

# REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) DE PROFESSORES QUE NÃO REALIZARAM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

## REFLECTIONS ABOUT PROCESS OF CONSTITUTING THE IDENTITY OF TEACHERS WHO HAVE NOT TAKE PEDAGOGICAL TRAINING

Ana Paula da Costa Alves 1  
Vantoir Roberto Brancher 2

**Resumo** : Neste trabalho, discutimos alguns aspectos da formação dos docentes não licenciados (bacharéis e tecnólogos) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com o objetivo de conhecer as perspectivas teóricas que analisam a constituição da(s) identidade(s) docente(s) destes professores, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento pedagógico. Trata-se de uma investigação qualitativa, de cunho bibliográfico que buscou através da Análise Categorical Temática uma melhor compreensão dos conceitos que orbitam o campo da formação dos professores bacharéis e tecnólogos. Por fim, pretendemos contribuir com as discussões em torno da formação pedagógica dos professores não licenciados, ressaltando a realidade da EPT, no que se refere aos Institutos Federais.

**Palavras-chave:** Professor não licenciado. Identidade docente. Educação Profissional e Tecnológica.

**Abstract:** In this work, we discuss some aspects of the training of teachers without pedagogical training (bachelors and technologists) in the context of Educação Profissional e Tecnológica (EPT). With the objective of knowing the theoretical perspectives that analyze the constitution of the teacher identity of these teachers, above all, regarding the pedagogical knowledge. This is a qualitative research, of bibliographic nature that sought through the Thematic Categorical Analysis a better understanding of the concepts that affect the field of training of bachelor teachers and technologists. Finally, we intend to contribute to the discussions around the pedagogical training of teachers without pedagogical training, emphasizing the reality of the EPT, with regard to the Federal Institutes.

**Keywords:** Teachers without pedagogical training. Teacher identity. Professional and Technological Education.

---

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Instituto Federal Farroupilha. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8336560846895140>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7798-3872>. E-mail: [anapaulaalves@live.com](mailto:anapaulaalves@live.com) 1

Doutor em Educação (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor efetivo do Instituto Federal Farroupilha e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260077562370842>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>. E-mail: [vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br](mailto:vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br) 2

## Introdução

Nesta reflexão, apresentamos os principais aspectos relacionados, em nossa perspectiva, à construção da(s) identidade(s) docente(s) do não licenciado, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Assim, procuramos situar o trabalho mediante à discussão de pontos relevantes no contexto da formação de professores na/para EPT.

Desse modo, se faz necessário entender quem são os professores não licenciados, já mencionados. São eles: professores de formação superior em cursos de bacharelado ou tecnologia. Estes atuam nos Institutos Federais, nosso foco, como docentes em um cenário, no qual, a maior parte dos professores não possuem formação pedagógica ou estão em vias de formação.

Porquanto, buscamos desenvolver questões correlatas ao processo de constituição da(s) identidade(s) docente(s): refletir sobre o processo de formação, as representações e saberes dos professores; compreender como os trajetos e práxis docentes atribuem sentidos ao ser/fazer docente e discutir a relevância dos espaços de autoformação na perspectiva de construção das vivências da docência.

A formação docente, no âmbito da EPT, emerge como um dos pontos que evidencia a necessidade de um olhar aproximado acerca das demandas dessa modalidade educacional. Assim, reunimos temas inerentes à formação de professores (como a constituição da(s) sua(s) identidade(s) docente) como forma de situar suas singularidades e favorecer o debate.

A intenção em discutir representações, saberes, trajetórias, práxis docentes e, por fim, espaços de autoformação docente repercute sobre essa proposta em apresentar como professores não licenciados na EPT compreendem o seu próprio percurso de constituição como professores. Por sua vez, ao propor esse estudo, procuramos situar as questões no tempo e espaço da EPT.

Dessa forma, ponderar sobre a docência dos não licenciados é lançar um novo olhar sobre as questões de formação, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento pedagógico destes professores. Com esse propósito, buscamos desenvolver conceitos atinentes à área da formação, revisitando através de uma incursão bibliográfica autores e obras que sedimentam os pontos fundamentais deste campo.

## Percurso metodológico

Esta pesquisa bibliográfica buscou aproximar-se dos conceitos imbricados à temática da docência na EPT. Desse modo, Triviños (1987) argumenta que a abordagem qualitativa tornou-se um caminho natural do trabalho investigativo nas ciências sociais, com ampla relevância no campo educacional, pois oportuniza conhecer e desenvolver as significações de um problema científico.

