las cuales el local y el global, la estabilidad y el cambio, están desempeñando un papel desestabilizador en lo que respecta a las certezas en que otras décadas caracterizan nuestras sociedades.

Narrativas identitarias de experiencias de transformación de profesores

⁵ As mudanças das últimas décadas geram ambigüedades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar.

Las narrativas recolectadas y contestadas desde la entrevista abierta partieron de temas de análisis sobre discusiones en el Grupo de investigación Transformación de una universidad pública federal del norte de Brasil.

El guía de entrevista consistió de las siguientes preguntas: 1. ¿Qué motivó su elección profesional docente? 2. ¿Qué explica su elección por el Grupo Transformación? 3. Describe su experiencia en el proceso formativo en el Grupo Transformación. 4. ¿Cuáles principales limitaciones y posibilidades ver en el Grupo Transformación? 5. Ejemplifique un momento que ha marcado en su experiencia en el Grupo Transformación

De este modo, el recorrido identitario, cuando analizado en su aspecto subjetivo llamado de biográfico o identidad para sí, así como por su aspecto objetivo, propone construcciones a partir de las relaciones con los demás, nombrándolas de identidades sociales (DUBAR, 1998).

Se destaca que las limitaciones sobre particularidades del DPD nos llevaron a buscar comprender las tesis identitarias en los procesos formativos de dos profesores nombrados “Casulo y Mariposa” que frecuentan el Grupo Transformación del Programa de Postgrado en Educación Física y Matemáticas (PPGECM) de una Universidad Federal del norte de Brasil.

Por lo que respecta a la elección profesional de los sujetos investigados se manifiestan:

Mariposa: Mi elección profesional fue al acaso, nunca he pensado ser profesora [...] siempre digo que me “gradué como profesora”, pero me hice profesora, realmente, cuando fui al aula de clase sin ninguna vivencia de aula de clase. Casulo: Me motivé desde los primeros contactos con la escuela aun como alumna en los años iniciales. A partir de este contacto, siempre tuve la certeza de que sería profesora, entonces fui en búsqueda de mi formación.⁶

Se nota que los itinerarios identitarios de Mariposa y Casulo, no son fijos, pero fueron pasibles de cambios y alteraciones en los recorridos desde las construcciones subjetivas y de las relaciones sociales establecidas en sus recorridos. De este modo, la identidad es (re) constituida en íntima relación con el cuadro social, poseyendo fuertes tendencias en investigaciones que mezclan los recorridos individuales en ámbito profesional, involucrando los mundos vividos y formas identitarias.

En la dimensión de la identidad docente, se entiende que la constitución de esta identidad ocurre relacionada al desarrollo profesional cuando “desde nuestra identidad los percibimos, nos vemos y queremos que nos vean” (MARCELO, 2009, p. 112).

⁶ Mariposa: A minha escolha profissional foi ao acaso, nunca pensei em ser professora [...] sempre digo que me “formei-me professora”, mas me tornei professora, realmente, quando fui para a sala de aula sem nenhuma vivência de sala de aula. Casulo: Motivei-me a partir dos primeiros contatos com a escola ainda como aluna nos anos iniciais. A partir desse contato, sempre tive a certeza de que seria professora, então fui à busca da minha formação.

Al narrar sobre sus elecciones por el Grupo Transformación como contribución de formación, Mariposa y Casulo así describen:

*Mariposa: Elegí por mi línea de investigación a la cual estoy vinculada y por el Grupo discutir la formación de profesorado en mi tesis en construcción.*⁷

Se identifica en Mariposa, una expectativa de búsqueda evolutiva y constante, que comprende una identidad docente unida al proceso de DPD, en una relación de crecimiento complementario. La formación ocurre, ampliándose a medida que se profundiza la relación en los contextos diversos de construcción de tesis de Mariposa.

Casulo, a su vez, discurre sobre sus dificultades y conflictos al relacionar su elección a la actuación de trabajo profesional con mejoramiento profesional:

*Casulo: A pesar de haber iniciado en el Grupo, desde cuando empecé la maestría, no fue una elección. Participaba de otro Grupo que se deshizo. El interés por pensar que las discusiones podrían ser direccionadas hacia la formación del profesorado, puesto que soy formadora de profesores.*⁸

Teniendo en cuenta la narrativa de Casulo, se permite una reflexión de la constitución biográfica como potencia fecunda para comprender nuevos hilos de formación en su contexto social y en los espacios de organización de formación.

Interpretar organizaciones personales e institucionales, o el universo de creencias, en ámbito micro y macro y sus relaciones de poder, permite analizar las identidades en sus subjetividades y apropiarse de artefactos políticos que atraviesan toda la narrativa de Casulo y Mariposa, en lo que respecta la transformación para más allá de las obligaciones de integración curricular.

Esta forma de comprender las experiencias formativas surge cuando estos profesionales hablan sobre las historias de vida como camino metodológico hacia la auto-formación, que gana fuerza al colocar los autores de las narrativas como protagonistas del conocimiento que ellos mismos construyen. Eso significa decir que las narrativas deben ser analizadas dentro de un contexto y de un proyecto, en este caso específico, el DPD como formación.

