

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM PERCURSO DE EXPERIÊNCIAS E HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM

Jacob Costa de Oliveira¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4819-9808>.

E-mail: jacob_social@yahoo.com.br

Ana Lúcia Sarmiento Henrique²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>.

E-mail: ana.henrique@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo realizar uma análise sobre o percurso formativo de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo. Para obtenção dos dados foram realizadas entrevistas narrativas com os participantes. Para análise dos dados foi realizado um cruzamento das histórias narradas sobre o processo formativo dos pesquisadores com a intenção de identificar as condições e experiências que contribuíram para a formação desses docentes. No entendimento de que a formação docente é resultado das muitas experiências no percurso para a constituição do ser professor, o trabalho se fundamenta no seguinte referencial teórico: Rios (2010), Ghedin (2009), Ghedin e Maciel (2022), Nóvoa (2000), Bondía (2002), Saviani (2009). Os resultados apontam que a formação docente constrói a identidade do ser professor; que a formação docente é uma construção permeada de muitas experiências e as condições materiais dos sujeitos perpassam por essa formação em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Palavras-chave: Formação docente; Identidade do professor; Educação Profissional; Experiência.

TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION: A CROSSING EXPERIENCES AND STORIES

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. ORCID: 0000-0003-4819-9808. Correio eletrônico: jacob_social@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: 0000-0002-1536-7986. Correio eletrônico: ana.henrique@ifrn.edu.br.

ABSTRACT

The aim of this essay is to carry out an analysis of the training path of researchers in the Postgraduate Program in Professional Education-PPGEP at IFRN. This is a qualitative research of a descriptive nature. To obtain the data, narrative interviews were carried out with the participants. For data analysis, stories narrated about the researchers' training process were crossed with the intention of identifying the conditions and experiences that contributed to the training of these teachers. In the understanding that teacher training is the result of many experiences on the path to becoming a teacher, the work is based on the following theoretical framework: Rios (2010), Ghedin (2009), Ghedin and Maciel (2022), Nóvoa (2000), Bondía (2002), Saviani (2009). The results indicate that teacher training builds the identity of being a teacher; that teacher training is a construction permeated by many experiences and the material conditions of the subjects permeate this training in its social, economic, political and cultural aspects.

Keywords: Teacher training; Teacher identity; Professional Education; Experience.

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: UN CRUCE DE EXPERIENCIAS E HISTORIAS

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es realizar un análisis de la trayectoria de formación de investigadores en el Programa de Postgrado en Educación Profesional (PPGEP) del IFRN. Se trata de una investigación cualitativa de carácter descriptivo. Para la obtención de los datos se realizaron entrevistas narrativas a los participantes. Para el análisis de los datos, se cruzaron relatos narrados sobre el proceso de formación de los investigadores con la intención de identificar las condiciones y experiencias que contribuyeron a la formación de estos docentes. En el entendido de que la formación docente es el resultado de muchas experiencias en el camino hacia la formación docente, el trabajo se sustenta en el siguiente marco teórico: Rios (2010), Ghedin (2009), Ghedin y Maciel (2022), Nóvoa (2000), Bondía (2002), Saviani (2009). Los resultados indican que la formación docente construye la identidad de ser docente; que la formación docente es una construcción permeada por muchas experiencias y las condiciones materiales de los sujetos permean esta formación en sus aspectos sociales, económicos, políticos y culturales.

Palabras clave: Formación docente; Identidad docente; Educación Profesional; Experiencia.

INTRODUÇÃO

A formação do professor é sempre um caminho percorrido por ele para se constituir social e intelectualmente um profissional da educação. Por essa razão, optei pelo termo percurso por este conter em seu significado original a ideia de percorrer por inteiro um caminho. Isso nos revela que o caminho da formação deve ser experimentado pelo professor em todas as suas vertentes e possibilidades de construção da identidade docente.

Quando nos referimos a constituir-se social e intelectualmente advertimos a necessidade de o professor se afirmar diante de uma sociedade que não reconhece o valor da docência como atividade humana, e pela necessidade de superar a ideia de que qualquer pessoa pode exercer a docência sem conhecimentos específicos desse fazer. A constituição intelectual do professor trata, certamente, de saberes

que são próprios do ser professor. Nesse debate, é preciso considerar as dimensões ética, estética, técnica, epistemológica e política da formação docente.

Creemos ser necessário tecer algumas considerações sobre as dimensões mencionadas. Começo destacando a dimensão ética, que consiste na capacidade de refletir criticamente sobre os valores e posturas humanas tendo como referência a dignidade e o respeito. Rios (2010) tem na ética a dimensão fundante do trabalho competente do professor, uma vez que, no espaço da ética, o professor é levado a questionar a finalidade do trabalho educativo e sua significação. Tenho que concordar com a autora quando afirma que a ética é, ou deveria ser, a dimensão fundante da docência.

Nesse sentido, a ética tem caráter edificador, de fundamento e base servindo de sustentação para toda a prática do professor, inclusive perpassando pelas demais dimensões em um exercício constante de reflexão. É a ética que ajusta as decisões e escolhas do professor sempre objetivando valores maiores como a dignidade humana, a formação integral e a justiça social.

Passemos agora para dimensão estética. A palavra estética sempre esteve ligada à ideia de belo. Quando utilizada na docência, também pode assumir esse significado. A cerca dessa dimensão, Ghedin (2009) afirma que há uma beleza envolvida na prática pedagógica. Nesse mesmo sentido, Freire (1996) nos adverte que ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Desse modo, o processo de formação deve garantir uma atenção especial para a manifestação do caráter de emoção e afetividade da educação. Portanto, a dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade, sempre em uma perspectiva criadora, uma vez que educação é um ato de criação, de formação do ser humano no processo de ser sempre mais, de transformação de si e da realidade. Afirmar uma dimensão estética na prática docente é trazer luz para a subjetividade do professor, que é construída na vivência concreta do processo de formação e de prática profissional.