Como já referido, a partir de um estudo bibliográfico, foram realizados roteiros de leitura, considerando os seguintes elementos: identificação, caracterização e contribuições da obra (LIMA; MIOTO, 2007). Porquanto, a consulta a um expressivo número de autores foi sendo aperfeiçoada ao longo do processo, possibilitando o reconhecimento das principais percepções acerca da temática em realce.

Nesse sentido, como forma de selecionar as obras a serem analisadas e compor a amostra do trabalho, as organizamos a partir das seguintes expressões temáticas: Docência, Educação Profissional e Tecnológica, Professor não licenciado. A amplitude dos termos proporcionou o acesso a vasto material no que se refere à complexidade da formação de professores, portanto, contribuindo para o amadurecimento e realce das questões relevantes à problemática levantada.

Desse modo, os autores que realizavam discussões em torno de um dos tópicos acima era relacionado para uma leitura aprofundada. Apesar da procura por produção científica relativa ao desenvolvimento da docência do professor licenciado na EPT, optamos também por admitir estudos que não estavam diretamente discutindo a EPT, mas que ponderavam igualmente sobre importantes aspectos constitutivos da docência.

Logo, como critério para definição das obras, foi empreendida leitura inicial dos resumos

e no caso dos livros, os índices, cujos capítulos e/ou artigos poderiam integrar nosso campo de discussão. Porquanto, de modo preliminar buscamos relacionar os trabalhos consultados a pelo menos uma das expressões nucleares destacadas, anteriormente.

Na continuidade da investigação, optamos por realizar fichamentos dos textos dando maior profundidade ao estudo da docência na EPT e, por consequência, dos professores não licenciados. Contudo, foi limitada a literatura que tratasse especificamente da docência de bacharéis e tecnólogos, especialmente no campo da EPT, o que evidenciou a necessidade e relevância de pesquisar tal tema.

Com base na Teoria de Análise de Conteúdo estabelecemos categorias para uma melhor compreensão das obras definidas para estudo. Segundo Bardin (p. 36-37), a análise categorial diz respeito a: "(...), tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido". Desse modo, estruturamos o quadro a seguir como meio de demonstrar o processamento das categorias:

**Quadro 1.** Categorias de análise.

EXPRESSÕES TEMÁTICAS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	AMOSTRA
Docência	Representações	Oliveira (2000); Santos (2017); Corrêa (2017); André (2010).
	Identidade(s) docente(s)	Bauman (2005); Josso (2007); Iza <i>et al</i> (2014); Hall (2006); Oliveira (2000); Imbernón (2009).
	Trajetórias	Brancher <i>et al</i> (2007); Porto (2018).
Educação Profissional e Tecnológica	Saberes	Brancher (2007); Pimenta (1999); Tardif (2008); Isaia; Bolzan (2009); Gauthier (1998).
	Práxis pedagógica	Pereira; Rocha; Chaves (2016); Zabala (1998); Freire (1996).
Professor não licenciado	Processo de auto-formação	Josso (2004); Oliveira (2000); Cambraia (2017).

**Fonte:** Autores.

Assim, a sustentação teórica é parte essencial da incursão investigativa, pois trata-se de um desdobramento das próprias necessidades do pesquisador em assimilar conceitos inerentes à problemática levantada:

[...], reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Nesse sentido, as autoras supracitadas enfatizam a importância do aprofundamento bibliográfico como meio de proporcionar a melhor compreensão do objeto investigado, desse modo, auxiliando na tarefa de delimitá-lo, por exemplo. O processo de construção do conhecimento se consolida pelo conhecimento inicial de concepções que promoverão perspectivas inéditas no que tange à produção de sentidos e in(definições) pelo trabalho científico.

### **A constituição da docência: o processo de formação dos professores não licenciados para/na EPT**

No contexto da EPT, discutimos os principais aspectos da formação docente, como meio de compreender as peculiaridades que promovem as experiências de formação do professor não licenciado.

