

Identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica: narrativas de si e subjetivações

**Josias Silvano de Barros** 

Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil

Marlécio Maknamara 

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil

Resumo

Introdução. Este artigo aciona movimentos de composição identitária docente na Educação Profissional e Tecnológica a partir das narrativas de si. O objetivo é compreender como professores não licenciados subjetivam os sentidos da docência e o trato com as posições identitárias no decurso do magistério na Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente no contexto do Ensino Médio Integrado. **Metodologia.** A pesquisa adota o método (auto)biográfico, ancorado em entrevistas narrativas, e toma as memórias docentes como práticas discursivas subjetivadas, produtoras de sentidos e significados identitários. **Resultados e discussão.** Os resultados indicam que a identidade docente se constitui como devir, articulando ética, afeto e política à prática e à autoformação, revelando deslocamentos que ultrapassam a formação acadêmica. Dessa forma, o eu docente constitui-se no dizer e se ensaia como gesto identitário pela narrativa, enquanto voz que enuncia a docência e anuncia a si mesmo, e posiciona o magistério na Educação Profissional e Tecnológica como um movimento de prática inventiva.

Palavras-chave

identidade docente; Educação Profissional e Tecnológica; formação de professores; método (auto)biográfico.

Teaching identity in vocational and technological education:

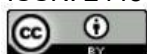
Self-narratives and subjectivations

Abstract

Introduction. This article activates movements of teacher identity composition in Professional and Technological Education, grounded in narratives of the self. The aim is to understand how non-licensed teachers subjectify the meanings of teaching and engage with identity positions throughout their teaching practice in Professional and Technological Education, more specifically in the context of Integrated Secondary Education. **Methodology.** The study adopts the (auto)biographical method, anchored in narrative interviews, and considers teachers' memories as subjectivated discursive practices that produce meanings and identity significations. **Results and discussion.** The results indicate that teacher identity is constituted as a becoming, articulating ethics, affect, and politics with practice and self-formation, revealing shifts that go beyond formal academic training. Thus, the teaching self takes form in the act of narrating, rehearsing itself as an identity gesture, a voice that enunciates teaching and announces itself, affirming the teaching profession in Professional and Technological Education as an inventive and formative movement.

Keywords

teaching identity; Vocational and Technological Education; teacher education; (auto)biographical method.



Identidad docente en la educación profesional y tecnológica: narrativas de sí y subjetivaciones

Resumen

Introducción. Este artículo activa movimientos de composición identitaria docente en la Educación Profesional y Tecnológica, a partir de las narrativas de sí. El objetivo es comprender cómo profesores no licenciados subjetivan los sentidos de la docencia y el trato con las posiciones identitarias en el transcurso del ejercicio docente en la Educación Profesional y Tecnológica, más específicamente en el contexto de la Enseñanza Media Integrada. **Metodología.** La investigación adopta el método (auto)biográfico, anclado en entrevistas narrativas, y considera las memorias docentes como prácticas discursivas subjetivadas, productoras de sentidos y significados identitarios. **Resultados y discusión.** Los resultados indican que la identidad docente se constituye como devenir, articulando ética, afecto y política con la práctica y la autoformación, revelando desplazamientos que trascienden la formación académica formal. De esta manera, el yo docente se constituye en el decir y se ensaya como gesto identitario por medio de la narrativa, como voz que enuncia la docencia y se anuncia a sí mismo, y posiciona el magisterio en la Educación Profesional y Tecnológica como un movimiento de práctica inventiva.

Palabras clave

identidad docente; Educación Profesional y Tecnológica; formación docente; método (auto)biográfico.

1 Introdução

A composição da identidade docente é um processo em devir, tecido de múltiplas situações cotidianas experimentadas no decurso das trajetórias de vida, das itinerâncias formativas e dos fazeres da profissão. É uma identidade profissional dinâmica, multifacetada, por vezes, circular, relacional, mas com especificidades e singularidades, mediante as subjetivações que cada professor faz de si e das suas experiências de vida-formação em contextos plurais.

As subjetivações convocam os professores a assumirem determinadas posições e a tornarem-se sujeitos pedagógicos, pois “[...] nenhum sujeito pedagógico existe fora ou antes de um discurso que a ele corresponda, de um discurso que o posicione como indivíduo assujeitado a esse mesmo discurso [...]” (Maknamara, 2024, p. 3), inclusive discursos que moldam, influenciam, atravessam, entrelaçam e regulam suas subjetividades, que tornam hegemônicas certas formas de ser e se perceber como profissional da educação.

Nessa construção de sentido, Maknamara (2022) destaca que, embora tortuoso e inacabado, o processo de subjetivação do professor concorre para transformar um indivíduo em um tipo particular de sujeito, um sujeito de determinado tipo, capaz de se relacionar consigo mesmo a partir de posições sociais, culturais, geográficas, políticas, filosóficas, históricas e discursivas específicas.

No caso da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não é diferente. O professor-sujeito desta modalidade – que se forja também no discurso da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – é levado a um magistério voltado à formação de indivíduos para o mundo do trabalho, cuja proposição formativa requer a articulação entre saberes técnico-profissionais e saberes da formação básica, com envergadura para a formação cidadã. A EPT abrange desde a educação básica até o ensino superior.

A EPT é uma modalidade de ensino que integra a formação inicial e continuada ou qualificação profissional com cursos técnicos de nível médio – Ensino Médio Integrado (EMI) –, subsequente e concomitante; formação tecnológica de nível superior (graduação e pós-graduação). Os cursos são ofertados de forma presencial e a distância. O intuito é promover uma formação integral, alinhada às demandas sociais, produtivas, críticas e emancipadoras. Essa perspectiva crítica da formação docente dialoga com o princípio de que “[...] a educação não deve ser um processo passivo de depositar informações nos alunos, mas sim um diálogo entre educador e educando” (Dutra; Freitas; Silva, 2025, p. 15).