En este sentido, Mariposa y Casulo así describen su experiencia más sobresaliente en el proceso formativo en el Grupo Transformación:

⁷ Mariposa: Escolhi pela linha de pesquisa a qual estou vinculada e pelo Grupo discutir a formação de professores na minha tese em construção.

⁸ Casulo: Apesar de ter iniciado no Grupo, desde quando entrei no curso de mestrado, não foi uma escolha. Participava de outro Grupo que se desfez. O interesse por pensar que as discussões poderiam ser voltadas para a formação de professores, uma vez que sou formadora de professores.

Mariposa: Desde mi punto de vista el semestre más importante en el Grupo fue lo que discutimos la experiencia en experiencia a partir de tres conceptos basillares: experiencia formadora, saberes y formación que tenían que ver con mi tesis.

Casulo: Soy iniciante en el Grupo, pero lo que me ha marcado es la impresión de que las discusiones se prenden a relatos de experiencias, dejándose las ideas de los textos en segundo plano. Así, el diálogo sigue alejándose de la Universidad/escuela.⁹

Estos registros narrativos nos revelan desafíos de Transformación desde la consciencia que se obtiene en el camino formativo de estos profesores, a medida que las caminatas de experiencias se van construyendo, las opciones y rechazos se van poniendo en evidencia tejiendo con ello la identidad.

La insatisfacción positiva, que Casulo demuestra en sus experiencias formativas pueden ocurrir de modo positivo o negativo, puede desestabilizar causando incertezas, estableciendo afecto o aversión (FOUCAULT, 2000). Se comprende que hay una necesidad de discusión por los mediadores del Grupo sobre técnicas de conversación, considerando la optimización y foco en de los argumentos.

Los profesores participantes del Grupo tienen la tarea de enseñar y aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial y postgrado que hayan cursado, hay algunas cosas que solo se aprenden en la práctica y eso repercute un aspecto que caracteriza la docencia que es su falta de preocupación por la forma como los docentes se integran en la enseñanza.

Así, el inusitado y desconocido es un factor en el DPD en el proceso de las experiencias formadoras, pues nos lleva a reflexionar sobre qué se pasó y qué hicimos de diferente de que pensábamos inicialmente. Lo que importa es la transformación que ocurre en la identidad del sujeto, marcándola como formadora y transformadora de la vida.

Notamos que este hecho queda evidenciado en os testimonios de Mariposa y Casulo, al relatar limitaciones y posibilidades como participantes del Grupo Transformación:

Mariposa: Pienso que debería haber una agenda con las actividades desarrolladas a lo largo del semestre, como hicimos en el semestre anterior. Veo el planeamiento como algo muy importante, aún más tratándose de un Grupo de estudios e investigación.

⁹ Mariposa: A meu ver o semestre mais importante no Grupo foi o que discutimos a experiência em experiência a partir de três conceitos basillares: experiência formadora, saberes e formação que tinham a ver com minha tese. Casulo: Sou iniciante no Grupo, mas o que tem me marcado é a impressão de que as discussões se prendem a relatos de experiências, deixando-se as ideias dos textos em segundo plano. Assim, o diálogo continua se distanciando da Universidade/escola.

Casulo: Se deben mejorar las presentaciones de los estudios, organizando las presentaciones, hacer las evaluaciones y poner en práctica lo que se acuerda. Hay posibilidades de invitar a profesores del propio instituto y de otros postgrados e incluso alumnos de los profesorado para compartir experiencias y saberes. Además de ser posible un canal permanente vía internet, o sea, un foro de discusiones.¹⁰

Las narrativas de los profesores nos llevan a reflexionar que el conjunto de vivencias en grupos obtenidas en las experiencias desde los aprendizajes formativos no ocasiona una metamorfosis en el Ser. Para que esta metamorfosis ocurra es necesaria que ocurra la experiencia existencial, la que respecta al todo de uno, que sea instrumental o pragmática, comprensiva o explicativa, interactuando consigo mismo y con los demás, corroborando para el fortalecimiento y la reflexión de la experiencia existencial (JOSSO, 2010).

Por ello, se dice que aprender a Hacer exige aprender a trabajar en equipo y estar dispuesto a invertir con creatividad en nuevas formas de trabajo y organización social (GONÇALVES, 2008). Comprender las especificidades junto a las diversas realidades formativas deja marcas profundas en la construcción de nuestras identidades, valorando la diversidad.

En este sentido Mariposa y Casulo discurren sobre momentos que marcaron sus trayectorias en el Grupo Transformación:

Mariposa: Los momentos fueron los seminarios avanzados de tesis, las cualificaciones de maestría y doctorado, siempre aprendemos algo relacionado a nuestro trabajo.

Casulo: Lo que me marca es estar en contacto con personas que tienen experiencias diversas, no estaba acostumbrada a eso.¹¹

¹⁰ Mariposa: Penso que deveria ter uma agenda com as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, como fizemos no semestre anterior. Vejo o planejamento como algo muito importante, ainda mais se tratando de um Grupo de estudos e pesquisa.