É importante frisar que não existe prática sem teoria (explícita ou não) ou teoria que não fundamente uma prática. Nas palavras de Ghedin (2009), “[...] há um pensamento – um conjunto de ideias – que orientam um conjunto de ações,

portanto, há um conjunto de teorias que está por trás das práticas que orientam as próprias práticas” (Ghedin, 2009, p. 2), caso contrário, se cairia no ativismo, que não é formação nem educação em seu sentido *lato*.

É necessário ponderar, também, que subjetividade se articula com identidade, que é afirmada exatamente na relação com a alteridade, com a consideração do outro e o respeito ao outro (Rios, 2010). Nesse sentido, se limita com a dimensão ética da formação docente.

Então, podemos afirmar que não existe prática docente sem estética. A estética cria a beleza necessária na relação entre alunos e professor possibilitando a formação do ser humano. Podemos dizer, então, que a dimensão estética não está na relação em si, mas na formação que é também uma criação propiciada por essa relação.

Passemos à dimensão técnica da formação. A referida dimensão diz respeito ao domínio dos procedimentos e estratégias necessárias para o aprendizado. Ghedin (2009) discorre sobre o domínio de métodos e de procedimentos de ensino e de aprendizagem. Além de dominar conhecimentos específicos de um campo ou uma área, é preciso desenvolver um conjunto de conhecimentos sobre como levar esses conhecimentos específicos para a sala de aula. Além disso, é preciso desenvolver fazeres que permitam ao professor perceber como ele deve conduzir o processo de aprendizagem.

Observamos que essa dimensão tem se tornado elemento forte de dominação da prática do professor alegando-se que este profissional conheça e domine técnicas precisas acerca de como fazer, como desenvolver, como discutir, como identificar, como reconhecer, como aplicar (Fanizzi, 2019). Portanto, a dimensão técnica é uma das mais presentes na formação docente. Nessa dimensão técnica da formação docente necessariamente se deve incluir o conhecimento das Ciências da Educação, a História da Educação, a Filosofia da Educação, a Psicologia da Educação, de forma que o professor possa desenvolver sua consciência crítica em relação a seu objeto de ensino.

Quando se discute a dimensão técnica na formação docente para atuação na educação profissional, outras necessidades podem ser elencadas. Além da formação em uma área de conhecimentos específicos e da formação didático-

político-pedagógica, é necessário que essa formação ocorra em diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho em particular; que haja a discussão sobre a relação sociedade, trabalho e educação; que a relação ensino e pesquisa seja evidenciada, uma vez que

O professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais [...] (Moura, 2008, p. 35).

Pode-se ainda acrescentar os saberes relativos às políticas educacionais da educação profissional, ao desenvolvimento local e às inovações.

Quanto à dimensão epistemológica, Ghedin (2009) enfatiza que essa dimensão significa o domínio dos conceitos da área de saber em que atua o educador. Nesse sentido, é preciso garantir uma sólida formação teórica, para que ele tenha a condição de oferecer a possibilidade de construir sentidos para os conceitos formulados pelos alunos. Esse domínio de saberes é fundamental.

A dimensão política da formação do professor pode ser entendida, conforme aponta Ghedin (2009), como decisiva na formação da consciência crítica que permite perceber os discursos, as ideologias, o modo como a sociedade se organiza, as relações de poder e de produção. Não basta, portanto, o desenvolvimento da dimensão técnica na formação do docente. É necessário que ele saiba inserir seu objeto de estudo na história da humanidade, na organização social, nas disputas de classe, de modo que possa perceber a quem interessa esse ou aquele conteúdo, essa ou aquela prática pedagógica. Desse modo, a prática pedagógica do professor é política em sua essência e tem papel importante na construção da sociedade e dos homens que compõem essa sociedade, dado que não existe neutralidade nessas práticas.

Oliveira e Henrique (2023) deixam claro que as práticas pedagógicas respondem a uma demanda que é política. Portanto, carregam implicações ideológicas e representam modelos de dominação e de construção de um sujeito que aceita a dominação, mas essas práticas também podem dar a esse mesmo sujeito a capacidade de compreender sua realidade de forma crítica e, a partir dessa compreensão, provocar mudanças significativas em seu espaço social.

Destacamos que na formação do professor duas epistemologias estão em permanente disputa: epistemologia da prática e a da práxis. Sobre essa questão, Morais e Henrique (2022) enfatizam que a epistemologia da prática ressalta a importância da formação para o exercício da docência centrada na experiência profissional; já a epistemologia da práxis defende, dentre outros aspectos, uma formação docente fundada na indissociabilidade entre teoria e prática, em que não há a precedência da prática em relação aos conteúdos teórico-científicos, e numa práxis que tem intrínseca a perspectiva da transformação.

A epistemologia da prática é favorável à manutenção do *status quo*, enquanto epistemologia da práxis é fundamental para se construir a possibilidade de mudança, numa perspectiva de justiça social. A epistemologia da prática fundamenta a educação para a empregabilidade e tem como referência básica o mercado, enquanto a epistemologia da práxis tem o ser humano como centro.

É basilar compreender que essas dimensões (ética, estética, técnica, epistemológica e política) são interdependentes e devem estar presentes em cursos de formação docente inicial e continuada, a fim de que se possa propiciar uma formação pautada na multidimensionalidade.

BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente trabalho de natureza qualitativa tem por objetivo realizar uma análise sobre os percursos formativos de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Com essa intenção, foram realizadas entrevistas narrativas com nove pesquisadores estudantes do referido Programa, quatro deles são doutorandos e cinco mestrandos. Para preservar o anonimato, os entrevistados utilizaram os seguintes pseudônimos, escolhidos por eles: Newton, Malba Tahan, Labriola, Ada, Beck, Beatriz, Comenius, Lélia, Auguste.

No que concerne às entrevistas narrativas, Jovchelovich e Bauer (2002) afirmam que se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Nessa perspectiva, o olhar se voltará para aspectos específicos da formação docente

presentes nas histórias de vida dos professores pesquisados entrecruzados ao contexto desses professores.

