**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SOLEMA SANCHES VALVERDE

**Processos identitários profissionais de professores de um Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso**

Versão corrigida

São Paulo
2019

SOLEMA SANCHES VALVERDE

**Processos identitários profissionais de professores de um Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso**

Versão Corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos Silva

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Vp Valverde, Solema Sanches
Processos identitários profissionais de
professores de um Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia / Solema Sanches Valverde;
orientadora Maria de Lourdes Ramos da Silva. --
São Paulo, 2019.
164 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Identidade profissional. 2. Educação. 3.
Instituto Federal. I. Silva, Maria de Lourdes
Ramos da, orient. II. Título.

VALVERDE, Solema Sanches

Processos identitários profissionais de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – USP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

À minha mãe, Maria e ao meu pai,
José, pelo incentivo e apoio para a
travessia do mestrado.

À minha querida avó, Josefa.

Aos meus irmãos, Carlos e
Guilherme.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva pela condução deste processo.

Às professoras Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello e Dra. Francisca Eleodora Santos Severino, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A Antônio Silva, Gabriel Souza, Nádhia Fárhat, Roseli Ruiz, Jonas Alves, Paula Silvestrini, Mariana Teixeira, Renata Guerra e Marlene Parrilla, por compartilharem reflexões e somarem forças para a travessia do mestrado.

Aos professores do IFSP pelas contribuições diretas e indiretas para a arquitetura deste trabalho, em especial os professores entrevistados pela disponibilidade e colaboração.

Aos funcionários administrativos da FEUSP, em especial o pessoal da secretaria da pós-graduação, biblioteca e informática pelo atendimento atencioso e gentil.

Parabolicamará

Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena
Parabolicamará

Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

Antes longe era distante
Perto só quando dava
Quando muito ali defronte
E o horizonte acabava
Hoje lá trás dos montes
dendê em casa camará

Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

De jangada leva uma eternidade
De saveiro leva uma encarnação

Pela onda luminosa
Leva o tempo de um raio
Tempo que levava Rosa
Pra aprumar o balaio
Quando sentia
Que o balaio ia escorregar

Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

Esse tempo nunca passa
Não é de ontem nem de hoje
Mora no som da cabaça
Nem tá preso nem foge
No instante que tange o berimbau
Meu camará

Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

De jangada leva uma eternidade
De saveiro leva uma encarnação

De avião o tempo de uma saudade

Esse tempo não tem rédea
Vem nas asas do vento
O momento da tragédia
Chico Ferreira e Bento
Só souberam na hora do destino
Apresentar

Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

RESUMO

VALVERDE, Solema Sanches. **Processos identitários profissionais de professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O objetivo desta pesquisa é analisar os processos de configuração identitária profissional de docentes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A problematização desta pesquisa se dá a partir da demanda atípica que os Institutos Federais trazem aos professores, uma vez que estes atuam simultaneamente em diversos níveis e modalidades de ensino no âmbito desta instituição educacional. Ancorado nos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, este estudo foi desenvolvido em dois momentos: o primeiro, por meio de revisão bibliográfica, buscou compreender os conceitos de identidade e identidade profissional com base nas contribuições de Ciampa (1997, 1998, 2017), Dubar (2005, 2009), Hall (2006) e Melucci (2004). Em particular, a abordagem da identidade profissional docente fundamenta-se em Silva (2007, 2009, 2010, 2015), Gatti (1996, 2012, 2016), Ferreira (2000) e Nóvoa (1999, 2009, 2017). No bojo do contexto contemporâneo “líquido”, a identidade profissional é tomada em seu caráter processual que se dá entre o individual (Eu professor) e o coletivo (Nós professores), o relacional e o biográfico; o sujeito é considerado como ser ativo no processo de (re)configuração identitária. Ainda no primeiro momento, buscamos também compreender o histórico da Rede Federal de Educação Profissional e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que foram instituídos em 2008 com a sanção da Lei 11.892. O segundo momento da pesquisa foi para realização da pesquisa de campo, em que procedemos entrevistas semiestruturadas, bem como aplicamos a escala EIPST com treze professores de um Instituto Federal. Os resultados da pesquisa foram organizados em quatro categorias de análise. Dentre os principais aspectos representativos dos processos de configuração identitária dos professores entrevistados temos que contraditoriamente os professores identificam a docência de maneira valorizada, ampliada e delimitada no âmbito do Instituto Federal. Valorizada, pois, ainda que se confirme certa tendência de intensificação do trabalho docente, as condições objetivas relacionadas à carreira, salário e jornada de trabalho são compreendidas como elementos de valorização da docência. Ampliada, pois os docentes referem à possibilidade de trabalhar com vários níveis ou modalidade de ensino como enriquecedora, além de ressaltarem o quanto são mobilizados a construir maneiras para lidar com esta demanda atípica. E delimitada, pois, frente às incertezas do cenário político e educacional brasileiro à época das entrevistas, os professores expressaram insegurança quanto ao futuro dos Institutos Federais – o que influencia de maneira restritiva em seus projetos pessoais, bem como em seus planos relacionados à profissão e à formação continuada.

Palavras-chave: Identidade profissional. Educação. Instituto Federal.

ABSTRACT

VALVERDE, Solema Sanches. **Professional Identity Processes of Teachers in an *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*: A Case Study**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

The objective of this research is to analyze the identity configuration processes of teachers in an *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. This paper examines the atypical demand that the Federal Institutes present to its faculty, since the teachers have to act simultaneously in different education levels and modalities in the institution. Based on methodological principles of a qualitative research, this study was carried out in two moments: first, the review of literature, which aimed to understand the concepts of identity and professional identity, based on the contributions of Ciampa (1997, 1998, 2017), Dubar (2005, 2009), Hall (2006), and Melucci (2004). The approach of teacher's professional identity is largely based on Silva (2007, 2009, 2010, 2015), Gatti (1996, 2012, 2016), Ferreira (2000) and Nóvoa (1999, 2009, 2017). Amidst the "liquid" contemporary context, professional identity is understood in its processual character between the individual (I, teacher) and the collective (We, teachers), the relational and the biographic. The subject is considered an active being in the identity reconfiguration process. We sought to understand the history of the *Rede Federal de Educação Profissional* and the *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, which were set up in 2008 after the promulgation of the law 11.892. In the second moment of the research, we carried out semi-structured interviews, as well as applied the EIPST scale, with 13 teachers of a Federal Institute. The data collected was organized and divided into four categories of analysis. Amongst the main representative aspects of the identity configuration processes of the teachers interviewed, we have found that teachers identify the teaching experience in a conflicting way within the scope of the Federal Institute: as both valued, expanded and limited experiences. Valued, because they see the objective conditions regarding their career, salary and working hours as elements that highlight the teaching experience, despite noting a certain tendency for intensification of the work load. Expanded, because the possibility of working with various levels or modalities of teaching is referred to as fulfilling, and teachers emphasise how much they feel mobilized to search for new ways of dealing with this atypical demand. And it is seen as a limited experience, since the political and educational sceneries at the time of the interviews were filled with uncertainty, thus teachers demonstrated a sense of insecurity regarding the future of Federal Institutes in Brazil – and this influences their personal projects in a restrictive manner, as well as their professional plans or continuing education.

Keywords: Professional Identity. Education. Federal Institute.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeira configuração da RFEPT	55	Figura 2 – Gráfico de Expansão da RFEPT	62
Figura 3 – Número de municípios atendidos com a expansão da RFEPT	62	Figura 4 – Mapa de unidades do IFSP	64
Figura 5 – Esquema explicativo da EIPST	82		

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dupla transação identitária	40
Tabela 2 – Quarenta horas semanais de trabalho em regime de dedicação exclusiva	70
Tabela 3 – Quarenta horas semanais de trabalho em regime integral	70
Tabela 4 – Vinte horas semanais em regime parcial	71
Tabela 5 – Distribuição dos participantes por sexo, idade, titulação, residência	76
Tabela 6 – Distribuição dos participantes por vínculo institucional, regime de trabalho, tempo de trabalho como professor, tempo como docente no IFSP e no campus	77
Tabela 7 – Distribuição dos participantes por sexo, tempo de docência e tipo de disciplina	78
Tabela 8 – Categorias de análise	85
Tabela 9 – Média geral dos fatores da EIPST	95
Tabela 10 – Média fator esgotamento profissional	102
Tabela 11 – Média do fator realização profissional	102
Tabela 12 – Média do fator liberdade de expressão	108
Tabela 13 – Expectativa dos professores sobre quanto aos níveis de atuação	110
Tabela 14 – Experiência profissional	113
Tabela 15 – Média fator falta de reconhecimento	126

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EIPST	Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento No Trabalho
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
ITRA	Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação
MEC	Ministério da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria no Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema de pesquisa	18
1.2 Hipótese	19
1.3 Objetivo geral	19
1.4 Objetivos específicos	19
1.5 Revisão da literatura sobre o tema	19
1.6 Divisão dos capítulos da dissertação	21
2 CAPÍTULO I: IDENTIDADE	23
2.1 Identidade – essência ou devir?	24
2.2 Identidade e identificações: há crises e crises!	27
2.3 Ser humano enquanto ser social, identidade como metamorfose	32
2.4 Do substantivo ao verbo	36
2.5 Identidade profissional	38
2.6 Identidade e reconhecimento	41
2.7 Processos identitários de professores	43
2.7.1 Heterogeneidade e profissionalidade docente	50
3 CAPÍTULO II: OS INSTITUTOS FEDERAIS	55
3.1 Breve panorama da Rede Federal de Educação Profissional	55
3.2 Institutos Federais –diretrizes e concepções	59
3.4 O Instituto Federal de São Paulo e a docência	65
3.5 O saber docente para além da regência de aula	68
4 CAPÍTULO III: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	73
4.1 Delineamento da pesquisa	73
4.2 Estudo de caso	74
4.3 A pesquisa de campo	75

4.3.1 <i>Locus</i> de pesquisa	75
4.3.2 Os sujeitos da pesquisa	76
4.3.3 Procedimentos de pesquisa	79
4.3.4 Instrumentos de pesquisa	79
4.3.4.1 Ficha de dados gerais	79
4.3.4.2 Escala EIPST	79
4.3.4.3 As entrevistas semiestruturadas	81
4.3.4.3.1 Adequação do roteiro de entrevistas	82
4.3.4.3.2 Tratamento dos dados	83
4.3.4.5 Considerações éticas	83
5 CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS	85
5.1 Identidade e trajetória profissional	86
5.2 Identidade e definições dos atores sociais	93
5.3 Identidade ampliada e dividida	109
5.4 Identidades e perspectivas futuras	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE I – FICHA DE DADOS GERAIS	153
APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	154
APÊNDICE III – QUADRO PARA ADEQUAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA	155
APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO	156
ANEXO I – ESCALA EIPST	158
ANEXO II – DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909	159

1 INTRODUÇÃO

A identidade nada mais é que o 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 e definem as instituições*. (DUBAR, 2005, p. 136, grifo nosso).

Esta pesquisa busca analisar os processos de configuração identitária profissional de professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Dentre as múltiplas linhas de forças que agenciaram a elaboração deste trabalho, destaco meu ingresso como psicóloga em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia no ano de 2013.

Nos primeiros meses de trabalho, para entender o território no qual desenvolveria minha prática, realizei dois movimentos simultâneos: leitura de documentos oficiais, reportagens e pesquisas sobre a instituição; e imersão em seu cotidiano, participando de reuniões e estabelecendo conversas formais e informais com os sujeitos que compunham seu dia a dia.

Em algum momento de minha imersão, ouvi a seguinte frase: “*o Instituto Federal¹ é uma instituição antiga, mas que possui um RG com data de nascimento recente*”. Considero uma boa metáfora para começar a tratar da complexidade dos Institutos Federais, pois eles são *uma instituição antiga*, ou melhor, possuem uma longa trajetória, por terem sido criados a partir da transformação de unidades educacionais, cuja origem remete ao ano de 1909. Porém, o nome da instituição, bem como sua proposta político-pedagógica são recentes, datam de 29 de dezembro de 2008. Em decorrência do Plano de Expansão da Educação Profissional Científica e Tecnológica, a Lei 11.892, a fim de descentralizar e interiorizar a educação profissional e tecnológica, criou e expandiu os Institutos Federais a partir da transformação da Rede Federal de Educação Tecnológica que existia na época (Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas às universidades federais) (BRASIL, 2008).

¹ No decorrer do trabalho utilizaremos apenas o termo “Instituto Federal” ou “IF”.

Segundo dados obtidos no portal oficial do Ministério da Educação–MEC, desde a sanção da Lei 11.892 até o ano de 2016, foram abertas centenas de novas unidades da instituição em território nacional. Porém, apesar dessa expansão, destacamos que somente 568 municípios brasileiros são atendidos por unidades da rede educacional em questão – o que equivale , aproximadamente, a apenas 10% das cidades brasileiras, uma vez que o Brasil possui 5.570 municípios, segundo dados obtidos no portal digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

O Instituto Federal, uma das unidades e *lócus* de análise do presente estudo, foi criado a partir do potencial do CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) de São Paulo, que na época era estruturado em três unidades. Ao ser transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, passou de três unidades em 2008 para 25 unidades em 2013 (ano que ingressei na instituição) e 36 unidades em 2018 (ano de coleta de dados desta pesquisa), segundo informações obtidas em seu portal na internet.

Logo que cheguei na cidade, ao pedir informações sobre a localização da instituição, a primeira sensação é que ela não era conhecida pela população. Esta sensação foi confirmada posteriormente através de inúmeras falas de servidores e alunos que diziam ter dificuldade de explicar onde estudavam ou trabalhavam porque *“as pessoas não sabiam que existia o Instituto Federal”*.

Alguns episódios vivenciados em meu período de imersão revelavam que a questão da identidade, também, era uma questão a ser trabalhada internamente no cotidiano institucional. Por exemplo, o fato de que, quatro anos após a publicação da lei de criação dos Institutos Federais, muitos documentos oficiais ainda eram produzidos e circulavam com o emblema e nome antigos (CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica). Aos meus olhos, era a materialização da inexistência de uma identidade institucional.

Entretanto, a identidade institucional não se reduz ao fato de uma organização possuir um nome, ou um símbolo, ela alude também à questão do fazer. Ou seja, para além da mudança do nome no timbre dos documentos oficiais, os Institutos Federais possuem finalidades, objetivos e estrutura pedagógicas específicos que demandam ações peculiares dos sujeitos que os compõem e vivenciam o seu cotidiano, em especial os professores.

Ocorre que os Institutos Federais se afirmam como política pública que objetiva aumentar as oportunidades de acesso ao conhecimento, mediante a educação

profissional e tecnológica, principalmente à população interiorana do Brasil. E para tanto, propõem-se a superar a dicotomia histórica que produziu, por um lado, o ensino secundário, destinado às elites condutoras do país, com o propósito exclusivo de formar intelectuais; e, por outro, cursos técnicos profissionais, destinados às classes menos favorecidas, com o objetivo de formar trabalhadores. A organização pedagógica dos Institutos Federais busca a integração e a verticalização da educação desde a educação básica à educação profissional e superior, possibilitando que o aluno cumpra todo seu itinerário de formação num mesmo espaço de aprendizagem. Como consequência, as unidades podem ofertar não só cursos técnicos, mas também Proeja², técnico integrado ao ensino médio, de graduação e pós-graduação, abarcando, portanto, um público heterogêneo de alunos.

Esta verticalização produz um cenário atípico para docência: Os professores dos Institutos Federais não são contratados para trabalhar só com turmas do ensino médio, ou profissional ou cursos de graduação, mas são contratados ou tomam posse para exercer o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou seja, atuando simultaneamente em diferentes níveis de ensino.

A ideia do mestrado começou a se delinear, então, como a via que me permitiria sistematizar algumas destas questões com que me confrontei no período de imersão em uma unidade de um Instituto Federal. O tema da identidade, apesar de já vislumbrado como uma das possibilidades logo no início de meu percurso na pós-graduação, ainda não havia sido escolhido como enfoque da pesquisa. Durante o percurso da pós-graduação, defini junto a minha orientadora a temática da identidade profissional dos professores como recorte de estudo, pela importância do professor para o alcance dos objetivos educacionais, e por seguinte, do êxito da política pública representada pelos Institutos Federais.

Gatti (1996) aponta que muitas vezes as pesquisas e políticas de intervenção lidam com os professores de forma objetiva ou abstrata, como se o professor à maneira de um robô pudesse ser programado e reprogramado à revelia das necessidades do momento. Por conseguinte, a autora considera necessário tratar das identidades pessoal e profissional dos professores, pois a identidade permeia os modos de ser e

² PROEJA – Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

condições de estar numa dada sociedade e trabalho, afetando “suas perspectivas perante a sua formação e as formas de atuação profissional” (GATTI, 1996, p. 85).

Dessa maneira, consideramos que tratar dos professores do Instituto Federal pelo olhar da identidade nesta pesquisa é coerente com o propósito de não os tomar como entidades abstratas ou protótipos idealizados, mas como seres datados, situados e que constroem suas identidades pessoais e profissionais através das várias socializações em múltiplos grupos com os quais interagem durante a vida, e que os expõem ou não aos saberes profissionais. As socializações realizadas no contexto de trabalho são as mais importantes para a (re)configuração identitária profissional, podendo favorecer ou não o desenvolvimento profissional do indivíduo (SILVA, 2007).

Ou seja, não é possível definir e pesquisar a identidade docente à luz de critérios uniformizantes, ou somente com o que os discursos oficiais dizem a respeito, pois a todo momento há negociação de sentidos em meio a variáveis bastante complexas, como a história familiar e pessoal dos professores, as funções que desempenham, as condições de trabalho e os discursos sobre eles (SILVA, 2009).

Portanto, dentre os inúmeros elementos que emergem da complexidade dos Institutos Federais e que poderiam ser tomados como objeto de estudo, optamos pelo recorte da identidade profissional dos professores, pela importância do papel do professor para o êxito dos objetivos da instituição, e por entendermos que o professor não é simplesmente alguém que se possa programar para aplicar conhecimentos, mas um sujeito que desenvolve sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. E também, por entendermos que no trabalho cotidiano o professor engaja sua subjetividade e opera simultaneamente a (re)construção de sua prática, a (re)construção de sua própria identidade e a identidade do coletivo de professores, ou seja, constrói o *Eu* professor e o *Nós* professores.

1.1 Problema de pesquisa

Diante do exposto e considerando, principalmente, o cenário educacional atípico que possibilita um leque amplo para a atuação docente nestas instituições, delineamos o seguinte problema de pesquisa: qual a repercussão deste cenário educacional atípico dos Institutos Federais – no qual os professores atuam simultaneamente em diferentes modalidades de ensino – nos processos identitários profissionais destes docentes?

1.2 Hipótese

Ao partimos dos pressupostos teóricos não essencialistas, que consideram que contexto relacional de trabalho é um dos mais importantes para a (re)configuração identitária profissional, podendo favorecer ou não o desenvolvimento profissional do indivíduo (SILVA, 2007), levantamos a hipótese de que o contexto do Instituto Federal contribui para a configuração identitária docente, uma vez que viabiliza ao professor vivenciar situações de trabalho que mobilizam uma gama maior conhecimentos.

1.3 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os processos de configuração identitária profissional de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

1.4 Objetivos específicos

- Refletir sobre aspectos do âmbito do Instituto Federal que podem contribuir para consolidação da docência na trajetória profissional dos professores;
- Refletir sobre aspectos do âmbito do Instituto Federal que podem concorrer para a desestabilização da identidade docente.

1.5 Revisão da literatura sobre o tema

O tema da identidade, e mais especificamente da identidade profissional, é tratado nesta pesquisa a partir das discussões e construções de significados localizados principalmente nas produções de Ciampa (1997, 1998, 2017), Dubar (2005, 2009), Dejours (2004), Hall (2006) e Melucci (2004). Recorreremos também a autores que discorrem mais especificamente sobre identidade e profissão docente, entre eles, Silva (2007, 2009, 2010), Ferreira (2000), Gatti (1996, 2012, 2016) e Nóvoa (1999, 2009, 2017).

Ao nos dispormos a tratar do tema da identidade temos que considerar que esta é uma temática complexa e polissêmica. Porém, podemos vislumbrar dois

posicionamentos teóricos básicos sobre o assunto: um essencialista, que privilegia aspectos de estabilidade e permanência e toma a identidade como essência do ser; e outro posicionamento que se alicerça na ideia de que tudo muda e, portanto, agrupa teorias que concebem os aspectos de dinamicidade e incerteza dos processos identitários (DUBAR, 2009).

Ao escolhermos trabalhar sobre a identidade profissional com a intenção de colocarmos no cerne das discussões a questão da subjetividade do professor, de maneira a não o tomar como um protótipo idealizado, consideramos coerente tratarmos o tema da identidade a partir de abordagens não essencialistas que considerem “o devir” e os aspectos de mudança e dinamicidade nas expressões das identidades.

Neste sentido, a identidade profissional é tomada nesta pesquisa como uma dimensão da identidade pessoal e que se expressa não como essência (imutável e acabada) ou à maneira de um condicionamento inconsciente operado pelo grupo de pertencimento genealógico. A identidade é tomada como processo de construção social, resultado sempre provisório e mutável das interações do indivíduo ao longo de sua trajetória de vida (socializações primárias e secundárias) e que permeia os modos de ser e condições de estar numa dada sociedade e no trabalho, interferindo nas perspectivas da formação e prática profissional.

A configuração identitária profissional se dá por um processo dinâmico, que atravessa as socializações nos primeiros grupos de socialização. Como afirma Silva, “a fase de opção pela profissão, passando não só pelo tempo concreto de formação inicial, como pelos diversos espaços institucionais que favorecem ou não o desenvolvimento profissional da pessoa” (SILVA, 2007).

Contribuíram também para as discussões sobre identidade as obras de Figueiredo e Santi (2004) e Bauman (2001, 2005). O aporte destes autores aparece no sentido de problematizar o contexto social da modernidade e da pós-modernidade e as influências das transformações dos contextos sociais destes períodos históricos para os processos de configuração e mudanças nas noções de identidade.

As obras de Sacristán (1999) e de Tardif (2010) foram utilizadas para tratar das relações entre saberes docentes, ou especificidades da profissão docente e seus atravessamentos nos processos de configuração identitários.

Para tratar da história dos Institutos Federais, sua configuração pedagógica, e também da história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica,

este estudo buscou aportes principalmente nos trabalhos de Manfredi (2016), Pacheco (2011) e Frigotto (2008), bem como em documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil.

As contribuições para o delineamento do itinerário de pesquisa foram localizadas, principalmente, nos trabalhos de Bardin (2016), Gil (2002) e Ludke (1986).

Ressalta-se que trabalhos de outros autores contribuíram com o presente estudo, porém os autores citados foram centrais para compreensão da temática deste estudo, bem como para orientação e estruturação do percurso de pesquisa.

1.6 Divisão dos capítulos da dissertação

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata das concepções de identidade. Para tanto, traz contribuições de autores alinhados com perspectivas não essencialistas, que consideram as mudanças e a inexistência de essências eternas em suas compreensões sobre o tema. O capítulo traz, também, elementos que podem ser destacados para o processo de constituição da identidade profissional docente, tais como: a multiplicidade dos sistemas de referências existentes no período contemporâneo globalizado, marcado por um capitalismo desorganizado; as especificidades de como se dão as relações na pós modernidade; a heterogeneidade peculiar da categoria profissional docente e a problemática existente em torno da profissionalidade do professor.

No segundo capítulo – ao levarmos em conta que a história da educação profissional no Brasil se dá com a disputa de projetos educacionais de vários segmentos da sociedade– buscamos apresentar um breve panorama histórico da configuração do projeto federal de educação profissional e tecnológica, desde o período colonial até a sanção da Lei 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e a criação do Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, destacando os objetivos e princípios da educação profissional ao longo deste período e a configuração da dualidade entre educação geral e específica, humanista e técnica, bem como as tentativas de superação deste dualismo. É apresentado também neste capítulo a estrutura pedagógica dos institutos federais e as peculiaridades que este novo cenário educacional impõe aos profissionais que nele trabalham, em especial os docentes.

Ressaltamos que a construção do capítulo 2, de certa maneira, sistematizou a exploração de campo, uma vez que para a construção deste capítulo não apenas realizamos literatura sobre o histórico da rede federal, como também utilizamos a técnica da análise documental, que visa complementar informações obtidas por outras técnicas ao buscar informações em documentos institucionais.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado, esclarecendo a opção pelo estudo de caso, bem como detalha a pesquisa de campo (procedimentos, instrumentos de coleta e análise de dados, *locus* da pesquisa) em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com treze professores e aplicada a Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST), constante no Inventário Sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), desenvolvido e validado em estudos de Mendes e Ferreira (2007). Os professores que participaram da parte empírica desta pesquisa exerciam suas funções, na época das entrevistas, em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

O quarto e último capítulo é destinado à análise dos dados coletados. Para tanto, partimos das quatro categorias de análise: Identidade e trajetória profissional; Identidade e definições de atores sociais; Identidade múltipla e dividida; e Identidade e projeções de futuro, organizadas a partir da condensação de elementos emergentes das entrevistas semiestruturadas. Cada uma das categorias foi então discutida de maneira entrelaçada às contribuições teóricas e históricas expostas nos capítulos precedentes, bem como aos dados obtidos da aplicação da escala EIPST.

2 CAPÍTULO I: IDENTIDADE

Diante de uma realidade em perpétua mutação, que engendra a todo o momento novos desafios, novas exigências e novos conhecimentos, que questiona ininterruptamente valores e práticas já estabelecidas, que derruba de modo irreversível mitos e verdades acalentados durante um bom período de tempo, resta investigar como o professor consegue construir esquemas representativos de sua identidade profissional e como tenta acompanhar essas mudanças constantes (SILVA, 2009, p. 50).

As profundas e rápidas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas no período moderno nas sociedades ocidentais modificaram vários âmbitos da vida cotidiana. Os reflexos destas mudanças mais gerais da sociedade no campo da educação impactaram na identidade profissional do professor, uma vez que a demanda e o significado social da escola também sofreram transformações (SILVA, 2009).

Se por um lado a identidade profissional docente sofreu impacto proveniente das alterações do significado social atribuído à escola e ao professor, por outro, o próprio processo de configuração identitária, bem como as teorizações sobre o tema, também sofreram alterações: se antes as identidades profissionais eram tomadas sobremaneira como categoria que classifica os indivíduos a partir de suas funções, status de emprego ou níveis de formação, passam a ser tomadas como “resultado dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. (DUBAR, 2005, p. 136).

Assim, ao longo deste capítulo trataremos sobre o conceito de identidade, mais especificamente sobre os processos identitários vinculados ao profissional professor.

Iniciaremos refletindo sobre a polissemia que envolve o conceito de identidade e a conseqüente problemática em estudá-lo. Em seguida, trataremos sobre as crises (social, cultural, política, econômica) que atravessam a noção de identidade. Depois, assumindo um posicionamento não essencialista e considerando a identidade profissional como uma das dimensões da identidade pessoal, trabalharemos o conceito de identidade em seus aspectos de dinamicidade, para em seguida aprofundarmos as problematizações sobre a identidade profissional.

Por fim, refletiremos sobre as evoluções educacionais e as influências do contexto contemporâneo na profissão de professor e conseqüentemente na configuração identitária profissional docente.

2.1 Identidade – essência ou devir?

A temática da identidade é complexa, “e a importância conferida ao seu estudo foi variável ao longo da trajetória do conhecimento humano, acompanhando a relevância atribuída à individualidade e às expressões do eu nos diferentes períodos históricos” (JACQUES, 1998, p. 137). Tanto o emprego popular como a conceituação científica possuem amplo espectro de variação, refletindo a diversidade teórico-metodológica de abordagens sobre o assunto em diferentes áreas do conhecimento tais como na Psicologia e na Sociologia.

Apesar da polissemia do conceito, é possível vislumbrar dois posicionamentos teóricos desde a origem do pensamento filosófico, um essencialista e outro oposto ao essencialista, dos quais emergem as mais variadas abordagens e acepções para a noção de identidade.

O posicionamento essencialista, que tem Parmênides como primeiro enunciador, tem como alicerce a crença em essências. Os versos “O ser é, o não ser não é” e “O devir é excluído do ser”, presentes em fragmentos de um poema atribuído a Parmênides, expressam o posicionamento essencialista, que privilegia aspectos de estabilidade e permanência para a noção de identidade, assim como opõem a concepção de identidade à mudança e excluem a ideia de *devir do ser*.

Já o posicionamento oposto ao essencialista se alicerça na ideia de que tudo muda e, portanto, não existem essências que permaneçam com o tempo. Heráclito, filósofo grego do séc. VI a.C. é considerado pioneiro ao enunciar este posicionamento, em frases como “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio”, ou, “Tudo flui”, que exprimem a dinamicidade dos processos identitários (DUBAR, 2009).

Na atualidade, tanto o posicionamento de Parmênides como o de Heráclito continuam influenciando as conceituações sobre identidade. Porém, ao consideramos que o período moderno imprimiu mudanças profundas em vários âmbitos da vida cotidiana temos que tanto a expressão da identidade como as teorias sobre esta temática sofreram influências destas mudanças. Neste sentido Cardoso, Batista e Graça, apontam que as “abordagens mais recentes ao tema da identidade tendem a desvalorizar ou desconstruir uma visão essencialista do conceito” (2016, p. 373).

Em concordância com Ferreira, consideramos que

procurar uma definição dentro da polissemia e fluidez conceptual só se torna possível mediante a tomada de opções e explicitação das perspectivas teóricas e metodológicas orientadoras de seu estudo (FERREIRA, 2000, p. 309).

Cabe então apontar que esta dissertação, a partir de um posicionamento não essencialista, reunirá contribuições teóricas que considerem “o devir” e os aspectos de mudanças nas expressões das identidades. Para tanto, recorreremos principalmente às proposições de Ciampa (1997, 1998, 2017), no âmbito da psicologia social brasileira, Dubar (2005, 2009), do campo da sociologia francesa, e de Silva (2007, 2009, 2010) no âmbito da educação brasileira. Ciampa trata da identidade pessoal concebendo-a como metamorfose e articula suas proposições à questão da emancipação humana. Já Dubar enfoca suas concepções teóricas sobre a identidade profissional “e recusa distinguir a identidade individual da identidade coletiva” (2005, p. 133). E Silva enfoca o tema da identidade profissional em suas pesquisas na área educacional, articulando o assunto às questões de formação docente e mudanças educacionais.

Cabe destacar aqui um ponto relevante nas proposições de Ciampa, Dubar e Silva, que é o fato destes autores trazerem para o centro de seus estudos a dimensão da subjetividade. Por exemplo, no período em que Ciampa defendeu sua tese de doutorado, os trabalhos da psicologia social brasileira enfocavam os processos grupais. Assim, ao discorrer sobre a identidade do sujeito, o autor trouxe originalidade ao tratar da dimensão da individualidade de cada ser humano diante de seus grupos (LARA; SANTOS, 2017).

Já Dubar, ao destacar que nas sociedades modernas o indivíduo apresenta pertencimentos múltiplos e cambiantes, concebe que a questão da identidade deve tornar-se central em trabalhos de pesquisa sobre as socializações, o que implica considerar as relações subjetivas nas categorias de identificação (DUBAR, 2009).

Silva (2009), por fim, em seus estudos sobre a profissão de professor, destaca a questão da identidade profissional docente, pois conforme a autora,

[...] não devemos supor que as identidades profissionais docentes se reduzam apenas ao que os discursos oficiais dizem sobre elas, já que elas a todo momento negociam suas representações em meio a um conjunto de variáveis extremamente complexas tais como: a história familiar e pessoal dos docentes, as condições de trabalho e os discursos que revelam o que são e as funções que desempenham (SILVA, 2009, p. 53).

Diante do até aqui exposto, passamos para as últimas considerações deste primeiro tópico do capítulo, destacando a seguinte ideia: a identidade profissional será tomada nesta pesquisa como sendo uma dentre as várias dimensões da identidade pessoal de um sujeito; e a noção de identidade tratada aqui será da identidade não como a expressão de uma essência (imutável e acabada) – ou como determinação, à maneira de um condicionamento inconsciente, operado em um grupo de pertencimento –, mas como resultado sempre provisório e mutável do processo de metamorfose de um sujeito ao longo de sua trajetória de vida, que se dá nas interações realizadas pelo indivíduo nos múltiplos grupos de pertença.

Segundo Silva: “é sempre importante conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados” (2009, p. 46). Neste sentido, enfatizamos que, apesar da polissemia sobre o assunto e da dificuldade em delimitar o conceito, consideramos a configuração da identidade de relevante importância para o desenvolvimento do indivíduo e para a sociedade, pois:

a) Através dela é possível uma apresentação do indivíduo ao “outro”/ “outros”, para que este se **iguale** ou se **diferencie** no/do mundo externo ao “eu”;

b) A configuração da identidade também opera como uma espécie de mediadora dos processos de construção do sujeito e construção da realidade social;

c) Ao focarmos a identidade profissional, em especial a identidade profissional docente, podemos dizer que sua análise pode proporcionar “um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre ‘como ser’ professor, ‘como agir’ e ‘como compreender’ o seu trabalho e o seu lugar na sociedade”(FLORES, 2015, p. 139).

d) Afeta as perspectivas dos professores perante a sua formação e as formas de atuação profissional (GATTI, 1996).

Assim, os quatro tópicos acima justificam o porquê do recurso à temática da identidade profissional do professor para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

Antes de passarmos para o próximo tópico deste capítulo trazemos as considerações de Melluci e Dubar sobre o uso do vocábulo identidade. Melluci (2004) argumenta que a palavra identidade parece não comportar o caráter processual da construção identitária e sugere o termo identização. Já Dubar considera problemático o uso da palavra e conjectura que o termo “identificações decerto daria menos

margem a contra-senso' (2005, p. 21), mas opta por identidade por considerar que esta palavra enfatiza a questão da subjetividade.

Tomamos a decisão de usar o termo “processos identitários profissionais” no título deste trabalho por considerarmos que remeta tanto ao caráter dinâmico e processual como à questão da subjetividade docente.

2.2 Identidade e identificações: há crises e crises!

Vimos até aqui a identidade como um processo social constituído historicamente que fornece um sentido de “Eu” ao longo do curso de vida de um indivíduo. As proposições de Ericson entrelaçam a construção da identidade ao desenvolvimento humano. Para o autor, cada uma das fases do desenvolvimento nucleia-se em uma crise, que ao se estabelecer impele o indivíduo a um trabalho subjetivo de superação do desequilíbrio rompido pela crise, de maneira que o sujeito se desenvolva preservando o aspecto de continuidade e totalidade do eu. A ideia de crise aparece, então, como parte do processo de configuração identitária e não como obstáculo ou indicativo de perda de identidade, uma vez que cada fase da vida apresenta distintos aspectos de vulnerabilidade e potencialidade para o desenvolvimento (ERIKSON, 1972).

Porém, para além destas crises esperadas na formação de identidades, por serem intrínsecas ao processo de desenvolvimento humano, um outro tipo de crise alterou sobremaneira os processos de (re)configurações identitárias contemporâneas, em especial a dimensão identitária profissional. Este outro tipo de crise decorre das transformações sociais do período moderno, que ao transformar as formas de vínculos sociais imprimiram mudanças profundas nas expressões identitárias e, simultaneamente, colocaram a questão da identidade como temática relevante na contemporaneidade (DUBAR, 2005).

Ocorre que até mesmo a ideia que exista um “eu”, uma subjetividade individualizada que se assemelha e se diferencia do mundo externo, não é natural e nem sempre existiu. Esta ideia foi fortemente acentuada no período moderno. Segundo Jacques (1998), a influência da concepção cristã sobre o homem e do corporativismo feudal declinou, de maneira intensa, a importância que era atribuída à vida individual e ao mundo interno na Antiguidade Clássica. Na era moderna, o individualismo voltou a ser valorizado. O movimento romântico, o protestantismo e as

formas capitalistas de produção, influenciaram a valorização da individualidade, o que refletiu na dissipação de estudos sobre o tema da identidade, repercutindo inclusive na afirmação da psicologia como ciência (FIGUEIREDO; SANTI, 2004).

A experiência medieval fazia com que o homem se sentisse parte de uma ordem superior que o amparava e constrangia ao mesmo tempo. Por um lado, a perda desse sentimento de comunhão com uma ordem superior traz uma grande sensação de liberdade e a possibilidade de uma abertura sem limites para o mundo, mas por outro, deixa o homem perdido e inseguro: como escolher o que é certo e errado sem um ponto seguro de apoio? (FIGUEIREDO; SANTI, 2008, p. 25).

Assim, o delineamento da experiência subjetiva privatizada, apartada do mundo exterior e profunda não se deu de modo linear e em todas as sociedades humanas, mas trata-se de um processo da sociedade ocidental iniciado na passagem do Renascimento para a Idade Moderna, repleto de ziguezagues, e que em meados desta mesma era, no final do século XVIII, sofreu fortes abalos, ocasionando o que muitos autores chamaram de crise de identidade (FIGUEIREDO; SANTI, 2008, p. 23).