### **Concepções da EPT: questões essenciais**

Na realidade brasileira, a Educação Profissional assumiu diferentes formatos, a citar, a lógica dos governos militares. Neste período, foi entendida como “capacitação” de pessoas menos favorecidas para o mercado de trabalho, além de produzir mão de obra qualificada aos intentos desenvolvimentistas desses governos. Dessa forma, Giorgi e Almeida (2014, p. 267) afirmam que: “O governo Militar impõe um novo modelo econômico; a internacionalização da economia em prol da hegemonia do capital financeiro que substitui o nacionalismo-desenvolvimentista”. Assim, o ensino é reordenado com o intuito de qualificar massivamente indivíduos para o mercado de trabalho.

Nessa visão, a EPT aparece como mera resposta às demandas econômicas do país, impactando diretamente, por exemplo, a formação de professores:

[...] geralmente os professores que ingressam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não têm uma formação acadêmica para lecionar nos cursos técnicos e tecnológicos: os professores bacharéis chegam sem uma base pedagógica; já os licenciados raramente têm nos currículos da Educação Superior estudos referentes à temática trabalho e educação (SOUZA; RODRIGUES, 2017, p. 632).

Os autores, acima, enfatizam o modo improvisado com o qual questões do Ensino Profissional e Tecnológico são tratadas, como o preparo e formação do seu docente. Ainda, refletem acerca da tendência tecnicista que passa a vigorar, durante a ditadura militar, que sob o pretexto da produtividade e eficiência, anularam o pensamento científico, ao exigir a neutralidade deste.

Logo, se faz necessário reviver fatos e aspectos singulares da Educação Profissional e Tecnológica, como o seu início nas escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. Posteriormente, passando a Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e, em 2008, ao te-

rem sua missão ampliada tornaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No percurso de desenvolvimento desta modalidade da educação, destaca-se o Decreto-Lei nº 5.692/71<sup>1</sup>, que transformava as escolas de segundo grau<sup>2</sup> em escolas técnicas<sup>3</sup> (REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2016). Conforme Oliveira Júnior (2008, p. 42), tal quadro estava fadado ao fracasso, uma vez que:

[...] essa experiência brasileira de escola única para o ensino secundário nada tem em comum com os conceitos de Escola Unitária, proposto por Gramsci<sup>4</sup> ou de Politecnia, surgido na Europa durante a consolidação da revolução industrial e que viria a merecer a simpatia de Marx<sup>5</sup> [...].

Tendo em vista, o modelo de economia capitalista que nossa sociedade adota, o binômio capital e trabalho se torna a lógica que interfere/influencia as relações/conduas. Segundo Antunes (2009), o primeiro opera de modo a manipular o segundo, como meio de manter estruturas e contradições que promovem a existência capitalista.

Logo, é necessário entender o panorama em que está inserida a EPT, considerando o mundo do trabalho e, respectivamente, o sistema de produção:

[...] ainda sofremos as consequências de quase duas décadas de políticas privatistas. Além disso, a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época. A profunda degradação das relações humanas perpassa todo o tecido social, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interferindo, também, nas relações que acontecem no universo educacional (PACHECO, 2010, p. 8).

O sistema educacional é permanentemente influenciado pelo momento histórico-político da sociedade, refletindo, na contemporaneidade, em um processo que define a educação a partir da lógica de mercado:

Nas sociedades capitalistas do mundo moderno, devemos distinguir as mudanças ou rupturas, que mudam a natureza das relações sociais, das mudanças que trazem alterações, porém, mantêm a velha ordem social. Essa distinção nos permite compreender como as diversas formas de trabalho e de vínculos laborais, assim como as políticas educacionais, são definidos de acordo com as exigências e os valores da ordem produtiva e da ordem social (CIAVATTA, 2011, p. 168).

Porquanto, é imperioso refletir sobre as relações entre trabalho e ensino, sobretudo, quanto às condições que fragilizam e segregam o ser social. Nessa vertente, Frigotto (2009, p. 173) evidencia que o trabalho pode ter valores diversos:

1 Sobre esse resgate histórico do desenvolvimento da EPT no Brasil, consultamos: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>.

2 Corresponde às atuais escolas de Ensino Médio (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

3 Durante a ditadura militar, obrigatoriamente, vinculou-se o Ensino Médio ao Ensino Profissional (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

4 Gramsci (1991), em "Os intelectuais e a organização da cultura", a proposta de uma Escola Unitária diz respeito a uma educação que prepare, sem distinção, o indivíduo tanto para o trabalho intelectual quanto manual, numa perspectiva de formação integral, com o intuito de emancipar a classe trabalhadora.