A respeito das análises cabe considerar o apontado por Campos (2010), quando afirma que a interpretação de narrativas ainda representa um desafio aos pesquisadores que podem seguir diferentes técnicas ou métodos. Ao mesmo tempo em que o domínio de técnicas específicas é exigido, não há intenção de esgotar as possibilidades de análise, mas sim de realizar uma análise no sentido de abrir os sentidos. Nessa ótica, as entrevistas narrativas são técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados (Lira; Catrib; Nations, 2003). Buscaremos, portanto, ampliar os sentidos sobre formação docente por meio do cruzamento das realidades pessoais e sociais dos sujeitos dessa pesquisa.

Defendemos, neste trabalho, a formação docente como percurso para a constituição do ser professor entendendo essa formação como resultado das muitas experiências vividas pelos professores. Ao falar de formação docente como percurso, referirmo-nos às dimensões ética, estética, técnica, epistemológica e política já mencionadas que devem integrar a formação dos professores.

É preciso afirmar também que a concepção de experiência no presente trabalho não se relaciona com as ideias pragmáticas da epistemologia da prática, na qual a experiência docente é situada nas atividades cotidianas sem considerar o contexto histórico e social dos envolvidos.

Isto posto, para fundamentar nossa ideia realizamos um cruzamento dos dados levantados com base nas entrevistas narrativas buscando aspectos semelhantes entre os pesquisados e seus contextos de formação, a partir do pressuposto de que a formação docente constrói a identidade do ser professor sendo uma construção permeada de muitas experiências em que as condições materiais dos sujeitos perpassam por essa formação em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO O PERCURSO DO SER PROFESSOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

O termo formação pode assumir variados significados e usos, sendo frequentemente utilizado para designar a profissão ou a condição educacional de uma pessoa. O referido termo vem do latim *formatio*, que significa “ato, efeito ou modo de formar algo; constituição, criação, formadura” (Michaelis, 2024). Na discussão em curso, o termo formação será apresentado no sentido de constituir, de dar existência.

Sobre essa questão, Severino (2006) aponta que a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural torna-se um ser cultural, uma pessoa. Ou seja, a formação docente é o meio de vir a ser, de torna-se professor, o indivíduo natural se constitui indivíduo cultural assumindo a identidade e as representações da profissão.

Considerando essa compreensão, não se nasce professor, constitui-se professor por meio de um processo identitário de formação que é perpassado por conflitos pessoais e sociais. Por essa razão, antes de qualquer concepção, a formação docente é um processo histórico de construção social e intelectual do ser professor.

A formação docente constrói a identidade do ser professor

Sobre identidade, Nóvoa (2000) deixa claro que não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. O autor fala de lugar e espaço para se referir à identidade, lugar de lutas e espaço de construção. Há, portanto, uma demarcação na constituição da identidade docente que expressa o caráter dinâmico e social da identidade do professor.

Nessa mesma direção, Garcia, Hypolit e Vieira (2005) afirmam que a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente

participam suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão, certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente e pelos discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Para Dubar (2005), a identidade consiste no resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos. Depreendemos que, para este autor, a identidade é uma construção que acontece no sujeito por meio de processos sociais. Dessa forma, é um processo biográfico porque se confunde com a história de vida da pessoa formando suas estruturas pessoais, emocionais e sociais. Podemos acrescentar que se trata de um processo histórico-social, inserido nas disputas políticas, culturais, sociais, econômicas e históricas que estruturam a sociedade. Com esse entendimento, enfatizamos que a formação docente é fator determinante na construção identitária do professor.

Trazendo a lente para a nossa pesquisa, observamos que, antes de iniciar a formação docente, muitos sujeitos não se percebem como professores ou não se identificam com a docência. Em outras palavras, o indivíduo natural, ainda não constituído indivíduo cultural, sem a percepção social e intelectual de um fazer enquanto profissional a partir das dimensões ética, estética, técnica, epistemológica e política da formação docente, já destacadas, não é um professor.

As seguintes falas de Newton (2023) apoiam essa afirmativa.

Então, eu venho dessa base e **fui me construindo** durante a licenciatura e **me tornando** um professor durante a licenciatura.

[...]

Bom, eu claramente **não me via** professor antes da licenciatura, antes da graduação.

[...] e **jamais me imaginava** ser professor.

[...]

Então, terminada a licenciatura e com os nossos projetos na própria licenciatura também, **eu vou me construindo docente, porque eu não me via docente antes**. Eu me via como uma pessoa que estava destinada a arrumar um emprego, qualquer emprego.

[...]

Como eu falei antes, eu não tinha a menor pretensão de ser professor, nem imaginava na minha mente. Mas eu vendo essa possibilidade, claro, estudando e tendo esses novos conhecimentos, aí eu **fui me construindo docente** (Newton, 2023, grifo nosso).

Na fala de Newton, as expressões “não me via” e “jamais imaginava” marcam o distanciamento social e intelectual da docência desse sujeito. Isso demonstra que a formação tem papel essencial na constituição do professor. Verdade essa enfatizada pelas falas “fui me construindo docente” e “eu vou me construindo docente, porque eu não me via docente antes”.

Auguste (2023) e Beatriz (2023) também corroboram com essa ideia, ao afirmarem que

o docente, **ele primeiro, precisa saber o que é ser docente**, o que é docência, né? Porque a gente não pode é confundir docência com ensino, somente. Há todo o saber, há todo saber docente. A gente vive numa discussão de quais os saberes docentes o professor precisa saber. E aí, eu me lembro agora de tarde, da minha experiência, eu não sabia. A didática que eu tenho, o saber é o conhecimento teórico, empírico, é um saber que tenho, então são tudo, **constituem-se**. Saberes que eu preciso ter para minha vida profissional. E então eu preciso dominar o conhecimento, dominar os conteúdos, eu preciso conhecer, saber (Auguste, 2023, grifo nosso).

Eu não me sinto totalmente docente porque eu não tô lá em sala de aula atuando como professora. É uma ausência e é uma coisa que me traz muito... que acaba mexendo comigo (Beatriz, 2023, grifo nosso).

Auguste (2023) aponta a dimensão técnica da formação docente como parte da constituição da identidade e Beatriz, o espaço de atuação. Para ela, não estar em sala de aula é ser meio docente e não “totalmente docente”.