A partir do final do século XX, segundo Stuart Hall (2006), o abalo nos sistemas referenciais produziu o descentramento e fragmentação do eu, que passa a ter vários referenciais. O autor afirma que os avanços nas ciências sociais e humanas, como a teoria do inconsciente proposta por Freud e as proposições de Marx, concorreram para mudanças do discurso moderno sobre o homem e favoreceram a chamada "crise de identidade" e a multiplicação dos sistemas referenciais—desencadeando que, na contemporaneidade, as identidades sejam engendradas ancorando-se em múltiplas categorias, tais como: classe social, gênero, orientação sexual, etnias etc. O sujeito pós-moderno, para o autor, é um ser inacabado, contraditório e com fronteiras imprecisas.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2006, p. 09).

Dubar (2009), também trata das consequências desta mudança estrutural para as relações profissionais e salienta o surgimento de uma *crise dos modos de*

identificação no final do século XX. Logo, para além das crises sociais, económicas e culturais, o autor trata de crise referindo-se ao rompimento das relações sociais cotidianas dominantes anteriormente, como, por exemplo, as relações familiares e profissionais, e à influência destas transformações nas relações para a emergência do protagonismo da subjetividade nas sociedades ocidentais.

Se introduzirmos a hipótese de que cada período de equilíbrio relativo, de crescimento contínuo e de regras claras, de política estável e de instituições legítimas é acompanhado de um conjunto de categorias partilhadas em sua maioria, de um sistema simbólico de designação e de classificação fortemente interiorizado, então a ruptura desse equilíbrio deve constituir uma dimensão importante e específica da crise. A mudança de normas, de modelos, de terminologia provoca uma desestabilização dos pontos de referência das denominações, dos sistemas simbólicos anteriores. Essa dimensão, posto que complexa e oculta, evoca uma questão crucial: a da subjetividade, do funcionamento psíquico e das formas de individualidade assim postas em questão (DUBAR, 2009, p. 22).

O autor aponta para a mudança dos modos de identificação das formas comunitárias – “em que cada indivíduo tem um pertencimento considerado principal como membro de sua “comunidade” – para as formas societárias, “que pressupõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória” (DUBAR, 2009, p. 15). Nas identificações do tipo societário há a primazia do “Eu” sobre o “Nós”, e das identificações “para si” sobre as identificações “para o outro” (DUBAR, 2009).

Ou seja, as formas mais antigas de identificação são as formas comunitárias e as mais recentes são as formas societárias. As formas comunitárias de identificação existem nas comunidades, pois nestas os indivíduos já possuem um lugar previamente determinado nos grupos de pertencimento, nos quais as identificações “para o outro” se sobrepõem às identificações “para si”. Já nas formas de identificação societárias, ocorre o predomínio do individual sobre o coletivo e das identificações “para si” sobre as “para o outro”. Os indivíduos se ligam provisoriamente a diferentes grupos, de maneira que, ao longo da vida, adquirem diferentes pertencimentos, ocorrendo predomínio de escolhas pessoais sobre as designações herdadas. Porém, tanto nas formas comunitárias como nas societárias ocorre a dupla identificação (DUBAR, 2009).

Assim, segundo o autor as pessoas não se identificam apenas pelos interesses particulares, ou seja pelo polo da individualidade (modo societário). As identificações se dão com uma mescla do modo comunitário com o modo societário e o indivíduo precisa operacionalizar as exigências comunitárias com as exigências pessoais. Porém, o que ocorre hoje é o predomínio do modo societário. Mas Dubar alerta para o cuidado de não reduzirmos a “forma societária” de identificação apenas ao econômico, pois isso limita o entendimento do valor simbólico apenas ao valor econômico.

Segundo Forbes (2010), a globalização transformou em cacos os ideais conquistados na era industrial do capitalismo. E, hoje, sem um grande ideal a seguir, o homem se encontra “desbussolado” e precisa encontrar soluções em meio aos cacos que sobraram. O autor menciona que a pós-modernidade é tratada pela psicanálise como a “época do Outro que não existe”(2010, p. 24), ressaltando a quebra de um grande referencial a ser seguido.

Bauman (2001, 2005), em seus trabalhos sobre a pós-modernidade, situa a construção da identidade perante as especificidades do capitalismo na globalização e de como estas especificidades permeiam as relações sociais influenciando-as para que funcionem sob a lógica do consumo. Os relacionamentos se tornam mais frágeis, operando na lógica da conexão. Os indivíduos não se relacionam com pessoas ou instituições que representem tradição, mas se conectam e desconectam de acordo com a pertinência das conexões aos projetos individuais de vida, abalando as relações pautadas nas tradicionais referências.

As identidades não apresentam a solidez de uma rocha, mas são sim negociáveis e revogáveis, tornam-se mercadoria na modernidade líquida (termo cunhado por Bauman para tratar da contemporaneidade), pois não é mais herdada e sim buscada dentre as identidades prontas a serem consumidas e que possuem acesso facilitado pelo processo de globalização. Tudo isso traz insatisfação, visto que a lógica do consumo de mercadorias se pauta no desejo e no querer, ou seja, nunca encontra satisfação absoluta.

Já Ciampa (1998), ao falar das consequências da complexidade que as sociedades modernas foram adquirindo, detém-se no modo de produção e resalta que seu apontamento tem o propósito de evidenciar a não “naturalidade” de uma identidade e a sua intrincada relação com os sistemas de produção. Porém, um mesmo

modo de produção pode engendrar diferentes especificidades relacionadas à ordem simbólica de cada sociedade.

Neste sentido, trazemos as proposições de Melluci (2004), que compara o processo de identificação do “eu” na contemporaneidade à expressão “há jogo”, utilizada na linguagem mecânica quando existe uma certa folga, flexibilidade de uma engrenagem em sua acoplagem. Pois, a multiplicação dos sistemas de significado e representação cultural na contemporaneidade impelem o “eu” a ter jogo em seu encaixe em meios aos múltiplos sistemas de representações.

Destacamos as reflexões de Dubar quando este, assim como os demais autores até aqui citados, reconhece a influência das crises econômicas e sociais na ruptura dos vínculos sociais e multiplicação dos referenciais. Porém, ressalta que a própria ação de se identificar sofreu alterações, operando muito mais a maneira societária. No entanto, o autor frisa que apesar do individualismo se acentuar na contemporaneidade e a configuração identitária operar muito mais pelos desejos do Eu em detrimento do Nós (coletivo), não é possível desarticular a identidade individual da coletiva. Portanto, ao estudarmos a identidade profissional docente, não podemos negligenciar a importância do coletivo de professores para construção identitária de cada docente individualmente e vice-versa. Ou seja, não podemos esquecer que a identidade profissional do *Eu professor* e a do *Nós professores* se constroem mutuamente.

Diante do exposto, consideramos que quando se trata da noção de identidade podemos dizer que “há crises e crises” a interferir tanto na (re)configuração identitária de um indivíduo ao longo da vida, como nas formas de expressão da identidade ao longo da história. E que na atualidade, as identidades se dão muito mais como *identificações em percurso*, uma vez que os indivíduos precisam negociar a todo momento suas identidades em meio a multiplicidade de referenciais e grupos de interação.

2.3 Ser humano enquanto ser social, identidade como metamorfose

Ao compreendermos a profissão de professor não como algo acabado ou como *um processo evolutivo natural*, mas como uma produção constante que sofre influência de fatores sociais, econômicos e tecnológicos, bem como interferências dos sujeitos que compõem o campo educacional— em especial a relevância dos

professores para a (re)configuração da profissão –, temos que admitir uma visão de homem enquanto ser ativo. Ou seja, uma concepção de ser humano para além de um organismo cujo desenvolvimento se dá apenas por um amadurecimento biológico e intelectual.

Portanto, é necessário tomarmos o professor enquanto ser que é produto e produtor de história e que tem o seu vir a ser – o desenvolvimento de seus fenômenos psicológicos, como a identidade – forjados pelas relações que estabelece em seu curso de vida, em meio a condições sociais, econômicas e culturais. A concepção de Ciampa da identidade enquanto metamorfose convergem com esta concepção de homem enquanto ator social.

Para começar a tratar sobre os aspectos de mudança (metamorfose) contidos na identidade, Ciampa faz a seguinte pergunta: “Nós nos tornamos algo que não éramos ou nos tornamos algo que já éramos e estava como que ‘embutido’ dentro de nós?”(1998, p. 61); e responde de forma provocativa:

Parece que quando se trata de algo positivamente valorizado, a tendência nossa é afirmar que estava “**embutido**” em nós (“sempre tive vocação para ser médico”); quando não desejável, frequentemente estava “**embutido**”... nos outros (“sempre achei que ele tinha propensão para o crime”...) (CIAMPA, 1998, p. 61, grifos nossos).

Desta provocação do autor inferimos que no senso comum paira uma noção essencialista (“embutido”) sobre o que é identidade, e de certa maneira, sobre a natureza humana. Porém, Ciampa (1998) defende o contrário. Para ele, se existe uma essência humana, poderíamos chamar esta essência de metamorfose que se dá nos movimentos do ser humano para superar a opressão e conquistar a emancipação.

Para defender sua ideia, o autor procede à análise das narrativas do poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, e da história de vida de Severina (participante de sua tese de doutorado) e argumenta que as histórias (narrativas do poema e de Severina) falam por si e demonstram o óbvio: o fato de a identidade ser metamorfose, e que assim sendo, a identidade enquanto metamorfose nem deveria ser objeto de pesquisa. Porém, se desperta o interesse como objeto de pesquisa é porque “a metamorfose pode nos aparecer como não-metamorfose, como não movimento, como não-transformação” (CIAMPA, 1998, p. 148).

Na verdade, evitar a transformação – manter-se inalterado – é impossível; o possível, e que requer muito trabalho, é manter alguma aparência de inalterabilidade, por algum tempo, como resultado de muito esforço para conservar uma condição prévia, para manter a mesmice (CIAMPA, 1998, p. 165).

Chega-se assim à identidade como metamorfose desvendando a ideologia da não transformação do ser humano como condição para a não transformação da sociedade (LANE, 1996).

As contribuições teóricas de Ciampa viabilizam uma proposta crítica de pesquisa da identidade, cujo objetivo não é a classificação de tipos de identidade (uma vez que não há identidades acabadas e cristalizadas), mas sim considerar a subjetividade e interpretação singular sobre as experiências dos sujeitos. Pois, ao narrar sobre suas experiências,

o narrador não é concebido apenas como um receptáculo inofensivo que incorpora as predicções e as dramatiza no cotidiano, mas alguém capaz de apresentar uma história, propor novas personagens e oferecer elementos para a análise política das condições sociais subjetivas e objetivas que está inserido. (CIAMPA, 2017, p. 5).

Para Ciampa, a identidade, enquanto metamorfose, se expressa empiricamente através de personagens. Identidade é, para o autor, articulação de vários personagens que são constituídos e constituem uma história pessoal.

E a descrição do personagem inicia-se, habitualmente, pelo nome. O pré-nome opera como um marcador que singulariza o sujeito; já o sobrenome atribui característica de igualdade, uma vez que remete à família de origem que, exceto em casos excepcionais, é o primeiro grupo do qual um sujeito participa e aquele que lhe atribui o nome. Além disso, a família é o grupo em que as primeiras representações sobre o sujeito são tecidas, antes mesmo de nascer. Assim, continuamente, ao longo da vida, os marcadores de identidade vão se construindo por meio de operações de diferença e igualdade tecidas em meio aos vários grupos sociais que os sujeitos participam (CIAMPA, 1998).

Portanto, a identidade é resultante provisória – em um movimento dinâmico que acontece do nascimento do indivíduo até sua morte – e é efeito da intersecção entre os eixos história de vida, o cenário histórico e social e as projeções para o futuro do sujeito. Cada intersecção entre estes eixos configura uma personagem. As diferentes formas de fazer a composição das personagens derivam de diferentes modos de produção identitária entre os sujeitos. Nesse sentido, a identidade passa a ser

compreendida também como história, que se desenvolve na medida em que o sujeito atua como um personagem em tensão com os papéis sociais preestabelecidos para o personagem (CIAMPA, 1998).

Tais papéis sociais preestabelecidos são chamados por Ciampa de identidade pressuposta. Ao compor o personagem, cada sujeito faz dois movimentos simultâneos: o de reposição da identidade pressuposta, principalmente ao manter alguns aspectos previamente padronizados; e o da superação desta identidade, imprimindo pequenas modificações, as quais Ciampa denomina metamorfose. Neste movimento de reposição e superação da identidade, o indivíduo articula igualdade e diferença (CIAMPA, 1998).

O movimento de reposição é importante para dar ao indivíduo certo sentido de direção, porém se houver só este movimento, a identidade fica reduzida a um único personagem. A reposição, também, cria uma aparência de não-metamorfose, ou seja, ela dificulta a percepção das diferenciações impressas na identidade pressuposta.

Para tratar da aparente não metamorfose da identidade, o autor diferencia *mesmice* e *mesmidade*. A *mesmice* se dá em decorrência de um processo em que não há emancipação, ou seja, quando o personagem da identidade pressuposta é concretizado de maneira repetitiva, sem variações, sem idiossincrasias, o que impossibilita ao sujeito assumir a perspectiva de ser (para) si. Já o termo *mesmidade* refere-se à superação das identidades pressupostas e ocorre quando o acúmulo gradual de mudanças quantitativas opera um salto qualitativo, que resulta em superação da identidade pressuposta, num movimento de metamorfose (CIAMPA, 1998).

O fato de ser metamorfose e de superar as identidades pressupostas desenvolvendo identidades "pós-convencionais" implica criar novos valores e normas, o que é um desafio de se concretizar em nível coletivo.

As concepções de Tardif sobre a "profissionalidade docente", e consequentemente sobre a identidade profissional docente, parecem dialogar com o conceito de identidade como metamorfose proposta por Ciampa. Nesse sentido, os saberes ou práticas docentes delegados aos professores se aproximam da ideia de "identidade posta", e os docentes enquanto atores, ao desempenhar seus papéis, fazem o movimento de "reposição" e "superação" destes saberes postos. E neste processo de metamorfose, os docentes vão cotidianamente modificando a

profissionalidade docente, a identidade profissional docente e suas identidades pessoais.

Nas etapas mais avançadas de seu itinerário de pesquisa, o autor analisa a relação dos saberes e práticas docentes com a subjetividade destes:

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 53).

Aqui ressaltamos a questão do mal-estar na civilização, que diz sobre a difícil tarefa do indivíduo encontrar uma acomodação conveniente entre suas reivindicações e as reivindicações do outro ou do grupo.

Ressaltamos que no campo da educação fala-se muito sobre um certo mal-estar que interfere nos processos de subjetivação dos sujeitos que atravessam o espaço escolar. As discussões sobre este mal-estar na educação aludem às reflexões de Lener, a partir de Freud, sobre o mal-estar na civilização, ao destacar que grande parte do sofrimento humano diz sobre o desafio de acomodar, de maneira conveniente e que traga satisfação, as demandas do indivíduo e as demandas do grupo. Os autores indagam, em consonância com Freud, se existiria algum contexto social em que as contingências das relações permitiriam atingir esta acomodação. Suas reflexões apontam que este conflito seria de natureza irreconciliável, e o traço estrutural deste mal-estar, entre sujeito e sociedade, funda-se na necessidade de o indivíduo ter sempre que fazer alguma renúncia à satisfação. Assim, há algo de estrutural no mal-estar, porém, algumas contingências potencializam este mal-estar vivido pelo sujeito como sofrimento em suas relações com o outro (FREUD 1930/1996 apud LERNER et al., 2014, p. 201).

2.4 Do substantivo ao verbo

Durante a trajetória de vida o ser humano desenvolve seu mundo incorporando e interiorizando maneiras de sentir, pensar e disposições para agir, dos grupos com os quais interage, que o tornam socialmente identificável. Assim espera-se, por exemplo, que a partir do momento que seja atribuída a identidade social de professor

a alguém e esta atribuição seja a aceita, ocorrerá internalização desta atribuição, de tal maneira que o indivíduo passará a desenvolver e coordenar modos de sentir, pensar e agir do que é socialmente identificado como profissional professor.

Porém, as identidades atribuídas também podem ser recusadas pelo indivíduo. Além disso, pode ocorrer de, num tempo futuro, a identidade que fora aceita e internalizada no passado, passe a ser recusada. Neste ponto, então, utilizaremos a dialética substantivo/verbo para continuar nossa reflexão sobre a noção de identidade.

A identificação do indivíduo começa pela atribuição de substantivos. E o primeiro desses substantivos é o nome (substantivo próprio), que ao mesmo tempo que diferencia o sujeito, o iguala diante da família (em geral, primeiro grupo social com o qual o indivíduo interage). O primeiro nome diferencia o indivíduo dentro do grupo familiar, e o sobrenome iguala o indivíduo aos demais membros daquele grupo. Neste sentido, retomamos aquela primeira importância da identidade, que é o fato de a identidade poder igualar e diferenciar o indivíduo diante de seus grupos. Assim, a identificação de alguém como professor, diferencia o sujeito de pessoas que tenham outras profissões e, simultaneamente, iguala o sujeito a “outros” indivíduos que fazem parte do grupo de professores. Portanto, podemos delimitar até aqui que constantemente vamos nos diferenciando e nos igualando de acordo com os vários substantivos atribuídos pelos vários grupos sociais a que pertencemos. Mas, como diria Ciampa (1998), recorrendo a fala do personagem Severino, “isso ainda diz pouco...”.

Diríamos que num primeiro momento a identidade social de um sujeito se dá por via de substantivos, porém antes e depois do substantivo existe o verbo (ação, atividade). No sentido de que antes de um “substantivo” (enquanto símbolo, signo) ser atribuído a alguém, ele é criado através de ações. Por exemplo, para que o substantivo “professor” pudesse existir, grupos de sujeitos foram praticando determinadas ações (práticas, pensamentos), configurando um corpo de saberes, até que se chegasse ao momento em que os sujeitos que praticassem essas ações passassem a ser nomeados (significado em termos racionais) como “professores” e consequentemente identificados socialmente como professores.

E também, para que em determinado momento seja atribuído a um sujeito o substantivo professor é porque este fez determinadas ações (formação, posse em cargo, etc.) que justificassem esta atribuição. Porém, este indivíduo só continuará a ser identificado socialmente como professor se suas ações futuras, desde o momento

que é identificado como tal, continuarem a ser coerentes com o substantivo que o nomeia (CIAMPA, 1998).

Ocorre que as atribuições do outro externo não são determinantes que se impõem coercitivamente ao sujeito, ou à maneira de um condicionamento inconsciente, e sim internalizadas e externalizadas de maneira ativa. Portanto, ao pensarmos em identidade, estamos diante de processos que ocorrem na intersecção entre o eu (indivíduo) e o nós (grupo que se constitui na sociedade). No caso da identidade profissional docente, estamos diante de um “eu professor” (indivíduo professor) e “nós professores” (grupo profissional que se constituiu na sociedade), de maneira que a configuração da identidade profissional deste eu (individual) e do nós (coletivo de professores) se dá mutuamente, por via das socializações, que por sua vez são mediadas pela comunicação (pela linguagem). Ou seja, a identidade e a identidade profissional são sistemas de denominações (identificações) historicamente variáveis (DUBAR, 2009).

Neste sentido, temos que o sujeito ao qual é atribuído uma determinada identidade social não é o sujeito que se sujeita, e sim o sujeito que produz a ação (internaliza ativamente a atribuição externa).

De fato, a representação como dimensão da identidade não preexiste totalmente ao discurso que a exprime. Ela constitui “uma atividade mimética visto que produz algo, ou seja, precisamente a organização dos fatos pelo enredamento” (RICOEUR, 1985). Essa passagem do “representado” ao operacional, do passivo ao ativo, do “já produzido” ao “em construção” permite definir as identidades como dinâmicas práticas e não como “dados objetivos” ou “sentimentos subjetivos”. (DUBAR, 2005, p. 130).

Portanto, as identificações (incorporação e externalização das atribuições) não ocorrem através de um condicionamento inconsciente, mas sim de uma participação ativa do sujeito, mediada pela linguagem, uma vez que diz sobre a incorporação de um mundo simbólico.

2.5 Identidade profissional

A realidade social, enquanto realidade construída historicamente, é ao mesmo tempo objetiva e subjetivamente acessada pelo indivíduo, num processo contínuo caracterizado por três momentos: a) exteriorização: aparição da realidade como fato

exterior, que impõem que o indivíduo saia de sua introspecção para apreender a realidade externa; b) objetivação: processo que imprime o caráter de objetividade aos produtos exteriorizados da atividade humana; c) interiorização: a realidade social objetivada é reintroduzida na consciência por meio dos processos de *socialização* (HELOANI; UCHIDA, 2007).

Desta maneira,

Um acontecimento é interpretado é como manifestação de processos subjetivos de outrem, e, dessa forma, torna-se subjetivamente significativo para mim. Em uma relação de “compreensão” dos processos subjetivos momentâneos do outro, eu “compreendo” o mundo em que vivo e me aproprio dele como sendo meu, em um processo de identificação. Para nós, a interiorização só se realizará quando houver essa identificação, ou melhor, a identificação é condição *sine qua non* para a interiorização (HELOANI; UCHIDA, 2007, p. 188).

Para desenvolver suas proposições sobre identidade profissional Dubar partiu dos estudos sobre socialização. Assim, em seu livro *A socialização: construção das identidades sociais e profissional*, o autor expõem, em ordem histórica, os grandes pontos de vista sobre socialização e afirma que a partir da obra *The social Construction of Reality* (A construção social da realidade, 1996) de Peter Berger e Thomas Luckmann, que distingue “socialização primária” de “socialização secundária”, o conceito de socialização se emancipa do âmbito da escola e da infância e começa a ser aplicado ao campo profissional, relacionado às questões das transformações sociais:

Se a socialização já não é definida como “desenvolvimento da criança”, nem como “aprendizado da cultura” ou “incorporação de um *habitus*”, mas como “construção de um mundo vivido”, então esse mundo também pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator** (DUBAR, 2005, p. 17, grifos do autor).

A socialização não é essencialmente transmissão de valores, ou resultado de aprendizagens formalizadas, mas é principalmente uma construção lenta e gradual de um código simbólico, não como crença e valor herdado das gerações precedentes, mas como construção da representação de um mundo, ou seja, construção de um sistema de referência e de avaliação do real, que permite ao sujeito “se comportar

desta maneira de preferência àquela nesta ou naquela situação”. Neste sentido, a socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja de pertencimento e de relação (DUBAR, 2005, p. 24).

Dessa maneira, como nos lembra Silva

podemos falar de muitas identidades que nos atravessam, tais como a pessoal, a familiar, a social, a profissional e assim por diante. O que de fato muda é o sistema de representações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento (SILVA, 2009, p. 47).

Neste sentido, podemos dizer que tanto a produção como a integração das várias identidades se dão por via da linguagem. E, ao tratarmos sobre identidade profissional, podemos dizer que os vários sistemas de representação delineados em meio aos múltiplos grupos que o indivíduo interage ao longo da vida interferem para sua configuração, com destaque para o contexto de trabalho (DUBAR, 2005).

Dubar (2005) propõe o modelo da dupla transação, a *objetiva* e a *subjativa*, que articula as dimensões temporal e relacional para formação identitária profissional.

Tabela 1 - Dupla transação identitária

Transação objetiva	Transação subjetiva
Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
- Identidade atribuída/propostas - Identidades assumidas/incorporadas	- Identidades herdadas - Identidades visadas
Que tipo de pessoa você é Dizem que você é	Que tipo de pessoa você almeja ser

Fonte: Dubar (2005, p. 142). Elaboração da autora.

Na primeira dimensão, trata-se das formas “espaciais” de relações sociais (eixo relacional); no segundo caso, trata-se das formas de temporalidade (eixo biográfico). Dubar propõe que a identidade *para si* (modo como o sujeito se percebe) e a identidade *para o outro* (como os outros percebem o sujeito) são configuradas a partir da dualidade entre as esferas individual e coletiva. Apesar de inseparáveis, a ligação entre as duas é problemática e incerta, uma vez que a experiência do outro é impossível para o sujeito, que precisa então se ancorar na comunicação para se informar sobre a identidade que o outro lhe atribui (DUBAR, 2005).

Para ele, a identidade profissional resulta da socialização que ocorre em meio a processos relacionais e biográficos. O primeiro diz sobre os processos que ocorrem

dentro dos sistemas de ação do sujeito, e o segundo tem a ver com a história e projetos da pessoa. A socialização primária ocorre na infância, e a socialização secundária ocorre ao entrar no mundo do trabalho.

Relacionados à identidade para o outro e a identidade para si, estão os atos de atribuição e atos de pertença. Os atos de atribuição são as classificações feitas por si e pelo outro a partir de relações e modos de agir no tempo presente (professora e psicóloga, por exemplo). Já os atos de pertencimento relacionam-se mais ao tempo futuro e abarcam os aspectos de mudança possíveis na identidade, uma vez que as identidades atribuídas no tempo presente podem ser ou não aceitas. Isso pode disparar a busca por uma identidade desejada pelo sujeito. A conformação às categorias implica atender as expectativas de ação socialmente vinculadas a essa categoria, o que inscreve as configurações identitárias na dinâmica de relações de poder com vetores de força "atribuir", "legitimar" e "incorporar" identificações. Para que ocorra a incorporação da identidade-para-si, esta precisa ser legitimada pelo grupo e pelo sujeito.

A dinâmica que equilibra o processo de incorporação de identidade se dá com a articulação entre duas transações: transações objetivas e transações subjetivas. A transação objetiva é a relação do sujeito com o espaço de trabalho. A transação subjetiva carrega traços de temporalidade futura, se refere às projeções realizadas para si. A articulação das duas transações se dá de maneira complexa que impele o indivíduo a estabelecer uma *negociação identitária* a partir de escolhas e das consequências destas escolhas.

Segundo Dubar, a escolha profissional é preponderante para a construção identitária, uma vez que coloca em jogo uma projeção futura de si, porém as relações que se dão no ambiente de trabalho são fatores de fundamental importância para a configuração identitária, via apropriação das atividades desempenhadas. A configuração identitária profissional é influenciada pelas ações e pelos posicionamentos do indivíduo no ambiente de trabalho. O indivíduo pode se posicionar de maneira semelhante aos interesses da empresa e dos superiores ou pode ter um posicionamento de resistência. E o posicionamento do indivíduo se reflete em suas projeções futuras de carreira. Assim, a configuração identitária se relaciona ao modo como é percebido e reconhecido.

2.6 Identidade e reconhecimento

Diante do até aqui exposto podemos inferir que se por um lado a configuração identitária não pode se dar à revelia do sujeito, por outro não pode prescindir que o outro, ou outros (no caso do coletivo profissional), a reconheça (DUBAR, 2009).

O processo relacional diz respeito ao reconhecimento, num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2009, p. 118).

A partir de estudos sobre a psicopatologia do trabalho iniciados em 1980, o psiquiatra e psicanalista francês Dejours desenvolveu a abordagem psicodinâmica do trabalho. Na psicopatologia do trabalho os estudos focalizavam o tratamento e prevenção de doenças, especialmente a doença mental. Dejours deslocou a análise das doenças mentais para a análise das estratégias individuais e coletivas dos trabalhadores contra o sofrimento e as doenças mentais decorrentes da sua atividade laboral. A partir de suas análises sobre estas estratégias de defesa dos trabalhadores frente ao sofrimento no trabalho, Dejours percebe a “normalidade” como derivada destas estratégias e a elege, então, como objeto da psicodinâmica do trabalho.

Ao propor a “normalidade” como objeto da psicodinâmica do trabalho, Dejours acentua a relevância do trabalho real e concreto como espaço de configuração de identidade do trabalhador:

Um dos pontos mais destacados na psicodinâmica do trabalho é a importância do trabalho na formação da identidade. A constituição da identidade é aqui entendida como processo que se desenvolve ao longo de toda a vida do sujeito, e que está vinculada à noção de alteridade. Este processo deixa sempre em aberto uma lacuna, que nunca é preenchida. É a partir do olhar do outro” que nos constituímos como sujeitos; é justamente na relação com o outro que nos reconhecemos em um processo de busca de semelhanças e de diferenças; são relações cotidianas que permitem a construção da identidade individual e social, a partir de trocas materiais e afetivas, fazendo com que o sujeito, ao longo de toda a sua vida, constitua sua singularidade em meio a diferença (LANCMAN, 2008, p. 34).

Para a abordagem psicodinâmica existe uma lacuna entre o prescrito para realização do trabalho e a realidade concreta das ações. Essa lacuna é percebida pelo trabalhador como fracasso da “mestria” e suscita sentimento de impotência no sujeito.

Assim, o trabalhador engaja sua subjetividade com o propósito de preencher a lacuna e superar esta resistência do real do mundo (DEJOURS, 2004).

A experiência de se deparar com a lacuna existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real produz sofrimento que pode, a partir das estratégias defensivas, ser transformado em prazer. Um componente relevante para compreensão desta psicodinâmica de transformação do sofrimento em prazer diz respeito ao reconhecimento. Segundo Dejours (2004), o reconhecimento resulta das críticas expressas pelos outros sujeitos em relação ao trabalho realizado e opera como retribuição simbólica, imprimindo sentido à vivência no trabalho.

Assim, a psicodinâmica aponta o reconhecimento como aspecto nuclear em processos de construção identitária, na medida em que ele funciona como retribuição simbólica nas relações do sujeito no contexto de trabalho, inscrevendo-o em campo de utilidade (valor) e de beleza (qualidade).

Portanto, é necessário ressaltar o trabalho enquanto via de acesso privilegiada no campo de identidade, uma vez que ele ocupa grande período na vida das pessoas. Assim, nos mais variados grupos de pertencimento, o indivíduo costuma destacar sua referência simbólica associada ao trabalho “eu sou da escola tal”. Além disso, o engajamento subjetivo que o trabalho demanda faz com que ele opere como mediador da realização de si mesmo e mediador de saúde (HELOANI; UCHIDA, 2007).

Além do reconhecimento entre pares (coletivo profissional) é necessário pensarmos também no reconhecimento social da profissão. Silva (2010) ao problematizar a identidade profissional do professor cita a desvalorização social como um problema que interfere na representação do professor sobre sua profissão e consequentemente na prática profissional.

Na mesma direção, Gatti (2012) aponta que a transformação da educação escolar exige mudar radicalmente o reconhecimento da profissão docente e do professor, o que coloca as condições de trabalho docente como um desafio considerável para as políticas educacionais – e o plano de carreira tem papel central nessas condições. Para autora “o valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo.” (GATTI, 2012, p. 91).

2.7 Processos identitários de professores

Ao nos propormos tratar dos processos identitários de professores, consideramos necessário antes refletirmos conceitualmente sobre a noção de identidade e identidade profissional para então focalizarmos as problematizações em torno da identidade profissional docente.

Assim, nos tópicos anteriores deste capítulo quisemos explicitar nossa orientação quanto à noção de identidade e de identidade profissional: a partir de uma perspectiva não essencialista consideramos a identidade não como um dado acabado, ou como a simples incorporação de *habitus*, mas como uma (re)configuração sempre provisória, fruto das inúmeras socializações dos sujeitos nos grupos e contextos em que se inserem em seu curso de vida. Portanto, como consequências de processos que se dão entre o individual e o coletivo. A partir deste tópico começaremos a tratar mais especificamente dos processos identitários do profissional docente.

A identidade permeia o modo de ser e estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional. Porém, os professores como seres concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, muitas vezes são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção, que tratam esses profissionais de forma objetiva ou abstrata (GATTI, 1996).

O discurso pedagógico e o da pesquisa, bem como as políticas de intervenção para formação básica ou continuada desse profissional, não analisam as implicações de sua identidade profissional construída nas interconexões dos fatores apontados, de modo concreto, em sua história de vida e de formação (GATTI, 1996, p. 89).

Além disso, das interações nos vários âmbitos da vida, a identidade profissional é influenciada pelos movimentos de emprego, organização dos sistemas de trabalho e os objetivos a serem alcançados por cada um. No caso específico da identidade profissional do professor é relevante a interferência das evoluções educacionais, uma vez que estas modificam as demandas sociais da escola, bem como o papel do professor.

Assim, longe de ser um processo natural e acabado, a profissão docente é uma construção social gradativa que se dá por lutas e conflitos e se atrela aos movimentos de evolução da educação, que, por sua vez, são influenciados pelas necessidades

sociais vigentes, bem como por questões políticas e econômicas. Recorremos neste ponto às palavras de Ferreira (2000) quando o autor argumenta que,

uma visão essencialista, linear e determinista conceberia também a profissão docente como algo acabado e aproblemático, ou como um processo evolutivo natural, sem reconhecer qualquer papel relevante aos actores sociais e aos seus espaços de interação (FERREIRA, 2000, p. 312).

Neste sentido, cabe discorrermos brevemente sobre quatro momentos de transformações da importantes da educação e constituição da escola, uma vez que estes momentos marcam as mudanças do papel do professor.

Ao partir das três revoluções educacionais proposta por Esteves³, Araújo (2011) argumenta sobre a emergência da quarta revolução educacional a imprimir os desafios contemporâneos para a educação, e consequentemente interferir para a configuração identitária profissional docente.

As quatro revoluções podem ser sintetizadas em:

- Primeira revolução: criação das casas de instrução nas cortes dos faraós egípcios, há 2500 anos. Neste período, a educação se destinava à aristocracia, ou seja, a uma pequena parcela da população, por meio da relação individualizada entre aluno e professor;

- Segunda revolução: o decreto de 1787 do Rei Frederico Guilherme II torna obrigatória a educação básica na Prússia, tirando do clero a gestão das escolas, que passam a ser públicas, geridas pelo Estado e de sua responsabilidade; o papel do professor é de detentor de conhecimento a ser transmitido. Porém, apesar de ser pública, esta escola era excludente e o perfil discente era homogêneo.

- Terceira revolução: começa a se configurar no início do século XX e diz respeito ao processo de democratização e universalização educacional. O professor passa a operar como mediador do ensino. Destaca-se nesta terceira revolução o fato de os governos assumirem o compromisso pela educação. Esta terceira revolução tem um paralelismo aqui no Brasil, com um certo atraso.

- Quarta revolução: diante dos processos de universalização e inclusão educacional entrelaçados aos avanços tecnológicos da contemporaneidade, aflora a

³ Araújo parte da proposta da existência de três revoluções indicadas por Esteves. Cf. ESTEVES, J.M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004. 207p.

necessidade de o modelo educativo considerar as dimensões complementares de conteúdo, forma e de relações entre professores e alunos. O grande desafio que se impõem é como conciliar a questão da equidade, acessibilidade e qualidade e viabilizar o protagonismo do aluno no processo de ensino, o que implica repensar o papel do professor diante destes desafios (ARAÚJO, 2011). Junto com a expansão escolar surge a institucionalização da formação específica para os professores, que se dará através das escolas normais. As escolas normais produzem a profissão docente (no nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (FREITAS, 2014).

Neste ponto trazemos as contribuições de Nóvoa (1999), segundo a qual a expansão escolar se processa com uma ambiguidade em relação à imagem do professor, pois através do controle do professor é possível ao Estado assegurar que a escola funcione como local de integração política e social. Por outro lado, camadas da população depositam na figura do professor a possibilidade de mobilidade social.

A breve exposição acima sobre as quatro revoluções educacionais tem o objetivo de apontar como cada um destes períodos modificaram o papel do professor. E mostrar que hoje há uma demanda para que a escola não só atenda a todos mas que também promova inclusão social. Aqui cabe ressaltarmos que um dos objetivos dos Institutos Federais é esta inclusão social. Será que este professor está comprometido com este ideal democrático da educação? Será que ele está comprometido com a inclusão? Como isso se manifesta?

No Brasil, após a Proclamação da Independência, é determinado o direito de todos à instrução primária através do artigo 179 da Constituição de 1824. Assim, a expansão escolar ocorre pela oportunidade de escolarização de outros grupos além dos socialmente favorecidos e pela entrada de meninas na escola. Apesar da inclusão da mulher na escola primária, existiam diferenças nos currículos e, em razão disto, diferenças salariais. Os professores e a professoras ganhavam por disciplina lecionada e algumas não podiam ser lecionadas por mulheres (FREITAS, 2014).

A partir da década de 1920, verifica-se no Brasil a expansão industrial, a urbanização crescente e uma nova composição de classes sociais— o aparecimento do proletariado urbano e a expansão da classe média. Com isso há uma nova demanda por educação básica, com a expansão da rede pública e a redefinição do papel da escola. A escola deveria possibilitar a ascensão social e capacitar o indivíduo para a atividade industrial emergente.

Na década de 1950 a expansão industrial, a evasão dos homens do Magistério e a invasão das mulheres. Também cresce o interesse das classes populares pela profissão professor, que veem nela uma forma de ascensão social sem necessidade de uma formação altamente especializada. (FREITAS, 2014, p. 134).