5 Marx e Engels (1998), em "O manifesto do Partido Comunista", relacionam a educação Politécnica ao desenvolvimento intelectual, corporal e tecnológico, assim, os indivíduos, em formação, teriam igualmente acesso ao conhecimento durante todo o processo de produção.

Isto indica que captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação.

O conceito de trabalho encontra sua relevância na forma como constitui o ser e, não apenas o fazer, não se limitando a um aspecto da vida, mas tendo desdobramentos determinantes sobre a divisão da sociedade em classes. Tratam-se de termos cunhados por Marx quando evidenciou um movimento de oposição permanente entre o proletariado e a classe dominante.

Não obstante, além desse diálogo permanente entre educação e trabalho, reverberam questões no que diz respeito à formação recebida pelo discente das instituições de viés EPT. A preocupação em proporcionar um ensino politécnico, é definido por Saviani (2003, p. 140) como: “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Nessa perspectiva, a escola e o preparo para o mundo do trabalho não atuariam como fator limitador do indivíduo, mas a formação seria ampliada pelo conhecimento de múltiplas teorias e práticas.

O autor, em realce, pondera que as bases da Politecnia inseridas ao ensino seriam determinantes para que o currículo, por exemplo, superasse o conhecimento apenas teórico, promovendo um novo modo de produzir ciência. A partir disso, o aluno se tornaria um indivíduo que compreende como o trabalho se constitui e como este influencia a nossa sociedade, tornando a visão certificatória e simplista superada pela vivência do trabalho como princípio educativo.

Portanto, as discussões educacionais que sugerem a incorporação das noções politécnicas ao ensino EPT, buscam intensificar a vivência do trabalho como fundamento, o que modifica a estrutura formativa de seus discentes e educadores. Estes últimos, por sua vez, se encontrarão amparados para transformar o seu fazer docente de modo a ampliar o horizonte de sua prática pedagógica e promover a emancipação de seu educando.

A seguir, delineamos os conceitos relativos à formação docente.

## **Representações docentes na EPT**

A necessidade que o homem possui em modificar o meio a sua volta edificou o conceito, ainda, rústico em tempos primórdios, do que é o trabalho e as relações advindas dele. Nas sociedades, em geral, o indivíduo se constrói como ser participante e, portanto, social a partir de suas realizações. Logo, a profissão docente desponta, nesse quadro, como uma das esferas do trabalho que tem passado por uma constante transformação.

A formação docente tem se reconfigurado quanto ao fazer e, principalmente, na definição de sua identidade, elemento sobre o qual se corroboram os estudos dedicados aos saberes e trajetos como professor. Com o objetivo de compreender o processo de construção da identidade do professor não licenciado em seu contexto de atuação, empreendemos um olhar sobre o seu cotidiano, ressaltando as ações e reflexões que estes desenvolvem sobre o saber e o fazer docente.

Segundo Oliveira (2000, p. 17): “O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”. Não se trata de definirmos a identidade, mas observar os vários aspectos da sua composição, enquanto permanente processo de constituição de si.

Em se tratando dos professores, de formação inicial como bacharel, Santos (2017, p. 44) considera que:

[...] caberá aos professores, mesmo aqueles que optaram pelo bacharelado como formação inicial, perceberem seus alunos

e refletirem sobre suas práticas de ensino, reagindo diante de sua formação e de seus saberes, a partir de sua trajetória docente.

Logo, o contexto escolar, e como já mencionado na discussão em torno das peculiaridades da EPT, temos em campo um professor que se (re)inventa, que descobre a docência a partir da vivência desta. Os IFs, buscam transformar essa realidade, oportunizando aos bacharéis e tecnólogos que atuam como professores, espaços institucionais, como o curso de formação pedagógica, desse modo, promovendo a sistematização e apropriação do saber docente.

Por consequência, essa iniciativa soma-se ao trajeto de cada professor:

[...] falar em significações e docência é também falar em trajetos formativos, ou melhor, é olhar para os trajetos formativos dos professores e entender a formação como um processo que independe de um local ou tempo específicos para acontecer (CORRÊA, 2017, p. 70).