A EPT está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com o objetivo de proporcionar a formação profissional articulada com diferentes níveis e modalidades de ensino, visando ao desenvolvimento de competências para a vida produtiva e social e o trato com o mundo do trabalho (Brasil, 2021). Além do que dispõe a LDBEN (Brasil, 1996), pesquisadores como Saviani (2022) destacam que a EPT deve articular a formação técnica à formação humana *omnilateral*, orientando-se não apenas por exigências produtivas, mas por finalidades educativas voltadas ao pleno desenvolvimento do sujeito.

Embora a LDBEN defina a EPT como uma modalidade voltada ao desenvolvimento de competências para a vida produtiva e social (Brasil, 2021), é

profícuo reconhecer que a formação no EMI não deve se limitar à lógica mercadológica. Por isso, recorreremos ao texto de Dutra, Freitas e Silva (2025), uma vez que a discussão analisa as tensões entre práticas educativas de orientação neoliberal e propostas de formação libertadora no contexto do Novo Ensino Médio, ou seja, ao correlacionarmos com a EPT, assentamos a propositura de que tanto o EMI quanto o Ensino Médio regular visam a formar sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel na transformação do mundo do trabalho.

No cenário formativo da EPT, a identidade docente se compõe a partir de interações constantes decorrentes dos níveis e modalidades em que se exerce a docência. Além disso, é tecida pela relação estabelecida com os estudantes, entre os pares e mediante a própria cultura institucional dos Institutos Federais (IFs). Discursos, poder, historicidade, contextos geográficos e institucionais também se situam e se entrelaçam nesse constante processo de construção identitária.

O professor da EPT circula por um currículo articulado em abordagens para a formação integrada, a interdisciplinaridade e a relação entre teoria e prática. As bases conceituais dessa modalidade se fundamentam em concepções como politecnia (integração de ciência, tecnologia e cultura – formar o trabalhador para atuar de forma crítica e autônoma) e educação *omnilateral* (desenvolver o ser humano de maneira ampla, articulando saberes para além da qualificação técnica). Diante disso, a questão que norteia este artigo é: como professores não licenciados subjetivam os sentidos da docência a partir de narrativas de si na composição de suas identidades docentes na EPT?

Os escritos em tela acionam narrativas de professores que não possuem formação em licenciatura, para buscar os fios de saberes e fazeres que compõem e posicionam a tessitura identitária docente na EPT, isto é, tem por objetivo compreender como professores não licenciados subjetivam os sentidos da docência e o trato com as posições identitárias no decurso do magistério na EPT, mais especificamente no contexto do EMI. As narrativas são situadas como efeitos de práticas discursivas produtoras de significados, cujo eu profissional se constitui no dizer e se ensaia como gesto identitário pela narrativa, enquanto voz que enuncia a docência e anuncia a si mesmo. Recorreremos,

pois, às narrativas (auto)biográficas de professores que exercem a profissão docente no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *campus* Esperança.

O estudo contempla parte dos dados coletados de uma pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que tem como foco as aprendizagens da docência na EPT, mediante narrativas de professores que não possuem licenciatura.

2 Pesquisa narrativa: o método (auto)biográfico

A pesquisa narrativa se concebe como abordagem metodológica que envolve a coleta e análise de histórias ou relatos de vida. O foco recai em como os sujeitos constroem e dão sentido e significado às suas experiências de vida-formação-profissão. Ela pode ser autobiográfica, história oral ou histórias de vida; pode ser sobre si ou sobre outras pessoas; também pode decorrer de experiências formativas coletivas e de outras situações que acionam a narrativa como versão/interpretação de uma dada situação experimentada e significada em contexto. Portanto, no decurso da experiência docente, elas podem se conceber como narrativas de formação, à medida que:

As narrativas de formação constituem-se como espaços de reelaboração de experiências vividas, capazes de inscrever sentidos nos acontecimentos biográficos e de contribuir para a construção de compreensões sobre os modos de ser e de estar na profissão docente (Souza; Sousa, 2021, p. 100).

Já o método (auto)biográfico no âmbito da formação de professores é tomado pela própria história do pesquisador ou do sujeito-professor pesquisado que narra sobre si, cria-se e inventa-se narrativamente. É também uma forma de pesquisa narrativa. Portanto, “[...] a narrativa como método de investigação associado à história de vida dos professores possibilita descortinar histórias de lugares, trabalhos, famílias, entre outros [...]” (Barros; Claudio, 2024, p. 4043). É um modo de fazer pesquisa que coloca em cena as subjetivações do profissional-pessoa que narra e projeta-se narrativamente, a partir da posição social, cultural, histórica e geográfica do professor-sujeito em construção.

Nessa direção, a compreensão da narrativa como gesto formativo confere o reconhecimento de que, ao rememorar experiências de vida-formação e posicioná-las em discurso, o professor-narrador elabora sentidos de si e de sua inserção no mundo

social. É a partir de tal envergadura que temos em Ferrarotti (2014, p. 41) a interpretação de que “[...] todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana”. O autor afirma inclusive que, sendo produzida por uma prática sintética, a relação que liga um ato e uma estrutura social-geográfica não é linear e que a proximidade entre história social e história de vida não se reduz a um determinismo. A narrativa docente, portanto, assume caráter *performativo*: ao narrar, o professor age, interpreta e recria a própria identidade docente, até porque, à luz do autor:

[...] Uma narrativa biográfica não é um relatório de ‘acontecimentos’, mas uma ação social pela qual o indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação. A narrativa biográfica conta uma vida? Diríamos antes que narra uma interação presente por intermédio de uma vida (Ferrarotti, 2014, p. 41).

As narrativas textualizadas nesses escritos se constituem como acervos de memórias sobre a docência na EPT, evocadas, tramadas e enredadas pela entrevista narrativa. Isso entra em confluência com os dizeres de Maknamara (2024, p. 4), ao pontuar que, se as narrativas constituem acervos com que a pessoa compreende o seu mundo e o mundo do outro, “[...] é porque narrativas regulam o que cada um/uma pode ver/dizer e pensar sobre as coisas do mundo e sobre si mesmo”.