Ao analisar os movimentos de evolução da educação nos últimos séculos, temos que a escola estruturada sob os princípios de homogeneização não parece responder às demandas de uma educação inclusiva necessária para a sociedade democrática atual, que é “permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar” (ARAÚJO, 2011, p. 39). No entrelaço dinâmico dessas condições situa-se o trabalho cotidiano dos professores em suas salas de aula, com a bagagem que a sua formação básica ou continuada lhe proporcionou, e com os saberes que sua experiência construiu. Porém, “professor não é um robô que se programa ou se adentra de acordo com as necessidades do momento” (GATTI, 1996, p. 89).

Neste sentido, Silva (2009) destaca o impacto profundo na identidade profissional dos professores provocado pelas mudanças sociais e educacionais ocorridas nas décadas recentes, tais como:

[...] o aumento de exigência em relação às atividades desenvolvidas pelos professores; inibição de outros agentes de socialização como a família; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das contradições no exercício da docência; mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; a menor valorização social do professor; as mudanças nos conteúdos escolares; a escassez de recursos materiais e condições de trabalho deficientes; a mudança nas relações professor e aluno e a fragmentação do trabalho do professor. (SILVA, 2009, p. 48).

A autora defende que é preciso incorporar novos modelos de formação inicial e articular novas estruturas de apoio aos professores em exercício, pois se de um lado temos a demanda social contemporânea que implica na assunção de uma postura acadêmico-científica por parte dos educadores “que leve à reinvenção da educação”, por outro, é necessário preparar e apoiar o professor para o enfrentamento destas demandas, de maneira a diminuir a contradição “entre o que os professores conseguem ser efetivamente no cotidiano escolar, e o que os professores queriam ser ou o que gostariam de ser” (SILVA, 2009, p. 48).

Porém, no contexto contemporâneo, as condições formativas dos professores acabam por desenvolver formas identitárias profissionais construídas por experiências de formação limitadas. E ao considerarmos que as condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação para sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho, emerge a necessidade de se repensar os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro (GATTI, 2016, p. 168).

Sem o envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho – o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional- as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança. Professor não se programa e nem é tabula rasa. Veremos, como temos visto, ao continuarmos com os mesmos métodos de formar professores e prover seu aperfeiçoamento, simulacros de mudança mas não transformações reais. (GATTI, 1996, p. 86).

Em relação à formação docente, Nóvoa (2017) propõe que se pense a formação do professor como uma formação profissional que prestigie a preparação, a entrada e o desenvolvimento docente.

Segundo o autor, nos últimos 50 anos houve um incremento no campo da formação de professores, porém, no início deste século, percebe-se um sentimento de insatisfação sobre este campo decorrente da distância entre as elaborações teóricas que se dão dentro das universidades e as escolas. A insatisfação é intensificada por políticas de desprofissionalização, bem como de movimentos para dismantelar o sistema universitário de formação de professores e de privatização da educação. O autor salienta:

Estamos diante de um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Nóvoa (2017) considera que dentre as várias iniciativas que pretendem um novo caminho no campo da formação as mais interessantes são as que tem como

matriz a “formação para uma profissão”, no sentido de resgatar o entrelaçamento da formação com a profissão. Pois, segundo o autor, nas décadas recentes tem ocorrido uma diluição da profissionalidade docente,

É certo que a profissão docente deve alagar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação, e de acção pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Para o autor esta diluição da profissionalidade do professor decorre tanto da degradação das condições de vida e de trabalho como também da proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente. Tais discursos, no caso do Brasil, estão presentes nos programas de formação de professores, nas licenciaturas em pedagogia – que “por vezes difundem a ideia que ser pedagogo é mais amplo e prestigiado que ser ‘professor’”, e em outras licenciaturas que são, segundo autor, na verdade “bacharelados disfarçados”, que pouco ou nada valorizam a formação docente (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Assim, o autor considera que se deve edificar um novo lugar para a formação docente, que se localize na zona de fronteira entre a universidade e as escolas, e no qual se produza a profissão de professor, viabilizando o entrelaçamento dos planos académico, profissional e político da formação de professores. Para tanto este lugar deve: 1) ser uma casa comum da profissão e da formação; 2) ser lugar de entrelaçamentos; 3) ser lugar de encontro; 4) ser lugar de acção pública.

Ao longo da história, sempre se procurou organizar a formação a partir de uma lista de atributos ou de qualidades do “bom professor”. Estas aproximações se baseiam no pressuposto de que é possível preestabelecer um conjunto de características definidoras do professor, porém são insuficientes e incapazes de significar a complexidade da profissão professor (NÓVOA, 2017).

Daí a importância de que se trabalhe a identidade profissional, tanto nas formações iniciais como nas formações continuadas.

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social do professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base de seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor. (GATTI, 1996).

A perspectiva dominante sobre a formação da identidade profissional dos professores nas propostas de formação deste profissional focaliza tanto as reflexões quanto as experiências de escolarização. Busca-se nas experiências escolares passadas as formas de relação entre o indivíduo e seus professores e as práticas de ensino (negativas ou não) que influenciaram a escolha pela profissão professor (SILVA, 2009).

Nóvoa (2017) considera que o tema da identidade profissional, sobretudo na forma como é tratado por Dubar⁴, é de grande relevância para a formação docente. Especialmente, pela forma como Dubar utiliza o conceito de *habitus* (incorporação de conjunto de disposições duradouras) para suas proposições sobre identidade profissional. Nóvoa considera que as reflexões de Dubar não se restringem a um entendimento reducionista, comportamentalista, mas que viabilizam as discussões sobre posições, disposições e tomadas de posições dos professores em meio ao coletivo profissional. Por esta via, afasta-se de uma visão determinista para se colocar num campo de forças e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação a si mesmo e aos outros.

2.7.1 Heterogeneidade e profissionalidade docente

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é uma construção de maneiras de ser e estar na profissão. (NÓVOA, 1991, p. 15).

Ao considerarmos as *relações objetivas*, ou seja, o eixo relacional/contextual (interações estabelecidas num dado espaço estruturado de ação coletiva), no caso dos professores, as relações entre o grupo de professores no espaço de trabalho educacional, faz-se necessário refletir como este grupo de profissional existe objetivamente. Neste sentido, é de se ressaltar que o grupo profissional dos professores não pode ser tomado de maneira unificadora e homogeneizante. A heterogeneidade é característica desta categoria profissional (SILVA, 2010).

A diversidade do grupo profissional docente é engendrada por inúmeros fatores, tais como:

⁴ DUBAR, C. La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1998.

_____. La crise des identités: l'interprétation d'une mutation. Paris: PUF, 2000.

[...] o **nível** de ensino em que os professores ou educadores trabalham (educação de infância, ensino primário, ensino secundário, etc.); a disciplina que lecionam, a situação profissional (efetivo numa escola, vinculado a um quadro distrital, contratado, etc.), a habilitação acadêmica e profissional (bacharel, licenciados, com habilitação própria, com habilitação suficiente, com especialização, ou mestrado, etc.); o tempo de serviço e a posição na carreira; localização e dimensão da escola onde trabalham (urbana, rural, de montanha; com um ou dois lugares docentes ou vários lugares), a experiência profissional [...] (FERREIRA, 2000, p. 319, grifos nossos).

Destacamos que o nível que o professor leciona concorre para a heterogeneidade profissional. Aqui ressaltamos a especificidade do Instituto Federal que é o fato do docente desenvolver suas práticas nos vários níveis ou modalidades de ensino. Como isso se reflete na configuração identitária profissional destes docentes?

Diante desta heterogeneidade, é problemático falarmos de uma identidade profissional docente em sentido lato, devemos considerar, portanto, a variedade de formas e estratégias identitárias dos docentes dos Institutos Federais. Por outro lado, ao considerarmos a articulação e reciprocidade existente nas construções do Eu professor e o Nós professores, bem como a importância dos estudos da identidade profissional docente para delineamento de projeções e ações na educação, é necessário correr o risco de analisar a configuração identitária também em termos coletivos.

A heterogeneidade e diversidade que caracteriza o grupo tem sido abordada através dos conceitos de cultura e subcultura, de maneira que a tônica da análise versa sobre os processos de socialização e identificação com os grupos de pertença nos espaços em que os professores exercem suas atividades e os diferentes modos de ser profissional (FERREIRA, 2000). E conforme nos lembra Silva, “uma identidade delimita as possibilidades de ação dos indivíduos e dos grupos, demarcando as fronteiras dentro das quais as escolhas dos sujeitos possam ser pensadas e realizadas.” (SILVA, 2010, p. 356).

Aqui cabem as reflexões de Nóvoa sobre a importância das “comunidades de práticas” para a formação da identidade profissional do professor. O autor considera que é “necessário passar a formação de professores para dentro da profissão”(2009, p. 17), para tanto indica às instituições educacionais viabilizar a operacionalização de comunidades de prática, que nada mais são que tempo-espacos em que o grupo de professores é mobilizado a partilhar a reflexão dos propósitos educacionais, das

competências e práticas profissionais e da perspectiva comum aos desafios que enfrentam. Desta forma o professor passa a ocupar lugar predominante na formação de seus colegas e assim é possível reforçar o sentimento de pertença e consolidação da identidade profissional do professor e do coletivo de professores, favorecendo o enfrentamento dos desafios bem como aprimorar os saberes que delineiam a profissionalidade docente.

Sacristán (1999) utiliza o termo profissionalidade para definir o que é específico no fazer docente, o que inclui desde comportamentos até valores, e ressalta que esta especificidade está em constante elaboração, em função do contexto histórico e realidade social a serem legitimados pela escola.

Assim, apesar de ser difícil delimitar as especificidades da prática docente, o autor aponta algumas condições para a sua existência: a) influência da cultura e contexto social aos quais pertence o professor em sua prática; b) o crescente leque de funções delegadas à escola pela sociedade— este aumento de exigência social resvala na prática do professor tornando-a cada vez mais indefinida; c) os professores não detêm monopólio das regras e conhecimentos da atividade educativa.

No tocante ao último tópico citado, Sacristán (1999) chega a apontar que, comparada às profissões liberais clássicas, do ponto de vista sociológico, a docência se classifica como uma semiprofissão pelo fato de suas ações reproduzirem conhecimentos elaborados por outras áreas da ciência.

Uma leitura dos trabalhos de Tardif (2010) serve de contraponto ao argumento de Sacristán:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber -fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2010, p. 230).

Conforme propõe Nóvoa (1999), apesar dos saberes e identidades profissionais serem construídos nas relações desenvolvidas nas estruturas e condições concretas de trabalho, existe ainda a dimensão temporal envolvida nesta

construção. As marcas das experiências das histórias de vida, possibilitadas pela formação inicial, também compõem a construção da profissionalidade docente.

Tardif (2010) elenca quatro eixos principais de saberes da prática docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por fim, os saberes experienciais. Fica evidente que o autor considera tanto as experiências do presente (eixo relacional) como do passado (eixo biográfico) no processo de constituição profissional do professor. Porém, o autor destaca os saberes experienciais, pois a produção e circulação destes saberes passam pelo controle e legitimação dos professores, ao contrário dos três primeiros eixos.

Assim, Tardif considera que o saber é social pois: a) é partilhado numa estrutura coletiva, que implica que os sujeitos de um mesmo grupo sejam submetidos às mesmas condições, recursos e regras; b) funciona e é legitimado por um sistema (administração escolar, Ministério da Educação, sindicato etc.) e negociado entre vários grupos e de reconhecimento social por parte destes; c) os *objetos* do saber também são sociais, ou seja, os professores trabalham com outros sujeitos; d) os saberes a serem ensinados avançam com as transformações sociais e os poderes e contrapoderes preponderantes na educação; e) pode ser adquirido, transformado e ajustado pela socialização profissional ao longo da carreira. No entanto, o autor alerta para o perigo do "sociologismo" que deixa o processo de produção do saber quase que exclusivamente subordinado às formas externas à escola:

No sociologismo, o saber real dos atores concretos é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo, e isso determina a sua inteligibilidade para o pesquisador (que invoca então realidades sociais como explicação), ao mesmo tempo que priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento de transformação de sua própria situação e ação. Levado ao extremo, o sociologismo transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo. (TARDIF, 2010, p. 15).

A integração dos saberes à prática profissional se dá através dos processos de socialização pré-profissional, que ocorrem na trajetória de vida do sujeito antes do ingresso no mundo do trabalho, e também, por meio da socialização profissional.

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que "social" não quer dizer "supra-individual": quer dizer relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em

relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação num espaço de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2010, p. 15).

Assim, de modo geral, é possível dizer que os saberes vinculados à profissão são temporais, “pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem, o qual varia de acordo com cada ocupação” (SILVA, 2007, p. 249), em decorrência das condições impostas pelas situações de trabalho que demandam dos trabalhadores conhecimentos, competências e atitudes que, por sua vez, só podem ser alcançados e assimilados na experiência dessas situações.

Logo, as experiências vivenciadas pelo trabalho parecem não ser redutíveis à racionalidade técnica do saber, pois demandam que os trabalhadores se engajem no processo de trabalho e desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho em meio às condições concretas que lhes são viabilizadas e às negociações com o coletivo profissional.

3 CAPÍTULO II: OS INSTITUTOS FEDERAIS

3.1 Breve panorama da Rede Federal de Educação Profissional

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados em dezembro de 2008, com a sanção da Lei nº 11.892, a partir da estrutura dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas existentes no Brasil.

A lei não versa apenas sobre a criação dos Institutos Federais, mas também institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPECT), elencando, além dos Institutos Federais, as seguintes instituições como componentes da rede: a Universidade Federal do Paraná (UTFPR); o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e o de Minas Gerais (CEFET-MG).

É preciso considerar que o conceito de rede tem vários enfoques. Etimologicamente, refere-se ao entrelaçamento de fios que estabelece uma trama, malha ou tecido. Diversas áreas do conhecimento têm se utilizado da concepção de rede a partir da noção de estrutura reticulada. O conceito de rede enquanto sistema de laços realimentados, originários da Biologia, está na base da teoria das organizações que o utiliza abordando as diversas formas de interação e relacionamento entre grupos sociais/indivíduos num dado contexto. É nessa via que tem se utilizado a perspectiva de rede para o estudo das organizações como rede sociais, ou seja, ligadas por um tipo específico de relação. (PACHECO, 2011).

Nesse sentido, é necessário atentar para o fato de que o significado atribuído à palavra rede na Lei nº 11.892/2008 diz respeito à organização e funcionamento e não ao conglomerado de instituições. Ao nos atentarmos para o fato de que, em seu cabeçalho, a Lei 11.892/2008 contém a frase “**Institui** a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (grifo nosso), fica evidente que, na verdade, ela (re)organiza a estrutura e o funcionamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma vez que esta rede já existia, tendo sido estruturada no começo do século XX. Através do Decreto nº 7.566⁵, no ano de 1909, o presidente Nilo Peçanha criou 19 escolas de aprendizes e artífice ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, visto que naquele momento a

⁵ O Anexo II desta pesquisa é a reprodução do Decreto nº 7.566 de 1909, disponível no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>.

economia brasileira era fundamentalmente atrelada à atividade rural e não havia ainda o Ministério da Educação (MEC, 2010).

Distribuídas pelo território brasileiro (Figura 1), conforme informações do site do MEC, as escolas de aprendizes e artífice possuíam a finalidade de inclusão social de jovens “desfavorecidos da fortuna”, ofertando ensino profissional primário aos pobres, órfãos e desvalidos—os chamados “desafortunados”.

Esta relação da profissionalização com a pobreza remonta ao período colonial brasileiro e às marcas impressas pelo sistema de educação jesuítico na formação de artesãos e outros ofícios. No período imperial, a relação da profissionalização com a pobreza se fortalece, tanto nas práticas educativas promovidas pelo estado como pela iniciativa privada, constituindo-se como mecanismos de disciplinamento dos setores populares para manutenção da estrutura social excludente do período colonial (MANFREDI, 2016).

Figura 1 – Primeira configuração da RFEPT

Fonte: MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>.

Conforme demonstra a Figura 1, e conforme previsto no decreto assinado por Nilo Peçanha, em cada uma das capitais dos estados do Brasil houve a abertura de uma escola de aprendizes e artífice. Segundo Manfredi,

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos Estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os Estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais. (MANFREDI, 2016, p. 61).

As observações de Manfredi articuladas às considerações iniciais do Decreto nº 7.566/1909, cujo objetivo para o ensino profissionalizante era que “filhos dos desfavorecidos da fortuna” pudessem “adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, nos indicam que apesar de já haver intuitos econômicos a perpassar este projeto federal da educação profissional, percebemos que a configuração inicial deste sistema de ensino tinham mais o objetivo de controle social.

No período de 1930 até 1945, o eixo econômico brasileiro se desloca da atividade agroexportadora para a industrial. Assim, as escolas públicas profissionalizantes se atrelam de maneira mais direta à política econômica e interesses do capital industrial. Portanto, é importante ressaltar que a educação profissional, a partir deste período, passou a se organizar através de um planejamento centralizado, feito pelo governo federal, ligado à política econômica, de maneira a dar suporte ao projeto de industrialização do país (MEC, 2010).

Em 1930, é criado o Ministério da Educação, Negócios e Saúde Pública, que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, sete anos depois transformadas em liceus. Em 1942, os liceus recebem o nome de escolas industriais e técnicas e mudam novamente de nome em 1959, passando a se chamar escolas técnicas federais e ganhando status de autarquia. (PACHECO, 2011).

Na Era Vargas, o sistema educacional brasileiro é normatizado e organizado em ensino superior, médio, secundário e profissional. Em 1942, a reforma Capanema legitima a dualidade do sistema de ensino com as propostas de: a) ensino secundário, destinado às elites condutoras, com propósito de formar intelectuais; b) e cursos-

técnicos profissionais, destinados às classes menos favorecidas, com o objetivo de formar trabalhadores. Conforme ressalta Prediger,

Esta separação não apenas perpassa a educação como concebe diferentes destinos para estes estudantes. [...] Nesta divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual também repousa uma divisão de classes da qual a colocação destes modos diversos de educar torna-se mantenedora. (PREDIGER, 2010, p. 20).

Aqui cabe ressaltar que um dos objetivos dos Institutos Federais é justamente interferir para a diminuição desta dualidade e imprimir maior democratização na educação. Refletiremos melhor sobre este aspecto no próximo tópico deste capítulo. Por hora, continuamos com o breve panorama sobre a constituição desta rede de ensino, de maneira a elucidar o leitor sobre como a constituição desta rede de educação se deu entrelaçada aos objetivos políticos e à transformação das demandas sociais para a escola.

No Estado Novo, desponta um quadro ideológico favorável ao trabalho, o que propicia o surgimento do “Sistema S” (Senai, Senac, Sesi). Foge aos propósitos desta pesquisa o detalhamento deste sistema educacional, porém, cabe apontar que é um sistema paralelo de educação profissional e que, por vezes, repercutiu na diminuição da responsabilidade do governo em relação a esta modalidade de educação (MANFREDI, 2016).

A Lei nº 4.024/61, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe a tentativa de articulação dos cursos propedêuticos e profissionalizantes. Passam então a existir dois ramos do Ensino Médio. Em 1971, o governo militar, mediante a Lei nº 5692, instituiu a profissionalização compulsória e universal para o ensino médio. Esta proposta de formação técnica em massa visava a preparar recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho, de maneira a contribuir para a participação do Brasil na economia internacional. No entanto, a lei não vingou. Na prática, além de não conseguir interferir na diminuição da dualidade histórica do ensino médio, colaborou para a desestruturação das redes públicas de ensino técnico.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, nascem os CEFETs, a partir da transformação das escolas técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. O objetivo explícito dos CEFETs era a articulação da educação formal à formação humana. Porém, segundo Frigotto (2008), a integração entre a educação geral e específica, técnica e humanista era já feita de maneira diminuta nos CEFETs e o Decreto nº 2.208/97,

portador do ideário do estado mínimo, que regulamentava os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – que tratavam da educação profissional –, acabou por restabelecer o dualismo na educação.

Em 2004, o Decreto nº 2208/97 é substituído pelo nº 5.154/04, eliminando as amarras para organização curricular e pedagógica, bem como as restrições para as ofertas de cursos técnicos que o Decreto nº 2208/97 impunha. Em 2004, a Rede Federal de Educação Tecnológica ganha autonomia para criar e implementar cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica.

O breve panorama exposto até aqui evidencia que a história da educação profissional federal, desde de sua primeira configuração, esteve atrelada à política e à economia brasileira e foi delineada segundo os parâmetros de dualidade educacional. A respeito disso, é de se ressaltar que durante os mais de cem anos de estruturação da Rede Federal Profissional e Tecnológica, tivemos transformações radicais nos mais variados âmbitos da vida e que, por consequência, refletiram na educação: a escola, como instituição da sociedade, atravessada por seus princípios e valores, foi particularmente impactada por essa crise e pelas políticas neoliberais. As universidades públicas e as instituições de educação profissional e tecnológica tiveram seu funcionamento quase impossibilitado.

Diante deste breve panorama, e pensando ainda no apelo contemporâneo para a democratização educacional, a reconfiguração e expansão desta rede, a partir da implementação dos Institutos Federais em 2008, se dá sob quais promessas? Qual o papel do professor nesse cenário?

3.2 Institutos Federais –diretrizes e concepções

Conforme exposto no item anterior deste capítulo, os Institutos Federais foram criados em 2008, porém apresentam origem centenária. Assim, o discurso oficial diz que o “novo” que emerge desta instituição são os seus princípios, objetivos e estrutura que se operacionalizam como uma proposta inovadora que intenta romper com as diretrizes e concepções de ensino profissional e tecnológico que até então vigoraram (PACHECO, 2011).

Aqui cabe as problematizações realizadas por Gouveia e Silva (2017) sobre o desafio da justaposição de instituições com percursos peculiares para construção da identidade dos IFs.

As escolas técnicas federais, ao longo dos anos, desenvolveram certa autonomia pedagógica e administrativa em relação ao ministério da educação (CUNHA, 2005), este fato gerou a constituição de instituições com características diferenciadas, de certa forma, com “personalidades” bem específicas. Quando da instauração da Lei de 2008, foram claras as divergências entre as instituições que deveriam aderir ao novo ordenamento. Por exemplo o CEFET do Paraná fez uma contraproposta, tornar-se Universidade Tecnológica, no que foi devidamente atendido. Esta elevação ao patamar de universidade gerou pressão por parte dos demais CEFETs, tão antigos quanto o do Paraná, a alcançarem a mesma condição: o Celso Suckow da Fonseca, com sede na cidade do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte. Não obstante, estas duas unidades, do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais, ainda existem na condição de Centros Federais de Educação Tecnológica. (GOUVEIA; SILVA, 2017, p. 10).

Segundo os autores, o avanço da REFEPECT (composta 90% pelos Institutos Federais) não foi acompanhado pelo devido debate de integração, desencadeando resistência de muitas das instituições em se transformar em institutos federais, o que dificulta a construção de uma identidade institucional e conseqüentemente o alcance dos objetivos dos IFs enquanto política nacional educacional.

O debate sobre identidade é importante para os IFs na medida em que ao se reconhecerem como instituições com missões e objetivos idênticos (ou fundamentalmente idênticos), têm a possibilidade de fortalecer os laços de coesão e, ao apoiarem-se e reconhecerem-se mutuamente, conquistam maior força e relevância nacional. (GOUVEIA; SILVA, 2017, p. 9).

Enquanto política pública, “o novo olhar” que os Institutos Federais imprimem à educação profissional, científica e tecnológica a desassocia do caráter assistencialista e de amparo para assumir a função de comprometimento com a transformação social (MEC, 2010).

O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem públicas. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, e

desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (MEC, 2016).

Nesse sentido, um dos principais objetivos dos Institutos Federais é permitir o acesso de pessoas que historicamente foram afastadas do sistema formal de educação (deficientes, indígenas etc.) ou jovens e adultos que tiveram dificuldade de se manterem na escola anteriormente; e portanto, a principal função dos Institutos Federais é:

colocar-se como instrumento de redução das desigualdades e resgate da cidadania, sendo isto atingido não apenas através da preparação técnica, capacitando o trabalhador enquanto mão-de-obra, mas também a partir do processo integral de formação cidadã e humanística. (PREDIGER, 2010, p. 25).

A concepção de educação como direito e instrumento capaz de colaborar para a afirmação de um projeto societário de inclusão social emancipatório é afirmada no inciso I do artigo 6º e inciso V do artigo 7º da lei de criação dos Institutos Federais, conforme segue:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

O que está posto para os Institutos Federais é o desafio de formar cidadãos como agentes políticos capazes de agir em prol de transformações políticas, econômicas e sociais. Assim, o parâmetro fundamental é o ser humano e o trabalho como agente estruturante do ser social, no decorrer de sua vida, por meio das relações sociais e produtivas.

O artigo 9º da Lei 11.892 fala sobre a estrutura dos Institutos Federais:

Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

A estrutura multicampi, bem como a expansão e interiorização da rede, afim de cobrir o maior número de regiões do território nacional, se deu de maneira a viabilizar

a implementação dos institutos como política pública que pudesse aumentar o acesso à educação.

Segundo dados do MEC, foram criadas 140 escolas técnicas da rede federal no Brasil de 1909 até 2002. De 2003 a 2016 foram criadas mais de 500 novas unidades, totalizando 644 campi em funcionamento. O número de municípios atendidos saltou de 119 em 2002, para 568 em 2016, conforme gráficos ilustrados nas figuras 2 e 3.

Figura 2 – Gráfico de Expansão da RFEPT

Fonte: MEC. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>.

Figura 3 – Número de municípios atendidos com a expansão da RFEPT

Fonte: MEC. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>.

Ressalta-se o maior incremento destes números após 2008, ou seja, a partir da criação dos Institutos Federais pela sanção da Lei 11.892.

Porém, se por um lado os dados da expansão expostos nas Figuras 2 e 3 indicam o crescimento acelerado deste sistema de ensino, por outro, destacamos que o número de municípios atendidos por unidades da rede educacional em questão equivale, aproximadamente, a apenas 10% das cidades brasileiras, uma vez que o Brasil possui 5.570 municípios, segundo dados obtidos pelo portal digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Além disso, um relatório resultante de auditoria do Tribunal de Contas da União, em 2013, apontava déficit de 8 mil docentes e 5 mil técnicos administrativos na época, sinalizando expansão desordenada (BRASIL, 2013).

Neste sentido, Ferreira, Andrade e Souza (2018), ao problematizarem o plano de expansão da Rede, tomam sobretudo o caso do Instituto Federal de São Paulo, por este possuir o maior número de campi no território brasileiro em 2013 (29 campi plenos e 07 avançados na época), e destacam entre os pontos vulneráveis a infraestrutura deficiente ou inadequada na maioria dos campi, bem como o número insuficiente de servidores técnico-administrativos e docentes.

Cabe apontarmos que a origem da rede educacional em questão (em 1909) se deu no bojo de um discurso oficial para educação profissional que passava pela ideia de benevolência e filantropia. Já a expansão da rede, a partir de 2012, foi pautada na ideia da educação enquanto direito. Assim, embora os dados estatísticos sinalizem aspectos a serem aprimorados no processo de expansão e implementação das novas unidades, os relatos dos professores entrevistados na presente pesquisa indicam aspectos relevantes quanto às condições objetivas da unidade pesquisada – que repercutem de maneira direta e positiva no trabalho docente e, conseqüentemente, no processo educacional. As condições objetivas positivas relatadas versam sobre carreira docente, salário, autonomia, jornada de trabalho etc. e serão detalhadas no capítulo de análise desta pesquisa.

Outro aspecto que deve ser observado quanto à estruturação dos IFs são as relações com os arranjos produtivos locais. Conforme previsto no art. 2º, Capítulo I da Lei 11.892:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (MEC, 2008).

Conforme excerto acima, não existe Instituto federal estruturado apenas com um campus. Porém, todos os campi de um instituto devem ser construídos dentro de seu estado de pertencimento no território nacional. Assim, o Instituto Federal de São Paulo, por exemplo, em 2016, possuía 39 campi distribuídos no estado de São Paulo, conforme demonstra a Figura 4:

Figura 4 – Mapa de unidades do IFSP

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Mapa dos Câmpus - 2016

Elaboração cartográfica: Leandro Henrique da Silva. Arte Final: Vitor Hugo de Rosa. Softwares: Philcarto / Inkscape
Fonte: SIMEC/IBGE/PRE, fevereiro 2016.

Fonte: Instituto Federal de São Paulo. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/mapa-dos-campi.html>.

É previsto na lei de criação dos Institutos Federais que a oferta formativa de cursos deve ser orientada “em benefício da consolidação e fortalecimento dos **arranjos produtivos, sociais e culturais locais**” (BRASIL, 2008).

O discurso oficial a respeito do entrelaçamento dos IFs com arranjos locais indica que a política dos Institutos Federais concebe o território para além do “espaço geográfico”, mas como espaço de construção sociocultural realizado pelas interações estabelecidas entre os grupos sociais. O território é considerado não só de lugar de produção em si, mas também onde se produz os meios de existência humana. Assim, cada uma destas unidades dos Institutos Federais deve funcionar de maneira a colaborar com o desenvolvimento local, e para tanto, cada campus possui autonomia para criar e extinguir cursos de acordo com sua área de atuação territorial (PACHECO, 2011).

Gouveia e Silva (2017) ao problematizarem a expansão dos Institutos Federais, tensionando a experiência da instituição com os territórios locais, argumentam que os

IFs são apresentados como um projeto educacional que desponta como resposta ao neoliberalismo, porém o projeto de expansão dos IFs “reúne a contradição de ser luta pelo direito de acesso à educação e compor a própria lógica neoliberal” (GOUVEIA; SILVA, 2017, p. 7). Os autores partem da ideia de que a lógica das negociações locais—que conduz múltiplas políticas públicas, inclusive as políticas de educação profissional—é pautada pelo neoliberalismo, uma vez que os arranjos produtivos locais (APL)⁶ são aparatos da reestruturação produtiva do capital. Além disso, consideram que a supervalorização do local ocorre concomitante ao esvaziamento do Estado intervencionista, e comporta o risco de negligência de fatores exógenos às localidades, como a macroeconomia e outras formas de poder (GOUVEIA; SILVA, 2017).

3.4 O Instituto Federal de São Paulo e a docência

No sistema educacional brasileiro é atípico uma única instituição atuar em mais de um nível de ensino. Assim, a estrutura do instituto indica uma tentativa de minimizar a dualidade na educação, a começar pelo elemento concreto (em uma mesma instituição cursos técnicos e graduação) propiciando que os alunos percorram o itinerário de formação em um mesmo espaço, do ensino médio à graduação.

Conforme previsto no inciso III art. 6º seção II da Lei 11.892/2008, são finalidades e características dos Institutos Federais: “Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.” (BRASIL, 2008).

Porém, apesar de serem instituições de educação superior, básica e profissional, o foco dos Institutos é a educação técnica de nível médio, conforme o artigo 8º da Lei 11.892, que pronuncia que, no desenvolvimento de suas ações acadêmicas, os IFs deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender a

⁶Os autores utilizam a definição do observatório APL: “Arranjos produtivos locais são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais- com foco em um conjunto específico de atividades econômicas - que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas - que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até serviços, comercializadoras, clientes, entre outros- e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento (OBAPL, 2016)”. Cf. GOUVEIA, 2016.

educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Neste ponto, é de se destacar que, no momento atual, o ensino médio brasileiro está passando por intenso debate, em torno justamente da dualidade histórica configurada na educação brasileira, que imprimiu diferentes objetivos culturais e sociais no sistema de ensino primário e profissional e no sistema de ensino secundário e superior, reduzindo-os a instrumentos de estratificação social: A escola primária e a profissional destinadas à classe popular, enquanto a escola secundária e a superior servem à burguesia. Ou seja, os debates atuais giram em torno do conflito entre a formação geral (propedêutica) e a formação específica (profissional). Neste sentido, a proposta pedagógica dos Institutos Federais se propõe a inovar e articular o ensino técnico e científico ao mundo do trabalho.

Porém, se por um lado a estrutura dos institutos aumenta o acesso à educação, e intenta contribuir com o projeto socioeconômico local e regional, por outro, imprime desafios aos profissionais que nela trabalham, em especial aos professores:

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2011, p. 09).

Ou seja, no âmbito dos IFS não existe diferentes carreiras docentes (por exemplo, carreira de magistério de ensino superior, carreira de magistério de ensino básico), de maneira que para se ministrar aula em cada um dos níveis de educação são contratados professores de diferentes carreiras. Nos IFs os professores fazem parte de uma única carreira que é a de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Assim, é possível que um mesmo professor ministre aula em mais de um nível de ensino, em um mesmo semestre.

Araújo (2018) utiliza o termo hibridização para tratar da arquitetura dos IFs – que fundem ensino básico, profissional e superior no mesmo espaço de ensino, pesquisa e extensão sob o viés da verticalização – e aponta que o movimento de construção da institucionalidade dos IFs impactou na carreira docente,

[...] pois mesmo que o professor de EBTT tenha que trabalhar no ensino superior sua carreira não corresponde ao de professor do Magistério do Ensino Superior, pois a Lei. 11892/08 equiparou os IFs às Universidades Federais, mas não equiparou a carreira dos profissionais que atuam nestas instituições. (ARAÚJO, 2018, p. 106).

Ou seja, a estrutura de carreiras e cargos de magistério federal é composta por duas carreiras: a do carreira do magistério superior (professores que atuam com atividades próprias do ensino superior), e a do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (na qual docentes atuam com atividades próprias da educação básica, da profissional e da tecnológica, também portanto, do ensino superior).

O inciso III do artigo 7º da Lei 11.892 prevê, também, como objetivo dos Institutos Federais “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade”. Já o inciso IV do mesmo artigo prevê como objetivo dos Institutos Federais

[...] desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (BRASIL, 2008).

Ao consideramos que o professor dos Institutos Federais é de carreira EBTT e que as demandas provenientes da flexibilização de sua carreira – entrelaçadas com as provenientes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – intensificam e imprimem maior complexidade ao seu fazer, faz-se necessária a problematização quanto à formação e à capacitação desses professores.

Conforme tratado no Capítulo 1 desta pesquisa, a profissionalização docente é questão problemática. No Brasil, a realidade histórica do magistério é de existência de um contingente de profissionais sem qualificação pedagógica. Esta questão é maximizada no âmbito da educação profissional e tecnológica, segundo Pereira:

[...] essa modalidade de educação, muito caracterizada pelo “fazer”, é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais. As iniciativas na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecerem ou mesmo se caracterizarem com o rigor, a intensidade e a sistematização necessários. Se for feita uma retrospectiva das ações no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da EPT ou mesmo para essa modalidade de formação, elas virão

qualificadas como emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador. (PEREIRA, 2011, p. 34).

Assim, a estrutura pedagógica dos Institutos Federais imprime desafios ainda maiores aos seus docentes, no sentido de articulação entre o saber pedagógico e a competência técnica.

No âmbito do Instituto Federal de São Paulo, como medida para qualificação pedagógica foi criado um programa de incentivo à capacitação e qualificação, através do qual os docentes efetivos podem solicitar licença remunerada para participação em programa de mestrado ou doutorado e, durante o período de afastamento do docente, o Instituto Federal contrata um professor substituto. Além disso, a instituição promove com frequência oficinas pedagógicas com os professores. A adesão a estas ações é facultativa ao docente.

3.5 O saber docente para além da regência de aula

Além da regência de aula, propriamente dita, os docentes, no âmbito do Instituto Federal de São Paulo, desenvolvem outras atividades que acabam por configurar a “profissionalidade” oficial demandada aos professores. A regulamentação destas atividades se dá através da Resolução 109/2015, aprovada pelo Conselho Superior da instituição. Esta resolução normatiza as atividades dos docentes do IFSP e estabelece critérios para composição da carga horária semanal e diretrizes e parâmetros para atribuição de aula. Assim, o rol de atividades possíveis de serem desenvolvidas pelos professores é de:

- **Atividade de ensino:** regência de aula; organização de ensino (preparação de aula, elaboração de plano de ensino, correção de instrumentos de avaliação etc.); atividade de apoio ao ensino (atendimento ao aluno, recuperação paralela, orientação de trabalhos, participação em bancas etc.);
- **Atividade de pesquisa e inovação:** elaboração, submissão ou parecer de projetos; orientação ou coorientação de bolsistas; elaboração ou submissão de pedido de patente; liderança ou participação em grupos de pesquisa; organização ou participação em eventos científicos etc.;

- **Atividade de extensão:** elaboração e submissão de projetos de extensão; coordenação ou participação em projetos sociais; planejamento e organização de evento; organização de viagens ou visitas técnicas; curadoria etc.;
- **Atividades de administração e representação:** participação em comissões, conselhos, colegiados, comitês e núcleos institucionais; representação na entidade sindical que legalmente representa a categoria;
- **Atividades de formação continuada:** estar matriculado em curso de qualquer modalidade; participar de treinamento institucional; estágio de pós-doutorado etc.