Porquanto, compreender as representações da docência é empreender um olhar sobre os múltiplos aspectos que definem o ser professor, sejam os trajetos formativos, os saberes e a construção da identidade de cada educador. Porquanto, os caminhos da docência permeiam vários campos da constituição do indivíduo, tanto no que diz respeito à esfera pessoal e profissional.

Desse modo, o que torna cada indivíduo único merece ser realçado, segundo André (2010, p. 176): “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”. As vivências como professor remontam a contextos e narrativas de vida que necessitam serem trazidos ao processo de formação.

A docência está intimamente relacionada aos trajetos formativos percorridos pelos professores. Por isso, se faz necessário compreender a construção de significados que os professores atribuem ao decorrer da sua jornada às múltiplas experiências e saberes que resultarão nas representações docentes. Para tanto, é imprescindível refletir sobre o construto da identidade docente.

### **Identidade(s) docente(s): ser e formar-se professor(a)**

A relação entre o trabalho docente e os espaços em que este ocorre revelam o modo como se edifica a identidade do professor, dada as condições ideais ou não para realização de sua atividade. Há de se considerar uma gama de aspectos subjetivos (emocionais, por exemplo) e objetivos relacionados ao meio em que convive o docente: escolas e demais realidades sociais implicadas.

Sobre esse processo de construção de si, a identidade se reconfigura permanentemente:

No caso da identidade, [...] o trabalho total é direcionado para os meios. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está experimentando com o que tem [...] (BAUMAN, 2005, p. 55).

Os meios a que se refere o autor supracitado, correspondem às diversas experiências que se somam na vida de cada indivíduo. Estas, por sua vez, evidenciam imagens de si, que agradam ou não cada sujeito, que nesse caso, as alteram e partem rumo à construção de um

novo “eu”. O mesmo ocorre com o professor bacharel/tecnólogo, quando sua realidade de atuação profissional se modifica pelo exercício da docência.

Desse modo, Josso (2007, p. 423) sintetiza que: “o processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação”. A formação é o meio pelo qual o educador constitui sua identidade, mesmo que de modo não intencional ou perceptível a este. Trata-se de movimentos no sentido de se consolidar como professor, reunindo conhecimentos, aprendizagens que refletem na sua trajetória de vida como pessoa e professor.

Compreendemos que a identidade é um processo de construção social de um indivíduo estabelecido em um determinado contexto histórico-social (IZA *et al.*, 2014). A(s) identidade(s) docente(s) se fundamenta no significado atribuído ao “ser professor”, que a exemplo de outras profissões, se desenvolve como resultado do meio, configurando-se na existência do ser, do saber e do fazer.

Na visão de Hall (2006, p. 12), não há a identidade, mas a compartimentação desta, resultado da nossa realidade pós-moderna: “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

A forma como o professor aciona os saberes e atitudes assimiladas diante das mais diferentes e variadas experiências profissionais e, inclusive pessoais, resulta no sentido atribuído às suas vivências. E que irá, aos poucos, tornar-se singularidades que o caracterizam, que o modificam, ao mesmo tempo, que imprime as marcas que o constituem.

A formação, enquanto, fluxo contínuo requer o protagonismo do professor acerca das suas vivências: “Trata-se, primeiramente, de fazer o professor acreditar que é sujeito da história, e, principalmente neste caso, sujeito da história da profissão” (OLIVEIRA, 2000, p. 22). Dessa forma, se justifica a busca docente por identificar, analisar e extrair saberes a partir da sua própria história de vida e formação.

Nesse propósito de articulação de aprendizagens e vivências Imbernón (2009, p. 28) constata que: “atualmente, a observação e a ajuda entre os pares estão demasiadamente marcadas pelo individualismo e o professorado considera sua classe como um lugar privado, [...]”. Ou seja, é latente a necessidade docente em observar e refletir criticamente sobre si e suas práticas e, por vezes, através da troca entre pares, o que ainda é uma dificuldade entre os professores: colocar-se no lugar do outro.

Na sequência, abordamos a importância dos trajetos formativos para a docência na EPT, sob o entendimento que a identidade se edifica/transforma sobre os vários momentos da trajetória do professor.

### **Trajetos formativos da docência: uma visão a partir da EPT**

O panorama da formação docente dos professores não licenciados é peculiar, dada a sua formação inicial: tornarem-se e/ou descobrirem a docência através do ingresso nos quadros de educadores dos IFs. A trajetória que se desenha, progressivamente, evidencia os contornos da identidade docente, através do cotidiano de sala de aula, dificuldades, resoluções e posturas assumidas.