Nessa construção de sentido, temos neste texto as narrativas (auto)biográficas de quatro professores da EPT que exercem a docência no IFPB, *campus* Esperança. Trata-se de memórias emergidas de contextos educativos reais, experienciadas no cotidiano da atuação do magistério. Por isso, é profícuo destacar que os modos de narrar, subjetivar e enredar as experiências profissionais no campo da docência podem até apresentar aspectos ficcionados, todavia, não perdem a potência como história e memória que move o outro em seu processo de incompletude e inacabamento identitário.

Vale salientar que, no método (auto)biográfico, o número de participantes não compromete a pesquisa, pois cada sujeito traz em si a totalidade socioespacial que o constitui. Como afirma Ferrarotti (2014, p. 41), “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos”. Em outras palavras, a questão central não é a quantidade de

(auto)biografias, mas o fato de que toda história individual é atravessada por marcas da história social e cultural, bem como pela geografia do vivido, do concebido e do percebido.

O estudo ora apresentado concebe a narrativa de si pela palavra (entrevista narrativa), gravada em áudio, transcrita com o apoio da inteligência artificial, em seguida, revisada pelos pesquisadores e analisada tematicamente. Recorremos à entrevista narrativa – entre novembro e dezembro de 2024 (duração média de 53 a 67 minutos) – por entendê-la como um dispositivo de recolha e gerenciamento de dados que convida o sujeito-narrador a reconstruir sua experiência de vida-formação-profissão por meio do acionamento de memórias. Ela “[...] começa com a iniciação, move-se através da narração e das fases de questionamento e termina com a fase conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras” (Jovchelovitch; Bauer, 2017, p. 96).

No âmbito deste estudo, os aspectos centrais do perfil formativo-profissional dos professores estão alocados no Quadro 1. A técnica de coleta foi feita por meio de um questionário biográfico enviado por *e-mail* em 2024 a fim de traçar o perfil dos narradores.

Quadro 1 – Perfil dos professores-narradores com nomes fictícios¹

Nome	Formação acadêmica	Magistério: tempo na EPT/IFPB	Níveis que leciona
Araújo	Graduação: Engenharia Mecânica	11 anos	Educação Básica: EMI
	Doutorado: Ciência e Engenharia de Materiais		
Orfeu	Graduação: Administração	9 anos	Educação Básica: EMI; Ensino Superior: graduação
	Doutorado: Administração		
Pedro	Graduação: Computação	13 anos	Educação Básica: EMI; Ensino Superior: graduação
	Doutorado: Computação		
Marvin	Graduação: Engenharia Elétrica	21 anos	Educação Básica: EMI
	Doutorado: Engenharia Elétrica		

Fonte: Elaborado pelos autores – informações do questionário biográfico (2024).

¹ Recorremos a nomes fictícios para preservar as identidades dos colaboradores da pesquisa. Eles escolheram os nomes e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo obedeceu aos critérios de Diretrizes que definem os princípios éticos e de integridade para as pesquisas nas Humanidades, definidas junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Com base nas informações do questionário biográfico (2024), verificamos que os quatro professores-narradores atuam em regime de dedicação exclusiva e não possuem formação em licenciatura. Três deles, todavia já tinham manifestado o interesse prévio pela carreira docente. Dois participantes mencionaram ter realizado cursos de curta duração na área da educação (até 60 horas). Os quatro indicaram considerar necessária a oferta de formação continuada pelo IFPB e mencionaram atuar nas dimensões de ensino e pesquisa, sendo que apenas um também desenvolve ações de extensão.

Para o processo de gerenciamento de dados narrativos, recorremos à teoria da interpretação-compreensão de Paul Ricoeur, compreendendo a narrativa docente como mediação simbólica entre experiência profissional e linguagem. As entrevistas foram transcritas integralmente, lidas em sucessivas camadas e submetidas a um movimento que articulou descrição, compreensão e interpretação. “O termo interpretação deve, pois, aplicar-se, não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão” (Ricoeur, 2005, p. 105).

A análise das narrativas de si consistiu na compreensão de sentidos a partir da organização das memórias em dimensões analíticas e do posicionamento das narrativas em acionamentos, entendidos como eixos interpretativos, reveladores de modos de subjetivação. Por meio desse movimento, emergiram três eixos compreensivo-interpretativos: cuidado e afeto; formação e autoformação; e política e humanização. As narrativas rememoradas, portanto, constituíram-se como dispositivos de subjetivação identitária, por meio do qual os professores-narradores posicionaram seus contextos profissionais e seus modos de ser docentes da EPT, pulsados na e pela experiência.

3 Identidade docente e EPT

A noção de identidade assumida nesses escritos, mediante as memórias acionadas e reinterpretadas pelas narrativas de si, subjetivadas pelos professores da EPT, entra em confluência com os dizeres de Hall (2006), à medida que não é fixa ou essencial, é contínua, em construção, marcada por discursos, diferenças e transformações históricas, políticas, culturais e geográficas. Uma identidade fluida, que

“[...] muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (Hall, 2006, p. 21).

É preciso mencionar, portanto, que inscrevemos a ideia de identidade na perspectiva do devir, enquanto processo contínuo de transformação e mudança, em que nada é fixo ou definitivo, como criação de novas possibilidades de existência, fugindo de identidades estáveis (Deleuze; Guattari, 2000), ou seja, um movimento atravessado por discursos, relações de poder e diferenças (Silva, 2014).