Casulo: Devem-se melhorar as apresentações dos estudos, organizando as apresentações, fazer as avaliações e por em prática o que é acordado. Há possibilidades de convidar professores do próprio instituto e de outras pós-graduações e até alunos das licenciaturas para compartilharem experiências e saberes. Além de ser possível um canal permanente via internet, ou seja, um fórum de discussões.

¹¹ Mariposa: Os momentos marcantes foram os seminários avançados de tese, as qualificações de mestrado e doutorado, sempre aprendemos alguma coisa relacionada ao nosso trabalho.

Casulo: O que me marca é estar em contato com pessoas que tem experiências diversas, não estava acostumada a isso.

Los relatos identifican que las actividades paralelas y más humanización deben estar inseridas en el planeamiento, posibilitando más integración con las investigaciones y miembros del grupo, constituyéndose en momentos académicos de transformación.

Es pertinente subrayar que actuamos en lo que Shön (2000, p. 17) nombra de zonas indeterminadas de la práctica, en que “la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valor – escapan a los cánones de la racionalidad técnica”. Para el autor, la creación de un *practicum* reflexivo es un reto permanente, un proceso cíclico, interminable, que se necesita cultivar en el DPD, para transformar la cultura del profesor como sujeto reflexivo.

El análisis de las narrativas de los profesores Casulo y Mariposa permiten percibir que se impulsa la dinámica del DPD vinculado con una tensión permanente entre lo que Morin (2015, p. 7) nombra como la “aspiración a un saber no fragmentado, no compartimentado, no reductor, y el reconocimiento inacabado y de la limitación de cualquier conocimiento”.

Consideraciones Finales

Se reconoce que a pesar de la singularidad de cada narrativa, los puntos presentados se complementan en la constitución de identidad docente desde dos ejes utilizados para el análisis de desarrollo profesional docente.

De acuerdo con Marcelo (2009) que el tiempo que nos cabe vivir es este y en el que arriesgamos algo tan importante como es la capacidad de permanencia de formación que contribuye como ninguna otra para asegurar la igualdad y el acceso al conocimiento de las personas.

Comprendemos que no es exagerada esta afirmación aun más cuando, en determinados procesos formativos, se elaboran estrategias y contextos educacionales que bajo la protección de la libertad de elección y de la defensa de la competencia, ocultan intenciones de manutención de la racionalidad técnica o de la formación por objetivos en a educación.

El reto, por lo tanto, es transformar la profesión docente en una profesión del conocimiento. Una profesión que sea capaz de aprovechar las oportunidades de nuestra sociedad para lograr que respete a uno de los derechos fundamentales: el derecho de aprender de todos los alumnos y alumnas, adultos y adultas.

Pienso que así como el *casulo* (capullo) es producto del gusano de seda, no es en el capullo preexistente que se aloja el gusano de seda; el gusano de seda que, expeliendo el hilo,

construye el capullo y en él se aloja. También la formación, teje el capullo con los hilos de la mente y en él se instala a si propia la auto trasformación.

Finalmente, recordamos algo que quizás sea unánime entre nosotros: “quién forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (FREIRE, 1996).

AGRADECIMIENTOS: A los profesores sujetos de la investigación y a la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) por la beca de post-doctorado a uno de los autores.

REFERENCIAS

ALTARUGIO, M. H. **A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências.** 2007. 197f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo -Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

BEIJAARD, D.; Meijer, P.; Verloop, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 20, p. 107–128, 2004.

BOLIVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.** Málaga: Aljibe, 2006.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 62, p.1-9, abr., 1998.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 570-590.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GONÇALVES, T. V. O. Quanta ciência há no ensino de ciências. (Org.) Antonio Carlos Pavão e Denise de Freitas. **Avaliação e cidadania no ensino de ciências.** São Carlos: EdUFSCar, 2008. p. 261-272.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers' professional lives: aspirations and actualities.** London: Falmer Press. 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, 21, p. 899-916, 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 722, jan./abr., 2009.

MIZUKAMI, M. G. N.; *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Traduzido por: Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PARENTE, A. G. L. **Registro pessoal de discussões no Grupo de pesquisa Transformação**. UFPA. IEMCI. PPGCEM. 2º Semestre 2016.

RODRIGUES, A.; ESTEVE, M. **Análise de necessidades de formação como campo de investigação científica**. Portugal: Porto, 1993.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, J. V. A. Dimensão normativa e desafios atuais dos cursos de licenciatura. *In*: SOUZA, J. V. A. de *et al.* (Org.) **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TERIGI, F. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina**. Santiago de Chile: PREAL, Serie Documentos de trabajo, n. 50. 2007.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem/ Denise Vaillant, Carlos Marcelo. 1. ed. Curitiba: Ed. UFTPR, 2012.

Cómo citar este artículo:

ROCHA, Carlos Jose Trindade da.; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Narrativas identitárias em experiência de transformação e desenvolvimento profissional docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 986-1000, jul./set., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.11836

Fecha de Remisión: 25/10/2018

Revisiones solicitadas: 04/12/2018

Acepto en: 10/01/2019

Publicado en: 29/03/2019