Entendemos que para alcançar a profissionalização, é preciso que o professor compreenda os processos de construção da identidade docente e também compreenda o que constitui essa identidade (Cavalcante, 2022). Ora, a compreensão referenciada pela autora não se efetiva sem a formação docente. É a formação que possibilita ao professor se reconhecer como tal e cria as condições para o saber ser professor. Destacamos, portanto, duas perspectivas: se reconhecer e saber ser.

Na perspectiva do se reconhecer, o professor adquire a capacidade social e intelectual de entender quem ele é e qual o seu papel na sociedade. Essa perspectiva está diretamente ligada às dimensões ética, estética e política da formação docente. Já na perspectiva do saber ser, o professor compreende a sua ação, sua prática, que se liga necessariamente às dimensões técnica e

epistemológica da formação. Essas reflexões afastam a concepção, tão corrente no senso comum, de que ser professor é um dom. Nas palavras de Freire (1991),

ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

É fato que o saber ser professor é constituído pela formação docente por meio de um conjunto de saberes que são próprios da profissão. Nesse sentido, Ghedin (2009) destaca que o conceito de saber é sinônimo de conhecimento, é sinônimo de experiência sistematizada e refletida, portanto, é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente, é uma práxis.

Nesse rumo, a formação docente propicia condições de construir no professor sua identidade profissional. Por vezes, essa identidade ou percepção fica comprometida pela ausência do entendimento de que a formação é um processo sócio-histórico complexo e dinâmico de idas e vindas, que acontece tanto na coletividade no plano individual.

O papel da experiência na formação docente

Não podemos negar a importância de reconhecer as experiências dos professores em seu processo formativo, na prática de formar-se permanentemente. Quando falamos de experiências nos reportamos a tudo que acontece na vida do professor e que assume caráter de aprendizado. Portanto, não são apenas os acontecimentos em sala de aula como destaca a epistemologia da prática.

Assim sendo, constatamos, de forma muito clara, como a formação docente é carregada de saberes diversos, não só os institucionalizados ou codificados, mas, essencialmente, os da existência, do percurso de vida do professor. Nesse sentido, Alheit e Dausien (2006) afirmam que a formação pode ser compreendida como processo relativamente autônomo diante das trajetórias da vida e dos currículos. A formação não é redutível às suas únicas formas organizadas e institucionalizadas. É

um processo que engloba todo o complexo de experiências vividas cotidianamente, de episódios de transição e de crise.

Cabe considerar o que Bondía (2002) assevera sobre experiência. Para o autor, experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.

Nos argumentos do autor observamos que as experiências nos formam e nos transformam na medida em que passamos por elas. Portanto, as experiências que vivemos são determinantes para nossa constituição enquanto ser humano, em consequência, podemos afirmar que as experiências docentes formam e transformam constituindo o ser professor.

A relação entre o conhecimento e a vida humana Bondía (2002) chamou saber da experiência. A experiência faz mediação entre ambos. Nesse entendimento, para o autor, o saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Lembramos que todas as experiências vividas pelos professores perpassam pela formação docente em uma relação permanente entre o conhecimento e a própria vida, bem como todas as respostas que são dadas ao que acontece atribuindo sentido às coisas e à existência, ou seja, a experiência cria o sentido material da realidade, é, portanto, um processo dialético.

Sobre essa questão, ao tratar de sua formação docente, Lélia (2023) mostra como as questões geográficas, sociais e culturais se entrelaçaram na sua experiência de formação.

Minha formação na educação foi **uma formação muito conflituosa**, porque eu venho do interior. Eu venho da Alexandria, do interior do Rio Grande do Norte. São quase 500 km de distância. E a educação é muito dificultada, eu acredito que na maioria dos interiores do Brasil como geral.

[...] porque eu fui tragada pelo sistema em que o meu corpo, enquanto **o corpo atravessado por diversas questões sociais, questões raciais, questões de gênero**, ele não é o corpo que ele está na centralidade da

nossa sociedade. Ele não é um corpo bem-vindo para estar na intelectualidade. **Ele não é um corpo bem-vindo para estar na formação de conhecimento ou então na atuação profissional intelectual.** Ele é um corpo para o trabalho, o trabalho braçal (Lélia, 2023, grifo nosso).

Lélia (2023) nos mostra que ser do interior do estado e estar em uma sociedade que desconsidera a diferença lhe incomoda e a deixa cindida. Além disso, denuncia que essa sociedade lhe reserva o trabalho braçal e não o intelectual. Essa consciência mostra a dimensão política da formação pela percepção de seu ser na sociedade.

Da mesma maneira, essa dimensão política está presente na fala de Ada (2023), para quem sua formação é uma síntese das contradições e determinações por que passou, cujos resultados estão impregnados em si mesma, como pode ser visto no seguinte trecho de sua entrevista.

[...] até pela formação que eu tive eu **acabei sendo formada por um universo.** Acho que pela **totalidade das contradições** que tem na própria sociedade. Assim, acho que **estão impregnadas em mim**, porque eu venho de uma família simples, mas que eu alcancei a pós-graduação, e aí isso para mim é motivo de orgulho. Mas ao mesmo tempo, pelas leituras, pela formação, a gente vai entendendo que isso é uma exceção às determinações que a gente vive na sociedade (Ada, 2023, grifo nosso).

Malbatahan (2023) considera que toda sua história de vida lhe constituiu enquanto professor.

Malbatahan é um jovem professor de 26 anos e teve uma trajetória acadêmica e pessoal **com marcas fortes que foram me moldando ao longo do tempo.** Toda a minha história, a minha **trajetória pessoal de vida** influenciou bastante para que eu me tornasse professor (Malbatahan, 2023, grifo nosso).

Vemos que não são apenas as questões técnicas e epistemológicas que perpassam a formação. Na verdade, ela é atravessada por dilemas sociais, raciais, políticos, econômicos e de gênero que demarcam a existência e a constituição do professor a ponto de as totalidades das contradições presentes na realidade material ficarem impregnadas formando ou deformando suas práticas. Toda a trajetória de vida do professor lhe molda a partir de marcas existenciais da e na realidade, de tal forma que a atividade de ser professor se confunde com a sua própria existência. Essa afirmativa nos remete à entrevista de Labriola (2023), quando ele afirma que

[...] Porque **essa atividade como professor, ela tem também muito de quem é...** [fala o nome], que sou, inclusive a partir ali do meu contato com a escola, né? Como eu era adolescente ali, pois adolescente, então assim, **a minha vida como professor diz muito daquilo** (Labriola, 2023, grifo nosso).