O contato com os saberes e fazeres docentes na EPT tende a configurar um ensino mobilizado por referenciais múltiplos: histórias de vida, memórias de escolarização, imitação dos rituais pedagógicos da universidade, cultura escolar, relação cotidiana com os pares e práticas de ensino. Quando se trata de professores não licenciados, o processo de composição da identidade docente inclui e contorna, por vezes, processos autoformativos em aderência a tantos outros referentes, conforme destacam Fartes e Santos (2011, p. 22):

[...] a autonomia docente pode ser fundamentada e definida no âmbito da cultura profissional, assegurada pela continuação dos saberes materializados em objetos de uso e tecnologias, palavras e teorias, livros e documentos, bem como pela reflexividade e solidariedade entre os grupos profissionais como atores sociais capazes de expressar-se e de responder por suas ações, em larga medida, independentemente de constrangimentos externos.

Como o professor também se constrói na e pela prática em sala de aula, a sua identidade acaba por entrar em mutação, ressignificar-se e recompor-se continuamente, a partir da significação cultural da profissão; da revisão dos significados socioculturais da docência; “[...] da revisão das tradições, como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (Pimenta, 1997, p. 7).

No decurso da docência na EPT, o professor experimenta outros mecanismos identitários previstos no exercício da profissão: atuação em núcleo de aprendizagem para sanar dúvidas e fortalecer os processos educativos; oferta de estudos de recuperação (progressão parcial); participação bimestral em conselhos de classe e em plantão pedagógico com pais e responsáveis; atuação em atividades desenvolvidas por meio de comissões institucionais voltadas aos processos de ensino e aprendizagem; participação em cursos de Formação Inicial e Cotidiano (FIC) para estudantes e

comunidade externa; coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão; orientações de Trabalhos de Conclusão de Cursos, no EMI e/ou na graduação; e possibilidade de docência em disciplinas com área aderente à sua formação inicial.

Do ponto de vista da prática de ensino, a organização da EPT permite que os professores possam lecionar da Educação Básica ao Ensino Superior, inclusive na pós-graduação, desde que se tenha formação adequada para tal. Esse paradigma impulsiona diferentes mudanças e rupturas nas atribuições docentes, inclusive na perspectiva de que o trabalho do professor começa a ser gradualmente ancorado nos eixos formativos intercambiados pelo ensino, pela pesquisa e pela curricularização da extensão.

Costa e Coelho (2023, p. 2) entendem essa perspectiva como uma singularidade dos IFs, que se dá pela verticalização do ensino: “[...] princípio que demanda do corpo docente atuar em diferentes níveis e modalidades, ou seja, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação”. Isso tende a desencadear desarmonias nos espaços escolares, tendo em vista as exigências para a atuação em níveis e modalidades diferentes ao ingressarem na carreira.

É pertinente destacar que, para o ingresso nos IFs, é “[...] necessário que os professores tenham, no mínimo, graduação na área específica de atuação, mas aqueles com cursos de pós-graduação têm preferência” (Costa; Coelho, 2023, p. 2). Além disso, no contexto da profissão, os professores da EPT são demandados a entender as bases conceituais dessa modalidade.

Através das proposições apresentadas, é possível problematizar que a identidade do docente da EPT apresenta singularidades que a diferenciam de outras modalidades de ensino. Segundo Fartes e Santos (2011), destaca-se ainda a formação dos professores, que, na maioria dos casos, é voltada para as áreas técnicas; as exigências do setor produtivo; e as constantes mudanças nas políticas curriculares, o que influencia na autonomia.

As autoras mencionam ainda que a docência na EPT se caracteriza pela necessidade de articular conhecimentos técnicos e pedagógicos, muitas vezes sem formação específica para essa integração. Essas especificidades geram tensionamentos

entre a prática de ensino, a relação com os pares e as demandas do mundo do trabalho, o que pode afetar a cultura profissional.

5 Entre o fazer e o dizer: identidades em narrativas

Ao conceber a pesquisa narrativa como um jogo de atitudes mútuas, processo de integração/colaboração entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, o professor-narrador evoca suas memórias para falar de si, sobre aquilo que eleger e seleciona; memórias que o atravessam em seu ser e fazer docente; memórias no sentido de “[...] um jogo de significações entre a materialidade, as potencialidades e a ficcionalidade de fatos do vivido” (Maknamara, 2024, p. 4).

Na busca da interpretação das histórias rememoradas, selecionadas, reinterpretadas, enredadas e contadas/narradas, elencamos três dimensões analíticas com narrativas de professores da EPT para o acionamento de processos que emaranham a composição identitária, mediante a construção dos sentidos atribuídos e disputados às experiências docentes contadas, mobilizadas e interpretadas no e pelo fazer pedagógico.

5.1 A docência como acionamento de cuidados e afetos

A docência é uma profissão que tem um compromisso ético e político com a formação humana. É o que revela a narrativa do professor Pedro, que se coloca como alguém que ensina, cuida, acolhe os alunos-sujeitos, sinalizando o rompimento de uma visão tradicional do ensino ao refletir e contar sobre um fazer pedagógico de teor mais sensível e individualizado: *“Eu acho que o que mais transforma a minha maneira de ser professor é querer cuidar das pessoas, não desistir de ninguém. [...] Não é mais uma filosofia de vida, é um fazer pedagógico”* (Professor Pedro, entrevista narrativa, nov. 2024).

Ao refletir sobre o magistério, o professor continua: *“Quando vim para o IFPB, vi muitos alunos carentes, necessitados, que precisavam de ajuda, de suporte; precisavam de pessoas que quisessem cuidar deles”*. Mais uma vez, o narrador evidencia a docência

como um ato de cuidado, concebendo-a para além de um processo de transmissão de conteúdos, ao mover-se como um profissional com compromisso afetivo e social.

O ato de afeto e cuidado se revela nas narrativas à medida que deambula entre o compromisso profissional dos professores e o aprendizado dos alunos. O modo que o professor Pedro posiciona o afeto e o cuidado na narrativa regula seu próprio discurso sobre os fazeres da docência, o que nos faz perceber que “[...] os significados do afeto no exercício da docência só existem como resultados inacabados de processos que tratam de nomeá-lo e conformá-lo” (Carvalho, 2014, p. 234).