Os professores devem adequar as atividades que desenvolvem aos seguintes critérios de distribuição de suas cargas horárias semanais:

a) carga horária destinada a regência de aula:

- 8 (oito) horas a 12 (doze) horas semanais para docentes em regime de 40 (quarenta horas) ou Dedicação Exclusiva;
- 8 (oito) horas semanais para docentes em regime de 20 (vinte) horas.

A critério exclusivo do docente, podem ser dedicadas até, no máximo, 16 horas semanais às atividades de regência de aulas. Os professores substitutos ou temporários podem, a critério do coordenador de curso ou diretor de departamento, dedicar até, no máximo, 16 horas semanais às atividades de regência de aulas.

A alocação de carga horária em atividades de apoio ao ensino deve prever, no mínimo, duas horas semanais reservadas a reuniões e uma hora semanal dedicada a atendimento ao aluno. E compete ao docente a complementação da carga horária com a realização de outras atividades dentre as já elencadas acima. As atividades que não exigem presença física no campus podem ser realizadas em local de livre escolha do docente.

Quanto à questão da carga horária, a Resolução 109/2015 estabelece que os professores do Instituto Federal de São Paulo devem ser submetidos a uma das seguintes cargas horárias semanais:

- a) Quarenta horas semanais de trabalho no regime de dedicação exclusiva;
- b) Quarenta horas semanais de trabalho no regime integral;
- c) Vinte horas semanais no regime parcial.

Os professores substitutos ou temporários, serão contratados conforme o regime “b” ou “c”. Assim, a remuneração aplicável aos professores se relaciona ao tipo de carga horária ao qual são submetidos, conforme as seguintes tabelas:

Tabela 2 – Quarenta horas semanais de trabalho em regime de dedicação exclusiva

TABELA DE REMUNERAÇÃO APLICÁVEL À CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016

Vigência a partir de 01.01.2017

DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

CLASSE	NÍVEL	GRADUAÇÃO			APERFEIÇOAMENTO			ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + GRADUAÇÃO			MESTRADO ou RSC-II + ESPECIALIZAÇÃO			DOUTORADO ou RSC-III + MESTRADO		
		VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL
TITULAR	1	7.404,20	0,00	7.404,20	7.404,20	1.038,47	8.442,67	7.404,20	1.656,52	9.060,72	7.404,20	4.019,45	11.423,65	7.404,20	11.491,51	18.895,71
	4	7.149,99	0,00	7.149,99	7.149,99	819,34	7.969,33	7.149,99	1.369,68	8.519,67	7.149,99	3.642,91	10.792,90	7.149,99	9.980,75	17.130,74
	3	7.026,02	0,00	7.026,02	7.026,02	783,05	7.809,07	7.026,02	1.326,50	8.352,52	7.026,02	3.494,12	10.520,14	7.026,02	9.430,25	16.456,27
	2	6.903,66	0,00	6.903,66	6.903,66	756,93	7.660,59	6.903,66	1.285,08	8.188,74	6.903,66	3.493,13	10.396,79	6.903,66	8.956,55	15.860,21
D - IV	1	6.893,09	0,00	6.893,09	6.893,09	626,93	7.520,02	6.893,09	1.143,44	8.036,53	6.893,09	3.490,80	10.383,89	6.893,09	8.520,82	15.413,91
	4	5.654,72	0,00	5.654,72	5.654,72	516,61	6.171,33	5.654,72	900,47	6.555,19	5.654,72	2.770,76	8.425,48	5.654,72	6.477,57	12.132,29
	3	5.598,73	0,00	5.598,73	5.598,73	487,38	6.086,11	5.598,73	865,17	6.463,90	5.598,73	2.662,13	8.260,86	5.598,73	6.110,91	11.709,64
	2	5.543,30	0,00	5.543,30	5.543,30	459,78	6.003,08	5.543,30	855,91	6.399,21	5.543,30	2.583,31	8.126,61	5.543,30	5.765,01	11.308,31
D - III	1	5.488,41	0,00	5.488,41	5.488,41	446,39	5.934,80	5.488,41	794,92	6.283,33	5.488,41	2.505,60	7.994,01	5.488,41	5.597,10	11.085,51
	2	4.989,47	0,00	4.989,47	4.989,47	421,12	5.410,59	4.989,47	792,77	5.782,24	4.989,47	2.254,71	7.244,18	4.989,47	5.335,67	10.325,14
D - II	1	4.940,07	0,00	4.940,07	4.940,07	417,79	5.357,86	4.940,07	738,49	5.678,56	4.940,07	2.237,93	7.178,00	4.940,07	5.299,75	10.239,82
	2	4.490,97	0,00	4.490,97	4.490,97	414,46	4.905,43	4.490,97	731,6	5.222,57	4.490,97	2.233,32	6.724,29	4.490,97	5.277,50	9.768,47
D - I	1	4.446,51	0,00	4.446,51	4.446,51	391,01	4.837,52	4.446,51	683,29	5.129,80	4.446,51	2.140,15	6.586,66	4.446,51	5.123,90	9.570,41

* Valor devido exclusivamente para DOUTORADO.

Cargo isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

DOUTORADO		
NÍVEL	VENC.	TOTAL
Único	7.404,20	11.491,51
		18.895,71

Fonte: IFPR. Disponível em:
 <http://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2013/05/TABELAS_EBTT_DE.jpg>.

Tabela 3 – Quarenta horas semanais de trabalho em regime integral

TABELA DE REMUNERAÇÃO APLICÁVEL À CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016

Vigência a partir de 01.01.2017

40 HORAS

CLASSE	NÍVEL	GRADUAÇÃO			APERFEIÇOAMENTO			ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + GRADUAÇÃO			MESTRADO ou RSC-II + ESPECIALIZAÇÃO			DOUTORADO ou RSC-III + MESTRADO		
		VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL
TITULAR	1	4.825,13	0,00	4.825,13	4.825,13	294,38	5.119,51	4.825,13	681,23	5.506,36	4.825,13	1.636,00	6.461,13	4.825,13	3.881,36	8.706,49
	4	4.659,61	0,00	4.659,61	4.659,61	292,72	4.952,33	4.659,61	680,13	5.339,74	4.659,61	1.433,83	6.093,44	4.659,61	3.320,68	7.980,29
	3	4.579,29	0,00	4.579,29	4.579,29	287,67	4.866,96	4.579,29	678,35	5.257,64	4.579,29	1.376,19	5.955,48	4.579,29	3.153,60	7.732,89
D - IV	2	4.501,29	0,00	4.501,29	4.501,29	274,45	4.775,74	4.501,29	677,69	5.178,98	4.501,29	1.366,14	5.867,43	4.501,29	2.981,01	7.482,30
	1	4.492,89	0,00	4.492,89	4.492,89	243,11	4.736,00	4.492,89	651,33	5.144,22	4.492,89	1.359,59	5.852,48	4.492,89	2.977,59	7.470,48
	4	3.944,96	0,00	3.944,96	3.944,96	231,15	4.176,11	3.944,96	577,89	4.522,85	3.944,96	1.353,93	5.298,89	3.944,96	2.972,04	6.917,00
D - III	3	3.906,45	0,00	3.906,45	3.906,45	226,62	4.133,07	3.906,45	566,57	4.473,02	3.906,45	1.327,38	5.233,83	3.906,45	2.913,76	6.820,21
	2	3.812,93	0,00	3.812,93	3.812,93	222,18	4.035,11	3.812,93	555,46	4.368,39	3.812,93	1.301,35	5.114,28	3.812,93	2.856,63	6.669,56
	1	3.631,17	0,00	3.631,17	3.631,17	217,83	3.849,00	3.631,17	544,57	4.175,74	3.631,17	1.275,84	4.907,01	3.631,17	2.800,61	6.431,78
D - II	2	3.502,82	0,00	3.502,82	3.502,82	213,55	3.716,37	3.502,82	478,5	3.981,32	3.502,82	1.250,82	4.753,64	3.502,82	2.745,70	6.248,52
	1	3.398,00	0,00	3.398,00	3.398,00	211,44	3.609,44	3.398,00	473,21	3.871,21	3.398,00	1.238,43	4.636,43	3.398,00	2.718,52	6.116,52
D - I	2	3.220,32	0,00	3.220,32	3.220,32	197,61	3.417,93	3.220,32	438,64	3.658,96	3.220,32	1.157,42	4.377,74	3.220,32	2.581,93	5.802,25
	1	3.117,22	0,00	3.117,22	3.117,22	186,42	3.303,64	3.117,22	410,67	3.527,89	3.117,22	1.091,90	4.209,12	3.117,22	2.580,39	5.697,61

* Valor devido exclusivamente para DOUTORADO.

Cargo isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

DOUTORADO		
NÍVEL	VENC.	RT
Único	4.825,13	3.881,36
		TOTAL
		8.706,49

Fonte: IFPR. Disponível em:

<http://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2013/05/TABELAS_EBTT_DE.jpg>.

Tabela 4 – Vinte horas semanais em regime parcial

TABELA DE REMUNERAÇÃO APLICÁVEL À CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016

Vigência a partir de 01.01.2017

20 HORAS

CLASSE	NÍVEL	GRADUAÇÃO			APERFEIÇOAMENTO			ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + GRADUAÇÃO			MESTRADO ou RSC-II + ESPECIALIZAÇÃO			DOUTORADO ou RSC-III + MESTRADO		
		VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL
TITULAR	1	3.344,44	0,00	3.344,44	3.344,44	234,11	3.578,55	3.344,44	633,51	3.977,95	3.344,44	1.304,33	4.648,77	3.344,44	2.240,77	5.585,21
	4	3.213,25	0,00	3.213,25	3.213,25	233,26	3.446,51	3.213,25	623,45	3.836,70	3.213,25	1003,33	4.216,58	3.213,25	1.723,67	4.936,92
	3	3.148,95	0,00	3.148,95	3.148,95	228,01	3.376,96	3.148,95	616,89	3.765,84	3.148,95	974,11	4.123,06	3.148,95	1.673,47	4.822,42
	2	3.085,89	0,00	3.085,89	3.085,89	222,92	3.308,81	3.085,89	602,01	3.687,90	3.085,89	945,73	4.031,62	3.085,89	1.624,73	4.710,62
D - IV	1	3.024,08	0,00	3.024,08	3.024,08	217,97	3.242,05	3.024,08	593,29	3.617,37	3.024,08	918,19	3.942,27	3.024,08	1.577,40	4.601,48
	4	2.759,42	0,00	2.759,42	2.759,42	207,64	2.967,06	2.759,42	554,84	3.014,26	2.759,42	706,30	3.465,72	2.759,42	1.213,39	3.972,81
	3	2.732,10	0,00	2.732,10	2.732,10	194,04	2.926,14	2.732,10	544,26	2.976,36	2.732,10	660,10	3.392,20	2.732,10	1.134,00	3.866,10
	2	2.705,05	0,00	2.705,05	2.705,05	186,25	2.891,30	2.705,05	530,52	2.935,57	2.705,05	616,91	3.321,96	2.705,05	1.116,49	3.821,54
D - III	1	2.600,72	0,00	2.600,72	2.600,72	107,51	2.708,23	2.600,72	519,06	2.819,78	2.600,72	598,94	3.199,66	2.600,72	1.104,57	3.705,29
	2	2.434,79	0,00	2.434,79	2.434,79	102,38	2.537,17	2.434,79	514,35	2.649,14	2.434,79	570,42	3.005,21	2.434,79	1.096,17	3.530,96
	1	2.410,67	0,00	2.410,67	2.410,67	101,98	2.512,65	2.410,67	492,42	2.603,09	2.410,67	568,14	2.978,81	2.410,67	1.076,02	3.486,69
	2	2.282,92	0,00	2.282,92	2.282,92	101,17	2.384,09	2.282,92	482,10	2.465,02	2.282,92	563,63	2.846,55	2.282,92	1.073,40	3.356,32
D - I	1	2.236,29	0,00	2.236,29	2.236,29	95,44	2.331,73	2.236,29	471,79	2.408,08	2.236,29	531,73	2.768,02	2.236,29	1.068,78	3.305,07

* Valor devido exclusivamente para DOUTORADO.

Cargo isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

DOUTORADO		
NÍVEL	VENC.	TOTAL
Único	3.344,44	5.585,21

Fonte:

IFPR.

Disponível

em:

<http://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2013/05/TABELAS_EBTT_DE.jpg>.

Todas as tabelas iniciam-se com o posicionamento do docente na Classe D-I, Nível-I. Dentro de um mesmo nível a variação da remuneração depende da titulação, bem como se o professor faz jus ao RSC (reconhecimento de saberes e competências). Assim, por exemplo, um professor efetivo submetido ao regime de dedicação exclusiva, que tenha o título de mestre e receba RSC, terá remuneração inicial de R\$ 9.570, 41.

O RSC é um processo pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelo professor a partir de sua experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico.

As proposições até aqui feitas demonstram, por um lado, a complexidade dos Institutos Federais e os desafios que esta complexidade impõe aos profissionais que nele ingressam, em especial aos docentes. Por outro lado, percebe-se que a instituição apresenta mecanismos que visam a contribuir para que os professores superem estes desafios e (re)configurem seus saberes e se (re)configurem enquanto profissionais.

4 CAPÍTULO III: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] nas humanidades, o verdadeiro pesquisador é aquele que se encanta com o mistério e assume a ousadia de enfrentá-lo. É assim que nascem as perguntas: como um estranhamento ou uma admiração em face da realidade; como uma desconfiança teimosa de quem não se conforma com o aparentemente óbvio; como uma postura que rejeita o entendimento da vida pela simplificação de critérios dicotômicos; como produto de uma sensibilidade que percebe problemas e busca por soluções; ou como uma posição que, pela interpretação e análise, busca a releitura do mundo (COLELLO, 2015).

4.1 Delineamento da pesquisa

Quando explicitar na apresentação desta pesquisa as duas principais frentes de motivação para seu desenvolvimento de certa maneira, demonstrei ao leitor a perspectiva que orientaria os caminhos metodológicos aqui trilhados: Meu ingresso como psicóloga em um Instituto Federal em 2013 me aproximou do campo de problematização, além do anseio por um posicionamento alinhado a uma perspectiva da psicologia educacional que busca deslocar o eixo de explicações da realidade escolar do plano estritamente individual e reducionista para entrelaçá-lo às questões macroestruturais do sistema social, considerando para tanto captar a voz dos sujeitos sobre suas vivências no âmbito educacional.

Ao defendermos que as formas de ser, pensar e agir dos seres humanos, e portanto dos sujeitos que atravessam o cotidiano escolar, são efeitos das relações que se tecem num dado momento da história, que por sua vez são permeadas pela produção política e econômica (ARIAS, 2013), procuramos orientar o caminho metodológico pelo paradigma da pesquisa qualitativa, por entendermos que este é privilegiado para compreensão dos fenômenos humanos, considerando o aspecto de complexidade que estes envolvem e priorizando a escuta das pessoas concretas.

Ademais, a escuta dos professores é realizada por um posicionamento da pesquisadora que incorpora, na interação com os sujeitos da pesquisa, o que é nomeado por Bakhtin “como ‘pensamento não-indiferente’, uma postura que anula a pretensão de neutralidade, ao mesmo tempo em que se projeta para justificativas além de si mesmo” (BAKHTIN, 1998 apud COLLELO, 2015, p. 63), buscando assim perceber pela voz destes atores sociais como a política pública do Instituto Federal repercute nas maneiras de ser, pensar e agir destes professores.

Os professores são tomados, portanto, como sujeitos ativos no momento de investigação. A pesquisadora coloca-se como parceira na situação comunicativa com os pesquisados para pedir esclarecimentos e explorar aspectos imprevisíveis trazidos por estes. Neste sentido, a proximidade prévia com os sujeitos da pesquisa pode ser entendida como facilitadora para que, na situação da pesquisa, a pesquisadora participe como agente da construção da experiência, para depois voltar ao lugar de investigadora e “assumir uma reflexão crítica e rigorosa na superação do vivido, na transcendência do plano pontual, visível e imediato” (COLELLO, 2015, p. 64).

A metodologia delineou-se, portanto, em conformidade com os objetivos visados pela pesquisa, bem como pelo posicionamento de uma pesquisadora que não é indiferente a seu objeto de estudo e busca uma postura ética, dialógica, cuidando, porém, para não comprometer o rigor na construção do conhecimento.

Assim, ao classificarmos o caminho metodológico traçado a partir dos procedimentos técnicos adotados temos um estudo de caso ancorado nos princípios metodológicos de pesquisa qualitativa (GIL, 2002). É de ressaltar que “metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades” (DEMO, 1989 apud MARTINS, 2004, p. 291).

4.2 Estudo de caso

O estudo de caso, assim classificado a partir dos procedimentos técnicos adotados (GIL, 2002), é um tipo de pesquisa em que se propõe a análise de um caso específico (um sujeito por exemplo) ou pode ser mais complexo (um grupo, uma escola).

O caso se destaca por constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE; ANDRE, 2008, p. 17).

Consideradas suas características, essa modalidade vem ao encontro dos propósitos desta pesquisa por: a) enfatizar a interpretação em contexto, de maneira que os comportamentos e interações dos sujeitos devem ser relacionados a situações específicas; b) procurar retratar a complexidade e multiplicidade da realidade; c) uso

de várias fontes de informação; d) buscar por mostrar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista.

O estudo foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa do estudo desenvolvemos a revisão de literatura nos Capítulos 1 e 2, que nos permitiu compreender melhor a polissemia que a noção de identidade e de identidade profissional comportam, e como na contemporaneidade, a partir de uma perspectiva não essencialista, a temática da identidade docente é relevante para o estudos na área educacional (GATTI, 1996; SILVA,2009). Pudemos, também, compreender melhor o histórico da Rede Federal de Educação Profissional e o cenário atual dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A segunda etapa da pesquisa foi o momento empírico de ida a campo.

Ressaltamos que a construção do Capítulo 2, de certa maneira, sistematizou a exploração de campo, ao estudarmos não apenas a literatura sobre o histórico da rede federal, como também utilizarmos a técnica da análise documental, que visa complementar informações obtidas por outras técnicas ao buscar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses, considerando que,

[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre comportamento humano (PHILLIP, 1974, p. 187). Estes incluem desde de leis e regulamentações, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LUDKE; ANDRE, 2008, p. 17).

Neste sentido, procedemos à leitura tanto das leis relacionadas à origem da Rede Federal de Educação, como dos Institutos Federais; como análise da Resolução 109/2015 que se refere apenas ao IFSP e interfere, portanto, aos docentes a unidade do IFSP que foi *locus* da pesquisa de campo; Além de termos realizado leitura de informações no site institucional.

4.3 A pesquisa de campo

4.3.1 *Locus* de pesquisa

O *locus* de análise desta pesquisa é uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, localizada no interior do estado.

Trata-se de um campus avançado que entrou em funcionamento em 2014 a partir de um acordo de cooperação entre a prefeitura do município e o IFSP. Assim, as atividades do campus foram iniciadas com cursos de formação inicial, oferecidos através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A unidade obteve autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial da União em 2016 e funciona em espaço cedido pela prefeitura com sala de aula, laboratórios de informática, biblioteca própria, salas administrativas e espaço de convivência.

O instituto oferta três cursos regulares, sendo um técnico, um técnico integrado ao ensino médio e um técnico integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA, atendendo cerca de 250 alunos nestes cursos regulares. Além dos cursos regulares, são ofertados cursos de extensão na modalidade FIC, que possuem fluxo mensal e vagas abertas por editais específicos. Segundo o site da unidade, já foram ofertados 25 cursos diferentes nesta modalidade. O número total de docentes em exercício na unidade, na época da pesquisa de campo, era de 24 professores.

4.3.2 Os sujeitos da pesquisa

A partir da definição do campus do Instituto Federal de São Paulo, os professores foram convidados a participar. O total de participantes foi de treze professores, conforme as tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 5 – Distribuição dos participantes por sexo, idade, titulação, residência

Sexo	Feminino 06 Masculino 07
Idade	25 a 34 anos: 07 professores 35 a 44 anos: 03 professores 45 a 55 anos: 03 professores
Titulação	Especialização: 02 professores Mestrado: 07 professores Doutorado: 04 professores
Residência	Residem na cidade a menos de dois anos: 07 professores Residem em outras cidades: 06 professores

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Tabela 5, o total de participantes é composto por 06 mulheres e 07 homens. A faixa etária dos participantes, em sua maioria, situa-se entre 25 e 34 anos,

com 07 professores nessa faixa etária, além de 03 professores na faixa etária entre 35 e 44 anos e outros 03 na faixa entre 45 e 55 anos. No que se refere à titulação, 07 possuíam o título de mestre, 04 de doutor e 02 eram especialistas.

Quanto à cidade de residência, 06 professores residem na cidade *locus* da pesquisa a menos de 2 anos, e 07 docentes residem em outros municípios: 03 deles em uma cidade distante, a 34,3 km da unidade em que trabalham; 03 moravam em cidade a 59 km; e um residia em uma cidade a 129 km do *locus* da pesquisa. Estes dados sobre a residência dos professores nos apontam que os professores ou são recém-chegados ao município em que trabalham, ou precisam se deslocar para trabalhar. Em ambos os casos é um indicativo de que o conhecimento e as relações que os professores possuem sobre o município tem um aspecto incipiente. Tal indicativo foi confirmado nas entrevistas, quando os professores mencionam a interferência deste aspecto para que desenvolvam ações de extensão e pesquisa.

Chamamos atenção, também, para o fato de a implementação do campus ter atraído pessoas de outras cidades e até estados (alguns dos professores informaram ter residido em outro estado até assumir o cargo de professor no IFSP). Ou seja, a política pública interferindo nas trajetórias individuais, como também, influenciando a região.

Tabela 6 – Distribuição dos participantes por vínculo institucional, regime de trabalho, tempo de trabalho como professor, tempo como docente no IFSP e no campus

Vínculo institucional	Professor efetivo: 12 docentes Professor substituto: 01 docente
Regime de trabalho	Dedicação exclusiva: 12 docentes 40 horas: 01 docente
Tempo de trabalho como professor	Menos de 02 anos: 01 docente De 02 até 05 anos: 01 docente De 06 até 10 anos: 09 docentes Mais que 10 anos: 02 docentes
Tempo como docente no IFSP	Até 02 anos: 12 docentes De 03 até 05 anos: 01 docente
Tempo como docente e no campus	Até 02 anos: 12 docentes De 03 até 05 anos: 01 docente

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme dados da Tabela 6, foram entrevistados doze professores efetivos com jornada de trabalho em regime de dedicação exclusiva, sendo apenas um contratado sob jornada de 40 horas semanais. Por se tratar de unidade avançada, o campus já possuía um número limite de professores efetivos. Assim, os professores substitutos são contratados apenas para substituir os professores efetivos quando estes estão em licença para qualificação.

Ainda em relação aos dados da Tabela 6, temos que onze dos participantes exercem a docência entre 5 e 10 anos. Quanto ao tempo de trabalho na unidade, doze professores exerciam suas atividades no campus e no IFSP a menos de 2 anos e um professor atuava entre 3 e 5 anos.

Tabela 7 – Distribuição dos participantes por sexo, tempo de docência e tipo de disciplina

Participante	Sexo	Tempo de docência	Tipo de disciplina que atua
S1	Feminino	09 anos	Não técnica
S2	Feminino	10 anos	Não técnica
S3	Feminino	03 anos e 04 meses	Técnica
S4	Masculino	12 anos	Não técnica
S5	Masculino	09 anos	Técnica
S6	Masculino	10 anos	Não técnica
S7	Feminino	03 anos e 09 meses	Não técnica
S8	Masculino	10 anos	Técnica
S9	Masculino	16 anos	Não técnica
S10	Masculino	10 anos	Técnica
S11	Feminino	10 anos	Não técnica
S12	Feminino	09 anos	Não técnica
S13	Masculino	07 anos	Técnica

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.3 Procedimentos de pesquisa

Foram agendadas entrevistas individuais com cada professor, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas ocorreram nas salas de aula da unidade e foram estruturadas em três momentos:

- Primeiro foi solicitado que os participantes preenchessem uma ficha com dados gerais (Apêndice I);
- No segundo momento foi realizada entrevista semiestruturada;

- c) No terceiro momento foi aplicado questionário fechado que contém a escala EIPST (Anexo I).

Antes das entrevistas, os participantes foram esclarecidos de maneira verbal e por escrito, através do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice IV), quanto aos objetivos e procedimentos utilizados neste estudo. Os dados nominais dos participantes foram mantidos em sigilo, porém os resultados da investigação serão públicos.

4.3.4 Instrumentos de pesquisa

4.3.4.1 Ficha de dados gerais

O objetivo da aplicação deste instrumento é obter dados pessoais dos sujeitos de pesquisa, bem como identificar a experiência docente dos participantes e a perspectiva de atuação quanto aos níveis e modalidades de ensino existentes no âmbito do Instituto Federal (Apêndice I).

4.3.4.2 Escala EIPST

Antes de esclarecermos este instrumento de pesquisa, ressaltamos que este estudo se ancora nos paradigmas qualitativos, assim observamos que,

[...] no estudo de uma realidade complexa, a organização e a análise dos diferentes aspectos que a constituem podem até se valer de alguns levantamentos quantitativos que favorecem o confronto de categorias ou suas possibilidades de variação sem, contudo, incidir em um tratamento estatístico com vistas a possíveis generalizações.. (COLELLO,2015, p. 65)

Neste sentido, a utilização da escala EIPST – Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho tem intenção de complementaridade. A EIPST (Anexo I) compõem o Inventário Sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), desenvolvido e validado por Mendes e Ferreira (2007).

O ITRA é composto por quatro escalas. Cada uma das escalas trata das seguintes categorias de representações dos respondentes quanto ao mundo do trabalho: contexto do trabalho; exigências físicas cognitivas e afetivas do trabalho;

sentido do trabalho; e efeitos do trabalho para saúde. A escolha por utilizar apenas a escala EIPST decorre do fato desta escala tratar especificamente das representações dos respondentes quanto ao sentido do trabalho. Assim, os objetivos desta escala estão em conformidade com os intuitos desta pesquisa.

A EIPST é uma escala que tem o propósito de avaliar a ocorrência de experiências de prazer e sofrimento nos seis meses anteriores à entrevista. Para tanto é estruturada em quatro fatores: dois para avaliar as vivências de prazer (realização profissional e liberdade de expressão) e dois para avaliar as vivências de sofrimento (esgotamento profissional e falta de reconhecimento). O fator liberdade de expressão, por sua vez, é dividido em 08 itens; o fator realização profissional é composto por 09 itens; o fator esgotamento profissional por 07 itens; e o fator falta de reconhecimento por 08 itens, conforme esquema explicativo ilustrado na Figura 5:

Figura 5 – Esquema explicativo da EIPST

Fonte: MENDES; FERREIRA, 2007. Elaboração da autora.

A EIPST é uma escala de 7 pontos. Os resultados dos fatores ligados ao prazer no trabalho são classificados segundo os seguintes critérios: acima de 4,0 = avaliação

mais positiva, satisfatório; entre 3,9 e 2,1 = avaliação moderada, crítico; e abaixo de 2,0 = avaliação para raramente, grave. Os resultados dos fatores ligados às vivências de sofrimento no trabalho são classificados com critério oposto: acima de 4,0 = avaliação mais negativa, grave; entre 3,9 e 2,1 = avaliação moderada, crítico; e abaixo de 2,0 = avaliação menos negativa, satisfatório (MENDES; FERREIRA, 2007).

4.3.4.3 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas são um instrumento de coleta de dados largamente utilizado em pesquisas em educação e psicologia. Conforme aponta Manzini, “por sua natureza a entrevista é uma forma de interação social que pode ser parcialmente planejada com auxílio de um roteiro preestabelecido” (2003, p. 12). Assim, para que as entrevistas semiestruturadas previstas nesta pesquisa pudessem fluir como conversas orientadas e possibilitassem à pesquisadora atingir os objetivos pretendidos neste estudo, foi elaborado um roteiro prévio de entrevista (Apêndice II).

4.3.4.3.1 Adequação do roteiro de entrevistas

Para construção do roteiro de entrevista tomaram-se cuidados como: utilização de linguagem simples e direta, evitando termos técnicos, e atenção quanto à sequência das perguntas.

A adequação do roteiro a ser utilizado nas entrevistas semiestruturadas se deu pelos seguintes procedimentos:

a) análise das ações verbais expressas nas perguntas

[...] uma ação é cognitivamente planejada, avaliada e orientada para uma meta por aquele que a executa. Esse planejamento é parcialmente consciente pela pessoa que executa a ação. Baseado nessas afirmações, podemos interpretar que, após formularmos e redigirmos uma pergunta do roteiro, podemos tentar buscar descobrir o que há de escondido por trás dessa pergunta. Essa interpretação traz a ideia de que uma pergunta é uma ação dirigida a alguém, ou seja, pode ser considerada como ação verbal. Nesse sentido, podemos tentar inferir qual a temática que a pergunta traz, podemos tentar inferir que tipo de ação verbal a pergunta enseja. (MANZINI, 2003, p. 22).

Após a construção do roteiro de entrevista foi montado um quadro para adequação (Apêndice III) através do qual foi realizada uma análise quanto à coincidência entre a intenção de pesquisa e as intenções inferidas nas perguntas.

b) Entrevistas piloto

O segundo procedimento utilizado para adequação do roteiro de entrevistas foi a realização de duas entrevistas piloto para verificar se os dados pretendidos foram realmente coletados com o roteiro.

Após as entrevistas piloto, houve alteração de uma das perguntas do roteiro de entrevista.

4.3.4.3.2 Tratamento dos dados

As entrevistas foram transcritas, para então serem tratadas através da análise de conteúdo, que é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico para tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. O principal objetivo da análise de conteúdo é o desvendar crítico dos dados. Para tanto, reúne uma série de técnicas de manipulação de mensagens de maneira a permitir uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo extraído das comunicações, bem como uma classificação destes em categorias para a interpretação (BARDIN, 2016).

Bardin propõe que a análise de conteúdo seja operacionalizada em três momentos, a saber:

- Pré-análise: momento de organização e escolha do material que irá compor a análise. Neste momento é feita uma leitura flutuante do material, para levantamento de hipóteses e de indicadores. Sugere-se atenção aos aspectos representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade nesta fase.
- Exploração do material: Momento em que o material selecionado na fase anterior é organizado em categorias de análise.
- Tratamento dos resultados: etapa em que os dados são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos, à medida que são feitas as inferências e interpretações correlacionadas aos objetivos da pesquisa.

Os dados foram organizados ao redor de categorias de análise, para tanto foi empregado o processo em que o “sistema de categorias não é fornecido, antes resulta

da classificação análoga e progressiva dos elementos. Este procedimento por ‘acervo’. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação” (BARDIN, 2016, p. 149).

Obtivemos, por fim, quatro categorias terminais, que serão detalhadas no capítulo de análise.

4.3.4.5 Considerações éticas

Este estudo foi submetido aos comitês de ética da USP e do IFSP, e só após a aprovação pelos respectivos comitês foram aplicados os TCLEs e realizadas as entrevistas com os professores. Estas ocorreram no período de maio a junho de 2018.

Ressalta-se, o cuidado despendido para a apresentação e análise dos dados, de maneira a preservar os sujeitos da pesquisa, conforme Resolução 466/12.

5 CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destina-se à análise de dados obtidos na pesquisa de campo. Inicialmente, serão apresentadas as categorias que sintetizam o conteúdo emergente das entrevistas para, na sequência, discuti-las de forma articulada à teoria e aos dados coletados através de ficha de dados gerais (Apêndice I) e da escala EIPST (Anexo I).

Vimos no Capítulo 1 que as profundas transformações ocorridas nas sociedades ocidentais a partir da segunda metade do século XX desencadearam abalos intensos nos quadros referenciais, repercutindo nas expressões identitárias. Assim, no contexto contemporâneo globalizado, as identidades perdem a solidez e passam a se configurar menos como reprodução de um *habitus* (em que o Nós prepondera sobre o Eu), para se (re)configurarem cada vez mais *líquidas*, movediças à maneira de *identificações em percurso* (em que as escolhas do Eu preponderam sobre as do Nós) (BAUMAN, 2001, 2005; DUBAR, 2005, 2209).

Assim, se até meados da modernidade as identidades eram subordinadas aos coletivos de pertencimento, na atualidade, as identidades passam a se constituir como “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 e definem as instituições**” (DUBAR, 2005, p. 136, grifo nosso).

Ao tomarmos, então, a identidade profissional docente como resultante provisória dos processos de socialização de dominante societária, que articulam o passado, presente e futuro das trajetórias de vida dos professores, entrelaçamos dois polos identitários – a dimensão biográfica (identidades dependentes das trajetórias individuais) e a dimensão relacional (relações e interações estabelecidas num determinado espaço estruturado de ação coletiva) – e organizamos os elementos emergentes das entrevistas nas categorias de análise sintetizadas na Tabela 8.

Tabela 8 – Categorias de análise

-
- 4.1 Identidade e trajetória profissional
 - 4.2 Identidade e definições de atores sociais
 - 4.3 Identidade múltipla e dividida
 - 4.4 Identidade e projeções de futuro
-

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria “4.1 Identidade e trajetória profissional” agrupa elementos relacionados aos sentidos da docência revelados pelos professores em suas trajetórias biográficas precedentes ao ingresso como docentes no contexto de trabalho no Instituto Federal. Já as categorias “4.2 Identidade e definições de atores sociais” e “4.3 Identidade múltipla e dividida” reúnem elementos relacionados sobretudo às configurações identitárias profissionais no âmbito do Instituto Federal; e por último, a categoria “4.4 Identidade e projeções de futuro” agrega elementos relacionados às projeções futuras dos professores.

5.1 Identidade e trajetória profissional

Ao tomarmos a identidade profissional como algo não acabado, mas que se (re)constrói por sucessivas socializações, consideramos que a escolha profissional apesar de operar como um marco, uma vez que põe em jogo uma projeção futura de si, não extingue o processo de configuração identitária (a metamorfose de si), pois outros fatores tais como aspectos contextuais, movimentos de emprego, organização dos sistemas de trabalho e os objetivos a serem alcançados por cada um interferem também para sua reconfiguração.

O ingresso na profissão docente, após transição de carreira, de três professores entrevistados (S4, S8 e S13) nos (re)afirma que o momento da escolha profissional não extingui o movimento incessante de (re)configuração identitária.

O docente S4 exerceu por muito tempo atividade remunerada relacionada à primeira opção profissional, que não era a docência. Porém, as interações realizadas por ele em outro âmbito da vida, que não o profissional, forneceram-lhe recursos de identificação com a profissão docente. Pois, em certo momento de sua trajetória, foi convidado a dar aulas relacionadas a atividades desenvolvidas neste outro grupo de interação. Esta experiência o impulsionou a enveredar para a docência. Para tanto, optou em consolidar sua identificação com a profissão docente através do ingresso em um novo curso superior (uma licenciatura), em detrimento de capacitar-se em uma pós-graduação correlata à primeira opção profissional.

Primeiro eu fiz um curso de bacharelado. Eu trabalhei em empresas, né [...] Só que paralelo a isso eu tinha uma prática muito atuante [...]

que eu comecei a dar aula[...]E eu acabei gostando de dar aula [...]
 Aí, ao invés de fazer a pós eu fiz, na época licenciatura plena, né [...]
 Gostei de dar aulas, gostei da área da educação. (S4).

A transição de carreira de S4 nos remete às reflexões de Ciampa (1996) quanto ao real movimento da identidade (metamorfose) e da importância da atividade para sua reconfiguração. Porém, apesar desta importância, nossa linguagem cotidiana tem dificuldade de falar do ser como atividade, como acontecer, como suceder. E, em consequência, de representarmos a identidade com proposições substantivas (Severino era lavrador) no lugar de preposições verbais (Severino lavra a terra). Para o autor, esta dificuldade existe porque interiorizarmos o que os outros nos atribuem, tornando as predicções como algo nosso, que utilizamos para nos apresentar; e neste processo de interiorização as predicções separam-se da atividade que as engendraram. A história da transição profissional de S4 coloca sob o holofote a transformação identitária a partir da atividade, pois foi em decorrência de uma atividade que ele desenvolvia, até certo momento, de maneira não profissional, que sua identidade operou o movimento de metamorfose.

Já S8 nos traz o seguinte relato sobre sua transição profissional e ingresso na profissão de professor:

Bom, na realidade eu fiz carreira na área corporativa durante 22 anos [...] E aí, com 35 anos eu estava descontente com a área corporativa, com a carreira que eu tinha construído até aquele momento que eu tinha vivido uma fase de desemprego na carreira e nessa fase foi é, eu tive dificuldade de recolocação na carreira [...] E aí, minha esposa é da educação a vida inteira, né. Minha irmã também era da educação. Então, em conversas minhas, elas falaram que eu levava algum jeito. Mas aí eu não quis entrar na educação como aventura. E aí eu fui fazer uma especialização em educação. E aí, nessa especialização em educação foi aí que eu achei que era por aí o caminho [...] quando eu vim para educação o entrave primeiro para mim foi desconstruir isso em mim para aprender a lidar com alunos. Eu tinha que criar uma relação amistosa. Então, o entrave principal foi a mudança de ambiente, foi a adaptação no começo. Eu tinha que me policiar muito nesse sentido [...] Às vezes eu reproduzia em sala de aula, né. Ainda hoje eu me policio. Ainda hoje eu digo, que eu reproduza a partir da pressão, as vezes [...] E as vezes eu boto muita pressão nos alunos, entendeu? Eu sinto um *gap*. É claro que hoje já se passaram aí 10 anos e eu construí uma didática, né, interessante. Mas no começo eu dava muita patada nos alunos. Era de certa forma grosso, né. (S8).