Nóvoa (1995) nos alerta que a formação docente também passa pelos valores e concepções dos professores, pelas suas condições gerais de vida. O contexto social e sua realidade concreta são fatores que marcam a existência do ser professor interferido diretamente no exercício da profissão. Diríamos, inclusive, que a docência é demarcada pelas condições econômicas e sociais, uma vez que uma parcela significativa desses profissionais vem de famílias simples de trabalhadores e é composta por mulheres.

Então, além de lutar para sobreviver, precisam lutar pelo reconhecimento do seu fazer. Pode residir nessa observação o fato que explica a desvalorização e precarização da docência que resiste em meio à falta de reconhecimento social, condições de trabalho escassas, salários baixos, entre outras questões. Contraditoriamente, uma parcela da população acredita que a educação e a docência podem ser o caminho para a melhoria social e econômica. Essa demarcação fica patente nas falas de quatro de nossos entrevistados. Beatriz (2023) relembra frases de sua mãe, as quais ilustram nossa afirmação.

E aí meus pais, eles viam na educação uma forma de sair, de **quebrar as desigualdades sociais** e eles não queriam que eu seguisse a mesma vida que eles seguissem. Minha mãe até hoje fala assim, “**eu não quero que você tenha essa vida que eu tenho** de estar em uma cozinha, de barraca, dentro de uma barraca, eu **quero que você tenha uma vida melhor do que a minha**”. Então foi algo muito marcante no meu processo (Beatriz, 2023, grifo nosso).

Da mesma forma, Newton (2023), Lélia (2023) e Ada (2023) afirmam a origem familiar humilde e o pouco estudo dos pais.

Nós como **classe trabalhadora** obviamente precisamos trabalhar e principalmente vindo de uma **realidade um pouco menos favorecida** ... Meu pai é um pedreiro e minha mãe é uma dona de casa e então com muita dificuldade eles fizeram o que puderam para me ajudar a terminar o curso superior (Newton, 2023, grifo nosso).

Venho de **uma família muito simples**. Minha mãe era de família de agricultores, meu pai também (Lélia, 2023, grifo nosso).

Porque eu venho de **uma família simples**, mas que eu alcancei a pós-graduação, e aí isso para mim é motivo de orgulho. Mas ao mesmo tempo, pelas leituras, pela formação, a gente vai entendendo que isso é uma exceção às determinações que a gente vive na sociedade. Então, o fato, eu sou uma contradição do próprio sistema, porque tecnicamente eu não deveria nem ter alcançado a pós-graduação, nem sequer a graduação, porque se a pessoa fosse analisar, **meu pai e minha mãe nem ensino médio têm**. Então, eu sou uma pessoa, acho, marcada por essas contradições (Ada, 2023, grifo nosso).

Na fala de Ada (2023) também fica claro que ela tem consciência da interferência social em sua formação quando afirma que é uma exceção às determinações da sociedade, que é “uma contradição do próprio sistema” (Ada, 2023). Essa dimensão política já foi discutida em relação a essa pesquisadora.

Observamos nas falas que esses professores são oriundos da classe trabalhadora, uma classe que é historicamente desvalorizada pela sua condição social. Pais que geralmente não têm instrução suficiente e enxergam na educação a possibilidade para a superação da pobreza. De famílias simples e desfavorecidas, esses professores enfrentam suas realidades para vencer as desigualdades sociais.

Dois participantes da pesquisa apontaram experiências consideradas positivas em sua formação. Uma delas foi a participação em programa de iniciação científica, ainda no Ensino Médio, e a outra foi a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O primeiro é um programa desenvolvido nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFECT) e que integra os estudantes em pesquisas desenvolvidas pelos professores. Já o segundo tem como um de seus objetivos gerais incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério.

As palavras de Ada (2023) mostram a importância dessas experiências em sua formação. Como estudante do IFRN no ensino médio e no ensino superior, ela tanto foi bolsista de iniciação científica como do PIBID.

[...] Eu fui **bolsista de iniciação à pesquisa**, então ali eu já atrelei a pesquisa, o desenvolvimento acadêmico e a experiência profissional, porque é a experiência de pesquisadora. **Então assim, eu fui aprendendo a pesquisar, pesquisando**, já no curso técnico. Na graduação, **eu fui bolsista do PIBID**, então na licenciatura informática, a gente, nessa época, na licenciatura informática, eu já atuava profissionalmente como professora

estrutura de informática numa ONG chamada Fé e Alegria (Ada, 2023, grifo nosso).

Sobre o PIBID, Barbosa (2014) esclarece que o Programa possui os elementos necessários para a formação, pois envolve professores em formação, professores universitários e professores da educação básica, criando condições para uma formação inicial consistente, articulada, com possibilidades de se tornar, de verdade, um fruto da relação universidade e escola.

A participação no PIBID se caracteriza como uma oportunidade de atrelar à formação as práticas de ensino e pesquisa, de maneira que na realização das atividades o aluno vai aprendendo por meio da experiência de ensino.

Para Newton (2023), o PIBID foi um marco que lhe despertou para a docência e lhe deu base teórica.

Como eu já falei, eu acho que **um marco que eu posso destacar na minha formação na licenciatura foi o quanto o PIBID me ajudou a despertar meu interesse realmente pela docência**, porque, eu acho que pela própria imaturidade, quando eu entrei na licenciatura, eu apenas entrei por ser um curso superior.

[...]

Com essas dificuldades, entre outras, eu consegui entrar na UERN. Consegui, com muita dificuldade, me formar, e **por isso que eu disse que o PIBID foi significativo na minha formação**, primeiro por me dar uma **base teórica** (Newton, 2023, grifo nosso).