O processo de reconhecer-se como professor aciona vários discursos de vida-formação, inclusive no que diz respeito aos vínculos afetivos escolares para contornar as dificuldades que se apresentam nos espaços de aprendizagens. Sentimentos de carinho, atenção, solidariedade, angústia, impaciência e raiva entram em cena. O professor, por vezes, coloca-se como o profissional que vai contornar as adversidades estruturais e protagonizar um modo educativo mesmo em situações complexas, como na narrativa do professor Marvin (entrevista narrativa, dez. 2024):

O professor é aquele cara que, antes de reclamar, tenta resolver. Está faltando um papel aqui, para que eu vou reclamar se eu posso ter um aqui? Você vai tentando dar de si, tirando de si mesmo e tentando repassar, enquanto se sana aquele problema, para não deixar uma aula vaga. Então, isso já é a contribuição do professor.

A ideia de “tirar de si mesmo” para evitar que os estudantes sejam prejudicados reforça uma concepção de ensino pautada na responsabilidade afetiva e social, de cuidado, ou, à luz de Maknamara (2024), uma docência messiânica, direcionadora de consciências educativas para um fazer profissional em que o professor se veria como um “salvador” ou “missionário”, assumindo para si a responsabilidade pela transformação dos alunos.

É, por assim dizer, uma narrativa que posiciona o modo de o professor firmar-se na profissão como um agente que mobiliza ações de micropolítica no cotidiano escolar. A perspectiva de criar condições educativas para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa sinaliza o fazer docente como ato político, mas também de cuidado, mesmo diante das dificuldades estruturais.

Ao narrar sobre os conflitos em sala de aula, com brigas braçais entre dois alunos, o professor Araújo se interpreta como profissional que teve que lidar com a política do cuidado, no início da carreira, além de mediar tensões. Recorre à efetividade na prática de ensino para a resolução de conflitos, na intenção de proporcionar um ambiente seguro para os alunos em sala de aula:

Era difícil de lidar, porque teve troca de murro de aluno na sala de aula. E naquela hora ali eu já tinha o quê? Dois anos de IF. Peguei os dois pelos braços e fui embora [...] E, assim, eu vi que não adiantava chegar gritando, brigando. Eu tentava conversar, entender o que estava acontecendo, porque, muitas vezes, eles vinham de casa já cheios de problemas, e a escola era o único lugar onde eles podiam soltar tudo. Então, eu fui aprendendo a lidar com essa realidade, a entender que ser professor ali não era só ensinar o conteúdo, mas também dar suporte, orientar, segurar a barra de muita gente (Professor Araújo, entrevista narrativa, dez. 2024).

Pela narrativa, é possível interpretar que o docente se afasta de uma postura punitiva e autoritária. Ele intervém na situação na condução dos alunos a outros espaços, demonstrando preocupação em transformar o momento de tensão em um aprendizado. Essa ação reflete a docência como um exercício de escuta, acolhimento e gestão das subjetividades dentro da escola, indo além da transmissão de conhecimento e assentando-a na dimensão formativa no sentido relacional, de afetos e cuidados.

A pedagogia do cuidado e afeto também se revela na narrativa do professor Orfeu. Ao falar de si e rememorar o tempo de alfabetização, suas memórias acionam e foram acionadas por práticas e discursos nos quais ele assume suas posições no presente. Ao lembrar da prática sensorial, pela dimensão do sensível, experimentado na cultura escolar, sua narrativa toma profícuas repercussões em seu modo de se perceber docente, como podemos identificar a seguir:

Lembro-me muito de uma prática de alfabetização, quando a professora colocava todo mundo para deitar no chão, e aí pegava o copo, o copo com água, e ficava cantando: 'Cai chuvinha neste chão, cai chuvinha para molhar a plantação'. E passava pela gente pingando as gotinhas de água do copo; a gente achava aquilo um máximo. A gente ficava torcendo para um pingo cair, a água cair na cabeça da gente. Isso nunca sai da minha memória. Nunca. Nunca (Professor Orfeu, entrevista narrativa, dez. 2024).

A memória do professor Orfeu o desloca para as aprendizagens da docência a partir de um ambiente de imersão sensorial e afetiva. A prática narrada o move para uma lembrança de aprendizado que extrapola a lógica tradicional e “bancária” da educação.

Pelo excerto em análise, é possível perceber o posicionamento dos efeitos das memórias de alfabetização na percepção de ser e se interpretar na docência: abordagem de natureza comportamentalista, associada à mediação dos estímulos.

A partir do exercício de reinterpretação das narrativas evocadas, inferimos que as múltiplas experiências formativas são tecidas às experiências de vida, de escolarização, de formação acadêmica e aos contextos geográficos, bem como a dimensões sensoriais que possuem valores diferenciados. Nessa direção, Marques e Pereira (2021) destacam que as memórias emergidas do processo de alfabetização e de outras experiências iniciais podem assumir significados diversos para cada sujeito, marcando a vida adulta de alguns a partir de lembranças afetivas, ao passo que se revelam indiferentes para outros.

No caso da narrativa em análise, o próprio ato de simular a chuva com gotas d'água envolve o professor numa pedagogia do afeto e do corpo, ao se lembrar de um fazer docente que convoca os alunos a uma experiência que é, ao mesmo tempo, lúdica e marcante, o que faz dessa memória um espaço de subjetivação pela construção de sentidos e significados múltiplos.

5.2 A docência como acionamentos formativos e autoformativos

A perspectiva de composição da identidade docente coloca em movimento os modos pelos quais se experimenta a docência na condição de aluno no processo de escolarização. É o que revelam os dizeres do professor Pedro, durante a entrevista narrativa realizada em novembro de 2024: *“Eu sempre me identifiquei como um péssimo aluno que gostava de estudar. [...] Acho que me tornei professor porque eu odiava assistir aula”*.