A perda de emprego, situação claramente intensificada no contexto contemporâneo, acaba por cortar o curso do vivido, desencadeando crises identitárias

que não têm, portanto, genealogia psicológica na primeira infância, mas se inscreve num quadro social com razões objetivas do contexto histórico social.

Lidar com estas crises identitárias demanda um “trabalho sobre si mesmo”, a alteração de certos hábitos e de rotinas anteriores, para que se processe a (re)configuração identitária. Esta alteração (tornar-se outro), se dá por socializações secundárias e pode demandar a existência de um “outro generalizado” – que não se trata de uma pessoa em particular e sim “da organização de atitudes de pessoas que estão engajadas no mesmo processo social” (DUBAR, 2005, p. 117) – que faça a mediação entre as antigas identificações e a elaboração de novas identificações –, como também pode demandar um “outro significativo” (pessoa do círculo de relações próximas da qual se assume um papel particular), que valide e reconheça a nova identidade. Ou seja, é necessária uma “estrutura de plausibilidade” ou “laboratório de transformação” de si (DUBAR, 2005). No caso de S8, a esposa e a irmã, bem como o curso de capacitação, parecem ter operado à maneira de um “laboratório de transformação”, concorrendo para sua alternância identitária, que no caso, significou afirmar sua trajetória como profissional docente.

O docente S13 também ingressou na docência a partir de uma transição de carreira. Seu relato nos remete à dimensão do poder que concorre para a (re)configuração identitária.

E, na época, minha mulher [...] tinha um argumento que era o seguinte “a gente tem que sempre procurar se posicionar na posição nuclear da instituição. Se você tá no hospital é legal quando você é médico. Se você tá na universidade é legal quando você é professor”. [...] Mas, o fato é que ela tinha ambição e acabou me contaminado da gente fazer o concurso para docência [...] foi dessa maneira que meio que, sem planejamento, eu acabei me tornando professor. Depois, eu vim avaliar que era o que eu sempre quis fazer. Eu só não sabia disso. Realmente, eu me sinto muito feliz. Ninguém no mundo é mais realizado profissionalmente que eu. Eu amo o que eu faço. Mas é incrível que eu não sabia disso. Por isso que eu não planejei entendeu? (S13).

A fala de S13 evidencia a participação do outro significativo para o processo de identificação. Pois, apesar de no contexto contemporâneo a forma social ser de dominante societária (em que o Eu prepondera sobre o Nós), a construção da identidade não pode prescindir do outro que a reconheça. E neste caso, evidencia, também, a dimensão do poder, visto que o reconhecimento pelo outro significativo se

deu por via da posição de poder atribuída ao profissional docente no contexto educacional pelo outro significativo a S13.

O relato de S3 converge com as proposições de Dubar, quando o autor argumenta que “o investimento privilegiado em um espaço de reconhecimento identitário depende estreitamente da natureza das relações de poder nesse espaço e da posição que nele ocupam o indivíduo e seu grupo de pertencimento” (DUBAR, 2005, p. 155).

Os relatos dos outros professores entrevistados apresentam a docência como possibilidade já no início de suas trajetórias profissionais. Alguns situam a profissão de professor como principal interesse no momento da escolha profissional, outros situam docência em um segundo plano de interesse ao atrelá-la ao exercício de outra profissão.

A docente S1, por exemplo, relata que sempre quis ser professora, mas acabou ingressando antes em um bacharelado de engenharia.

Ah, eu dou aula desde bem cedo. Comecei dar aula com 17 anos, 16 para 17, né! [...] eu acho que foi uma coisa que eu sempre quis desde muito cedo [...] eu larguei engenharia e fui fazer [curso específico] que era uma coisa que eu realmente gostava de fazer. E aí assim, eu escutei da minha família sabe, minha mãe mesmo: “vai deixar de ser engenheira para ser professora!” (S1).

Assim como S1, os outros entrevistados revelaram que, apesar de possuírem identificação com a profissão docente na época da escolha por um curso superior, optaram por ingressar no bacharelado em detrimento da licenciatura. Ao investigarmos melhor este fato, ficou evidente que a baixa valorização social da docência faz com que a profissão seja menos atrativa profissionalmente, o que repercute para o bloqueio das identificações com a profissão.

Neste sentido, S6 diz que sempre gostou de ensinar, porém, no momento da escolha profissional, “fugiu” do desejo de ser professor para se adequar ao grupo familiar e optou, assim como S1, por um bacharelado em engenharia. Porém, logo no começo do curso, desistiu e ingressou em outro bacharelado, desta vez escondido da família, pois este novo curso projetava de maneira implícita a docência no horizonte de sua trajetória profissional.

[...] fiz outros cursos antes, né. E aí, quando eu cai na [curso que o direcionou para docência], fui fazer escondido para ninguém saber que

eu estava fazendo. E aí, quando eu fiz o primeiro estágio, o professor estava de licença [...] E aí, no estágio eu tive que assumir três turmas já, e fiquei seis meses com as turmas. Então, depois que eu passei esses seis meses eu falei “não, eu vou ser, quero ser professor mesmo, né!”. Aí eu troquei o bacharel pela licenciatura, fiz a licenciatura antes [...] Depois que eu percebi isso, que eu dei aula, que aí eu fui me tocar, né, que desde criança eu sempre gostava de fazer essa coisa de ensinar meu irmão em casa. Ensinar...sabe, eu sempre fazia o caderninho para ele estudar, ou preparava algumas coisas para ele. Aí depois eu fiquei pensando, eu falei “**ah, eu só não queria ser (professor) porque eu ficava ouvindo os outros falarem mal, né**”. (S6).

No Brasil a desvalorização da profissão docente acaba por repercutir não só na atratividade mas na permanência na carreira. Conforme fica evidente na fala de S6, as identificações com a profissão de professor já começam desde as socializações primárias. Porém, o reconhecimento social interferiu sobremaneira para a consolidação da docência em sua trajetória profissional.

O docente S9 também optou por um curso de bacharelado, do qual desistiu logo no primeiro mês para ingressar em uma licenciatura que o direcionou para a docência. Porém, sua mãe, que é professora, se posicionou contrariamente a sua decisão.

[...] aos 19 anos e eu achava que eu sabia mais ou menos o que eu não queria fazer, sabe? E aí, é que eu te falei, **foi muito legal, assim, as experiências que eu tive com professores ao longo da vida**. E eu acho, eu achava, eu ainda acho, que eu consigo falar mais ou menos bem assim. Entre o ler e o aprender e o falar, eu acho que eu faço isso mais ou menos bem, sabe. Então foi por isso. As experiências que eu tive no cursinho e antes, em relação a professor, a aula, foram muito legais. E foi o que me fez decidir assim. “Bom eu não quero fazer isso, não quero fazer aquilo, então o que eu vou fazer?”. Falei “ah, eu vou ser professor, sabe”, mais ou menos assim [...] Ah, em casa, **minha mãe é professora**, e não me estimularam a fazer isso não. Minha mãe quase teve um treco quando eu larguei a faculdade, a primeira, né. **E aí ela achava que era uma carreira sem futuro, sabe**. A imagem que minha mãe tem de professor é o que ela vive, assim, que é ser professor de escola pública. E aí é muito ruim, assim. (S9).

As narrativas de S6 e S9 além de revelarem a questão do reconhecimento social da profissão docente e suas influências para a construção identitária do professor, aludem também à importância do grupo familiar na (re)configuração identitária. Dubar (2005) ressalta que, pelo fato de a família ser o primeiro grupo em que o ser humano interage, como suas socializações primárias, as identificações

realizadas no grupo familiar servem como base para as reconfigurações identitárias profissionais realizadas nas socializações secundárias.

Neste sentido, temos a fala de S2 ressaltando como sua escolha profissional foi dificultada pelo grupo familiar: “Eu sempre quis fazer faculdade de [área específica] e talvez ser professora, mas eu fui muito tolhida em relação a isso, quando eu apresentei [a ideia] para o meu pai” (S2).

Já S12 foi exposta desde de criança às vivências relacionadas à profissão docente por sua mãe que também é professora. Isto fez com que a participante desenvolvesse uma representação sobre a profissão que a bloqueava diante da escolha profissional docente.

Minha mãe é professora [...] Então eu lembro dela pedindo ajuda para corrigir atividade [...] a gente, às vezes, pegava final de semana, ela tinha aquela pilha enorme de trabalho para ela corrigir. Eu lembro muito disso assim, dela muito ocupada em casa. Então, **eu nunca achei que era uma profissão que eu me identificava**. Eu olhava para aquilo e não era o que eu queria para mim. Por outro lado, eu gostava muito de estudar. E eu percebia, também, que minha mãe também tinha que estudar, né [...] eu sentia que ela se sentia mobilizada a estudar por causa de dar aula, né [...]Tinha o lado bom, né, de alguma coisa eu perceber que era bacana, mas tinha um lado ruim desse acúmulo de serviço, principalmente, em casa que aquilo para mim não era muito bacana. E também, minha mãe participou muito de greve e ela sempre fez questão de me levar [...] Ela queria já “olha, filha é assim que é o mundo!”, então, ela levava. Já levava, já mostrava. E aí eu percebia que ser professor da rede pública era sempre com muita luta social, por reivindicação, por né essas questões salariais, não ter perdas e tudo mais. E aí, isso daí também não era algo que me atraía, em termos profissionais, né [...] Não foi uma coisa assim, tanto que eu realmente desejei, né. Mas eu acreditava que pra eu trabalhar com [carreira específica] eu teria que dar aula. E aí eu fui durante a graduação assimilando melhor essa escolha [...] E aí, então, por ter escolhido a área da (área específica), querer pesquisar, aí [...] Foi caindo a ficha, né. Foi com as disciplinas da área de pedagogia que eu fui caindo assim “nossa, realmente vou ter que entrar em sala, eu vou ter que fazer diferente do que os meus professores de [área específica] fizeram. Porque eu não gostava”. E aí foi amadurecendo isso. Porque atrativo mesmo assim não tinha né. Uma identificação assim com ser professora, não (S12).

O relato de S12 remete às problematizações de Dubar (2005) sobre a socialização. Para o autor, a socialização, enquanto processo produtor de identidades, não pode ser tomada como simples incorporação condicionada de um *habitus* (incorporação duradoura das maneiras de sentir, de pensar e de agir). Neste sentido, S12 revela como sua identificação com a profissão docente não se deu como

incorporação das disposições sociais oriundas no interior de sua família. Ou seja, a participante não ingressou na docência por uma determinação mecânica do tipo “a mãe é professora, logo ela vai herdar esta profissão e posição social”. Ao contrário, o relato da escolha profissional de S12 revela a construção de uma identidade profissional reflexiva, que demanda do indivíduo o balanço subjetivo necessário diante do encontro entre sua trajetória individual, que é socialmente condicionada, e o campo socialmente estruturado. Se por um lado o significado construído sobre a profissão docente nas socializações primárias de S12 a distanciavam da escolha da profissão, por outro, a participante compreendia que a área profissional que desejava ingressar a aproximava da profissão docente.

Diferentemente dos demais participantes que se referem à formação docente a partir do ingresso no ensino superior, ou após transição de carreira, S10 foi exposta à formação profissional docente desde o ensino médio.

E prestei um colégio chamado CEFAM, que era Centro Específico de Formação do Magistério que capacita as pessoas para serem professoras na época de 1ª a 4ª série ou para escola [...] Então, nesse momento eu não desejava ser professora, mas **o curso me ensinou a ser professora**. Foi uma coisa que me agradou muito. (S11).

Ao dizer “o curso me ensinou a ser professora”, S11 nos remete às problematizações de Nóvoa (2009, 2017), que indica a necessidade de a docência se afirmar enquanto profissão que demanda saberes específicos e que devem ser aprendidos durante a trajetória de formação do professor. O autor salienta que publicamente se alimenta a ideia de que ensinar é algo simples e isto coopera para o desprestígio da profissão.

Sacristán (1999) chega a apontar que, comparada às profissões liberais clássicas, do ponto de vista sociológico, a docência se classifica como uma semi-profissão pelo fato de suas ações reproduzirem conhecimentos elaborados por outras áreas da ciência.

Os trabalhos de Tardif (2010) se coadunam com as proposições de Nóvoa e se contrapõem ao argumento de Sacristán:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui

conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2010, p. 230).

Assim, finalizamos as problematizações desta primeira categoria de análise, ressaltando que o conteúdo emergente das falas dos entrevistados a respeito da escolha profissional e do ingresso na profissão docente converge com a discussão teórica realizada, no sentido de que as falas dos professores desvelam as múltiplas influências que concorreram para suas (re)configurações identitárias profissionais, tais como: as socializações em outros âmbitos da vida que não o profissional (revelada principalmente na fala de S4); os movimentos de emprego e gestão do trabalho (principalmente discutida a partir da fala de S8); as relações familiares e de poder (discutidas a partir das falas de S2, S6 e S13); o reconhecimento social da profissão (abordado a partir das falas de S1, S9 e S12); e, no caso específico da profissão docente, a necessidade de afirmação da profissionalidade docente (em S11).

5.2 Identidade e definições dos atores sociais

Esta categoria reúne elementos, emergentes das falas dos docentes, que se referem aos processos de configurações identitárias dos professores no contexto do Instituto Federal.

Vimos com Dubar (2005) que, a partir da obra *The Social Construction of Reality*⁷ [A construção social da realidade] (1996) de Peter Berger e Thomas Luckman, a socialização deixa de ser compreendida simplesmente como “desenvolvimento da criança”, “aprendizado da cultura” ou “incorporação de um *habitus*” e passa a ser concebida como “construção de um mundo vivido”. O conceito se conecta às problemáticas da mudança social e passa a ser concebido como o processo de (re)construção de identidades ligadas aos contextos de atividade, nas quais cada um interage ao longo da existência, o que implica numa concepção de ser (no caso desta pesquisa, o professor) como ator social, que ao edificar seu “mundo vivido”, acaba por

⁷ BERGER, Peter.;LUCKMANN, Thomas. La Construction sociale de la réalité. A. Colin, 1996 (1ª ed., 1996).

se construir, bem como participar da construção das práticas existentes nos espaços em que interage.

Ao tomarmos os professores do Instituto Federal enquanto atores sociais –que simultaneamente, ao (re)construírem suas identidades, constroem as práticas profissionais, através de suas interações no cotidiano da instituição—é indispensável captarmos a definição que cada um destes professores possui do contexto de ação (no caso o contexto do Instituto Federal), visto que o contexto de ação é também o *de definição de si e dos outros (do coletivo)*. Como ator social, cada professor porta certa “definição da situação” e elaboração sobre as ações sociais do contexto em que está inserido. Esta definição é delineada “por argumentos que implicam interesses e valores, posições e posicionamentos” (DUBAR, 2005, p. 19).

Embora as falas dos professores comportem contradições e heterogeneidade, predominam, no conteúdo emergente de suas entrevistas, elementos que remetem a uma valoração positiva quanto a ser professor no âmbito do Instituto Federal, conforme trecho da fala de S1: “Ah, eu acho que é fora da curva, né, que deveria ser assim nos outros lugares. Mas trabalhar aqui eu acho que tem muito da questão da valorização docente, né [...]” (S1).

Dentro deste espectro de compreensão geral positiva, S8 utilizou a metáfora materna para representar o contexto do Instituto Federal, remetendo a um lugar de acolhimento e satisfação da necessidade humana de segurança: “Então, o IF é uma vó, né, uma mãe” (S8).

Já S11 recorre a argumentos subjetivos através de termos como “prazer”, quanto a argumentos objetivos como “padrão de qualidade” para definir a docência no âmbito do Instituto Federal.

Eu noto que aqui no Instituto a gente pode desenvolver um trabalho com um pouco mais de condição [...] nesse momento em que eu estou, eu vejo muito essa possibilidade. E nesse sentido para mim a docência passa a ser algo mais prazeroso, mais próximo do que eu tinha como uma referência, como um padrão inclusive de qualidade, né (S11).

A fala de S12 também apresenta uma compreensão positiva e se pauta no entendimento da qualidade do ensino viabilizada pela instituição.

Eu acho que é um ensino de qualidade que tá disponível no ensino público, assim, que uma coisa que eu imagino que as pessoas não se

deem conta ainda, por ser muito novo o Instituto Federal -por que por mais que a gente fala “Ah, mais essa instituição Federal tem há mais de 100 anos”, “Ah, no Brasil existe, né, o CEFET muito antes”. É claro que o tamanho disso era muito menor (S12).

S12 delimita sua compreensão ao Instituto Federal de São Paulo, já S6 extrapola o contexto da unidade em que foi realizada a pesquisa remetendo aos Institutos Federais como um todo e sinaliza que a Instituição está se apresentando como um objetivo na trajetória profissional: “[...] Mas eu tentei outros “IFs” antes. Tentei, acho que, umas quatro ou cinco vezes” (S6).

A compreensão da docência no contexto do IFSP como uma vivência positiva converge com os resultados obtidos através da escala EIPST⁸, sintetizados na Tabela 9.

Tabela 9 – Média geral dos fatores da EIPST

FATOR	MÉDIA
Realização profissional	4,29
Liberdade de expressão	3,85
Esgotamento profissional	2,86
Falta de reconhecimento	1,71

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 9 permite constatar que os professores apresentam vivências menos negativas de sofrimento no trabalho, com predomínio das vivências de prazer, que receberam pontuações mais elevadas. O fator realização profissional teve média 4,29, seguido de liberdade de expressão que teve média de 3,38; e os fatores esgotamento profissional, 2,86; e falta de reconhecimento, 1,71.

Ao explorarmos melhor as identificações positivas dos participantes sobre a docência no âmbito do Instituto Federal, percebemos que elas se atrelam às condições de trabalho e carreira vivenciadas na instituição, as quais a maioria dos professores avalia em contraste com as condições de trabalho e carreira vivenciadas em suas trajetórias pregressas à instituição.

⁸Os resultados dos fatores ligados às vivências de prazer no trabalho (Fator realização profissional e fator liberdade de expressão) são classificados com os seguintes critérios: acima de 4,0 = avaliação mais positiva, satisfatório; entre 3,9 e 2,1 = avaliação moderada, crítico; e abaixo de 2,0 = avaliação para raramente, grave. Já os resultados dos fatores ligados às vivências de sofrimento no trabalho (Fator esgotamento profissional e fator falta de reconhecimento) são classificados com critério oposto: acima de 4,0 = avaliação mais negativa, grave; entre 3,9 e 2,1 = avaliação moderada, crítico; e abaixo de 2,0 = avaliação menos negativa, satisfatório (MENDES; FERREIRA, 2007).

S11, por exemplo, revela que, antes de ingressar no Instituto Federal, pensava em abandonar a profissão docente por conta das condições de trabalho vivenciadas até então em sua trajetória profissional.

Na verdade, eu sempre estava prestando concurso. Sempre. Então eu sempre buscava ir para uma rede melhor, assim [...]eu não queria abandonar docência, mas eu estava num processo de tentar melhorar as condições de trabalho já. E num certo sentido, pela avaliação desses problemas todos que a jornada tava me gerando, não só de saúde, mas a frustração em desenvolver um trabalho que nunca era aquilo que eu queria por conta da falta de condições, né. Eu já queria mudar, eu já queria sair [...] e aí o Instituto Federal foi uma possibilidade [...] E aí quando eu vim pro Instituto Federal, que foi algo que eu estudei muito pra passar nesse concurso, por conta do plano de carreira, das condições de trabalho serem melhores, em comparação as redes que eu já havia trabalhado, né. (S11).

S13 ao responder sobre a docência no âmbito do Instituto Federal utiliza a seguinte expressão: “A carreira da gente é muito boa”.

A questão salarial também foi pontuada pelos professores para tratar das condições de trabalho, conforme trecho da entrevista de S6: “Bom, o salário, né, também. Isso é uma coisa motivadora, de uma forma geral, né”.

S5 e S10 também fizeram alusão às suas trajetórias anteriores ao Instituto Federal, para, em contraste, argumentarem de maneira positiva sobre as condições de trabalho e carreira no âmbito do Instituto Federal.

Você ter, apesar das limitações que este governo né, tá colocando aí para instituição de ensino, mas você tem melhores condições de trabalho, comparado com outros lugares que eu trabalhei (S5).

Conforme vimos no capítulo teórico, o cerne do processo identitário se dá na dualidade entre o individual e o coletivo, onde por via das socializações os outros nos fazem atribuições (identidade para o outro) e nós reivindicamos identificações (identidade para si). Identidade para si e identidade para o outro são, portanto, correlatas, uma vez que “eu só sei quem sou através do olhar do outro” (DUBAR, 2005, p. 104). Ou seja, é necessário o reconhecimento do outro.

As falas acima de S5, S6, S10, S11 e S13 indicam a necessidade de pensarmos não só sobre o reconhecimento entre pares (coletivo profissional) para a configuração identitária profissional docente, mas também sobre o reconhecimento social da profissão. Neste sentido, Silva (2010), ao problematizar sobre a identidade profissional

do professor, cita a desvalorização social como um problema que interfere na representação do professor sobre sua profissão e consequentemente na prática profissional.

Na mesma direção, Gatti (2012) aponta que a transformação da educação escolar exige mudar radicalmente o reconhecimento da profissão docente e do professor, o que coloca as condições de trabalho docente como um desafio considerável para as políticas educacionais – e o plano de carreira tem papel central nessas condições. Para a autora, “o valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo” (GATTI, 2012, p. 91).

Ao considerarmos, com Gatti, que as condições de exercício refletem o reconhecimento atribuído à profissão, é de destacarmos o fato de os professores entrevistados terem estruturado seus discursos sobre a docência no âmbito do Instituto Federal recorrendo, principalmente, a argumentos que perpassam as condições objetivas de trabalho (carreira, salário, prescrições legais, condições concretas de trabalho no local de exercício).

A jornada de trabalho em regime de dedicação exclusiva foi citada de maneira recorrente pelos participantes em seus argumentos sobre a docência no âmbito do Instituto Federal.

Eu acho que é muito interessante a possibilidade de a gente ter professores com dedicação exclusiva, né, que façam horário de atendimento, que tenham previsto tudo isso, né (S12).

É, eu acho que a própria estrutura, né, que ela vem do modelo do regime de dedicação exclusiva, de valorizar o ensino público, né, baseada nas universidades federais, verticalizado, ampliado já é um grande ponto (S4).

A gente ter, por exemplo, a questão da carga horária de aula e poder dobrar isso para preparação, para estudo, né [...]Então, esta questão da valorização mesmo, da gente poder ter esta carga equilibrada de aula e preparação, porque eu acho que **a profissão docente não é só sala de aula, tem a questão da preparação também** [...] Até quando eu entrei aqui eu lembro que a R. me passou a “109”, eu li e li de novo e falei assim “é isso mesmo?!”, Eu tenho tempo, né, pra preparar aula, coisa que antes não tinha em outros lugares, até mesmo em escola privada (S1).

S1 menciona a Resolução 109, que trata sobre as atribuições de atividades docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, cujo

artigo 8º prevê a distribuição da carga horária semanal entre as seguintes atividades: regência de aula (de 8 a 12 horas, podendo chegar a 16 horas a critério exclusivo do docente), organização do ensino (de 8 até 12 horas em local de livre escolha), atividades de apoio ao ensino (no mínimo 2 horas de reuniões e 1 hora de atendimento ao aluno) e atividades complementares (que pode ser composta por formação continuada). Ou seja, o tempo para a capacitação está previsto dentro da jornada de trabalho semanal docente, o que é compreendido pelos professores como reconhecimento social da profissão, conforme salientado por S11.

considerando isso que a gente não sabe até quando, né, mas até então, considerando isso tudo dentro da sua própria jornada de trabalho. Por que veja só, que interessante, né, quando eu tava lá na minha jornada lá de quase 50 aulas em sala de aula, qual era o tempo que eu me capacitava? E aqui não. Quer dizer, eu tenho uma jornada que compreende que o processo de auto capacitação é um processo quase que intrínseco da docência! (S11).

Em entrevista concedida à Revista Educação em maio de 2017, Nóvoa destaca o estímulo à jornada de dedicação exclusiva como uma das medidas mais importantes e de consequências significativas para as políticas educacionais, pois viabiliza que os docentes desenvolvam um trabalho regular de colaboração, de preparação e compromisso com a comunidade escolar e social. Dessa maneira o relato dos participantes aponta que o Instituto Federal, enquanto política pública educacional, apresenta avanço neste sentido.

S11 e S9 relatam que antes de ingressar no Instituto Federal chegaram a cumprir em torno de 50 horas semanais em sala de aula, um na rede pública de ensino e outro na rede privada.

Isso dava umas 50 horas em sala de aulas, assim, por semana. E eu lembro de situações assim de eu ir embora chorando de cansaço, assim, tinha dias. Tamanho desgaste físico, tamanho o desgaste mental. Eu adoeci naquele ano. Eu tive problemas seríssimos de estômago naquele ano. E depressão, também. Então, as condições de trabalho eram muito difíceis [...] Então, comparando essa realidade com o que eu vivo hoje no Instituto, a docência passa a ser algo em que eu consigo me dedicar mais e **produzir um trabalho com mais qualidade** por conta das condições que o plano de carreira, a distribuição da jornada nos permite (S11).

[...] antes de eu vir para cá eu dava 46 aulas na semana. Atualmente eu dou 14 ou 16 [horas]. Eu acho que tô com 14 porque eu deixei duas aulas. Então, assim, eu tenho tempo de preparar as aulas, sabe? Eu

tenho tempo de fazer leitura. Hoje, eu vou passar um filme para turma do PROEJA à noite, eu li um artigo sobre o filme, antes de eu passar o filme. Então, perceba, eu nunca tive tanto tempo, assim, tempo mesmo, assim tempo formal ou que eu pudesse dedicar para preparar aula para minhas as turmas [...]. **Eu faço as aulas de verdade agora.** Eu não bato o olho na apostila e vou lá, sabe, dar. Eu monto aulas de verdade. Isso é notável! (S9).

É interessante notar que ao dizer que só agora faz aulas de verdade, S9, implicitamente, diz que as condições objetivas do contexto do Instituto Federal permitem práticas profissionais docentes exitosas e maior identificação com a profissão.

Os relatos de S13 e S10 ratificam as considerações de Nóvoa, no sentido de mostrar como a jornada de trabalho reflete uma relação mais próxima dos professores com a instituição.

A gente tem, ainda tem, uma remuneração muito boa, a gente tem uma carga de trabalho, uma carga horária de trabalho que a gente consegue administrar direito. É, existe uma compatibilidade muito bacana entre a sala de aula e as atividades que são complementares em sala de aula. Se você tem um aluno que você tem dificuldades. Se você tem um tema que você tem dificuldade de trabalhar, você tem a liberdade de usar outros espaços além da sala de aula para desenvolver aquilo. (S13).

A gente tem uma enorme liberdade de atuação, de pauta. Eu acho que o fato de a gente ser contratado em regime integral, possibilita que a gente esteja aqui na escola fora de horário, em horários não estruturados, sabe. Quando eu estava na universidade privada, eu era horista, eu sempre fui. O que significava o seguinte, eu recebia para ir executar aquela regência de aula e ir embora. Às vezes eu queria criar atividades extracurriculares com os meus alunos e aí chegava uma cara e falava “Cê tá maluco? Vai dar um problema trabalhista pra gente porque você não tá sendo remunerado por essas horas. Para.” Aqui a gente tem uma enorme liberdade de colonizar o tempo ocioso da escola. (S10).

Porém, diferentemente da maioria dos professores que expuseram uma compreensão positiva sobre a jornada de trabalho, S12 apresentou um entendimento mais moderado sobre a questão, chegando a cogitar que alguns professores trabalhem além das 40 horas no âmbito da instituição.

Acho difícil, inclusive, trabalhar com aperfeiçoamento dentro do Instituto Federal, porque eu acho que a carga de trabalho é muito grande, por conta de tudo isso que a gente tava falando, das características né. **Faz com que a preparação de aula seja muito mais difícil.** A gente

tem as comissões. A gente está dentro de uma instituição que tem pouca estrutura, assim não é tão bem estruturada, ainda por ser nova. Isso fica muito mais difícil para o professor se organizar pro seu aperfeiçoamento. Isso não significa que a instituição não tenha, né, não dê possibilidades para a gente fazer isso. A instituição dá, né. A gente tem afastamento. A gente tem previsto que a gente pode fazer. [...] as demandas do próprio cotidiano, às vezes acabam atrapalhando um pouco pela quantidade de trabalho que a gente tem. **Então, eu acho que é comum ter professores que trabalham para além das 40 horas de dedicação exclusiva né** [...] Um pouco pela situação específica do campus avançado e acho que é um pouco pela própria quantidade de trabalho que o Instituto demanda. (S12).

A fala de S12 remete às problematizações sobre a intensificação do trabalho docente. Neste sentido, apesar dos demais participantes se referirem de maneira positiva à carga horária, muitos citaram descontentamento com a intensificação do trabalho docente por terem que empregar tempo da carga horária semanal com atividades administrativas, participação em comissões, que consideram atividades burocráticas.

É que não tem a ver diretamente com docência, mas eu, o meu cargo é de docente, né. Eu sou professor. Algumas coisas da **gestão** me irritam muito, assim. Às vezes a gente gasta horas na semana com coisas que ainda não fazem sentido para mim [...] E as horas de gestão que eu já disse, que eu me incomodo, que eu acho que são pouco aproveitadas. E sei lá, a verdade é que eu não queria que fosse minha responsabilidade enquanto professor algumas coisas, sabe, mas é. No dia que sugeriram que eu fosse **fiscal de contrato** eu quase pedi para exonerar do meu cargo. Pelo amor! Não quero isso, não gosto, não tenho tino para coisa, sabe! Eu tenho uma aversão, um preconceito, mesmo sem ter feito, assim. [...] Eu, atualmente, estou em duas **comissões**. Mas elas são bem mais voltadas para questões educacionais. Então, eu até que levo, mais ou menos, numa boa [...] Mas tem umas comissões que não (S9).

A gente tem uma **carga administrativa muito grande** para fazer, em função desse modelo de autogestão. E aí a gente perde tempo já. **O 50, 20, 30^o já é complicado** e a gente tem que fazer um monte de coisa, né. (S4).

⁹ O professor fez referência ao fato de que a lei de criação dos institutos Federais coloca como finalidade da instituição ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades de ensino, devendo garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender ao objetivo de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; e 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica.

As falas de S12, S9 e S4 convergem com as discussões de Baccin e Shiroma (2016) em artigo sobre o processo de intensificação do trabalho docente nos Institutos Federais. Os autores apontam que as reformas educacionais brasileiras das últimas décadas foram desenvolvidas e implementadas sob a ótica neoliberal que permeia a economia do país. Assim, são tomadas como um conjunto de ações de investimento que resulta em retorno financeiro, ou que auxilia na redução de custos. Em consequência, as políticas educacionais são implementadas sob o imperativo da otimização de custos, ocasionando muitas vezes que os gestores “recorram a terceirizações e parcerias com o setor privado”.

Neste sentido, está previsto no artigo 6º, inciso III da lei de criação dos institutos federais, entre as finalidades e características dos Institutos Federais, “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, **otimizando** a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

O participante S10 compreende que, ainda que os Institutos Federais tenham sido criados no bojo do modelo neoliberal, se apresentam à maneira mais progressista.

[...] [O] Instituto Federal, ele é a opção mais progressista de uma escola. É a escola mais progressista que modelo neoliberal foi capaz de apresentar. Dentro de um mundo que a gente tem que é neoliberal, de um governo que teve traços neoliberais, que foi o governo Lula, em que isso foi criado e expandido, eu acho que a gente tem essa escola mais progressista, dentro desse modelo. (S10).

Cabe destacarmos as proposições de Nóvoa (2017), nas quais o autor argumenta que apesar da docência alargam-se às ações desenvolvidas dentro da sala de aula, perpassando atividades de gestão, pesquisa e ação pública, e é necessário que este alargamento se dê “a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Ao falarem sobre a intensificação do trabalho, a maioria dos participantes considera que o fato de o campus ser uma unidade avançada acentua esta questão.

E eu sinto dificuldade, porque tudo que a gente precisa fazer a gente precisa pensar em outras esferas que às vezes não são muito da docência, mas de partes administrativas. Por exemplo um curso FIC¹⁰

¹⁰ Os “FIC” são uma modalidade de cursos de Formação Inicial e Continuada, que acontecem em curto espaço de tempo e tem a finalidade de capacitar, aperfeiçoar e atualizar o estudante.

que eu quis oferecer, eu tive que pensar no processo de inscrição, no processo de outras coisas que não estavam muito na incumbência da sala de aula, né [...] Eu acho que aqui a gente tem vários entraves pela questão de ser campus avançado, né, e tem algumas questões organizacionais que são mais complicadas. (S2).

Esta compreensão dos professores sobre a intensificação do trabalho reflete no resultado da escala EIPST referentes ao fator esgotamento profissional (Tabela 10). Pois apesar do resultado geral para este fator ter sido moderado (2,86), os itens sobrecarga (3,46) e estresse (3,38) obtiveram notas maiores.

Tabela 10 – Média fator esgotamento profissional

FATOR	MÉDIA
Esgotamento emocional	2,69
Estresse	3,38
Insatisfação	3,30
Sobrecarga	3,46
Frustração	3,07
Insegurança	2,38
Medo	1,76
Resultado geral	2,86

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, apesar do resultado da Tabela 10 acima apontar para um esgotamento moderado, quando analisamos os resultados do fator “realização profissional” (Tabela 11), temos um resultado geral positivo.

Tabela 11 – Média do fator realização profissional

FATOR	MÉDIA
Satisfação	4,23
Motivação	3,92
Orgulho pelo que faço	5,38
Bem-estar	3,92
Realização profissional	4,53
Valorização	4,10
Reconhecimento	4,00
Identificação com minhas tarefas	4,23
Gratificação pessoal com minhas atividades	4,30
Resultado geral	4,12

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da Tabela 11 para o fator realização profissional revelam que os professores avaliam “realização profissional” e “orgulho pela profissão” como os itens mais positivos, dado que estes apresentam as maiores médias (5,53 e 5,38). Destacamos os resultados dos itens “identificação com minhas tarefas” (4,23) e “gratificação pessoal com as minhas atividades” (4,30).

O fato de a unidade configurar-se como campus avançado acaba por refletir uma moderação na compreensão positiva dos professores sobre as condições de trabalho. Pois, se por um lado a carreira, salário e jornada de trabalho ancoram suas compreensões positivas quanto à docência no âmbito do Instituto Federal, por outro, as condições materiais e de infraestrutura do campus fazem emergir uma compreensão mais negativa e desvela um aspecto de incerteza que interfere em suas configurações identitárias.

[...] ser professor nesse novo ciclo de expansão do ensino público...a gente tem essa sensação de estar navegando enquanto tá construindo o barco. Eu acho que o nosso campus vive a expressão disso, não é não! Você não tem a estrutura ideal. Você constrói a estrutura ideal. Você tem que tentar identificar o que é que você pode fazer diante do que você não tem[...]. Então essa falta de estrutura, de certa forma, limita um pouquinho o trabalho da gente. Me desanima? Não. Porque eu acho que a parte boa de certa forma supera isso. Porque você tem a oportunidade de lidar com alguns alunos e você se sente transformando a vida deles. Eu já participei de reunião de pais aqui. Aqui, que eu tenho apenas um ano e dois meses! Um pai chegou na reunião e falou “olha, essa escola é uma escola maravilhosa e se eu tivesse que pagar por ela, meu filho não estudaria numa escola assim”. Então, isso é muito legal, é muito motivador. (S13).

Apesar de não ser regra, o que acaba ocorrendo é que algumas unidades do Instituto Federal iniciam suas atividades na condição de campus avançado, o que significa que são atrelados administrativamente ou a outros campi ou à reitoria; e depois de um período de atividade podem ser transformados em campus pleno, o que na prática significa ser uma unidade autônoma, com verba própria e quadro de pessoal docente e administrativo maior.

Assim, no caso do campus em questão, trata-se de uma unidade avançada que funciona em um local provisório. Tal fato reflete nas condições de estrutura.

Por estar no campus avançado, que não tem infraestrutura, também. Porque mesmo com horário de atendimento a gente tem que ficar pulando de sala né e vai pra biblioteca. A gente já sofre com o básico nosso que é o horário atendimento que a gente precisa tá disponível

para alunos, a gente já sofre com a nossa infraestrutura. Então isso aí afeta acho bastante assim, não só na vontade né de fazer uma coisa diferente, mas nas possibilidades mesmo, né. (S12).