Dessa forma, a realidade como professor agrega valores e sentidos, refletindo na unicidade do percurso deste:

[...], cada trajetória, indiferente aos momentos/lócus vividos pelos sujeitos, é única e intransferível. Assim, os indivíduos, neste caso os professores, ao perpassarem por inúmeros momentos formativos, positiva ou negativamente, vão se construindo (BRANCHER *et al.*, 2007, p. 65).

O meio, em que o indivíduo articula suas relações pessoais e profissionais, é essencial na sua identificação como docente. Uma vez que na vivência do espaço escolar, por exemplo, importantes atributos da sua caracterização como pessoa e profissional definem seu trajeto

como professor EPT. Desse modo, não há que se falar em um sujeito, mas nos vários indivíduos que se alternaram na constituição desse “eu” que busca, permanentemente, sua melhor versão.

Na visão de Porto (2018, p. 73), o trajeto formativo através das experiências que o constitui representa: “[...], esse tempo que permite um olhar mais cuidadoso e generoso com os demais profissionais da docência, na compreensão solidária do caminhar: para si e para o outro... Com o outro”. A autora reflete como as condutas, atitudes e trocas são parte importantíssima do percurso de formação e que a identidade docente está sempre se (re)estruturando, tendo em vista que a relação entre os pares influencia nessa percepção de si mesmo.

No panorama da EPT, como já dito, temos o contato direto do professor com uma realidade diferenciada: a proposta de um currículo integrado, a formação básica, superior e pós-graduação, a proposta de interiorização do ensino, o trabalho como princípio educativo entre outros aspectos. Por consequência, o conhecimento do professor está em permanente formulação, sedimentando e reinventando os seus saberes acerca do seu ofício.

### **Saberes docentes em construção**

A preocupação em definir os saberes relacionados à docência está intimamente relacionada às experiências profissionais e pessoais de cada professor, pois são a matriz da ação desse sujeito:

Estabelecer, nesse sentido, um corpo de saberes dos professores, não significa que os professores devam apenas possuir um conjunto de saberes pedagógicos. Sua subjetividade é inerente ao fazer docente, do mesmo modo que sua história pessoal (BRANCHER, 2007, p. 63).

No cenário da formação de professores é natural a preocupação com a sistematização dos conhecimentos pedagógicos, que decorrem de situações formais ou da sua própria experiência. Sobre isso, Pimenta (1999) entende os saberes como o resultado do trabalho diário do professor. Por sua vez, estes constituem o repertório docente, consequência das variadas situações vividas em sala de aula e na vida pessoal, mas que se reúnem na ação docente. Nesse sentido, o saber pedagógico advém da prática docente somada à experiência e ao conhecimento pedagógico sistematizado.

Outro conceito desenvolvido acerca dos saberes da docência foi difundido por Tardif (2008) que os situam como saberes advindos: da formação profissional (produzidos pelas ciências da educação), disciplinares (se refere aos conhecimentos peculiares aos professores de determinada área), curriculares (conteúdos e discursos do ambiente escolar que deverão ser apropriados pelo professor) e os experienciais (saberes realçados pelas suas vivências cotidianas).

Do mesmo modo, Isaia e Bolzan (2009, p. 138) discutem a relação de conhecimento e articulação do saber pedagógico pelos professores, ao enfatizarem que: “o processo de aprendizagem docente coloca o professor diante do desafio de construir formas de apropriação de estratégias capazes de favorecer o domínio de conhecimentos específicos articulando-os com a dimensão pedagógica”. Assinalam que há um conjunto de atitudes e valores assimilados pelo docente que decorre de suas trajetórias profissionais, mas também pessoais e que são únicas. Isto é, o professor ampara-se no conhecimento organizado a partir da prática e da teoria, comumente, construído no seu dia a dia de sala de aula.

Nessa perspectiva, Gauthier *et al.* (1998, p. 18) observa que o conhecimento pedagógico se refere ao: “[...], repertório de conhecimentos que representa um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor e tem origens nas pesquisas realizadas nas salas de aula”. A docência se consolida a partir das experiências e saberes adquiridos pelo professor em sua atividade.

Portanto, os sentidos que são atribuídos aos saberes articulados pela e na docência são importantes elementos da composição da identidade do professor. Assim, a formação peda-

gógica como um processo contínuo permite ao educador que sistematize, organize, converse sobre suas experiências e saberes.