A busca pelo rompimento de práticas pedagógicas rememoradas na condição de aluno evidencia que a identidade docente não emerge de uma trajetória linear de sucesso escolar, mas também da negação e da contradição: um estudante que gostava de aprender, mas rejeitava a forma como a escola impunha esse aprendizado. Ao se reconhecer como alguém que “odiava assistir aula”, o narrador recusa um tipo de ensino e reivindica/posiciona outras formas de aprender e ensinar.

O eu-profissional se forma atravessado também por circunstâncias, através de múltiplos processos, afinal “[...] o eu não é unidimensional, não é autocentrado, não é autoconsciente, não é autônomo, não é coerente, não é fixo, não está dado” (Maknamara, 2024, p. 5). Na memória do professor Marvin (entrevista narrativa, dez. 2024), as trajetórias de formação e o trato com os jogos de identificações com as disciplinas escolares influenciam a sua autorreflexão:

Eu não vim de formação técnica, era de formação convencional, mas sempre gostei dessa parte de exatas. Na própria universidade, fui me envolvendo cada vez mais com a matemática, fui monitor, dei suporte para colegas, comecei a ensinar e percebi que, na verdade, ensinar era uma forma de aprender. Quanto mais eu explicava, mais eu compreendia os conteúdos. Então, a docência foi acontecendo assim, sem eu planejar, mas me formando a partir da prática.

O professor destaca que a docência em sua vida profissional não foi algo inicialmente planejado. A experiência surgiu da necessidade de auxiliar colegas em conteúdos específicos e acabou se tornando um processo formativo para si mesmo. A ideia de que “ensinar era uma forma de aprender” reforça o caráter autodidático da docência, em que o professor aprende junto com os alunos e aprimora continuamente seu conhecimento.

A docência, como um percurso de aprendizado contínuo, entra em cena na narrativa do professor Araújo, como efeito também de um discurso da aprendizagem ao longo da vida. Esse movimento coloca em evidência a ideia de que “[...] o ser humano, como ser de relações, descobre-se não só estar na realidade, mas estar junto com ela, com a qual vive um feixe de relações” (Agostini, 2018, p. 196).

No ato de o professor Araújo remontar a sua trajetória de formação-profissão, a dimensão autodidata ganha destaque no decurso da experiência docente, dada a partir de diferentes públicos, contextos e aprendizados. Ele aciona uma memória de pessoa conscientizada, “[...] capaz de interpretar sua própria existência nas circunstâncias históricas em que vive” (Agostini, 2018, p. 194). Nesse sentido, desencadeia processos de adaptações metodológicas, como produção didática de um saber-fazer na EPT que move um conjunto de técnicas relacionais no âmbito da experimentação:

Quando eu estava no doutorado, recebi um convite para ministrar um módulo de um curso de formação que a Vale estava oferecendo para os recém-formados. Organizei as aulas, preparei tudo direitinho, dei aula o dia todinho, dois dias, na

verdade. Deu certo. Depois, recebi outro convite para o Pronatec [Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego]. E assim foi. Fui aprendendo na prática, ajustando a forma como eu ensinava, vendo o que funcionava e o que não funcionava. E percebi que, quanto mais eu ensinava, mais eu entendia sobre o próprio conteúdo e sobre como me comunicar com os alunos (Professor Araújo, entrevista narrativa, dez. 2024).

A narrativa reforça que ensinar não significa transmitir conhecimento, mas reelaborar saberes em sala de aula. Por isso, a afirmação profissional não deve ser considerada exclusivamente dentro dos moldes acadêmicos, pois ela se dá e se firma também na interação com o outro, na construção de um saber pedagógico contextualizado e situado na prática. Isso entra em confluência com a narrativa do professor Orfeu (entrevista narrativa, dez. 2024):

Eu fui percebendo [na prática] que alguns alunos tinham mais dificuldade em certos conteúdos, então comecei a adaptar a forma como explicava. Às vezes, eu refazia os exemplos, trazia situações do cotidiano deles para tentar aproximar mais. Quando via que, mesmo assim, não estava funcionando, perguntava diretamente: 'O que é que está pegando? O que é que está difícil aqui?'. Eu percebi que, quando eu dava esse espaço, eles se sentiam mais à vontade para falar, e aí a gente ia ajustando junto. Acho que ensinar é isso também, né? Não é só falar o conteúdo, é entender como o outro aprende.

A narrativa procura significar a docência como um processo dinâmico e reflexivo, em um movimento autoformativo em que o professor aprende continuamente sobre como ensinar. Esse modo de se perceber na profissão requer do professor a autopercepção de um sujeito que forma o outro pela sensibilidade de escuta e de experimentação pedagógica. Neste caso, com base em Pineau (2014, p. 92), compreendemos que “[...] a autoformação ultrapassa os quadros sociais da vida. Ela parece ser a expressão de um processo de antropogênese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais”. Ou seja, temos um movimento em que o professor não é um mero detentor de conhecimento, mas alguém que se (re)constrói continuamente no ato de ensinar.

5.3 A docência como acionamentos políticos e humanizados

O devir como ato político e humanizado se expressa na compreensão de que ensinar não é apenas repassar conteúdo, mas mobilizar pedagogicamente os saberes e

conhecimentos sistematizados, reconhecendo a individualidade dos alunos. Nesse viés compreensivo, o professor Pedro (entrevista narrativa, nov. 2024) se coloca como um profissional-pessoa que pensa o magistério como movimento político:

Eu entendo que o papel do professor é exatamente orientar, não é você passar um conteúdo para ele [aluno]. Para mim, o papel de um educador é muito mais de um orientador [...]. O professor tem que entender a vida do aluno, tem que conhecer o aluno. [...] Quando entrei no IFPB, via muitos alunos carentes, necessitados, que precisavam de ajuda, de suporte; precisavam de pessoas que quisessem cuidar deles.