S12 menciona os reflexos das condições físicas do campus na prática profissional, uma vez que o número reduzido de salas de aula acaba por fazer com que em alguns momentos tenha que se improvisar o atendimento ao aluno em outros espaços da unidade, por não haver sala de aula desocupada em alguns horários.

S2 também relata a questão do espaço físico e orçamentário e enfatiza que a situação vai se agravar devido ao aumento de turmas previsto para os próximos anos.

Daí acho que tem que essa questão do espaço, que é mais complicado aqui. E ano que vem, com mais turmas! Que esse ano mesmo sem o pátio, às vezes tem uma sala que tem carteira, eu consigo levar para lá. Reservar a sala e ir para lá. Mas, a gente cada vez mais vai diminuir a disponibilidade de sala, né, se a gente continuar nesse espaço [...]. Mas a gente também tem material bem restrito aqui. Então acho que em relação a orçamento, né, a gente tem problemas orçamentários. (S2).

S9 trata das condições de material de trabalho e também, cogita que esta questão no campus é mais crítica pela condição de ser uma unidade avançada. Ressaltamos que ser campus avançado significa ter orçamento reduzido para aquisição de materiais, o que em nossa análise aponta uma contradição da política de expansão: não seria, pois, mais adequado que as unidades tivessem mais verbas disponibilizadas no início de suas atividades para que pudessem se estruturar?

Então, assim, as condições materiais é de ficar louco comparado com as escolas particulares, sabe. É de ficar louco [...] Então, vamos lá, acho que por nós sermos campus avançado, não sei se em campus pleno é igualzinho aqui. (S9).

S7 também faz referência às condições materiais pontuando de maneira mais positiva este tópico. Porém, ao falar sobre a infraestrutura da unidade acaba por evidenciar todo um conflito e insegurança que a condição de campus avançado faz emergir.

Bom, então, eu acho que o fato de a gente ter *datashow* em todas as salas, uma coisa fantástica assim, porque quando eu dava aula lá no estado eu perdia muito tempo escrevendo coisas na lousa, assim, né, pra passar o conteúdo [...] A infraestrutura de laboratórios, também, de informática, né, de computadores no laboratório de informática é muito bom, também. O apoio do sociopedagógico, né, é uma coisa que é diferente que as outras escolas não têm. Então isso eu acho que

ajuda bastante, também. A assistência estudantil [...] Ah, eu não sei, eu acho que o fato de a gente não ter um campus, nosso, né. Porque, apesar de a gente ter aquele **pedaço de chão** lá eu acho que se a gente for para lá, também, não vai ser bom. Na minha cabeça, porque aqui a gente tá ainda num **lugar estratégico** para os alunos chegarem. Agora lá, eu acho um lugar muito distante. Eu nem sei direito onde é. Eu só sei que é longe. Então eu acho que isso vai influenciar também, se a gente for de fato para lá. Agora se a gente conseguir, sei lá, um outro prédio, uma coisa mais certa, com mais salas, eu acho que isso já ia dar uma **segurança** um pouco maior, mas não sei. (S7).

Se por um lado a realidade objetiva de ser um campus avançado contribui para uma sensação de insegurança dos professores, por outro, o cenário político e os apelos atuais para a educação no país acentuam esta sensação. Neste sentido, chamou bastante atenção o fato de a maioria dos professores se referirem à sensação de liberdade e autonomia para exercerem suas práticas no âmbito do Instituto Federal, porém, utilizarem expressões que indicam incerteza sobre a continuidade desta condição de autonomia e liberdade.

Então, é um espaço, **bem, pelo menos até agora**, que tem me permitido exercer minha atividade de uma **forma segura**, assim. Então, eu sei que eu posso, que eu tenho autonomia. Enquanto professor, em sala de aula, eu tenho autonomia de fazer o meu trabalho. O que não acontece, não aconteceu, em outros lugares que eu trabalhei. Porque, por serem instituições particulares, então você acaba, o seu poder, a sua autonomia não é, não é autonomia na verdade, né. Você acaba sendo limitado por várias questões e aqui não. Aqui no Instituto Federal eu me sinto mais, eu realmente me sinto mais autônomo, assim. Então, eu acho que isso dá uma possibilidade de você exercer a sua atividade enquanto docente de uma **forma muito mais plena**, assim. (S5).

Eu acho, **por enquanto ainda**, a liberdade como docente, que eu tenho bastante liberdade para falar sobre temas polêmicos, da autonomia do professor, eu acho isso bem importante aqui, né, eu trabalhar de diversos temas e ver que tem um apoio da direção em relação a isso, né [...] Ah, por enquanto ainda por causa da conjuntura política [...] E com tudo da Escola Sem Partido¹¹, né, todas essas pessoas, essas censuras que estão querendo colocar para professor, tá bem complicado. (S2).

¹¹ A Câmara do município em que se localiza- o campus do Instituto Federal que foi lócus desta pesquisa promulgou em outubro de 2017 uma lei que instituiu o “Programa Escola Sem Partido” na cidade. Porém, a lei teve seus efeitos suspensos através de liminar concedida pelo Tribunal de Justiça de São Paulo ao pedido do Sindicato dos Servidores Públicos da cidade.

A problemática da identidade profissional docente está intimamente ligada à questão dependência/autonomia que atravessa o processo histórico de construção da profissão professor. Assim, os professores já foram tidos como “agentes da reprodução social e da violência simbólica; vítimas e peões do sistema; detentores de estratégias de sobrevivência e de competências técnicas etc.” (FERREIRA, 2000, p. 217). Porém, a partir da década de 1980, a profissionalização dos professores passa a ser compreendida como dependente em grande medida da possibilidade de os docentes constituírem um corpo de saberes, normas e valores que viabilizem a autonomia no sentido de novas culturas profissionais de colaboração.

E conforme nos lembra Nóvoa,

a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior [...] Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto. (NÓVOA, 2009, p. 20).

Ou seja, para que as culturas profissionais de colaboração sejam viabilizadas é necessário que os professores tenham margens de liberdade e independência.

S5 expressa sentir-se mais autônomo para desenvolver suas atividades no âmbito do Instituto Federal e relata que em sua trajetória profissional chegou a vivenciar o cerceamento da autonomia da prática profissional de maneira implícita e explícita.

Nas instituições que eu trabalhei tinha uma câmera (dentro da sala de aula) e, assim, supostamente era uma câmera para garantir a segurança de quem estava ali. Mas eu não sei se é só isso, né. Porque, na verdade, tem uma câmera ligada, o seu trabalho está sendo vigiado, né. Então, condições de trabalho nesse sentido também, que você tá livre para fazer aquilo, sem tá preocupado se tem alguém monitorando você e qual que é a intenção desse monitoramento. Então, isso para mim é uma possibilidade boa de trabalho, você exercer sua atividade sem estar se preocupando com qualquer outra coisa, tá. E, o fato de [...] a educação aqui não ser um negócio. Então você tem liberdade pra cobrar os alunos aquilo que tem que ser cobrado. Lógico, de acordo com aquilo que você oferece para eles também, né. Porque numa instituição de ensino particular, às vezes, você oferece... aliás, às vezes não é nem permitido que você ofereça além daquilo que foi estabelecido para você oferecer. Eu tenho colegas que davam aula, em substituição, em faculdades particulares, que foram chamados pela coordenação, pela direção porque eles estavam ensinando demais! (S5).

S5 menciona a questão da liberdade em suas experiências no âmbito do ensino particular do ensino superior, já S7 menciona a questão em suas experiências no ensino público.

Tá. Eu acho que eu vou ter sempre que comparar com o que eu tive no estado, tem problema? [...] Então, eu trabalhei um ano e meio no estado né antes de vir para cá. Só que eu já estava em um estado assim, que eu já estava muito cansada, assim de trabalhar no estado [...] Uma coisa que me incomodava muito quando eu trabalhava no estado, e que inclusive estava falando esses dias para R., foi que dependendo do bimestre, assim no final do bimestre sempre aparecia uma pessoa, um aluno diferente, quando vai chegando perto da época do Conselho, e aí você tinha que dar um jeito de fazer alguma coisa porque esse aluno ele tinha que entrar com as notas, né. Você tinha que dar uma nota pro aluno por uma coisa que você nem tinha conseguido avaliar, né. Você nem sabia quem era o aluno [...] Na verdade é assim, quando eu tava lá no estado, né, tinha essa coisa de ficar passando o aluno, sabe. Então, tipo professor de matemática que dava aula lá, já fazia cinco anos, ele já tava em um ponto que ele dava 10 para todo mundo! (S7).

Já S1 não especifica em qual rede ou nível de ensino vivenciou a restrição e controle de sua autonomia, porém, também relata a vivência da situação para, em contraste, considerar o contexto do Instituto Federal mais “tranquilo” em relação a isso.

Com relação à instituição, bom eu não sei os outros campus, mas aqui eu acho tranquilo em relação a isso. Eu já trabalhei em escolas, por exemplo, que tinha diretor que queria toda semana ver o planejamento da aula que você ia dar e você tinha que ficar entregando lá o caderno de planejamento para a pessoa. É tipo o professor, sabe, para vistar o caderno (S1).

As falas sobre autonomia e liberdade convergem para o resultado geral obtido na escala EIPST, quanto ao fator liberdade de expressão.

Tabela 12 – Média do fator liberdade de expressão

FATOR	MÉDIA
Liberdade para negociar com a chefia o que precisa	3,07
Liberdade para falar sobre o meu trabalho com colegas	3,53
Solidariedade entre os colegas	3,92
Confiança entre os colegas	3,15
Liberdade para expressar minha opinião no local de trabalho	4,38
Liberdade para usar a criatividade	4,84
Liberdade para falar sobre o meu trabalho com chefias	4,07
Cooperação entre os colegas	3,84
Resultado geral	3,85

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados da Tabela 12, o resultado geral para a o fator liberdade de expressão tem média moderada, tendendo para alta, o que converge com a fala geral dos participantes sobre liberdade e autonomia. Porém, os itens que tiveram médias mais baixas (ainda que consideradas moderadas) foram: “liberdade para negociar com a chefia o que precisa”, com 3,07, seguida de “confiança entre os colegas”, com 3,15.

Diante das discussões feitas até aqui nesta categoria de análise, pudemos perceber que, ao narrar sobre a docência no âmbito do Instituto Federal, os professores ancoram suas argumentações preponderantemente em torno das condições objetivas de trabalho e delineiam uma valoração positiva, principalmente por considerarem aspectos relacionados à carreira, o salário e jornada de trabalho. Concorre também para esta visão geral positiva a compreensão de que possuem maior liberdade e autonomia para suas práticas na instituição.

Porém, a visão geral positiva é moderada por elementos emergentes das narrativas que se relacionam à condição de campus avançado da unidade, de infraestrutura e condições materiais desfavoráveis, bem como à influência da política e os apelos atuais para a educação, que remetem à incerteza e à desconfiança quanto à permanência das condições de trabalho consideradas melhores, conforme expressa S11.

E para mim, um último desafio, que tá mais em conta das **condições de trabalho**, é ir pensando como a gente consolida isso, que a gente tem, né, que seria aquilo que eu chamo, que eu chamaria de trabalho decente, né, do professor. **Para mim, o que eu vi hoje no Instituto Federal é minimamente um trabalho decente!** Em termos do que seria, digamos assim, uma escola pública de qualidade que eu gostaria de ver multiplicada em todas as escolas estaduais, em todas as escolas em nível municipal. Mas, é um trabalho decente, e que às vezes **é encarado como um trabalho de privilegiados**, porque não atende às mesmas condições daqueles que não tem essas condições. E aí eu noto uma certa pressão pela precarização desse trabalho! Pra precarizar esse trabalho, no sentido de a gente ter uma jornada de aulas maior e menos tempo para preparação; no sentido de que nessas 40 horas tem que caber muitas outras funções, que às vezes não estão relacionadas às ações docentes para às quais a gente prestou o concurso e que a gente se dedica. Pressão no sentido de aumentar a jornada de ensino, diminuindo a importância da pesquisa e da extensão, que é uma outra inovação do Instituto Federal, que se apresenta também no nível da Educação Básica, que torna esse trabalho não só mais decente, mas a educação de mais qualidade. Então, existe um movimento, que é nacional, inclusive, mas que eu noto que tá chegando no Instituto, que não percebe essa noção do

trabalho decente como eu estava falando, a importância da defesa do trabalho decente. E que tá nos fazendo, talvez, nos distanciar um pouco disso que seria a principal conquista, né, do Instituto. (S11).

5.3 Identidade ampliada e dividida

Esta categoria também reúne elementos emergentes das falas dos professores, que se referem aos processos de configurações identitárias dos docentes no contexto do Instituto Federal. Porém, os elementos aqui reunidos versam, preponderantemente, sobre as negociações identitárias dos professores diante de suas práticas em vários níveis de ensino, sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão e as relações com alunos e coletivo profissional docente.

Apesar do ensino ser o traço comum para pensarmos a identidade docente, a heterogeneidade é característica indelével da profissão de professor. E, dentre os fatores que concorrem para esta heterogeneidade profissional temos “o nível de ensino em que os professores ou educadores trabalham (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior” (SILVA, 2010, p. 368). Assim, apesar de o ensino ser o aspecto que caracteriza esse grupo tão heterogêneo, o nível em que o professor ensina influencia sua compreensão sobre o que é ser professor e sobre suas práticas e, portanto, sobre sua identidade profissional.

Ao considerarmos que o professor do Instituto Federal ocupa o cargo de Professor do Nível Básico, Técnico e Tecnológico, desenvolvendo suas práticas nos vários níveis e modalidades de ensino simultaneamente, importa questionar como estes professores se apropriam deste cenário – atípico para a docência – e (re)configuram sua identidade profissional neste cenário.

Iniciamos as discussões apresentando a Tabela 13, que sintetiza as respostas dos professores sobre qual nível ou modalidade de ensino tinham expectativa de atuar prioritariamente quando ingressaram no Instituto Federal.

Tabela 13 – Expectativa dos professores sobre quanto aos níveis de atuação

Ensino Médio	1
Ensino Técnico	3
Ensino Médio integrado ao Técnico	6
Educação Superior	2
Pós-graduação	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Para 06 professores entrevistados a expectativa era de trabalhar com ensino médio integrado, para 03 com ensino técnico, 02 com ensino superior, 01 pós-graduação e 01 ensino médio.

As respostas dos professores quanto à expectativa de atuação nos diferentes níveis de ensino se deram por diversos fatores que não necessariamente coincidem com suas preferências por atuação em determinado nível ou modalidade.

Alguns participantes responderam esta pergunta a partir do entendimento que tinham sobre a principal demanda do Instituto Federal, como é o caso de S12.

[...] Das possibilidades de eu trabalhar com a minha disciplina no ensino médio integrado. E aí, como esse é o **carro chefe do Instituto**, foi ficando meio claro para mim que era isso mesmo. Nunca tive essa ideia de falar “ah não, vou trabalhar com o superior”. Se trabalhasse, eu acharia legal. Mas nunca coloquei isso como uma meta, entrando no Instituto, né. (S12)

Embora o Instituto Federal seja de educação superior, básica e profissional, a compreensão de S12 sobre o ensino médio integrado como “carro chefe” da instituição decorre do entendimento do artigo 8º da Lei 11.892 (lei de criação dos Institutos Federais), que prevê que no desenvolvimento da ação acadêmica, o Instituto Federal deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para os cursos profissionais técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e no mínimo 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como programas de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para educação profissional. Neste sentido a fala da participante S12 traz a compreensão de que, apesar dos professores serem contratados como Professor do Nível Básico, Técnico e Tecnológico, é esperado que a docência seja exercida prioritariamente em turmas de cursos técnicos integrados.

Já S4 relata que no período de seu ingresso no Instituto Federal não possuía conhecimento profundo sobre os objetivos da Instituição e, por ser uma instituição federal, compreendia que essa ofertasse prioritariamente cursos de graduação, pós-graduação e pesquisa.

Bom, como você vai ver no meu questionário que eu respondi [entrevistado aponta para a resposta escrita na ficha de dados] eu vim pro Instituto imaginando ensino superior, principalmente pós-graduação e a pesquisa atrelada à pós-graduação. Uma instituição federal, né, ensino superior! Eu não tinha um conhecimento profundo

do que era o Instituto. Eu sabia que eles vieram do antigo CEFET, mas eu também não conhecia muito o CEFET. (S4)

A compreensão de S4 alude ao previsto na LDB, que ao organizar a educação nacional prevê o compartilhamento de responsabilidade entre os três níveis de governo, de maneira que aos municípios cabe proporcionar creches, pré-escolas e ensino fundamental; o governo do estado deve priorizar o ensino médio, mas também atuar, em parceria com os municípios, na oferta de ensino fundamental. Já à União cabe organizar o sistema como um todo e regular o ensino superior.

Apesar de S4 ser o único a ter verbalizado que no período de seu ingresso na instituição supunha que desenvolveria sua prática em nível superior, notamos na Tabela 13 que dois participantes consideravam que desenvolveriam suas práticas prioritariamente no ensino superior e outro na pesquisa. Neste sentido, destacamos a reflexão de S10 sobre o perfil docente da instituição.

Eu acho que essa escola, ela tem acolhido ao mesmo tempo uma geração de novos professores que foi fruto de outras políticas educacionais do governo Lula– de expansão de vagas, de expansão de Campus, de pós-graduação, de bolsas, e tudo mais. Então, assim como eu, muitos colegas foram formados, seus mestrados, seus doutorados e descobriram que dentro do seu espaço, da sua própria história, não haveria possibilidade coisa nenhuma de ser um pesquisador, um professor universitário. E aí, o Instituto Federal surgiu como possibilidade. É uma impressão que eu tenho sobre essas circunstâncias de perfil. (S10).

Ainda que a reflexão de S10 não represente o desejo da maioria dos professores entrevistados, temos aí um indício a reafirmar a necessidade do desenvolvimento de estruturas de apoio aos professores em exercício para que diminuam flutuações e contradições de suas práticas diante da demanda tão atípica para a docência.

Em sentido oposto à hipótese levantada por S10, o relato de S6 expõem que seu ingresso como professor no Instituto Federal decorre da preferência por trabalhar com adolescentes.

Eu queria o Instituto Federal, era o objetivo mesmo, porque eu queria dar aula pro ensino médio de qualquer jeito. O estado paga muito mal, então a saída era o Instituto Federal [...] Eu já dei aula pro EJA¹². Não gosto. Não gosto. Não gosto. Eu dei aula na faculdade, também,

¹² Educação de jovens e adultos.

fazendo estágio na faculdade. Fiquei lá um semestre dando aula como professor. Só que não sei, eu gosto de dar aula para adolescente. E aí o lugar que eu consigo unir o adolescente com esta questão de poder fazer todos esses trabalhos, o lugar é o Instituto, né. (S6).

A fala de S6 demonstra um saber e uma prática com o público adolescente que foram construídos pela sua trajetória profissional e que interferiram para as projeções futuras dele como professor. No seu caso, portanto, a expectativa de atuação ao ingressar no Instituto converge com seu interesse pessoal e com o objetivo prioritário da instituição.

S13 também menciona o conflito decorrente do lidar com diferentes níveis de ensino e consequentemente com diferentes perfis discentes e faixas etárias variadas, o que envolve saberes profissionais distintos. No caso de S13, diferentemente de S6, há a predileção por trabalhar com turmas de ensino superior ou turmas dos cursos no período noturno, pois segundo o participante, os cursos superiores ou cursos que ocorrem no horário noturno congregam alunos mais velhos, que por possuírem perspectivas mais definidas que os adolescentes demandam menos ferramentas pedagógicas para a condução da disciplina.

Me faz falta a formação pedagógica. Quando você tem uma formação em bacharel, você é um fazedor de coisas. Eu às vezes sinto falta de ter feito uma licenciatura, porque a abordagem com adolescente de 14 [anos] eu acho que ela exige um pouco mais de cuidado. Não que eu não tenha cuidado, mas eu acho que eu faria isso melhor se eu tivesse tido uma formação pedagógica, se eu tivesse outra licenciatura. Porque eu não consigo... apesar do meu tema ser um tema que eu gosto, que eu planejo e apresento e tento fazer uma contextualização com a vida deles. **Mas eu não domino os instrumentos e as ferramentas de ensino**[...]Acho que o ensino médio você precisa ter mais habilidade com administração dessas múltiplas ferramentas [...] Então, por conta disso, dessa limitação, eu acho que consigo ter uma atuação melhor com o pessoal do curso superior [...] E, por conta disso tudo, por exemplo, hoje aqui no Instituto Federal, a aula que é mais prazerosa para mim [...] é aula do Proeja, que é ensino médio, mas é uma aula noturna, com pessoal mais maduro que você consegue prender a atenção deles muito mais facilmente [...] Eu, uma hora eu tenho que fazer essa reflexão, se eu prefiro ou se a minha predileção é pelo curso superior ou se é pelo aluno da noite. Pelo aluno que já é adulto, que ele já fez essas avaliações sobre o que ele quer da vida, sobre a importância da aula. Que nesse caso eu entendo que talvez seja um pouquinho menos importante essa **habilidade pedagógica**, que eu acho que eu não tenho. (S13).

Cabe neste ponto apresentarmos as experiências anteriores informadas pelos professores:

Tabela 14 – Experiência profissional

Nível ou modalidade de ensino	Quantidade de professores que citaram
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental	5
Ensino Médio	8
Ensino Técnico	4
Ensino Médio integrado ao Técnico	3
Ensino Superior	8
Proeja	2
EJA	2
Pronatec	1
Cursos livres	1
Pós-graduação	4
Pesquisa	2
Extensão	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Tabela 14, verificamos que as experiências pregressas dos professores entrevistados concentram-se no ensino médio e no ensino superior. Ressalta-se que dez entrevistados não tiveram experiência prévia com o curso médio integrado.

S5, diferentemente de S6, menciona não possuir nenhuma preferência por atuar em algum nível de ensino, porém relata possuir pouca experiência com o público adolescente,

[...] eu até te perguntei se eu poderia marcar, se eu tinha que marcar uma única alternativa [referindo-se à ficha de dados preenchida] ou se poderia marcar mais. Porque a minha experiência com adolescentes, né, é pouca. É de um ano e dez meses. Eu tenho experiência maior dando aula no ensino superior. Então, até por conta disso eu coloquei lá, eu respondi que ensino superior por causa da minha experiência anterior. Mas, eu confesso para você que eu me sinto totalmente confortável dando aula para os adolescentes. Não me sinto menor. Porque tem professores que pelo fato de serem mestres e doutores falam “ah, mas eu estudei, eu me capacitei para dar aula para o curso superior, para o mestrado, para doutorado”. Eu não condeno essa questão. Eu não condeno, né. É assim, cada um tem sua forma de pensar e eu não condeno ninguém. Não é essa questão. Mas eu não me sinto, nenhum pouco, desprestigiado em dar aula para os meninos do ensino integrado, em dar aula para os meninos e meninas do Proeja, em dar aula para os meninos do curso técnico, que são os cursos oferecidos aqui, né, no campus. Então, eu me sinto totalmente à vontade. Eu só respondi, só marquei a opção ensino superior porque é a experiência que eu tenho de mais tempo, assim. Mas, não me sinto nenhum pouco desconfortável dando aula aqui, pelo contrário, me sinto bem, me sinto bem à vontade, assim. É, dou aula tanto para o superior quanto para o técnico, quanto pro médio, sem o menor

problema. Assim, pra mim não é uma coisa que me deixa menos prestigiado, não. Pra mim, eu tô exercendo a minha função, que é de professor, que eu respeito. Então, independente para quem seja, o meu trabalho vai ser feito com a mesma seriedade. Então, eu não tenho nenhuma preferência por A, B ou C. Para mim, **ser professor é a preferência**. (S5).

Ao dizer que “ser professor é a preferência”, S5 resume a compreensão relatada pela maioria dos entrevistados. Pois, apesar de alguns possuírem preferência por atuação em algum nível ou modalidade de ensino, a maioria considera positiva a experiência de poder atuar em vários níveis de ensino.

Ah, eu estava pensando nisso esses dias, né [...] eu dava aula em uma faculdade de licenciatura [...] formação de professores. E esse grupo de estudo [grupo que está formando no Instituto Federal] vai poder reaver um pouco as coisas que eu falava na formação de professores, né, que eu tava com saudade de fazer isso. Eu tô pensando: “ah que legal, né, eu posso formar esse grupo” [...] e aí eu posso relembrar um pouquinho disso, falar um pouquinho disso que eu gosto bastante. (S2).

Embora a maioria dos entrevistados considere enriquecedora a experiência de poder trabalhar com diversos níveis de ensino, foram também sinalizadas as repercussões desta situação para a intensificação do trabalho docente.

Eu acho que é muito trabalhoso. Envolve muito mais preparação, né. Por que você não tá se preparando para um público só. Você não tá preparando um tipo de conteúdo. E isso faz que... pra que você faça uma aula de qualidade, você tem que se preparar muito mais. Eu acho que isso é o mais característico assim. Que é enriquecedor pro professor? Eu acho que é. Porque faz com que ele tenha que lidar com vários formatos que se ele ficasse num formato só ia ficar, talvez, um pouco mais de engessado [...] Mas, por outro lado, você talvez não consiga se identificar tanto com uma metodologia para se aprofundar nela [...] quando você tem essa diversidade, **essa pluralidade começa a ficar um pouco mais complicado você se identificar** né. E aí se eu penso, assim, ainda não aconteceu a situação do superior, mas se acontecesse, ia ser bem complicado. Porque a gente sabe que você preparar, em termos de conteúdo, aula para ensino superior, também demanda muito estudo do professor né. E aí, se eu tivesse que, ao mesmo tempo, tá me preparando para esses outros tipos de aula junto, com uma preparação muito pesada, ia ficar muito complicado. Eu pude perceber isso com os FICs. Porque, como tinha muita gente já formada eu tinha que preparar aulas com muito mais conteúdo estruturado [...] Porque demanda, né, essa pesquisa maior dos conteúdos para você preparar sua aula. (S12).

Neste sentido, se por um lado a verticalização do ensino no âmbito dos Institutos Federais é prevista nos documentos oficiais para viabilizar que o estudante

percorra todo um itinerário formativo na instituição promovendo inclusão, não podemos deixar de destacar que por outro lado esta verticalização acaba por otimizar a infraestrutura, os recursos de gestão e o quadro de pessoal (que inclui os professores), à maneira da estratégia neoliberal de redução de custos (BACCHIN; SHIROMA, 2016).

Assim, os professores consideraram a experiência enriquecedora, porém relatam as influências desta verticalização para a intensificação do trabalho docente.

Outro elemento emergente que se relaciona a este aspecto, aponta, também, para uma tendência de intensificação do trabalho mais acentuada para o grupo de docentes das disciplinas técnicas do que para os professores de disciplinas propedêuticas.

Eu vejo um lado bom e um lado ruim dessa história. Qual que é o lado ruim que eu vejo nisso? Para mim é, olhando pros colegas que eu conheço que atuam, por exemplo, foram contratados para atuar na área de gestão, ou na área de tecnologia e informática, o que não acontece comigo [...] Pra mim esse colega, ele se encontra num processo de maior instabilidade, do ponto de vista profissional. Porque, primeiro, principalmente na área de tecnologia, em que as coisas mudam a todo tempo, ele tem que estar, de uma maneira muito mais acelerada, se reciclando a todo tempo e lidando com o ensino de coisas muito distintas, por que nem sempre são parecidas, ao mesmo tempo. E se ele é levado a atuar em dois níveis, como por exemplo, nível superior e nível ensino médio, são exigências distintas com dinâmicas distintas. E como eu dizia, anteriormente, com procedimentos de trabalhos distintos. Então, digamos que a exigência sobre esse profissional, para mim, é muito elevada. É muito elevada! É quase que o tal professor flexível, da área flexível que ele tem que atender a diferentes demandas e se mostrar capaz, polivalente para tudo isso. Porque esse mesmo professor, por exemplo, formado na área de economia, se ele presta um concurso para uma universidade, certamente ele vai dar aula de economia. Aqui não, ele tem que dar aula de economia e também na área financeira, na área de gestão de pessoas. Entende? O leque é muito grande para esses professores. Muito grande. Então, isso **para mim é a expressão de uma certa precarização do ensino** [...] Então, isso eu vejo com esse problema. Agora, qual é o lado bom de você poder atuar em diferentes níveis, agora falando só de níveis, numa mesma escola? É o fato de você romper com aquela concepção de que, que existe no Brasil, que atribui um *status* maior para os professores que estão no nível superior, um *status* menor para os professores que estão no ensino médio, e menor para aqueles que estão no Fundamental 2, e menor para aqueles que estão no Fundamental 1[...] Então, é você **poder conviver na experiência concreta que se tratam apenas de níveis distintos de ensino. Todos eles que cumprem papel fundamental, então, na formação desse sujeito que entra na escola e que sai lá no final.** E cada um de nós dá a sua contribuição. E do ponto de vista do

procedimento do trabalho, do seu compromisso com trabalho e das condições de trabalho nós temos que exigir a mesma coisa. E esperar a mesma coisa [...] E aí, o Instituto pela sua própria organização quebra isso um pouco, nos obrigando a atuar nos diferentes níveis, conforme a demanda, a necessidade. E nos prepararmos. Por que no fundo, no fundo, o que todos nós somos? Professores! Não importa o nível que eu esteja. O importante é que eu saiba cumprir o meu papel e fazer isso muito bem feito. (S11).

Podemos, então, inferir pelas discussões feitas até aqui que o modelo do Instituto Federal tensiona a heterogeneidade tão característica da profissão docente, ao possibilitar que os docentes experienciem desenvolver suas práticas em diferentes níveis e modalidades de ensino. Mas, a fala de S11 desvela, também, uma possível divisão entre os professores de disciplinas propedêuticas e de disciplinas técnicas. Porém, será que há outros elementos que podem gerar divisão entre os docentes?

De maneira recorrente os professores aludiram ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, porém, com sentidos diferentes. Ora eles se referiam como fator positivo, que amplia a docência, ora como tema que divide o grupo de professores, ora como desafio.

E aqui eu acho que a questão do tripé, né, que tem lá constituição e enfim, ensino, pesquisa e extensão e o que a gente vê por aí é só o ensino, aqui a gente tem a oportunidade da pesquisa e extensão também. Acho que é um bom lugar para trabalhar. (S1).

S1 nos lembra que as ações de ensino, pesquisa e extensão são previstas pela LDB como forma de operacionalizar a educação integral. Porém, considera que são poucas as instituições que viabilizam a concretização de ações que envolvam o tripé, como ocorre no Instituto Federal.

Já S3 pontua que apesar do Instituto dar a oportunidade para que o docente desenvolva suas práticas com ensino, pesquisa e extensão, é possível a negociação do docente diante destas atribuições, o que, segundo S3, não ocorreria se estivesse em uma universidade.

Eu gosto muito mais das possibilidades que a gente tem aqui do que numa universidade, por exemplo. Porque eu fiz o mestrado, mas eu não sou uma pessoa com perfil de pesquisadora, assim. E se eu fosse para uma universidade eu teria uma obrigação maior relacionada à pesquisa, né. Agora, eu acho que o IF dá essa possibilidade de eu me dedicar mais ao ensino, à extensão e não ter uma obrigação tão grande com a pesquisa, né. Lógico, que o ideal é que eu conseguisse me desenvolver nos três. Mas existem professores com uma personalidade mais voltada para isso, e existem professores que

gostam mais de aula ou de trabalhar em projeto de extensão. E eu acho que é importante, né [...] Nem pensaria em ir para uma universidade, por exemplo [...] Como eu tinha falado, eu acho que esta questão de ter o tripé, de ensino, pesquisa e extensão é o que permite mais trabalhar de todas as formas possíveis, né. Não só para o desenvolvimento da carreira docente, como minha carreira, mas como desenvolvimento do aluno, também, dentro dessa... desse desenvolvimento como se fosse uma coisa conjunta, né. Porque, quando eu tenho um projeto de pesquisa que eu envolvo alunos, eu tô crescendo, os alunos estão crescendo. Eu acho isso muito legal. E a extensão que pode abranger a comunidade, não só os alunos que estão ali fazendo um curso regular, né. Eu acho que isso também é uma, um ponto bem positivo. (S3).

A participante S11 destaca o fato de o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Instituto Federal possibilitar a alunos do ensino médio experiências de produção de conhecimento, o que para S11 significa imprimir qualidade na formação destes alunos.

Você poder dar o passo no campo da produção do conhecimento, é o que você vai fazer só em nível de graduação, às vezes só na pós-graduação, é muito difícil que você conclua algo assim no ensino médio. Mas como o Instituto, ele possibilita que os alunos tenham acesso desde o ensino médio integrado a projetos na área da pesquisa, projetos na área da extensão, você avança nesse sentido, de fazer com que o aluno **além de adquirir muitos e muitos níveis de conhecimento, que ele possa fazer pequenas experiências de produção de conhecimento**, né. Seja na área técnica, na área da robótica, por exemplo, que eu vejo várias notícias aí, né, do Instituto avançando nisso, ou poderia ser na área de ciências humanas, nas ciências biológicas. Então isso dá para educação básica um nível que é um nível que nós nunca tivemos aqui no Brasil consolidado de formação de uma geração inteira, né. Então eu vejo isso como um potencial absurdo, absurdo. (S11).

Porém, se por um lado o tripé é compreendido de maneira positiva entre os docentes, por outro, aciona reflexões e divergências entre os professores quanto às finalidades dos Institutos Federais e a relação entre escola e sociedade, conforme indicam as falas de S8, S13 e S10:

O desafio principal para docência no Instituto Federal é se aproximar da sociedade. Não só o arranjo produtivo. [...] Então, quando se fala arranjo produtivo alguns criam uma trava, “Ah vamos ser subserviente do mercado!”. Não, eu não vejo por aí [...] porque na realidade o arranjo produtivo precisa saber que existe uma escola que está formando profissionais para o mundo, não para eles, mas profissionais que lá naquela empresa vai contribuir com o conhecimento daquela empresa. E também a empresa está contida na sociedade. Então, tá

chegando a profissionais com visão de sociedade. Então acho que o desafio do IF, né, na realidade é **uma aproximação com a sociedade**, arranjo produtivo e a comunidade em geral, né. (S8).

E para a gente **reafirmar qual é o nosso papel, a gente precisa apurar mais a nossa relação com a sociedade**.[...] Eu acho que a gente tem que direcionar um olhar para esse egresso e fazer a nossa autoavaliação, nós docentes, se o egresso do Instituto Federal é o que a sociedade precisa. Se ele tá tendo a formação técnica, adequada de acordo com a necessidade do mercado [...] aí eu acho que a gente não pode desconsiderar o que o mercado precisa. “Ah não, então você é um conteudista!” Não. Não é isso. Mas nós somos de uma instituição pública, a gente deve prestação de contas a quem nos financia. E o mercado faz parte da sociedade. O mercado de trabalho, o mercado empregador faz parte da sociedade, não faz? As 700 indústrias que tem aqui no município não contribuem com impostos para o nosso funcionamento? Contribuem. Então, eu acho que eles são uma, entre várias, voz importante no processo de decisão dos professores com relação à sua conduta, aos cursos, à metodologia de aula, às atividades, aos temas. Eu acho que esse é um desafio. (S13).

E eu digo que ela é um modelo bem neoliberal no sentido em que ela, primeiro, é profissionalizante; e em segundo, ela tem essa ideia de que as suas intenções pedagógicas têm que responder à demanda disso que se chama arranjo produtivo local. O arranjo produtivo local, ele é uma ótica específica de recortar território, né. Bem, neoliberal, mesmo, assim, que vem numa ideia de desconstrução de escalas totalizantes, de atuação do estado, de planejamento [...] Então, eu acho que essa solicitação que se faz sobre o Instituto Federal amarra ele numa intenção de produzir mão de obra pra aquilo que o mercado recortou dentro de todo o repertório social, o que ele elegera como desejável. É como se essa proposta desse a esta instituição extremamente mal formulada, que é o mercado local, a prerrogativa de recortar os destinos de uma Juventude. (S10).

Foge às finalidades deste trabalho a discussão sobre as definições de “arranjo produtivo local”, porém cabe ressaltar que as falas de S8, S13 e S10 indicam necessidade de a instituição viabilizar espaços de discussão entre os docentes sobre as finalidades do Institutos Federais e as aproximações da instituição com a região em que desenvolve suas atividades, pois esta discussão passa pela reflexão sobre a função da escola; e no caso específico do Instituto Federal, passa pela reflexão constante sobre a função de uma escola profissionalizante, conforme expressa S4.

Quais os significados da educação profissionalizante? Quais os significados de uma educação plena pra cidadania que a gente tem nos marcos legais, né? Então isso é uma coisa que a gente tem sempre que estar atentos, não é uma coisa que você definiu e está definido. Não. Você tem que constantemente tatear como é que estão estas dinâmicas da sociedade, né. (S4)

Porém, para desenvolver a comunicação com a sociedade é necessário aproximação e entendimento sobre a localidade, e neste ponto os professores entrevistados deparam-se com um fator limitante que é o fato de ou residirem a pouco tempo na cidade ou não residirem na cidade, conforme expressam S12, S11 e S9.