É possível observar nas falas de Newton (2023) a importância do Programa, primeiro por despertar o interesse pela docência na constituição desse professor, tornando-se um marco na formação, segundo por possibilitar o acesso ao conhecimento teórico necessário à docência. Nesse contexto, Pimenta (1996) nos adverte que “é num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes” (Pimenta, 1996, p. XX).

Portanto, a formação docente é resultado de muitas experiências e as condições materiais dos sujeitos perpassam por essa formação em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Compreendemos que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 1996).

A ausência de formação docente para a Educação Profissional

Ausência no contexto dessa discussão será tratada como aquilo que está fora, que está afastado. Tal afastamento é percebido pela falta de políticas públicas que promovam de fato a formação de professores para a Educação Profissional (EP). Sobre essa questão, Carvalho e Souza (2014) destacam que o problema da formação do docente para a educação profissional e tecnológica tem suscitado, nos últimos tempos, debates acadêmicos e políticos na área educacional. No entanto, ainda não resultaram em posições conclusivas no que se refere ao processo de formação desse professor.

Oliveira (2017) enfatiza que historicamente, no Brasil, a formação de professores para a educação profissional vem sendo tratada como algo especial porquanto diferente em relação às políticas gerais de formação de professores. Além disso, o processo vem marcado pelo caráter emergencial, sem integralidade própria, carecendo de marco regulatório, sendo materializado por propostas aligeiradas, sinalizando uma política de “falta de formação”.

A autora aponta que essa política se concretiza pela ausência ou pelo afastamento da necessidade de formar professores para a educação profissional. Um exemplo dessa ausência é a falta de disciplinas que discutam a educação profissional em cursos de licenciatura, conforme nos atesta a fala de Beatriz (2023).

Já com a atuação na educação profissional, foi mesmo através do PPGE, do mestrado, depois do doutorado. **Através do mestrado que eu pude entender melhor a educação profissional**, até porque na minha especialização, perdão, na minha... na própria especialização também tive contato, né, que eu tô com educação profissional. Eu tava no *campus* do IFRN, então eu tava convivendo ali. Mas foi na licenciatura, quer dizer, eu queria, eu tô tentando fazer uma conexão para dizer que **na minha licenciatura eu não tive contato com educação profissional, não tenho uma disciplina ali, não tinha uma disciplina ligada à educação profissional** (Beatriz, 2023, grifo nosso).

Em outras palavras, os cursos de licenciatura não têm a preocupação de formar para a educação profissional como se esse espaço de atuação não existisse para os futuros professores. No caso de Ada, segundo ela, a falta de formação para atuação no campo da EP foi suprida com a experiência docente em curso da

Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTAS) e na Organização Não-Governamental (ONG) Fé e Alegria. Mesmo sendo estudante de Licenciatura em Informática em uma instituição de educação profissional, ela não teve formação para atuar como docente nesse contexto.

Mas eu... eu atuei mesmo na educação profissional, quando eu ainda na graduação, dava aula no curso da SEMTAS, que a gente deu aula para a iniciação informática e informática básica. Então, eu e alguns colegas, a gente dava aula para formação informática para esses alunos atendidos pela SEMTAS. E que foi bem interessante, porque nesse período **a gente dava uma formação informática voltada para o mundo do trabalho**. Então, era trabalhado conceitos e a produção de documentos voltados para o mundo do trabalho. Então, essa experiência na SEMTAS, de mais de um ano, **foi a experiência que eu acho que o maior que eu pude concretizar esse enlace foi a educação profissional**. Associado a isso, a experiência minha como professora de iniciação e programação na Fé e Alegria e na parte robótica, no caso da Roboeduc, pela dimensão das características da educação profissional, como modalidade, se englobaria também, se encaixaria na dimensão de educação profissional não, mas tecnológica, sim. **Então, acho que são essas as experiências mais concretas que eu posso dizer, assim, de ensino** (Ada, 2023, grifo nosso).

Beck (2023) acentuou a necessidade de apropriação teórica do campo aliada à prática.

Meu ponto de vista, primeiramente, é ele **se envolver, se apropriar do que é a educação profissional**. Não tem como a gente, por mais que a gente queria adentrar em determinada área, não tem como adentrar sem ter um conhecimento teórico. Ou melhor, até tem, mas aí fica aquela questão, se a gente for com o intuito da práxis, jamais será. Se a gente for com essa questão de segregação, adstração com a prática. Então, primeiramente é se apropriar. **Buscar se apropriar de um conhecimento teórico e lógico. E associar o prático. Ter um conhecimento mínimo, ou melhor, não mínimo, mas aprofundado no que diz respeito a educação profissional** (Beck, 2023, grifo nosso).

Observamos nas falas que os professores tiveram contato com os conceitos da educação profissional apenas no mestrado sendo apontada a necessidade de ter “um conhecimento mínimo, ou melhor, não mínimo, mas aprofundado no que diz respeito à educação profissional” (Beck, 2023). Essa realidade demonstra uma dificuldade em entender aspectos da educação profissional que são essenciais, caso se pretenda atuar na perspectiva da práxis, tais como: formação humana integral,

politecnicidade, omnilateralidade, trabalho como princípio educativo. Todos eles com objetivo claro de superar a dualidade estrutural que marca a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A ausência de formação para a docência em educação profissional contribui para que os professores, de um lado, trabalhem com base na epistemologia da prática e, de outro, não consigam refletir teoricamente sobre sua prática. Dessa forma, podem levar os alunos apenas ao domínio de uma técnica repetitiva voltada para o trabalho simples e, portanto, para a produção de mão de obra barata sem compreender o trabalho como fator de transformação social.

Nessa direção, Moura (2008) deixa claro que é fundamental que o docente da educação profissional tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo.

O autor enfatiza a importância de o professor da educação profissional ter uma formação específica, o que ainda é um dos dilemas vividos nesse contexto educacional. E mais, a formação docente para educação profissional deve ter o cuidado de aproximar as relações entre trabalho e educação por meio da compreensão de que o trabalho na dimensão educativa é formado das contradições e conflitos de classe, que devem ser consideradas para que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar de forma crítica para intervir em sua realidade.