A narrativa posiciona a docência numa vertente de pedagogia humanizada e desloca o professor para uma posição de percepção educativa, ao lançar reflexividade sobre a transição de uma visão tradicional de ensino – o professor como transmissor de conhecimento – para uma identidade docente mais voltada à orientação e ao acolhimento. Uma docência com um olhar que se aproxima do professor Araújo (entrevista narrativa, dez. 2024), perante a situação socioeconômica das histórias de vida dos estudantes:

Eu fui aprendendo a lidar com essa realidade, a entender que ser professor não era só ensinar o conteúdo, mas também dar suporte, orientar, segurar a barra de muita gente. Muitas vezes, eles [os alunos] vinham de casa já cheios de problemas, e a escola era o único lugar onde podiam soltar tudo. Então, aprendi que o professor tem que saber escutar, entender o que está por trás de cada comportamento e encontrar um jeito de fazer a diferença.

Na narrativa oralizada, o professor assume um papel que ultrapassa a mera instrução técnica e se coloca como um mediador das experiências educativas, proporcionando acolhimento e compreensão ao ouvir as histórias de vida dos alunos. Tal propositura humanista converge com os dizeres de Agostini (2018, p. 194), ao refletir que “[...] essa descoberta do lugar e do sentido da existência do ser humano no mundo constitui o começo de um processo de conscientização que vai se aperfeiçoando gradativamente”.

A docência, como uma itinerância constituinte, tece-se por discursos e práticas que emergem de contornos formativos na relação entre os pares e por dimensões autodidatas da atividade laboral do magistério. Por isso, outro elemento de composição da identidade docente que podemos destacar é a dimensão política e de currículo, conforme a narrativa do professor Marvin (entrevista narrativa, dez. 2024):

A mudança da legislação [na Educação] impacta diretamente a nossa prática docente. [...] Quando você vem da universidade, você vem com um conhecimento muito alto, mas tem que adaptar o conteúdo dentro da lógica de trabalho do aluno [...]. O conhecimento na universidade é outro, a visão é outra, e dentro da instituição você tem que fazer adaptações [...]. A docência se constrói no cotidiano, e é isso que faz dela um processo permanente, onde cada experiência molda o professor que você se torna.

O relato do professor direciona a docência como um campo em constante devir, movimento e negociação, em que o docente age politicamente ao buscar soluções diante das dificuldades dos estudantes. O fazer educativo se dá através das adaptações da prática. Além disso, a ação educativa se torna um processo humanizador, à medida que o profissional do magistério reconhece os desafios dos alunos e se reinventa (autoformação) para mobilizar um processo de aprendizagem situado, na busca da reflexão e superação das condições alienantes da sociedade, com foco na construção de sujeitos mais conscientes e autônomos.

A narrativa do professor Marvin aciona modos de interpretações confluentes com o que aponta Saviani (2022), no sentido de que podemos interpretar a educação para a humanização como um processo que transcende a mera transmissão de conhecimentos, sendo, na verdade, um meio de promoção da formação humana, cuja legitimidade estabelece a comunicação entre pessoas livres em diferentes graus de maturação, permitindo que tanto o educador quanto o educando se desenvolvam.

De igual modo, o professor Orfeu se colocou como um profissional que pensa a docência em interação, como um ato político e humanizado. Ele contou que a profissão não estava em seus planos, mas a prática foi o ensinando que o ser professor não se resume a explicar conteúdo, como também perceber o contexto e a dinâmica de aprendizagem dos alunos, que isso é o que faz a diferença:

No começo, eu me preocupava muito com o conteúdo, se eu estava explicando certo, se os alunos estavam anotando, mas, com o tempo, eu fui percebendo que ser professor era mais do que isso. Era estar atento ao que os alunos precisavam, entender o ritmo da turma, perceber quando um estudante estava com dificuldade e tentar ajudá-lo (Professor Orfeu, entrevista narrativa, dez. 2024).

Os dizeres do professor direcionam o ato de ensinar para um gesto político, à medida que o docente precisa entender a pluralidade da turma e readaptar o seu planejamento de ensino. Ao perceber a relevância do conhecimento e da organização

pedagógica, situa a sua prática como ação política humanizada, reconhecendo que ensinar não é transmissão, mas mobilização do pensamento e humanização dos sujeitos.

A partir das narrativas aqui anunciadas, enquanto subjetivações docentes que emergem à medida que as palavras e os sentidos se transformam no fluxo da linguagem, o quadro a seguir sintetiza as dimensões e os eixos que contornam, repercutem e posicionam alguns processos de composição das identidades de docentes da EPT em temáticas que singularizam a dimensão analítica.

Quadro 2 – Dimensões analíticas emergidas das narrativas

Dimensão analítica	Eixo identitário
Cuidado e afeto: responsabilização sobre a transformação dos alunos	Mediação de relações pessoais: escuta e suporte para quem enfrenta dificuldades socioeconômicas nos espaços de aprendizagens; sentimentos variados que acionam posições conflitantes.
Formação e autoformação: aprendizagens contínuas sobre o ato de ensinar	Posicionamentos em contexto: dentro das regulamentações institucionais, dos currículos e expectativas sociais; acionamentos de posições complexas e múltiplas em seus modos de se perceber.
Política e humanização: a docência como itinerância constituinte	Referenciais a partir do mundo do trabalho e da vida: diálogo entre saberes técnicos e exigências educacionais; propositura que toma a educação como ato crítico, político e humanizador, algo além da mera transmissão de conteúdos.

Fonte: Elaborado pelos autores

As dimensões analíticas e os eixos temáticos sinalizam que a identidade docente é um processo rizomático, no sentido de que, com base em Deleuze e Guattari (2000), é algo aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas; funciona através de encontros e agenciamentos, de uma cartografia das multiplicidades; uma identidade dinâmica, em constante reconstrução, influenciada por experiências educativas em devir.

6 Considerações finais

As narrativas acionadas neste artigo possibilitaram o tensionamento e a reflexão sobre os processos de composição identitária docente no contexto da EPT. Para isso, foram considerados os atravessamentos formativos, políticos e afetivos que se reverberam nas experiências dos professores-narradores, compreendidas pelo viés do devir e da potência.