E aí todos os professores também não serem do município [...] a gente chegou aqui e os professores não sendo daqui atrapalhou bastante para entender o que é a cidade. Acho que até agora eu não entendi muito bem, né, o que é a cidade para poder pensar essa cidade. Como que eu posso pensar em projetos para que se voltem para extensão? (S12).

O outro potencial é o fato de os institutos federais estarem nos municípios, né, hoje. E da gente poder se articular com as localidades assim, né, desenvolvendo um trabalho que vá para além da escola. Eu sei que aqui ainda a gente tem muita coisa para fazer nesse sentido **e muitos de nós não são daqui, né**, isso coloca o limitante. Mas não há nada que impeça, se nós quisermos realmente fazer. Se a gente quiser produzir processos assim. O que altera aquela concepção da universidade muito distante, né, dos problemas reais, né, das comunidades. (S11).

Pra mim um desafio, super particular, é que eu não resido aqui, então para mim sempre envolve viajar e, às vezes, pegar um trânsito horrível em chegar aqui e para minha casa. Isso é super particular, não é do Instituto. (S9).

Apesar de S9 considerar a questão como um desafio particular, ao analisarmos as informações dadas pelos docentes sobre local de residência fica evidente que a questão é um desafio para o corpo docente como um todo, pois dos 13 professores entrevistados, 6 residiam na cidade a menos de dois anos e os outros 7 em municípios vizinhos (3 em cidade cuja distância é de aproximadamente 34,5 km; 3 residiam em cidade localizada à 59 km; e um reside em uma cidade distante 129 km do município em que se localiza o campus).

Mesmo os que residiam na cidade, percebe-se que ainda estão em processo de adaptação, conforme expressa a fala de S6: “Eu estava, eu tinha tudo lá. Tinha comprado apartamento. Estava lá. Eu tinha tudo lá. Aí, passei aqui, vim para cá, né. Recomeçar.” (S6).

Esta questão do caráter recente de residência do corpo docente no município, com professores ou recém-chegados à cidade, ou que precisam se deslocar para trabalhar, nos revela a interferência da política pública nas trajetórias individuais, como também influenciando a região.

Neste sentido, cabe destacarmos que muitos professores citaram a jornada de trabalho em regime de dedicação exclusiva como elemento que favorece a troca de ideias e a formulação de ações conjunta entre os docentes, bem como facilita a relação com o corpo discente. Assim, apesar do caráter recente dos docentes e da necessidade de muitos terem que se deslocar de outros municípios, parece haver uma compreensão enquanto grupo de professores.

S3, por exemplo, relata que sua trajetória anterior ao Instituto se restringia a dar aula e só, não havia relação com a escola: “Eu não tinha uma relação com a escola, que participa de evento, de projetos, né. Era só ir lá, dar aula e só.” (S3).

Da mesma maneira, S9 relata os benefícios da jornada em regime de dedicação exclusiva para o estabelecimento de relações mais próximas tanto com o corpo docente quanto com o corpo discente, e o reflexo disso para a prática profissional.

Dar todas as aulas em um único lugar é para mim uma vantagem muito grande. **É um benefício pró, assim, notável**, porque há relações com os alunos. Por ver os alunos várias vezes na semana, sabe. Isso facilita as coisas, não dificulta [...] Deixa as aulas bem mais fáceis [...] E assim, eu sei o nome de cada um dos meus alunos [...] Eu sei quem escreve melhor e quem escreve pior. De novo, isso ajuda no processo. Ajuda corrigir o que eu acho que não tá indo bem e estimular o que eu acho que tá indo bem, né. Bem notável, na minha opinião [...] E um terceiro [potencial], se me permite, já que não tem limite, **é o quanto eu troco com os outros professores, assim**. Quanto eu converso sobre aulas com a professora de física, com o professor de matemática. Eu sou professor da disciplina de projeto integrador. Então eu acabo falando muito com muita gente sobre os projetos. Então, assim, uma outra coisa muito notável é que nas escolas particulares em que eu trabalhei até então, meu, **você era “dador de aula”**. Você vai lá encontra sua turma, dá aula e vai embora. A relação é essa. **Aqui é bem diferente nesse sentido**. Eu encontro tanto os alunos, muitas vezes na semana, como quase todos os meus colegas muitas vezes na semana. (S9).

A fala de S9 apresenta a consequência positiva que o regime de dedicação exclusiva imprime ao trabalho. Porém, S9 também sinaliza que, apesar do contexto do instituto viabilizar maior troca de experiências entre os professores, estas se dão ainda, preponderantemente, em espaço-tempo não instituído, e o corpo docente está em processo de construção de espaços mais formais.

[...] A gente tá tentando instituir uma reunião docente aí. E talvez, as reuniões docentes virariam um momento para fazer algumas dessas trocas. Mas, atualmente, é intervalo, é café, é saída, é chegada, sabe.

São nesses momentos que a gente discute muita coisa sobre as turmas. (S9).

Cabe aqui as considerações de Silva (2010), quando a autora enfatiza a necessidade de as instituições educacionais planejarem espaços de debate e de análises para que as trocas e colaboração entre os professores sejam favorecidas e os docentes possam criar novos sentidos para a ideia de coletivo profissional, uma vez que tradicionalmente oscilam entre o individualismo na ação pedagógica e modelos sindicais típicos de funcionários do estado.

Assim, é importante favorecer a formação de culturas colaborativas para que os profissionais desenvolvam suas práticas e a escola possa operar o enfrentamento dos desafios contemporâneos educacionais e os professores possam lidar com o “mal-estar docente” decorrentes do enfrentamento destas mudanças (NÓVOA, 2009). A fala do participante S13 parece expressar tal mal-estar:

[...] eu acho que a gente vive um momento de transição, no modo, no formato, na forma da aula. A gente vive uma fase em que **tá todo mundo meio perdido** e eu não sei te dizer se daqui a cinco anos minha aula vai acontecer da mesma forma como ela acontece hoje. Eu, inclusive, sou um curioso, eu tô tentando estudar sobre isso. Eu tento imaginar como é que vai como é que vai ser o ambiente de sala de aula. Eu preciso me adaptar agora. Eu não posso deixar para reagir adiante. **Eu não sei se a gente tem condição de brigar e continuar brigando com a rede social**, ou se a gente vai ter que incorporar ela e usar ela no âmbito da sala de aula. (S13).

O participante S13 alude às transformações sociais que interferem no campo pedagógico, nos mostrando que a prática de professores no âmbito dos Institutos Federais sofre interferências de mudanças sociais mais amplas assim como qualquer outra instituição educacional. Porém, ao considerarmos que a prática docente compreende, a grosso modo, os aspectos implicados na criação de condições de aprendizagem, e estas se expandem para ações além da sala de aula, observamos nos elementos emergentes das falas dos professores que a Instituição apresenta condições objetivas para que os docentes desenvolvam suas práticas (criem condições de aprendizagem).

Do ponto de vista da do trabalho com os alunos, eu me sinto muito satisfeita com as possibilidades que o Instituto me dá. No sentido de poder desenvolver um trabalho que se amplia com muita facilidade para fora da sala de aula, à medida que eu me dispor a fazer. E existe dentro da minha jornada de trabalho essa possibilidade. Existe esse

amparo dentro da minha jornada de trabalho e existe também um amparo institucional caso eu queira desenvolver algum projeto que vá pra além da sala de aula. E isso é algo que eu pouco encontrei nas redes que eu já trabalhei. (S11).

S11 revela satisfação, pois compreende amparo institucional tanto em termos de condições de trabalho, como de amparo para desenvolver ações além da sala de aula. S1 e S6 também consideram que exista amparo institucional que favorece a prática pedagógica, e implicitamente, o fortalecimento da identidade profissional.

[...] eu acho que a gente consegue desenvolver muita aula assim interessante, muita coisa que foge do livro, foge da caixa. Eu acho assim que o Instituto dá possibilidade para a gente pensar outras coisas que não sejam só o livro didático. A gente tem essa liberdade de poder trabalhar, poder trabalhar outras coisas, projetos, etc. (S1).

[...] que nem uma mãe falou para gente “nossa, o meu filho nunca saiu do município, agora ele vai para “município A”, ele já foi para município C com vocês, ele foi para município D” [...]. Então, eu acho que essa é a melhor possibilidade que a gente tem aqui. Você pode fazer alguns tipos de projetos que vão levar os alunos mais para frente, né. Se eles estivessem numa escola pública comum, eles nunca iam fazer [...] **você como professor consegue se desenvolver muito mais também com isso, né.** Tem mais possibilidades, mais chances de você atingir o aluno naquilo que é de uma escola regular, né. Você chegar mais no aluno. Você tem jeitos diferentes de chegar no aluno, não só com a aula. Tem o horário de atendimento, que você não tem numa escola comum, né, a mais, que faz parte da sua carga horária. Você pode chegar no projeto de extensão, de cultura que a gente faz aqui. (S6)

Além, das condições objetivas é necessário reiterarmos a percepção de maior liberdade e autonomia a favorecer a prática profissional docente,

Então, olha, “o que que eu diferenciaria a docência aqui da de outros lugares dos quais eu já passei?”. Eu acho que aqui a gente tem uma tolerância ética e estética com agenda política crítica. O que é importante! (S10).

Porém, cabe neste momento pontuarmos algumas nuances de contradições emergentes nas falas dos participantes sobre o desenvolvimento de suas práticas. Se por um lado os participantes se referem a melhores condições objetivas para fortalecimento do coletivo profissional, bem como compreendem dispor de maior liberdade e autonomia para desenvolvimento de suas práticas, por outro, os posicionamentos contraditórios sobre o fazer docente nas falas abaixo indicam uma fragilidade no delineamento do coletivo profissional docente, que repercute nos

processos de construção identitária profissional, uma vez que o eixo central de construção identitária profissional passa pelas relações com o coletivo de profissionais no contexto de trabalho.

S11, por exemplo, considera que o caráter recente não só da instituição de maneira geral, mas também da equipe, reflete para uma existência ainda frágil de referentes de ação que possam nortear a prática docente.

Eu confesso que eu ainda estou entendendo como funciona o Instituto Federal. Porque eu também vim de redes, assim, como o Estado e a “rede privada”, por exemplo, ou mesmo nas prefeituras onde eu trabalhei, em que eu me sentia, apesar de toda essa problemática em torno da jornada de trabalho, do desgaste, mas eu me sentia em redes que tinham muito mais uma organização pedagógica e institucional mais definida, mais clara, do ponto de vista da orientação do que fazer, do que não fazer mas, também, de como fazer. Óbvio que isso, muitas vezes, fazia com que a gente se deparasse com certo em enrijecimento, que era muito ruim [...] Mas por outro lado, no Instituto eu sinto muita coisa muito solta, também, do ponto de vista da orientação, sobretudo, pedagógica da construção. Mas isso pode ser um problema meu, que ainda não me apropriei de tudo, ou um problema da rede mesmo que, por exemplo, por ser distribuída por várias cidades as realidades são muito distintas e a interpretação de como as coisas devem ser feitas também são muito distintas. Isso eu acho que tem o seu lado bom porque nos dá mais autonomia para construir as coisas, mas também tem o lado ruim porque, como a gente é uma equipe aqui muito nova, às vezes fica parecendo, por exemplo, que a gente não tem referência para construir as coisas. E aí isso do ponto de vista de uma rede eu acho que, para mim, foi um pouco difícil de entender e ao mesmo tempo me adaptar e perceber que tudo é um processo que tem que ser construído. (S11).

S11 ratifica que as negociações identitárias deste grupo docente são iniciais, em virtude do caráter recente de exercício da profissão no contexto de trabalho do Instituto Federal, e que portanto refletem a carência de referentes para a ação docente.

Já S6 expressa dificuldade para lidar com outros colegas, e considera que esta dificuldade de interação entre os professores se dá por ausência de uma figura de liderança.

Talvez a dificuldade que a gente tenha maior seja o que eu já falei para você, essa coisa de você lidar com os outros colegas. Talvez essa seja uma dificuldade maior. Uma falta... falta de uma liderança, assim, sabe. Acho que essa é uma dificuldade maior. (S6).

A consideração que fazemos quanto às falas acima é que, apesar de contraditórias, não excluem umas às outras, mas reafirmam a complexidade que perpassa os processos de configuração identitária profissional, em especial quando tratamos do profissional docente. No sentido de que, se por um lado a configuração identitária não pode se dar à revelia do sujeito, por outro, não pode prescindir do outro ou outros (no caso do coletivo profissional).

Assim, quando S11 menciona a necessidade de referências, nos alude à importância do “outro generalizado” que, como já tratamos, não diz respeito a uma pessoa em particular e sim à organização de atitudes de sujeitos que estão envolvidas no mesmo processo social. Já S6 ao mencionar a falta de uma liderança, nos remete à inexistência de um “outro significativo” dentro do coletivo de professores, ou seja, um professor que possa servir como referência para o reconhecimento das ações desenvolvidas pelos docentes.

Cabe reiterar o cuidado para não tomarmos de forma simplista as proposições de Dubar (2005) sobre o “outro generalizado” e o “outro significativo”, e acabar assim por reduzir a complexidade do processo configuração identitária. Consideramos interessante refletir sobre o “outro generalizado” e o “outro significativo” em entrelaçamento com as proposições de Nóvoa (2009) sobre a importância “comunidades de práticas” (que nada mais são que tempo-espacos de reflexão coletivamente sobre o trabalho docente, nos quais o professor ocupa lugar predominante na formação de seu colega) para a formação da identidade profissional do professor.

Ademais, se por um lado as falas dos professores sinalizam a existência incipiente de “espacos-tempo” para reflexão coletiva (e que também favorecem o reconhecimento profissional), por outro, os professores mencionam maior proximidade com os colegas, por conta do regime de trabalho em dedicação exclusiva, o que parece favorecer relações entre os docentes que viabilizam o reconhecimento profissional, conforme os resultados para o fator “falta de reconhecimento” da EIPST (Tabela 15).

Tabela 15 – Média fator falta de reconhecimento

FATOR	MÉDIA
Falta de reconhecimento do meu esforço	1,84
Falta de reconhecimento do meu desempenho	1,53
Desvalorização	1,92
Indignação	3,69
Inutilidade	1,00
Desqualificação	0,76
Injustiça	2,15
Discriminação	0,84
Resultado geral	1,71

Fonte: Elaborado pela autora.

Em contraste com as falas das participantes S11 e S6, que sinalizam necessidade de construção de referentes para o coletivo profissional, o participante S4 considera que existe uma “neurose por padronizar”.

E junto com isso é um modelo que é de autogestão, participativo. Eu acho bacana. Ele é uma proposta. Mas também ele tem algumas prerrogativas e eu, sinceramente, é pelo menos na prática, não vou querer fechar a questão de discussão teórica que eu acho muito complexa, eu não acho que ele funcione do jeito que deveria funcionar. Na prática é uma discursividade e a gente fica, no final, falando as mesmas coisas a todo momento. Uma **neurose por padronizar**, embora a gente vive uma constituição e conseqüentemente, inclusive uma LDB que prega pluralidade de ideias, de métodos e etc. e tal e a gente fica tomando um tempo enorme com certas questões que eu acho que são exageradamente exageradas! (S4).

A fala do participante S4 sinaliza uma dificuldade de operacionalização ou implementação das “comunidades de práticas”, o que acaba por limitar as negociações entre o coletivo de professores, e no lugar de viabilizar a construção de referentes para suas ações acabam por padronizar algumas ações.

Cabe aqui algumas considerações realizadas por Gatti (2016) que de certa forma falam sobre o limiar existente entre criar referentes de ação e criar padrões de ação. A autora considera que os processos envolvidos na estipulação e discussão de parâmetros docentes “exigem do professor não só reflexão e adaptação ao seu contexto de trabalho, mas também autonomia” e tal processo “comporta vasto potencial formativo”, uma vez que ao empreenderem esforço em delimitar daquilo o é próprio da ação docente no âmbito do contexto escolar o coletivo de professores reflete sobre os “diferentes saberes que informam, orientam e eventualmente determinam a qualidade” do ato de ensinar (GATTI, 2016, p. 288). Desse modo,

a preocupação em detalhar, de forma mais clara e objetiva, aquilo que se compreende como ação docente e os conhecimentos e saberes que a informam não deve ser confundida com a pretensão de uma visão exaustiva do que o professor “deve ser”, “deve fazer”, ou quais metodologias pedagógicas deve seguir. Algo, que inclusive não se coaduna com a realidade dinâmica e diversa em que professores vivem e trabalham, nem com o próprio princípio constitucional que afirma o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, presentes no art. 205 (inciso III), e que foi retomado pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB (Lei n. 9394/96), em seu art. 3 (inciso III). A compreensão e a adoção desse princípio constitucional não devem ser confundidas, entretanto, com algum tipo distorcido de exercício de uma autonomia docente ou do conjunto de trabalho realizado por uma escola em favor daquilo que dificilmente julgaríamos pertinente em uma formação escolar. Como nos lembra Azanha (1998, p. 14) a autonomia da escola não pode estar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa. (GATTI, 2016, p. 296).

Assim, ao analisarmos as falas de S11, S6 e S4, consideramos necessário cuidado institucional para que o coletivo de professores possa criar “comunidades de prática”, que longe de padronizar, regular ou mecanizar a ação docente possam afirmar a autonomia docente de maneira a não reduzi-la a “uma escolha pessoal, de caráter privado dos agentes institucionais, mas destacar as formas diferenciadas e ajustadas de levar a cabo uma formação escolar mais qualificada e atenta a seus fins” (GATTI, 2016, p. 296).

Neste sentido tomamos mais um trecho da entrevista de S11, que reafirma a necessidade de criação de referentes de ação e aprimoramento dos existentes na instituição.

Entre o que Instituto concebeu até então, que também está em formação, e as práticas me parece que há um distanciamento. E dentro disso consolidar um documento referência que oriente melhor também as práticas nesse campus, né. Que seja uma referência melhor [...] E aí, consolidar assim, uma formação, um grupo, uma equipe que vai se formando no processo, trazendo as suas experiências e criando uma referência para o próprio grupo de como conduzir, que é o que a gente está fazendo, aos trancos e barrancos hoje. Para mim isso é um desafio. Sobretudo no passo de que essas experiências se tornem procedimentos, **estabelecidos por nós**. Sabe, assim, para que “ah, o ano que vem a gente tem que começar tudo de novo, lá do zero”. Bom, essa experiência mostrou que, nesse caso aqui, os procedimentos que nós vamos seguir serão esses e nesse caso aqui os procedimentos serão esses. E aí nós todos vamos acumulando em cima desses procedimentos e formatando esses procedimentos, né. (S11).

S11 destaca que os procedimentos precisam ser estabelecidos por “nós” (coletivo de professores). No mesmo sentido, S10 sinaliza que mesmo quando as reflexões são disparadas por um outro profissional docente, podem desencadear reações defensivas por parte dos profissionais, o que nos remete à importância destacada por Nóvoa sobre o professor ocupar um lugar predominante na formação de seu colega.

[...] pelas experiências com os meus pares, o professor ele é um bicho que tem um ego danando. E aí, quando ele sente que esse ego tá sendo atacado, ele mobiliza instrumentos de poder para defender a posição de poder dele. É uma posição de prestígio. Eu acho que isso passa inclusive por ele reafirmar que ele sabe o conteúdo e que ele sabe fazer e que ninguém precisa vir ensinar nada para ele [...] Então, nesse sentindo eu encontro pouco diálogo com os professores. Eu não sei muito como me apresentar para eles, como fazer, encaminhar essa discussão, ou como encaminhar essa pauta. (S10).

Não podemos deixar de lembrar aqui que, ao longo das evoluções educacionais, o papel docente foi também se alterando, e ocupava antes um lugar central. Porém, a realidade social contemporânea de transformações aceleradas produz a todo momento novos desafios e novos conhecimentos e questiona continuamente valores e práticas já estabelecidos. Atrelado a este contexto de aceleração de mudanças, o fato de hoje as interações sociais se darem mais ao modo societário (em que o Eu predomina sobre o Nós), temos que as identificações profissionais do professor passam a depender cada vez mais de que o docente, enquanto ator social, negocie a todo momento os sentidos de suas práticas a partir do posicionamento que toma em meio ao coletivo de trabalho e perante à sociedade. “Assim, o futuro da profissão docente passa a depender cada vez mais das possibilidades e capacidades dos professores de se assumirem como atores reflexivos, autônomos e críticos”, o coloca em evidência a complexidade inerente às práticas docentes (SILVA, 2009, p. 46).

Porém, apesar de as práticas docentes serem extremamente difíceis e complexas, e o contexto contemporâneo demandar que sejam revistas a todo momento, “alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples” (NÓVOA, 2009, p. 33). Para Nóvoa (2009), a difusão desta ideia deve-se, principalmente, ao fato de que a formação do professor é guiada sobretudo por referências externas ao trabalho docente. O autor propõe então que as práticas do professor sejam tomadas como lugar de reflexão e formação, o que não quer dizer a

adoção de uma deriva praticista ou de tendências anti-intelectuais na formação de professores, "mas de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir determinado saber" (NÓVOA, 2009, p. 33), para que seja concebida a profissão docente um lugar no qual as práticas sejam investidas do ponto de vista teórico e metodológico.

Dessa maneira, o contexto de exercício influencia na (re)configuração da identidade do professor, uma vez que é nele que os professores são mobilizados a transformar os conhecimentos profissionais quando estes se mostram insuficientes ante aos desafios enfrentados.

Pudemos perceber, pela análise do conteúdo emergente das entrevistas, que um dos principais desafios a mobilizar a prática cotidiana dos professores entrevistados refere-se à defasagem de conhecimentos básicos do ensino fundamental apresentada pelos alunos ingressos na instituição.

Nossa, assim, estou até pensando em mudar o tema do meu doutorado [...] E assim, eu tô tão envolvido com isso, que eu tô considerando mudar o tema da pesquisa para um estudo de caso talvez dentro do Proeja. Tá sendo bem interessante. Eu não tô dizendo que está sendo, que eu vá embora calmo e feliz, não é isso que eu tô dizendo. Tô dizendo que está sendo interessante, porque eu não vou embora calmo e feliz [...] Se eu citei que os nossos alunos do técnico integrado já não têm base de química e de matemática, nossa, quando a gente vai para turma de Proeja, então! [...] Então, assim as barreiras são outras [...] o que faz a preparação das aulas serem diferentes. Isso é uma dificuldade danada [...] assim, a linguagem acaba dificultando outras coisas, tipo, não dá para usar livro! Não dá pra falar "vamos ler aí parte do capítulo 3". Eles não leem parte do capítulo 3. É difícil, difícil ler. É dolorido passar meia hora fazendo uma leitura para eles. Não é algo fluído. Então, assim, **a linguagem afeta outras atividades** com grupo, sabe [...] É, não dá pra fazer avaliação formal com eles, que nem eu faço, formal, escrita, assim como eu faço com as outras turmas. Não dá! Porque, assim, grande dificuldade em ler, interpretar e escrever [...] É muito rudimentar a leitura e a escrita, sabe. Então, assim, isso cria desafios enormes, né [...] as avaliações, elas são todas diferentes do que eu já tinha feito com as outras turmas. Então, eu faço avaliação oral, eu faço avaliação procedimental [...] eu tenho dado cruzadinha. Eu faço debate e avalio a postura deles em debates. Então assim, grandes desafios, sabe, tanto para ensinar algo como para avaliar aquele algo ou alguma habilidade desenvolvida naquelas aulas, sabe (S9).

S9 expressa a complexidade e dificuldade que perpassa a prática docente e a necessidade de o professor a todo momento ter que realizar uma ação reflexiva.

S12 também cita a dificuldade para a prática docente diante da defasagem de conhecimento básicos apresentada pelos alunos. Porém, a participante acentua que, pelo fato de os professores terem que lidar com diferentes modalidades de cursos a dificuldade é amplificada, uma vez que cada um dos cursos implica criar condições de aprendizagem direcionadas para objetivos distintos.

E aí, a gente também tem essa diferença muito grande de base, que o aluno traz de base. E aí, você, como professor, lidar com essa diferença em sala é muito complicado. Achei muito difícil assim. E aí também, eu acho que com cursinho também entra uma outra situação, que é a diversidade da própria abordagem. Então uma aula que eu dou para ensino médio não pode ser a mesma aula que eu dou pro cursinho. E é difícil porque você vai preparar uma aula e, às vezes, a temática muito parecida. Então a tendência é que você leve o mesmo tipo de aula. E o cursinho não cabe. [...] Por uma questão que, por exemplo, no cursinho eles têm um objetivo, que é passar no vestibular. Então, a gente faz pensando no objetivo. Agora quando você abre um curso de extensão FIC, como o que eu abri, eles vêm por “n” motivos. (S12).

S3 nos lembra que muitos dos alunos ingressam na instituição após longo período longe da escola.

[...] é uma turma que é muito heterogênea né. Tem gente que tá ali com 18, 19 [anos], que acabou de terminar a formação média comum e a gente tem aluno ali dos... também dos 50 a 60 anos, talvez até mais um pouquinho, que estavam sem estudar há bastante tempo, né. Tem gente que se você perguntar o cara tem 30 anos que não vem na sala de aula e que agora resolveu voltar e fazer a formação técnica. (S13).

Cabe destacar que muitos professores citaram a questão da defasagem de conhecimentos básicos dos alunos como algo que se apresenta como fator de dificuldade para as suas práticas. Porém, em contrapartida, destacam uma percepção de maior interesse por parte dos alunos como fator facilitador para as suas ações.

[...] acho interessante essa questão do interesse dos alunos. Mas eu não sei também se isso é um processo excludente, né, porque a gente tem um processo seletivo que atrai os alunos mais interessados, né, que tem um histórico escolar, que mostra uma potencialidade, mas a gente tá excluindo aqueles que não fazem parte disso. Então, eu não sei direito se eu colocaria numa potencialidade, mas eu acho que os nossos alunos, o interesse dos alunos de alguma forma seria interessante, né. Ah, eu acredito, em relação aos estudantes, pela minha experiência de aula. Eu dei aula em escola pública, no estado,

na prefeitura e em faculdade já. Eu acho que a realidade dos estudantes, apesar de ser escola pública, é bem diferente do estado e da prefeitura. Eu nunca tive nenhuma situação de desrespeito grave aqui, acho que até de desrespeito. Os alunos, eles são bem-educados, tratam a gente bem. Às vezes tem algumas coisas de adolescente, mais um desrespeito mais sério eu nunca sofri, enquanto que no estado eu já fui até ameaçada de morte, agressões verbais muito fortes né, mas isso nunca aconteceu com os estudantes daqui. Eu acho que eles são muito participativos, muito, muito, às vezes nas aulas até demais assim, que eles querem comentar todo mundo ao mesmo tempo. Então, tem que é difícil controlar um pouquinho os ânimos, mas o interesse e a participação deles eu acho excepcional em relação às outras experiências que eu tive com ensino médio. (S2).

E os alunos também são mais interessados. Eu acho que você já faz muita diferença assim. (S7).

Não só S2, mas outros professores levantaram a hipótese que o processo de seleção¹³ pode selecionar os alunos mais interessados. Apesar de pertinente, foge aos objetivos desta pesquisa a problematização sobre a política de ingresso dos estudantes na instituição. Porém, consideramos importante trazer uma reflexão de Gatti (2016) sobre motivação e interesse do corpo discente.

[...] enquanto a motivação é de natureza pessoal, mental, o “interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos leva a estudar, pensar e praticar”. Logo, a escola constitui-se um tempo/espço do interesse que é compartilhado e que diz respeito ao mundo em si. Os alunos, portanto, não “são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira comunicação é possível”. (GATTI, 2016, p. 295).

A reflexão da autora nos impulsiona a direcionar a busca por explicações sobre o processo de ensino, em argumentos para além de aspectos internos aos alunos. Dessa maneira, colocamos a seguinte questão: será que estes alunos são mais interessados, ou será que as condições objetivas da instituição (fruto da política pública que representam os Institutos Federais) favorecem a criação de um tempo/espço que provoca o interesse destes alunos?

Mesmo apontando na fala anterior para o interesse dos discentes, a docente S2 considera que “muita coisa não é óbvia” no desenvolvimento de sua prática e

¹³ As formas de ingresso nos cursos técnicos da instituição são diversificadas, podendo se dar por provas objetivas, sorteio público e análise de currículo.

sinaliza a importância da relação aluno/professor para a aprendizagem de “ser professor”.

Ah, eu aprendi que muita coisa não é óbvia! A gente precisa muito tentar se colocar na posição do aluno, né, do estudante em relação a várias coisas, vocabulário, né. A gente está falando um negócio lá que pra gente é muito óbvio e fácil e a gente acha que vai ser, não é sempre assim né. Já me perguntaram coisas de vocabulário que eu achei que eram muito básicas, “rascunho” e eu estava lá falando, achando que todo mundo estava entendendo e não estava. Então, eu acho que eu comecei a prestar atenção, assim, um pouquinho do ponto de partida deles, da experiência. (S2).

Nóvoa (2017), ao tratar sobre a construção do *ethos* profissional docente, recorre à metáfora de Lee Shulma, quando este ressalta que para ser professor não basta só conhecer técnicas, é necessário o desenvolvimento de um compromisso ético. Assim, semelhante a um condutor que diante de um acidente não pode prosseguir, precisa parar e ajudar, o professor também, diante de algumas demandas precisa parar – conforme expressa S7:

[...]os alunos que a gente tem aqui, em relação aos alunos que eu tinha no estado, são alunos que já são um pouco mais, já tem um nível um pouco acima, né. Mas, independente de estar em um nível acima dos alunos que eu tinha lá, aquela dificuldade das coisas básicas [...] continuam. A gente tem que voltar com essas coisas que teoricamente os alunos já deveriam vir com essa bagagem, né, de coisa de ensino fundamental mesmo, que **às vezes você para** e o aluno não sabe fazer uma divisão. Então, isso é um dos desafios, também, né. **Como que você quer ensinar [...] avançando se tem coisas anteriores a isso que já atrapalham, né, todo desenvolvimento?** (S7).

Porém, a fala de S10 desvela o conflito enfrentado pelo corpo docente decorrente da necessidade de “parar diante da defasagem do aluno”. Pois, por outro lado aponta para o pouco tempo disponível para a formação do aluno de maneira a atingir os objetivos institucionais.

Acolher as pessoas que estão aqui a partir de onde elas estão, eu acho que o desafio é um pouco esse [...] E do ponto de vista do aluno, me ajudou a formular bastante a ideia de que eu precisava, pra alguma coisa acontecer, simplificar a linguagem. Simplificar a linguagem significa abandonar exigências de controle sobre as implicações dos conceitos. E isso é uma perda de repertório enorme, do qual eu não sei resolver ainda, mas é a minha solução provisória [...] Senão o que acontecia? Eu criava uma situação no qual eles se sentiam completamente alienados em relação ao conhecimento [...] Então, eu

caminhei para isso [...] tentar organizar, a partir dos afetos que eles me propõe, o que eu consigo, que tipo de implicação que eu consigo controlar, sabe, no conteúdo que eu passo, que tem sido muito baixo. Que é um pouco do problema, né, de eu achar que isso **não me realiza muito**. Porque quando eu simplifico muito, eu pego coisas que tem uma biblioteca inteira discutindo e questionando e eu apresento como um produto final para o aluno. E quando eu faço isso o que que ele tá perdendo? Ele tá perdendo todo o conflito epistemológico, né. E eu acho que isso é muito mais importante do que a conclusão. Só que **precisa de tempo para fazer isso e tempo é o que eles não têm**. (S10).

A fala de S10 nos expõem o mal-estar docente diante da realidade e do sentimento de não realização perante o enfretamento da questão. Neste ponto ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de estruturação dos coletivos de prática, para que o enfretamento desta questão não se opere de forma individualizada, uma vez que a inclusão destes alunos é uma das finalidades da política pública que representa o Instituto Federal.

5.4 Identidades e perspectivas futuras

Esta categoria reúne elementos relacionados às perspectivas futuras dos professores. Através de transações subjetivas, o indivíduo faz projeções futuras de si que podem se dar em ruptura ou em continuidade com as identidades herdadas ou construídas. Neste sentido, apenas um participante manifestou projeção de si em ruptura com a identidade docente.

Mas a ideia era ser pesquisador. E pra ser pesquisador eu sabia que eu tinha que ser professor [...] Então, a docência foi a opção menos contraditória e mais aceitável para conduzir aquilo que eu achava que era minha vocação, que era pesquisa [...] pouco a pouco a docência ela acabou se tornando a estratégia de sobrevivência que se apresentou para mim ao mesmo tempo em que os meus objetivos se tornaram insolúveis nela. Então, eu fui conduzindo vidas paralelas, assim, entre a docência e a minha pós-graduação. E aí, as duas entraram meio que em crise ao longo do caminho, assim. E no que diz respeito à docência, eu tive que me reinventar muito dentro dela [...] Talvez sobre um pedacinho de docência ainda, no sentido de [...] diversificar minhas fontes de renda. Mas é algo que já me cansou, já. (S10).

S10 pretende interromper sua trajetória como docente por dois motivos principais: primeiro, seu desejo profissional inicial era ser pesquisador, e segundo

porque suas experiências pregressas como docente desmotivaram a permanência na profissão professor.

Olha, passei esses nove anos que eu trabalhei com o professor. Foi uma instabilidade enorme que gastava o meu fígado. Todo semestre eu achava que ia ser demitido. Eu falava “dessa vez vou ser demitido”. A ideia da estabilidade é importante [...] e aqui a gente tem maior estabilidade. Eu não me sinto com medo de ser demitido a cada mês! O que me livra de um enorme estresse. (S10).

Cabe destacar que o docente S10 era o único participante que possuía contrato temporário, o que limita seu tempo de exercício docente no Instituto Federal a no máximo dois anos. Assim, conforme podemos perceber no excerto de sua entrevista, apesar de S10 projetar interromper a trajetória como docente, a experiência como professor no âmbito do Instituto Federal aparece como uma experiência mais positiva em sua trajetória profissional.

Conforme já mencionamos, com exceção de S10, as projeções futuras dos demais entrevistados se dão em continuidade com a profissão docente. Dois elementos se destacaram em suas narrativas de projeções futuras: intenções de formação continuada e o aspecto de incerteza.

No que se refere às intenções de formação continuada, temos que ressaltar que a titulação e formação do corpo docente da instituição foi destacada em vários momentos das entrevistas como potencialidade do Instituto federal, conforme as falas dos participantes S7 e S9.

O corpo docente como um todo né. Porque não é em qualquer lugar que você encontra professores com mestrado e doutorado, né, dando aula no ensino médio. Então eu acho [...] que é uma das potencialidades. (S7).

A docência no Instituto Federal, assim, é extremamente competente, senão não estaria no Instituto. Eu já parto por aí. Eu até fico... eu sou muito orgulhoso de dar aula no Instituto Federal, porque o nível do professorado é muito alto, muito alto mesmo. São professores extremamente bem formados. (S9).

Quando questionados sobre suas perspectivas futuras, todos os participantes que não possuíam doutorado ou mestrado citaram algum tipo de projeto relacionado à formação continuada através da pós-graduação.

É uma coisa que eu pretendo fazer, uma licenciatura ou complementação pedagógica. (S3).

Eu pretendo continuar me aperfeiçoando né. Então eu pretendo ir para o doutorado. Espero conseguir fazer isso em breve. (S12).

Bom, como professor, minha perspectiva futura é [...] concluir este doutorado. (S9).

Ah, então eu quero fazer meu doutorado, né [...]. Eu pretendo fazer o doutorado, por gostar da área da pesquisa, mas também por continuar estudando o que eu venho estudando. Eu gosto muito e acho que essa experiência acumula muito para a docência, né. (S11).

É certo que é importante que o professor se atualize em relação às tendências e/ou alargamento de sua área de conhecimento, porém, cabe trazermos neste momento as reflexões de Dubar (2005) sobre a interferência da formação de maneira cada vez mais acentuada nas dinâmicas identitárias no período contemporâneo.

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas, **por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias** por muito tempo além do período escolar. (DUBAR, 2005, p. 26, grifo nosso).

Até meados dos anos 1990, as identidades profissionais se davam, preponderantemente, por modos de socialização em que o “eu” se identificava com os coletivos “de ofício”, “de classe”, “de empresa”, ou seja, o “nós” preponderava sobre o “eu”. Porém, as transformações sociais, políticas e econômicas delinearam políticas de gestão do emprego que fortaleceram o vínculo emprego-formação. Assim, a formação se tornou um elemento cada vez mais valorizado não apenas para acesso aos empregos como para as trajetórias no emprego. No entanto, o autor explica que não quer reduzir as identidades a *status* de emprego e a níveis de formação, mas ressaltar o fato de a formação continuada ser tomada cada vez mais como incumbência do indivíduo e não da instituição de trabalho. Assim, no contexto contemporâneo, em que o emprego é cada vez menos considerado estável, as identificações com os coletivos de trabalho são cada vez mais provisórias e demandam “um indivíduo racional e autônomo que gere suas formações e seus

períodos de trabalho segundo uma lógica empresarial de ‘maximização de si’’. (DUBAR, 2009, p. 153).