A experiência de ensino leigo como processo formativo

Outro ponto que é comum no percurso da formação docente: o exercício da profissão sem formação. Tal realidade é uma contradição praticada de forma quase natural, na medida em que o docente se constitui por meio de um conjunto de saberes próprios da profissão e esses saberes são sumariamente negados quando se permite a prática docente sem formação.

Referente a essa questão, ainda paira dúvida se podemos chamar de prática docente ou de atividade leiga de ensino. No entanto, contraditoriamente, o que

percebemos é que essa realidade também faz parte da constituição do ser professor. A atividade leiga de ensino em alguma medida contribui para a formação do ser professor.

Concernente ao ponto do professor leigo, é preciso destacar que historicamente na educação brasileira sua existência é consequência da estrutura política, econômica e cultural e ainda está presente em determinadas regiões do interior do Brasil, principalmente Norte e Nordeste (Vighi, 2008).

Para Alencar (1993), os professores leigos sempre representaram uma categoria profissional existente à margem da lei. Mesmo sendo trabalhadores assalariados na área da educação, a legislação que define e regulamenta as atividades do professor não enquadra esse grupo de profissionais.

Os professores leigos, na sua maioria, vivenciavam uma experiência pedagógica cujo saber produzido se fundava nas relações entre as orientações recebidas pelos órgãos responsáveis pelo sistema de educação (Delegacias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação) e nas práticas desenvolvidas a partir da sua experiência, baseadas nos modelos vividos no período em que eram os alunos (Vighi, 2008).

Para Lélia (2023), seu primeiro contrato como docente aconteceu assim que terminou o ensino médio embora seu curso não tivesse sido de magistério.

Quando eu concluí o ensino médio, em 2003 eu fui chamado para ser professor em uma escola [...] E aí eu trabalhei esse ano, depois do ensino médio. Eu trabalhei dando aula, de quinta a oitava série, era uma aula de matemática, de biologia e de artes. E eram turmas diversas. Então, eu tinha turmas da 5ª, da 6ª, da 8ª, turmas da EJA, à noite. Pessoas que trabalhavam. E foi **o meu primeiro contato com a docência**, em 2004.

[...]

Primeiro porque **eu não tive uma formação de professor**, uma formação de licenciatura, de magistério. Meu ensino médio era ensino médio, não era magistério (Lélia, 2023, grifo nosso).

Beck (2023) e Ada (2023), ao se referirem à sua atuação como professor leigo, classificam o exercício da função como de tutoria.

Não, eu, assim, eu apenas, é, lecionei dois anos como **instrutor** no curso de formação dos sargentos da polícia. Mas assim, **uma atuação contínua como muitos da sala fazem, não? Mas eu peguei uma experiência muito boa**, sabe? (Beck, 2023, grifo nosso).

Quando eu trabalhava na Fé e Alegria, eu dava aula, **eu era professora leiga**, né? A gente inclusive é chamada **instrutor**, né? Então, eu era professora leiga, **eu dava aula por instinto**, né? Assim, eu via o que o aluno precisava e eu ia trabalhando isso com ele (Ada, 2023, grifo nosso).

Já Labriola (2023) aponta um espaço de atuação comum aos professores não formados: a iniciativa privada. Mesmo estando em curso de licenciatura, ele não tinha ainda a licença (leia-se diploma) que lhe daria legalmente o direito de exercer a docência.

[...] E aí, eu fui para um estágio, na época do estágio da gente, assim, eu pouco tive contato com a sala de aula. Fui uma vez, dividi com mais dois colegas, que foi presencial. O professor saiu, a gente ficou aplicando atividade, o professor foi embora. Foi essa a experiência primeira que eu tive no estágio. **Antes, na verdade, antes de acabar o curso, eu fui professor** do Dinâmico, do Colégio e Curso Dinâmico, que era uma escola, não sei se tu conhece. Era uma escola bem conhecida na década de 80 (Labriola, 2023).

É muito claro nas falas dos professores que, mesmo sem formação, eles obtiveram uma experiência de ensino impregnada da própria realidade pessoal, social e cultural, como podemos comprovar com os trechos destacados das falas de Lélia (2023), Beck (2023) e Ada, (2023). Sobre esse contexto, Nóvoa (1995) enfatiza que as experiências anteriores à formação contribuem com o processo formativo dos docentes.

Há, portanto, uma contradição nesse processo. Sendo a docência uma atividade específica não é compreensível exercê-la de forma instintiva, sem a devida formação. Pensar que isso é possível é negar a docência como profissão, é negar que há conhecimentos específicos que diferenciam essa profissão de outras como a advocacia ou a engenharia. Considerando os aspectos sociais e políticos dessa realidade, a docência é desqualificada e descaracterizada, ou seja, perde excelência e perde os sinais ou marcas identitárias.

Ghedin (2009) observa que o que torna o professor um profissional do ensino é um processo formativo, adequado, pensado intencionalmente. Concordamos com o autor quando assevera que o processo formativo é que torna o professor um profissional do ensino, dá legitimidade à sua atuação, e é a licença, o diploma, que lhe dá o direito de exercer essa profissão legalmente. A atividade leiga de ensino

pode assumir um caráter de preparação, capacitação e formação para a docência e de experiência na docência, mas não dá legitimidade à atuação nem pode ser naturalizada, pois se estaria afirmando que o saber docente se aprende apenas fazendo, e, portanto, centra a formação na prática.

Garcia (1999) concebe a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado. Para o autor, isso significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Do ponto de vista do aprender e ensinar, os professores passam por diferentes etapas: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. A pré-formação, na perspectiva do autor, seriam as experiências como aluno. Nesse mesmo entendimento, as experiências como professor leigo também podem se encaixar na pré-formação.

Não podemos desmerecer a figura do professor leigo na conjuntura educacional do Brasil, bem como desconsiderar o fato de que essa experiência tem relevância na constituição da identidade docente, tendo de alguma forma caráter formador. Tal conjuntura em seu aspecto político foi largamente praticada efetivando a dominação capitalista e neoliberal nas práticas educativas com objetivo de manter as desigualdades sociais.