A seguir, trabalhamos a conceituação de práxis docente no âmbito da formação pedagógica.

### **Práxis docente: o contexto da formação pedagógica**

O contexto filosófico e educacional recebeu ampla contribuição dos estudos marxistas, o que nos permite compreender a docência, através da sua construção como prática social. Nessa visão, foi possível transpor o raciocínio exclusivamente abstrato para um plano consciente das ações e relações humanas.

O termo práxis define “o ser, pensar e estar no mundo” (PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016, p. 3); sugerindo que o indivíduo busque ser ativo na história, acompanhando seus desdobramentos e, principalmente, compreendendo suas contradições. Assim, a relação dialética entre teoria e prática, promove a ação e reflexão com o intuito de atribuir sentido(s) às atitudes/escolhas do professor.

A práxis docente fundamenta a percepção do professor na sistematização dos saberes e desconstrução da prática desvinculada da teoria e não resumindo esta ao plano das ideias. A atividade educacional, no tocante ao trabalho do professor requer/necessita uma melhor organização, o que está sugerido pela permanente reflexão sobre a ação.

A excessiva teorização dissociada de uma prática correspondente torna o processo de formação de professores inócuo. Na perspectiva de Zabala (1998, p. 15): “a prática educativa consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva”. Ao mesmo tempo, a prática mal refletida ou que não resulte de ponderação torna o trabalho do educador apenas uma repetição de rotinas.

Assim, Freire (1996) entende que não há como separar os caracteres da ação pedagógica, de modo que, o professor é o sujeito que mobiliza o ensinar e aprender. Dessa forma, desempenhando os papéis de docente e discente em busca de manter vinculada a teoria à prática, desse modo, promovendo uma ação pedagógica consistente.

Por fim, as ponderações que buscam situar a práxis do trabalho docente decorrem da necessidade que a formação pedagógica encontra em aliar conhecimentos sistematizados às ações docentes. A articulação harmoniosa da teoria e prática na docência permitem qualificar os processos educacionais: a ação de ensinar e aprender.

Nesse contexto, emerge a autoformação, via de acesso do professor ao protagonismo de suas demandas de formação.

### **Espaços de autoformação docente**

A formação docente mobiliza em cada professor o autoconhecimento e a percepção acerca dos caminhos que o conduziram até o presente momento. Diz respeito às suas práticas e saberes, por isso, trata-se de um exercício, cujas pesquisas do meio educacional demonstram não mais se restringir ao ambiente da escola. Uma vez que avaliamos a diversidade dos espaços, em que convive o professor, seja em situações formais ou não.

Segundo Josso (2004) formar é também formar-se, sendo que cada um é responsável por formar-se, assim, ninguém forma ninguém, mas os indivíduos constituem-se em atividade colaborativa. Ou seja, a formação inclui as trocas e experiências acumuladas, que como sugere a autora, em destaque, são partes imprescindíveis do processo de autoformação.

Nessa vertente, Oliveira (2000, p. 18) considera: “[...], o professor um agente no processo de pesquisa da sua própria história, dos saberes das ações pedagógicas, instituindo, assim, um espaço de autoformação [...]”. Trata-se de proporcionar a oportunidade ao professor(a) de apropriar-se do repertório que compõem suas subjetividades/experiências, desvinculando-se de uma visão compartimentada de si mesmo.

Assim, em conformidade com as mudanças do século XXI, a começar pelo modo como passamos a nos comunicar e a viver, podemos lançar diferentes olhares sobre o trabalho docente. Isso decorre, por exemplo, da intensidade com a qual as tecnologias se apresentam, mo-

dificando hábitos, inserindo outros e, por fim, tornando-se essenciais na melhoria de alguns aspectos, inclusive, da educação.

Na esteira desse pensamento é que surgem os espaços virtuais de interação, como forma de ampliar as possibilidades do ambiente escolar. O uso das mídias e tecnologias possui expressiva influência sobre o mundo da educação, reconfigurando, assim, o papel dos múltiplos sujeitos envolvidos no processo educacional, sobretudo, do fazer docente.