Estas características do contexto contemporâneo em que há interferência acentuada da formação para as dinâmicas identitárias também se dão com as dinâmicas profissionais dos docentes. Neste sentido Nóvoa argumenta, com Recurso Bertrand Schwartzs, que a educação permanente “começou por ser um direito pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa necessidade e agora é vista como uma obrigação” (NÓVOA, 2009, p. 23). O autor alerta então sobre os cuidados com a formação docente neste contexto contemporâneo, que demanda ao indivíduo incessante formação.

A crítica de Nikolas Rose à emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais merece ser recordada: “O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e de preparação para uma vida de procura permanente de emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do self”. Muitos programas de formação contínua têm se tornado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminário e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores. A única saída possível é o investimento na formação de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009, p. 23).

Além da necessidade de afirmar as redes coletivas para a formação docente o autor fala também de algo que para ele está no cerne da identidade profissional docente que é inscrever a personalidade no interior da profissionalidade docente: “trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 22), e assim poder construir um percurso significativo de aprendizagem.

Ao dizer que a formação “agrega valor”, mas que a formação por si só não basta, S5 talvez estivesse querendo tocar nesta necessidade de trazer a personalidade para dentro da profissionalidade.

Então, assim, todos os colegas nossos são pessoas que passaram no concurso. É injusto, né, mas tem que ser acima da média, porque teve que demonstrar isso num processo seletivo com prova objetiva, que eu achei muito interessante, né. A segunda é que a maioria deles vem

com uma formação já, né, com uma titulação, com uma qualificação. **Isso dentro do modelo acadêmico agrega valor. Não acho que isso por si só basta.** Mas agrega valor, há um potencial. E a terceira é que o modelo do Instituto, ele privilegia isso (capacitação), né. (S5).

S13, ao tratar de suas perspectivas futuras, também cogita cursar uma pós-graduação e ressalta que a instituição contribui para a viabilização deste projeto. Porém, discute sobre a responsabilidade que deve ser desenvolvida pelo docente para a construção do seu percurso formativo e acrescenta o conflito que se estabelece na construção deste percurso, no sentido de ter que decidir sobre um curso que desenvolva o saber de sua área específica ou o saber pedagógico.

Eu acho que você tem que ter uma disciplina com relação à complementação da sua formação. O professor daqui ele tem uma oportunidade de desenvolver uma carreira bacana, mas você tem que ter um compromisso e você que tem que cobrar isso de você mesmo, com relação à complementação da sua formação, sobretudo quando a gente se refere à pós-graduação. Por que? E aí eu trato muito em particular da minha área. Como a maioria dos professores da minha área não tem essa formação pedagógica, eu acho que é relevante você buscar a complementação formativa que compense essa ausência que a gente teve ao longo da carreira que a gente trata até aqui né. E é difícil a decisão de ao escolher avançar com a pós-graduação em [área específica] você declinar disso e escolher educação para desenvolver essas ferramentas, para tentar desenvolver estas ferramentas pedagógicas. Entendeu? (S13).

Relembramos aqui que existe incentivo oficial para formação continuada dos docentes do IFSP, através de dois principais mecanismos: o docente pode utilizar parte de sua jornada de trabalho para formação continuada¹⁴; e o docente também pode solicitar afastamento remunerado para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu*¹⁵.

Porém, ao refletirmos sobre a fala de S13, quando este diz ficar diante do dilema entre ter de fazer uma capacitação mais ligada à área específica ou optar por um curso que desenvolva o saber pedagógico, ressaltamos a necessidade de afirmação das redes de trabalho coletivo, que, como já discutimos, ainda é incipiente no contexto que foi *locus* deste estudo.

S1, ao narrar suas perspectivas futuras como professora, utilizou o termo “crise”.

¹⁴ Previsto pela Resolução 109/2015 do Conselho Superior do IFSP.

¹⁵ Previsto pela Lei 8112/1990.

Ah, isso eu falo, que eu **vivo em crise!** É que as vezes eu vejo uma aula que eu preparo, sei lá eu acho que não deu certo. Mas eu acho, sei lá, não sei, mas acho que a perspectiva futura é no sentido de melhorar tanto a prática docente, como a relação com o aluno. (S 1).

A crise expressa por S1 remete às proposições da abordagem psicodinâmica, que propõe a existência de uma lacuna entre o prescrito para a realização do trabalho e a realidade concreta das ações. Essa lacuna é percebida pelo trabalhador como fracasso da “mestria” e suscita sentimento de impotência no sujeito, demandando que este engaje sua subjetividade, com o propósito de preencher a lacuna e superar esta resistência do real do mundo.

Diferentemente da docente da S1, os demais professores, apesar de não utilizarem a palavra crise, nos remetem a uma crise diante do horizonte de incerteza que vislumbra, tanto em termos mais globais (política educacional), como pela especificidade do campus – de se encontrar ainda na categoria de unidade avançada.

Dubar (2009), ao falar sobre as especificidades do contexto contemporâneo, ressalta o fato de as identidades se configurarem muito mais individualistas e, portanto, obrigarem os indivíduos a enfrentar as incertezas. O autor questiona se as funções públicas resistirão como os últimos locais seguros (estabilidade vitalícia) e questiona também o que acontecerá com a identidade profissional do indivíduo neste cenário de incerteza.

Será que se tornará, para a maioria uma história imprevisível, incerta, incessantemente retomada? Será ela, para eles uma série indefinida de crises a serem superadas, a serem geridas? Uma identidade de crise, tanto quanto uma identidade em crise? (DUBAR, 2009, p. 154).

Nas palavras do docente S9:

[...] eu tô bem triste, bem preocupado com os próximos oito anos aí, do funcionalismo público. A verdade é essa [...] se eu viesse trabalhar em 2014, eu acho que eu teria uma certa perspectiva em 2014 do que seria ser funcionário público. Agora vivendo o que a gente tá vivendo, desde depois de 2013, principalmente do ano passado para cá [...] eu acho que as coisas vão piorar. Eu acho que elas vão apertar, sabe [...] A questão de verba para o Instituto a gente sabe que já piorou. A gente viveu o corte de verba. Eu vivi, tô aqui há dois anos e vivi corte de verbas, sabe. E cortes notáveis, assim, cortes de 20, 30, 40%! [...] Eu vou levando sabe. Eu torço para que notícias de novas leis, novas propostas façam a gente pensar “As coisas vão melhorar! Vamos aí que a coisa vai ficar cada vez melhor”. Eu não acredito nisso. Eu acho que elas vão ficar de igual para pior. Então, assim, eu vou tocando. Se uma hora ficar insuportável, eu vejo que eu vou fazer. (S9).

S12 também demonstra apreensão e incerteza em fazer uma projeção futura de si como professa, pois as mudanças nas políticas educacionais ocorridas em período próximo ao das entrevistas trazem indicativos de mudanças para os Institutos Federais, principalmente no que se refere ao ensino médio integrado. Interessante que a fala de S2 estabelece relações entre os destinos da instituição e seu destino profissional.

Olha, eu acho que os desafios estão muito relacionados **aos destinos que o Instituto Federal** começa a tomar né! Porque como é uma instituição muito nova, a gente não sabe muito para onde ela vai. E acho que você não ter isso claro é muito complicado né. Então, a abertura de cursos; a estrutura, se aumenta ou não; se a gente vai para áreas diferentes. É tudo isso eu acho que é desafiante pro professor né [...] A gente tem, também, **a nossa trajetória profissional que a gente quer estabelecer a nível pessoal mesmo** né [...] E a partir do que eu não sei para onde o Instituto vai crescer e para onde ele vai se desenvolver, para que a área a gente vai caminhar, se a gente vai ter estrutura ou não, e esse mistério assim que acaba tendo né, por ser uma instituição nova que está para ser construída muita coisa, faz com que eu não consiga colocar isso junto, né, em paralelo[...]E aí, como a gente tá campus que não tem isso desenhado, ainda mais na situação política em que a gente está, que a gente não sabe se a gente vai crescer ou não, se a gente vai ter corte ou não, se a gente vai ter contratação ou não, tudo isso faz com que seja muito difícil que se construa isso. Então, acho que **fica muito desafiador para eu pensar no meu futuro profissional**, por conta disso [...] E que com as mudanças agora na parte de política educacional. Então, a mudança agora da MP né do ensino médio, que modificou toda a parte das nossas diretrizes da educação, isso faz com que é o sentido de ensino técnico fique muito fragilizado [...] é ruim para um Instituto Federal a gente caminhar para esse sentido de ensino técnico que está sendo desenhado pelas políticas educacionais né. E que no final a gente acaba sendo refém [...] E acho que para quem é educador e consegue fazer essa leitura conjuntural das políticas educacionais isso acaba sendo algo que tá no nosso...É assim como um grande desafio a se enfrentar assim no nosso futuro. (S12).

No que pese as especificidades do contexto contemporâneo a exacerbar o polo individual das identidades, fica a pergunta: será que a consolidação dos Institutos Federais enquanto política pública educacional pode ficar à mercê de estratégias individuais de construção de si? Como formar uma identidade do coletivo de professores internamente na instituição e projetar um futuro profissional se a instituição se configura completamente incerta no horizonte futuro destes profissionais?

É. quanto ao futuro, também. É porque, desde que a gente chegou aqui, né, parece que as incertezas só vão aumentando. Eu não sei assim. E aí a gente fica nesse meio do caminho aí né. (S7).

[...] eu acho que tem a ver com aquilo que eu falei da conjuntura política, né. Que a gente tá muito à mercê do que vai acontecer politicamente [...] eu acho que as perspectivas como professora estão muito à mercê da conjuntura política, pelo menos na educação formal né, no Instituto. Mas eu sou otimista (risos), sempre acho que vai dar certo, que a gente vai conseguir. Tem que lutar. (S2).

E eu tenho conversado com professores que entraram nos dois últimos concursos e que também já estão bastante preocupados, no sentido de “olha, será que isso aí vai se manter, por um bom tempo? Será que daqui a pouco a gente também não precisa prestar concurso para ir para outro lugar?”. **Mas ninguém, ninguém tá enxergando outro lugar para ir!** (S11).

Apesar da incerteza o desejo expresso pelos professores é de que sejam valorizados.

Minhas expectativas?! É continuar dando aula. Encontrar sempre alunos que se mostrem interessados [...]. Eu espero que os professores sejam valorizados, né. (S5).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] todo trabalho acabado traz consigo as reticências de uma incompletude que sempre se renova: a do autor, pelos caminhos que ele não quis ou não foi capaz de trilhar; a da obra, pela pluralidade das possíveis leituras que, quase sempre, conduzem a novos questionamentos; a do leitor, pelo desconhecimento do que foi ou será produzido depois da última página (a voz do autor que, para além da produção, continua se manifestando em outros circuitos) (COLELLO, 2015, p. 39).

Delineamos este trabalho ao reconhecermos a importância dos professores para a implementação e êxito das políticas públicas educacionais. Seu objetivo principal foi analisar os processos de configuração identitária profissional de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para tratarmos desta problematização, estruturamos a pesquisa em dois momentos. O primeiro momento da pesquisa, de caráter teórico, possibilitou explorarmos a polissemia que o conceito de identidade e de identidade profissional comportam. Discutimos como na contemporaneidade, a partir de uma perspectiva não essencialista, a temática da identidade docente é relevante para estudos na área educacional.

Explicitamos, então, que a escolha pela identidade profissional docente como objeto de estudo decorre do entendimento de que ao construírem suas identidades profissionais os professores constroem, simultaneamente, a identidade do coletivo profissional e da instituição (DUBAR, 2005); além do fato de que, por permear os modos de estar, pensar e agir no mundo, a identidade profissional, no caso particular a identidade profissional dos professores, interfere em suas perspectivas de formação e prática profissional (GATTI, 1996).

Vimos que se por um lado a identidade não é forjada à revelia do indivíduo, por outro, não pode prescindir do outro (da alteridade) para sua (re)construção, ocorrendo na dualidade entre o que é biográfico, individual, e o que é relacional. Assim, a (re)construção da identidade se dá por via intra e intersubjetiva, desde o nascimento, através das socializações primárias que ocorrem nos primeiros grupos, durante a infância, e das socializações secundárias ocorridas em outros grupos, e sobretudo, no contexto de trabalho (DUBAR, 2005).

Problematizamos também como a noção de crise está contida no processo de (re)configuração identitária. No entanto, no contexto contemporâneo intensificam-se

as crises identitárias, pois os vínculos sociais tradicionais que ancoram os processos de identificação se alteraram sobremaneira. As configurações identitárias passam a ser muito mais fluídas, uma vez que os processos de identificação se dão muito mais a maneira afinitária do que comunitária tornando as identidades muito mais “móveis”, “líquidas”, com exacerbação do polo individual para suas (re)configurações.

Ainda na primeira etapa da pesquisa, pudemos compreender o histórico da Rede Federal de Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 como política pública social que objetivava aumentar as oportunidades de acesso ao conhecimento, mediante a educação profissional e tecnológica e superar a dicotomia histórica—que produziu um ensino secundário destinado às elites condutoras e cursos técnicos profissionais destinados às classes menos favorecidas —através de uma organização pedagógica que busca a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, possibilitando que o aluno faça todo seu itinerário de formação num mesmo espaço de aprendizagem.

Na segunda etapa da pesquisa, procedemos com a pesquisa de campo de caráter empírico. Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com treze professores de um campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Nas entrevistas foram tratados aspectos das trajetórias individuais pregressas à instituição, bem como suas compreensões sobre contexto de trabalho do Instituto Federal e perspectivas profissionais futuras. No momento das entrevistas aplicamos também a escala EIPST.

Os resultados foram organizados em quatro categorias de análise e discutidos de maneira entrelaçada às discussões teóricas. Dentre os principais resultados discutidos na primeira categoria de análise, “Identidade e trajetória profissional”, tivemos que o conteúdo emergente das falas dos entrevistados a respeito da escolha profissional e ingresso na profissão docente convergiram com a discussão teórica realizada, no sentido de que as falas dos professores desvelaram as múltiplas influências que concorreram para suas (re)configurações identitárias profissionais, tais como as socializações em outros âmbitos da vida que não o profissional, os movimentos de emprego e gestão do trabalho, as relações familiares e de poder, bem como o reconhecimento social da profissão docente. A maioria dos professores entrevistados relata que apesar de possuírem identificação com a profissão docente

na época da escolha por um curso superior optaram por ingressar em bacharelados em detrimento de licenciaturas, desvelando como a baixa valorização profissional interfere na atratividade pela profissão professor, podendo bloquear as identificações com a profissão.

Os principais resultados discutidos na segunda categoria de análise, “Identidade e definições de atores sociais”, nos mostram que, embora as respostas dos professores comportem contradições e heterogeneidade, predomina no conteúdo emergente de suas falas elementos que remetem a uma valoração positiva quanto a ser professor no âmbito do Instituto Federal. A maioria dos professores avalia positivamente as condições de trabalho e carreira vivenciadas na instituição em contraste com as até então vivenciadas em suas trajetórias pregressas ao Instituto Federal. Tal dado é relevante por indicar que os professores se sentem mais valorizados por possuírem melhores condições de exercício profissional. Concorre também para esta visão geral positiva a compreensão de que possuem maior liberdade e autonomia para suas práticas na instituição.

Porém, a visão geral positiva é moderada por elementos emergentes das narrativas que se relacionam à condição de campus avançado da unidade, a infraestrutura e condições materiais desfavoráveis, bem como influências da política e apelos atuais para a educação, que remetem à incerteza e à desconfiança quanto à permanência de melhores condições de trabalho.

Os resultados empíricos desvelaram, também, o caráter recente de residência do corpo docente no município em que se localiza a unidade que foi *locus* desta pesquisa, com professores ou recém-chegados à cidade ou que precisam se deslocar para trabalhar. Tal fato evidencia a interferência da política pública nas trajetórias individuais destes professores, como também na localidade.

Cabe destacarmos, então, que as negociações identitárias deste grupo docente são iniciais, em virtude do caráter recente de exercício da profissão no contexto de trabalho do Instituto Federal. Neste sentido, a jornada de trabalho em regime de dedicação exclusiva emerge de suas falas como elemento que contribui para os processos de configuração identitária do grupo de docentes, por possibilitar maior aproximação destes com a instituição, bem como por permitir que estabeleçam relações mais próximas não só com o corpo discente mas com os demais colegas para troca de ideias e elaboração de ações e projetos. Neste sentido percebemos que

existem condições objetivas que potencializam a formação do que é chamado por Nóvoa de “comunidades de prática”.

Porém, ainda que os professores relatem que o regime de trabalho bem como a distribuição da jornada de trabalho viabilizam trocas de experiências entre o coletivo de professores, estas ocorrem ainda, predominantemente, em tempo-espço não instituídos, através de conversas informais, períodos de café etc. O que nos aponta para necessidade de ações institucionais que contribuam para que o coletivo de professores consolide *comunidades de prática*, que longe de padronizar, regular ou mecanizar a ação destes professores, possam afirmar a autonomia docente de maneira a não reduzi-la a “uma escolha pessoal, de caráter privado dos agentes institucionais, mas destacar as formas diferenciadas e ajustadas de levar a cabo uma formação escolar mais qualificada e atenta a seus fins” (GATTI, 2016, p. 296) – uma vez que os docentes entrevistados também relataram a existência ainda incipiente e frágil de referentes de ação docente na instituição.

Na terceira categoria de análise, “Identidade múltipla e dividida”, os principais resultados discutidos versam sobre as compreensões dos professores sobre a atuação simultânea em diversos níveis e modalidades de ensino. Destacamos que ao ingressarem na instituição, seis professores entrevistados tinham a expectativa de trabalhar com ensino médio integrado, enquanto três almejavam trabalhar com o ensino técnico, dois com o ensino superior, um na pós-graduação e um com apenas o ensino médio. As respostas dos professores quanto à expectativa de atuação nos diferentes níveis de ensino se deram por diversos fatores que não, necessariamente, coincidem com suas preferências por atuação em determinado nível ou modalidade.

Alguns participantes responderam esta pergunta a partir do entendimento que tinham sobre a principal demanda do Instituto Federal, outros não possuíam conhecimento profundo sobre os objetivos da instituição ao ingressarem no contexto do IF. Alguns relataram preferência por trabalhar com determinados níveis ou modalidades em decorrência do perfil de público esperado para os cursos.

Consideramos que a hipótese desta pesquisa foi parcialmente confirmada, uma vez que o conteúdo emergente das falas dos professores indica que o contexto do Instituto Federal viabiliza ao professor vivenciar situações de trabalho que mobilizam uma gama maior conhecimentos. Porém, apesar de os professores considerarem a experiência enriquecedora, que pode contribuir para identificações com a profissão docente, relatam também as influências desta verticalização do ensino para a

intensificação do trabalho, o que pode gerar desmotivação. Além da vivência com os vários níveis de ensino, outros fatores do contexto do Instituto Federal – tais como condições objetivas de trabalho e a compreensão de possuírem maior liberdade e autonomia – concorrem para as identificações com a profissão docente.

Outro elemento relevante que emergiu das entrevistas é que o modelo do Instituto Federal tensiona a heterogeneidade tão característica da profissão docente, ao possibilitar que os docentes experienciem desenvolver suas práticas em diferentes níveis e modalidades de ensino. Mas, desvelam também uma possível divisão entre os professores de disciplinas propedêuticas e de disciplinas técnicas, indicando uma tendência de haver maior intensificação do trabalho para os professores das disciplinas técnicas.

Outra divisão que parece tensionar a configuração profissional do coletivo de professores diz respeito ao entendimento quanto às práticas relacionadas à pesquisa e extensão. Pois, se por um lado o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão é compreendido de maneira positiva entre os docentes, por outro, aciona reflexões e divergências entre os professores quanto às finalidades dos Institutos Federais e quanto às possibilidades e limites de aproximações da instituição com a região em que desenvolvem suas atividades; pois esta discussão passa pela reflexão sobre a função da escola, e no caso específico do Instituto Federal, passa pela reflexão constante sobre a função de uma escola profissionalizante.

Com relação à quarta categoria de análise, “Identidade e projeções de futuro”, com exceção de um participante, as projeções futuras de si relatadas pelos professores estão em continuidade com a profissão de professor. Dois elementos se destacaram em suas narrativas de projeções futuras: intenções de formação continuada e o aspecto de incerteza.

Diante do exposto e considerando que no contexto de trabalho as identidades de cada um dos professores não são subordinadas a um “Nós coletivo”, mas que ao contrário, ao construírem suas configurações identitárias profissionais, os professores constroem também a identidade coletiva docente do Instituto Federal, arriscaríamos dizer (cientes do risco de simplificar demais o que é complexo) que a identidade profissional coletiva se configurava, no período das entrevistas, como uma identidade contraditoriamente valorizada, ampliada e delimitada.

Valorizada, pois, ainda que se confirme certa tendência de intensificação do trabalho docente, as condições objetivas relacionadas à carreira, salário e jornada de

trabalho são compreendidas como elementos de valorização da docência. Ampliada, pois os docentes se referem à possibilidade de trabalhar com vários níveis ou modalidade de ensino como uma experiência enriquecedora, além de ressaltarem o quanto são mobilizados a construir maneiras para lidar com esta demanda atípica. E delimitada, pois, frente às incertezas do cenário político e educacional brasileiro à época das entrevistas, os professores expressaram insegurança quanto ao futuro dos Institutos Federais – o que influencia de maneira restritiva em seus projetos pessoais, bem como em seus planos relacionados à profissão e à formação continuada.

Por fim, ao entendermos que toda pesquisa comporta limites e possibilidades, cabe neste momento tencionarmos as *reticências de incompletude* desta pesquisa. Como limites destacamos que se trata de um estudo de caso e portanto não convém fazer generalizações. Neste sentido, relembramos que cada uma das unidades dos Institutos Federais comporta peculiaridades que são datadas e sofrem alterações. Assim, é importante frisarmos que até mesmo o período em que foram realizadas as entrevistas desta pesquisa influenciam nos resultados obtidos.

Porém, ressaltamos que em todas as unidades dos Institutos Federais os professores desenvolvem suas práticas simultaneamente nos vários níveis e modalidades de ensino. Assim, acreditamos que alguns dados aqui problematizados possam servir como ponto de partida para a estruturação de ações e pesquisas futuras não só com os docentes da unidade pesquisada, mas também com docentes de outras unidades.

Neste sentido, consideramos que os resultados desta pesquisa podem contribuir para ações de formação continuada de docentes da instituição, na medida em que podem ser utilizados como disparadores de problematizações e reflexões em meio aos grupos de docentes. Os resultados também podem servir como referencial histórico sobre os Institutos Federais, uma vez que trazem, através da voz dos professores, alguns pontos de potencialidade, contradições e fragilidades desta instituição enquanto política pública.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. J. C. N. **A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Do Acre** – Campus Cruzeiro do Sul. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARAUJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011.

ARIAS, G. B. Una educación para todos e de calidad, una máxima ética y política. Conferencia de abertura no XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (XI CONPE). Conferência de abertura. Uberlândia, 2013.

BACCIN, Ecléa Vanessa C.; SHIROMA, E. O. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 183, p. 129-150, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora do Porto, 2010.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. sec. 1. p. 01- 03.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Um modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério do Estado da Educação. NOTA TÉCNICA Nº 57/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC. Trata sobre modelo de dimensionamento de cargos e funções. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40781-sei-nota-tecnica57-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. Ministério do Estado da Educação. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para sua expansão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2013. sec. 1. p. 10.

BRASIL. Ministério do Estado da Educação. Portaria nº 245, de 15 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 2016. sec1. p. 30-37.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). Auditoria operacional Fiscalização de orientação centralizada. Rede Federal de Educação Profissional. Brasília, 2013.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRACA, A. B. S.. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 371-390, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200371&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. 1/6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. v. 1.

_____. Identidade. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. 1. reed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997. P. 58-75.

CIAMPA, A. C.; LIMA, A. F. Sem pedras o arco não existe: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 29, p. 1-9, 2017.

COLELLO, S. M. G. **A escola e as condições de produção textual**: conteúdos, formas e relações. 2015. (Livre docência) –Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2015.

DEJOURS, C. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília, DF: Paralelo 15, 2004. P. 47-104.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 2005.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FACCI, M.G.D. Prefácio. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 1. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2017.

FERREIRA, F. I. Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTELA, A; CANÁRIO, R; FERREIRA, J. **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: Afirse, 2000. P. 309-328.

FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR), v. 12, n. 2, p. 1-19, jan. 2018.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. de. **Psicologia, uma (nova) introdução**: uma visão histórica da Psicologia como ciência. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Revista Educação**, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, p. 138-146, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973/12761>>.

FORBES, J. F. **Você quer o que deseja?** 8. ed. São Paulo: Best Seller, 2010.

FREITAS, F. L. **A identidade do professor: da teoria à prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2008. P.25-54.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GATTI, Bernadete A. et al. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 46, p. 286-311, 2016.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 85-90, 1996.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, p. 88-111, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, F. P. S; SILVA, K. C. A impossibilidade da construção da identidade dos IFs sob a égide da pequena política. *Apresentação de Trabalho/Comunicação*. 2017.

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

HELOANI, J. R.; UCHIDA, S. Psicodinâmica do Trabalho, Sociologia e Identidade. In: MATIAS, Maria Cristina Moreno; ABIB, José Antonio Damásio (Org.). **Sociedade em**

Transformação. Estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade. 1. ed. Londrina: Eduel, 2007. P. 181-203.

JACQUES, M. G. C. Identidade. In: JACQUES, M. G. C.; STREY, M. N.; BERNARDES, N. M. G.; GUARESCHI, P. A.; CARLOS, S. A.; FONSECA, T. M. G. (Org.). **Psicologia Social Contemporânea** - Livro Texto. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 159-167

LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília, DF: Paralelo 15, 2008.

LANE, S. T. M. Prefácio. In: CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina:** um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1998. P. 1-10.

LARA JUNIOR, Nadir; LARA, A. P. S. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 29, e171283, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100406&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29171283>.

LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F.; SAYÃO, Y.; MACHADO, A. M. Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. **Estilos da Clínica**, v. 19, p. 199-208, 2014.

LIMA, A. F. de. Para uma reconstrução dos conceitos de massa e identidade. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil:** Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco editorial, 2016.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro de entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Eduel, 2003. P. 11-25.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 30, p. 289-300, 2004.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In: _____. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho:** teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 31, p. 467-482, 2005.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Editora do Porto, 1999.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, E. (Org.), **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011. v. 1.

PEREIRA, L. A. C. A Formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. 1. ed. v. 1. São Paulo: Editora Moderna, 2011. P. 33-46

PREDIGER, Juliana. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: quereres e fazeres. 2010. 86 f. (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Curso de Mestrado em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org.) **A profissão professor**. Porto: Porto editora, 1999. P.63-80.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016. v. 1.

SILVA, M. L. R. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Notandum Libro**, São Paulo/Porto, CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto n. 12, p. 01-64, 2009.

_____. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Org.). **Cognição, afetividade e linguagem**. 1. ed. v. 1. Taubaté: Cabral/ Livraria Universitária, 2007. P. 235-259.

_____. Representações de professores sobre suas identidades profissionais: desafios e contradições. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de (Org.). **Representações docentes e discentes em contextos educativos**. 1. ed. v. 1. Taubaté: Cabral Editora/ Livraria Universitária, 2010. P. 351- 383.

SOUZA, M. P. R. Psicologia e educação: contribuições para a atuação profissional. **Cadernos Temáticos 6**, São Paulo, 2008.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, jun. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>.

APÊNDICE I – FICHA DE DADOS GERAIS

1- Nome:		2- Idade:	
3- Sexo:		4- Naturalidade:	
5- Município de residência:		6- Tempo de residência na cidade:	
7- Escolaridade: ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Outro:			
8- Vínculo: ☐ Professor(a) contratado(a) ☐ Professor(a) efetivo(a) ☐ Professor(a) cedido (a) ☐ Outro:			
9- Qual o seu regime de trabalho? ☐ Dedicação exclusiva ☐ 40 horas ☐ 20 horas ☐ outro: _____			
10- Tempo de atuação como professor(a):			
11- Tempo como professor(a) no IFSP:			
12- Tempo como professor no Câmpus:			
13- Caso possuía experiência como professor antes do ingresso no IFSP, especifique com qual modalidade já havia atuado: ☐ Ensino médio ☐ Ensino Técnico ☐ Ensino médio integrado ao técnico ☐ PROEJA ☐ Educação superior ☐ Pós graduação ☐ Pesquisa ☐ Outro: _____			
14- Ao ingressar no Instituto Federal, sua expectativa era de desenvolver suas atividades como docente, prioritariamente, com: ☐ Ensino médio ☐ Ensino Técnico ☐ Ensino médio integrado ao técnico ☐ PROEJA ☐ Educação superior ☐ Pós graduação ☐ Pesquisa ☐ Outro: _____			
15- Você considera estar melhor (a) preparado para atuar com : ☐ Ensino médio ☐ Ensino Técnico ☐ Ensino médio integrado ao técnico ☐ PROEJA ☐ Educação superior ☐ Pós graduação ☐ Pesquisa ☐ Outro: _____			

APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Fale sobre sua escolha pela profissão professor.
2. Fale sobre os entraves para a escolha pela docência.
3. Fale sobre o(a) professor(a) que mais o marcou.
4. Fale sobre a profissão docente no Instituto Federal.
5. Fale sobre experiências anteriores que contribuem para sua prática como professor no IFSP.
6. Fale sobre os desafios para docência nos Institutos Federais.
7. Fale sobre as potencialidades da docência nos Institutos Federais.
8. Fale sobre suas expectativas futuras como professor (a).

APÊNDICE III – QUADRO PARA ADEQUAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perguntas	Tema	Ação verbal/ Para que quero saber isso?
1. Fale sobre sua escolha pela profissão professor.	Escolha da profissão	Identificar quais fatores levaram a escolher a profissão/ Identificar quais elementos dos eixos relacional e biográficos concorreram para a escolha do sujeito.
2. Fale sobre os entraves para a escolha pela docência.	Escolha da profissão	Identificar quais fatores que dificultam escolher a profissão/ Identificar elementos dos eixos relacional e biográficos que possam ter concorrido para inviabilizar a escolha.
3. Fale sobre o(a) professor(a) que mais o marcou.	Referência profissional	Avaliar saberes da profissionalidade/ Identificar os saberes da profissionalidade docente são mais valorizados pelo sujeito da pesquisa e possíveis relações entre as referências, bem como identificar elementos que possam perpassar a identidade profissional pressuposta.
4. Fale sobre a profissão docente no IFSP Instituto Federal.	Docência no IFSP	Identificar as atividades do professor na instituição/Identificar quais saberes são elencados pelo sujeito como saberes docentes e identificar elementos que indiquem o movimento de reposição da identidade pressuposta, bem como elementos da profissionalidade docente.
5. Fale sobre experiências anteriores que contribuem para sua prática como professor no IFSP.	Experiência profissionais	Identificar os saberes experienciais da trajetória profissional/Identificar os saberes experienciais de sua trajetória biografia.
6. Fale sobre os desafios para docência nos institutos federais.	Docência no IFSP	Avaliar fatores organizacionais que impactam de maneira negativa o trabalho docente/Identificar possíveis obstáculos para configuração identitária profissional e que podem gerar sofrimento.
7. Fale sobre as potencialidades da docência nos institutos federais.	Docência no Instituto Federal	Avaliar fatores organizacionais que impactam de maneira positiva o trabalho docente/ Identificar elementos de reconhecimento para configuração identitária profissional e que podem gerar sofrimento prazer.
8. Fale sobre suas expectativas futuras como professor (a).	Docência no Instituto Federal	Identificar perspectiva profissional/Identificar a identidade profissional visada pelo sujeito.

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “PROCESSOS IDENTITÁRIOS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO”. Esta pesquisa pretende analisar os elementos que perpassam os processos identitários dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”.

Para esta pesquisa estão previstos os seguintes procedimentos: participação em encontros individuais e coletivos para aplicação de questionário escrito e entrevistas que serão gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. É previsto o risco mínimo de desconforto, decorrente do parar para pensar acerca da temática envolvida nas entrevistas, no preenchimento de escalas e ficha. Há previsão de encaminhamento dos participantes para atendimento psicológico em caso de desconforto decorrente da participação na pesquisa.

Para participar deste estudo o (a) sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O (A) sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao (a) sr. (a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “PROCESSOS IDENTITÁRIOS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer

momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2018 .

Assinatura do Participante

Assinatura da pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Solema Sanches Valverde

Endereço institucional: Av. da Universidade, 308 – Bloco B – Sala 18
Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP 05508-040

Fone: () _____

E-mail: solema@usp.com.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

- a) Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP) – Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone: (11) 3091-4182. E-mail: comite.etica.ipusp@gmail.com.
- b) Comitê de Ética em Pesquisa do IFSP- Rua: Pedro Vicente, 625- CEP: 01109-010 – São Paulo- SP (1º andar). Telefone: (11) 3775-4665. E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br.

ANEXO I – ESCALA EIPST

Nome: _____

Avaliando o seu trabalho nos últimos seis meses, marque o **número de vezes em que ocorreram vivências positivas e negativas**.

<u>Nenhum</u> <u>a vez</u>	<u>Uma</u> <u>vez</u>	<u>Duas</u> <u>Vezes</u>	<u>Três</u> <u>Vezes</u>	<u>Quatro</u> <u>Vezes</u>	<u>Cinco</u> <u>Vezes</u>	<u>Seis</u> ou <u>mais</u> <u>vezes</u>

Liberdade com a chefia para negociar o que precisa	0	1	2	3	4	5	6
Liberdade para falar sobre o meu trabalho com os colegas	0	1	2	3	4	5	6
Solidariedade entre os colegas	0	1	2	3	4	5	6
Confiança entre os colegas	0	1	2	3	4	5	6
Liberdade para expressar minhas opiniões no local de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
Liberdade para usar a minha criatividade	0	1	2	3	4	5	6
Liberdade para falar sobre o meu trabalho com as chefias	0	1	2	3	4	5	6
Cooperação entre os colegas	0	1	2	3	4	5	6
Satisfação	0	1	2	3	4	5	6
Motivação	0	1	2	3	4	5	6
Orgulho pelo que faço	0	1	2	3	4	5	6
Bem-estar	0	1	2	3	4	5	6
Realização Profissional	0	1	2	3	4	5	6
Valorização	0	1	2	3	4	5	6
Reconhecimento	0	1	2	3	4	5	6
Identificação com as minhas tarefas	0	1	2	3	4	5	6
Gratificação pessoal com as minhas atividades	0	1	2	3	4	5	6
Esgotamento emocional	0	1	2	3	4	5	6
Estresse	0	1	2	3	4	5	6
Insatisfação	0	1	2	3	4	5	6
Sobrecarga	0	1	2	3	4	5	6
Frustração	0	1	2	3	4	5	6
Insegurança	0	1	2	3	4	5	6
Medo	0	1	2	3	4	5	6
Falta de reconhecimento do meu esforço	0	1	2	3	4	5	6
Falta de reconhecimento do meu desempenho	0	1	2	3	4	5	6
Desvalorização	0	1	2	3	4	5	6
Indignação	0	1	2	3	4	5	6
Inutilidade	0	1	2	3	4	5	6
Desqualificação	0	1	2	3	4	5	6
Injustiça	0	1	2	3	4	5	6
Discriminação	0	1	2	3	4	5	6

ANEXO II – DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

*Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de
Aprendizes Artífices, para o ensino profissional
primario e gratuito*

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia:

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codações uteis à Nação:

Decreta:

Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Paragrapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho mnual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes.

Parapho unico. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando à medida que a capacidade do predio-escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem.

Art. 3º. O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro, sendo o regimen da escola do externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde.

Art. 4º. Cada escola terá um director, um escriptuario, tantos mestres de officinas quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º. O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ anuaes.

§ 2º. O escriptuario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1.800\$ annuaes.

§ 3º. Os mestres de officinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º. As Escolas de Aprendizizes Artifices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem as seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;
- b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o apprendizado do officio.

§ 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passador por autoridade competente.

§ 2º. A prova de ser o condidato destituido de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições de requerente à matricula.

Art. 7º. A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officito, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º. Haverá em cada Escola de Aprendizizes Artifices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio, para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem.

Art. 9º. Os cursos nocturnos, primario e de desenho ficarão a cargo do director da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1º. Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiais necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º. Semestralmente o director dará balanço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo à Caixa Economica ou Collectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas da escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A comissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será formada pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes à administração da escola das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accordo com os mestres das officinas, e submetidos à approvação do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizizes Artifices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que fôr consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização das Escolas de Aprendizizes Artifices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

Nilo Peçanha
A. Candido Rodrigues