Ghedin e Maciel (2022) enfatizam que a perspectiva histórica da formação do professor brasileiro apresenta a completa desconsideração e insensatez por parte dos órgãos governamentais, tendo em vista a permanência de um processo de formação docente mediano, e em razão disso, permanentemente outorgados à imprevisibilidade. Sobre essa questão, Machado (2024) adverte que a necessidade da “formação tem merecido pouco crédito, no Brasil, haja vista as omissões, o descaso e o rareamento dos investimentos nessa iniciativa transparecidos em ações emergenciais, improvisadas e aligeiradas” (Machado, 2024, p. 2).

Observamos que as políticas públicas de formação para professores, conforme aponta Saviani (2009), não encontraram um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Diante do exposto, é necessário compreender a importância da formação docente no percurso da constituição do ser professor, bem como todas as experiências que levaram à constituição desse profissional. Nesse entendimento, está a noção de que a formação possibilita adquirir condições técnicas e epistemológicas para a docência, mas acima de tudo possibilita uma visão ética, estética e política do ser professor, o que, certamente, tem efeito transformador, principalmente, no contexto da educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos neste trabalho a formação docente como percurso para a constituição do ser professor considerando as experiências dos professores nessa trajetória. Entretanto, percebemos enquanto estamos tecendo nossas considerações que a formação docente é um processo complexo, que não se limita às institucionalidades. O que chamamos de institucionalidades? A formação que acontece nos cursos de formação para professores, sejam licenciaturas, formação pedagógica ou pós-graduação, que, na sua grande maioria, reproduzem as desigualdades sociais, fragmentam os saberes e não consideram a realidade social para promover transformação.

Mais que isso, a formação docente é um processo histórico que carrega as marcas da existência dos professores não separando a pessoa e o profissional que se materializa em todas as experiências vivenciadas antes e durante o processo que deve ser permanente. Desse modo, não há depois.

Mesmo com essa constatação, é preciso reconhecer a importância que tem a formação institucional como marcadora da identidade profissional e como fundamento para que as experiências possam ser ponto de reflexão, a fim de que se transformem em experiência no sentido *lato* da palavra, ou seja, aquilo que passa a alguém e do qual ele sai transformado (Bondía, 2002)

Além disso, a pura prática como formação não propicia ao docente os saberes epistemológicos e os relativos às Ciências da Educação, à História da Educação, a Filosofia da Educação, à Psicologia da Educação, de forma que o professor consiga situar seu objeto de ensino sócio-historicamente e possa desenvolver uma consciência crítica em relação a esse objeto de ensino e a seu

trabalho, para uma atuação com responsabilidade ético-política necessária à “afirmação dessa educação com qualidade social como direito social fundamental e ingrediente fundamental de um projeto societário emancipatório” (Machado, 2024, p. 15).

Por essa razão, é fundamental pensar políticas de formação de professores que consideram as dimensões ética, estética, técnica, epistemológica e política, isto é, fundado em uma epistemologia da práxis. Capacitando esses profissionais a, de forma consciente, desenvolverem um trabalho educativo capaz de intervir na realidade social dos alunos gerando autonomia e liberdade.

Tardif (2002) afirma que o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Ressaltamos, porém, que a formação docente deve constituir não somente um professor ideal, mas um professor real que conheça não apenas sua matéria, sua disciplina e seu programa, mas, essencialmente, a realidade material de seus alunos, o que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O professor real deve não somente desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos, mas desenvolver um saber crítico que situe o aluno em seu contexto fazendo-o pensar sobre sua existência e como transformar sua realidade; um saber edificado na experiência como constituição do ser professor abordada nesse trabalho. Dessa forma, ele poderá contribuir para uma educação emancipatória, voltada para a construção de uma sociedade que tenha o ser humano como centro da formação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. F. de. A professora leiga. *In*: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B.. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 177–197, jan. 2006.

BARBOSA, M. V. O PIBID e as culturas formativas no âmbito das licenciaturas. In: BARBOSA, M. V.; DANTAS, F. B. A. (Ed.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID**. Campina: Mercado das Letras, 2014.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n.19, p. 19-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CAMPOS. R. C. P. **Pesquisa, Educação e Formação Humana**: nos trilhos da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-908, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0101-73302014000300883&lng=pt. Acesso em: 18 jan. 2021.

CAVALCANTE, I. F.. **Formação docente para educação profissional**. 2022. 164 f. Especialização em Educação Profissional (Conteúdo Didático Curricular). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

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

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FANIZZI, C. A docência sob a hegemonia da dimensão técnica e metodológica do discurso educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0222675, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JMjpNQXXQLz8c8nZcCmS4Mz/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora. 1999.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLIT, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 01, p. 45-56, abr. 2005. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2024.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. **Congresso Norte Paranaense de Educação Física**, 4, Londrina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GHEDIN, E.; MACIEL, C. C. M. A formação política do professor: um olhar sobre a história. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1175–1211, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-53523. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/53523>. Acesso em: 1 fev. 2024.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LIRA, G. V.; CATRIB, A. M. F.; NATIONS, M. K. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. **RBPS**. 2003; 16(1/2):59–66.

MACHADO, L. R. de S. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17072. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17072>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MICHAELIS. **Formação**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2024. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=YXX1>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MORAIS, J. K. C. de; HENRIQUE, A. L. S. Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e60/ 1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984644455124. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/55124>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2008. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 15 fev. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

OLIVEIRA, J. C. de; HENRIQUE, A. L. S. Concepções sobre práticas pedagógicas na Educação Profissional: um lugar de disputas e contradição. *In*: Anais do VII COLÓQUIO NACIONAL E IV COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE. **Anais...Natal (RN) Campus Natal Central (CNAT)**, 2023.

Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-coloquio-nacional-e-iv-coloquio-internacional-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional-politicas-historia-e-formacao-docente-386611/768096-CONCEPCOES-SOBRE-PRATICAS-PEDAGOGICAS-NA-EDUCACAO-PROFISSIONAL--UM-LUGAR-DE-DISPUTAS-E-CONTRADICAO>. Acesso em: 15 jan. 2024

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72–89, 1996.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jan. 2024.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jan. 2024.

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

VIGHI, C. S. B. **Professores leigos em escolas rurais**: trajetórias de vida profissional de um passado (re)visitado. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 133f. 2008.