O estudo mobilizou o entendimento das identidades docentes, pelas memórias narradas, como posições de sujeitos, cujas vozes múltiplas, memórias e itinerâncias intercambiam saberes da docência na EPT. São identidades em movimento, marcadas por deslocamentos, contradições e agenciamentos que se constituem no entrecruzamento dos atos de fazer e dizer, ressignificadas nos entremeios da experiência, da linguagem e dos discursos que a regulam e a atravessam.

Longe de ser um campo fixo ou essencial, as identidades aqui posicionadas se coordenam como cartografia aberta, composta por posições que direcionam a modos específicos de ser professor. Esses modos emergem nos tensionamentos entre a formação técnica e os desafios pedagógicos, no exercício da docência como ato de formar, cuidar e escutar os estudantes, bem como nas adaptações metodológicas cotidianas, na mediação dos conflitos e na necessidade de autoformação diante da ausência de formação pedagógica ou de licenciatura.

No exercício da docência na EPT, o entrelaçamento entre formação técnica e formação humana desponta como um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, como movimento formativo para a atuação do magistério, à medida que a docência nessa modalidade requer um profissional da educação que transborde os limites disciplinares e tecnicistas. Os professores-narradores revelaram, portanto, por meio de suas memórias e experiências, que ser docente implica um exercício autoformativo, em meio a contextos geográficos marcados por desigualdades, demandas institucionais e mudanças nas políticas educacionais.

Por fim, reconhecemos a força (auto)formativa das narrativas (auto)biográficas como dispositivo ético-metodológico de investigação, capaz de iluminar os contornos pelos quais os professores-narradores constroem os sentidos de sua profissão, assim como dimensionam os modos de se perceberem como sujeitos pedagógicos que forjam práticas educativas e discursivas mais sensíveis, plurais, integradas e humanizadas na EPT.

6 Referências

AGOSTINI, N. Conscientização e educação: ação e reflexão que transformam o mundo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0105>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/FnhYy5MG7QRL4z4YCc3FnNq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BARROS, J. S.; CLAUDIO, R. C. O método (auto)biográfico na pesquisa com professores da Educação Profissional e Tecnológica: contribuições teóricas e metodológicas. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, Juazeiro do Norte-CE, v. 12, n. 2, p. 4042-4056, 2024. DOI: <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v12.e2.a2024.pp4042-4056>. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/2000>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jan. 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?id=90891&option=com_content&view=article. Acesso em: 15 maio 2025.

CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogias de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6L5QbqVYbjKXFTvjgXzrszh/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

COSTA, F. R. A.; COELHO, G. R. Identidade docente de professores dos Institutos Federais: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, n. 23, e13826, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.13826>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13826>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2000. v. 1.

DUTRA, P.; FREITAS, B. P.; SILVA, A. S. Entre uma educação libertadora e práticas neoliberais educativas: possibilidades a partir do Projeto de Vida. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e14699, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14699>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14699>. Acesso em: 15 maio 2025.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HnQNq9tsTCdLDjRGGWb7BFb/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: UFRN, 2014. p. 29-56.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 90-113.

MAKNAMARA, M. Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências. *Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v. 23, n. 37, e24021, 2024. DOI: <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3760>. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3760>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MAKNAMARA, M. Rastreado eticamente indícios da constituição de educadores/as ambientais em narrativas docentes. In: PETRUCCI-ROSA, M. I.; SOUZA SEAL, A. G.; OLIVEIRA, P. F. G. M. (org.). *Práticas curriculares e narrativas docentes*. Campinas: Pontes, 2022. p. 399-420.

MARQUES, N. J.; PEREIRA, M. C. Reflexões sobre memória e alfabetização. In: SEMIEDU, 29., 2021, Cuiabá. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 120-129.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, São Paulo, v. 3, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2014. p. 91-109.

RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: 70, 2005.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 22, e13666, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13666>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, E. C.; SOUSA, R. C. Pesquisa (auto)biográfica, educação e saúde docente: escritas de formação e refiguração identitária. *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 99-126, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p99-126>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189276>. Acesso em: 15 maio 2025.

Disponibilidade de dados

Os dados primários de pesquisa não estão todos disponíveis. Justificativa: Alguns dados da pesquisa, como resultados, resultados em tabelas e gráficos, estão disponíveis no corpo do documento. Os dados brutos do questionário não estão disponíveis por questões éticas e de confidencialidade.

Josias Silvano de Barros, Instituto Federal da Paraíba (IFPB) <https://orcid.org/0000-0001-9626-9407>

Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e licenciado em Geografia e Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Vale do Rio Doce (Fivar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFPB e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFPB. Membro do grupo de pesquisa ESCRE(VI)VER – Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação, da UFBA.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, escrita (primeira redação), escrita (revisão e edição), investigação, metodologia, supervisão e validação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3071896276413885>

E-mail: josias.barros@ifpb.edu.br

Marlécio Maknamara, Universidade Federal da Paraíba (UFPB) <https://orcid.org/0000-0003-0424-5657>

Doutor em Educação. Líder dos grupos de pesquisa Ensaio: Vida, Pensamento e Escrita em Educação, da UFPB, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), também vinculado ao CNPq. Coordenador do curso de aperfeiçoamento em Educação Ambiental e Justiça Climática no Nordeste. Coordenador da Rede de Estudos Culturais em Educação do Nordeste (Recene). Licenciado em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia.

Contribuição de autoria: Escrita (primeira redação), escrita (revisão e validação).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/294775032116422>

E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho**Pareceristas ad hoc:** Cícera Sineide Dantas Rodrigues e Ilka Miglio de Mesquita**Como citar este artigo (ABNT):**

BARROS, Josias Silvano de; MAKNAMARA, Marlécio. Identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica: narrativas de si e subjetivações. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 11, e15570, 2026. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e15570>



Recebido em 30 de outubro de 2025.

Aceito em 6 de janeiro de 2026.

Publicado em 6 de março de 2026.