A exemplo disso, Cambraia (2017, p. 58) afirma que: “[...], é no coletivo docente que se define a arquitetura de ferramentas para compor o ciberespaço”. Nessa perspectiva, a proposta de um ambiente virtual de discussão consolida conhecimentos e trocas não apenas pela reflexão acerca de questões pedagógicas, mas realça a importância do compartilhamento das vivências de cada docente, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Por fim, ao buscarmos compreender essa conjuntura pretendemos colaborar com os estudos que se dedicam à formação dos professores bacharéis e/ou tecnólogos e, por consequência, com o ensino EPT.

### Considerações Finais

A reflexão em torno da docência do professor não licenciado, em nosso caso, o atuante na EPT, evidencia a necessidade de pensarmos o ato educativo sob a perspectiva da formação dos professores. Tendo em vista que os professores atribuem sentido/significados às suas vivências pessoais e profissionais, desse modo, desvelam o seu processo de constituição da(s) identidade(s) docente(s).

Com o propósito de discutir a formação de professores, a partir da realidade EPT, observamos que o cenário educacional ainda não considera as peculiaridades de cada modalidade da educação. Compreender e reverter tal condição é uma tarefa imprescindível, uma vez que proporciona o conhecimento de si e do universo, onde atua o professor.

Assim, quando discutimos a docência na EPT, sob diversos aspectos, apontamos que cada contexto é permeado por relações, dificuldades, saberes e fazeres próprios, o que demanda um olhar aproximado. Com os professores não licenciados tal situação repercute acerca da ação e do seu conhecimento pedagógico que, por vezes, apesar de não formalizado consolida as vivências desse docente.

Porquanto, é necessário rever e propor espaços de formação, como por exemplo, associando tecnologias de comunicação e informação como ferramentas inovadoras que promovam o indivíduo na construção e consolidação de seus próprios saberes (autoformação). No caso dos professores não licenciados podemos observar questões singulares da sua trajetória docente, como a caminhada até a docência, suas escolhas profissionais, cursos/encontros para troca e qualificação como professor entre outras virtuais situações.

Portanto, o estímulo em empreender uma investigação sobre os principais preceitos teóricos os dirigindo para as vivências da EPT se demonstrou um excepcional instrumento para situar o percurso de formação docente dos não licenciados, e respectivamente, a(s) sua(s) identidade(s) docente(s). Desse modo, as trajetórias e saberes somam-se e definem no curso das vivências como professor.

### Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8075/5719>. Acesso em: 01 set. 2019.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Me-deiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Formação, saberes e representação**: história de vida de Helena Ferrari Teixeira. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRANCHER, Vantoir Roberto *et al.* Formação do professor: algumas reflexões coletivas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 63-75, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/1655>. Acesso em: 28 out. 2018.

CAMBRAIA, Adão Caron. **Desenvolvimento profissional docente em rede na recriação da prática curricular num curso de licenciatura em computação**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5022/Ad%C3%A3o%20Cambr%C3%A1ia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 set. 2019.

ClAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 5, p. 164-183, 2011. Disponível em: [http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume5/9\\_Maria\\_Clavatta.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume5/9_Maria_Clavatta.pdf). Acesso em: 15 nov. 2018.

CORRÊA, Lucinara Bastiani. **Trajetos formativos de docentes de Libras do Ensino Superior**: dentre saberes e significações. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18707>. Acesso em: 05 out. 2018.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Ensino Profissional no Brasil: diálogos com a Ditadura Militar. **OPSIS**, Catalão, v. 14, n. 1, p. 262-281, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/29000>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso

em: 05 nov. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Tradução: Maria do Carmo Monteiro Pagano. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso em: 05 nov. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S141449802007000300004/5742>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 11-23.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/127/1/Waldemar%20de%20Oliveira%20Junior.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 09 nov. 2019.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 29, p. 31-45, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307/2182>. Acesso em: 04 nov. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PORTO, Eliane Quincozes. **Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas do professor da EBTT**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14904/DIS\\_PPGEPT\\_2018\\_PORTO\\_ELIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14904/DIS_PPGEPT_2018_PORTO_ELIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 13 nov. 2019.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Histórico**. Brasília, 02 mar. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SANTOS, Juliani Natalia dos. **Trajetos formativos em EBPTT: reflexões a partir do curso de licenciatura em computação**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5064684](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5064684). Acesso em: 13 nov. 2019.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935>. Acesso em: 14 nov. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 25 de junho de 2020.

Aceito em 19 de abril de 2021.