



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

ARLINDO ALVES DA COSTA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES
ATUANTES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

PARANAÍBA/MS

2019

Arlindo Alves da Costa

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES
ATUANTES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientadora: Prof. Dr(a). Milka Helena Carrilho Slavez

Paranaíba/MS

2019

C87p Costa, Arlindo Alves da
O processo de construção da identidade de professores
atuantes no Instituto Federal de Educação/ Arlindo Alves da
Costa. – Paranaíba, MS: UEMS, 2019.
145f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.
Orientadora: Prof.^a Dra. Milka Helena Carrilho Slavez.

1. Identidade profissional 2. Ensino técnico
profissionalizante 3. Formação de professores I. Slavez, Milka
Helena Carrilho II. Título

CDD 23. ed. - 371.1

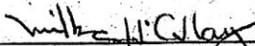
ARLINDO ALVES DA COSTA

O processo de construção da identidade de professores atuantes no instituto federal de educação.

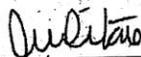
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 29 janeiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Andreia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

ARLINDO ALVES DA COSTA

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES
ATUANTES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª. Dra. Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, por conceder meu afastamento para qualificação, tão importante e necessário para a conclusão desse trabalho.

Aos professores que dividiram suas trajetórias de vida para que essa pesquisa se realizasse.

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, pelo acolhimento nessa jornada e por proporcionar condições para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A todos os professores que contribuíram de alguma forma para essa caminhada.

A minha orientadora com suas contribuições e principalmente sua paciência.

A minha família por saber compreender os momentos de ausência.

COSTA, Arlindo Alves da. *O processo de construção da identidade de professores atuantes no Instituto Federal de Educação*. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

RESUMO

A presente dissertação tem por finalidade apresentar os resultados finais da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. A pesquisa tem como objetivo compreender como se constitui a identidade profissional dos docentes atuantes no Instituto Federal de São Paulo, empregando elementos da trajetória de vida familiar e profissional, consequentemente compreendendo em quais vivências a prática profissional desses sujeitos foi e está sendo construída. Os Institutos são caracterizados pelo ensino verticalizado, oportunizando ao aluno a possibilidade de perfazer em uma única instituição seu processo formativo, do ensino médio à pós-graduação, sendo que o mesmo docente poderá lecionar em vários níveis de ensino. O quadro teórico que orientou a análise dos dados com relação a formação de identidade é composta pelas pesquisas de Berger e Luckman (2007), assim como de Dubar (1997, 2009), sobre competências e saberes relacionados a prática docente utilizou-se os estudos de Tardif (2014). A natureza da pesquisa tem um caráter qualitativo, o trabalho de campo consistiu em entrevistas semi-estruturadas com professores, pertencentes ao quadro efetivo de servidores do Instituto Federal de São Paulo, que não possuíam licenciatura, nem tão pouco uma formação voltada para o ensino. Utilizou-se os procedimentos metodológicos que advém de Dubar (1998), nesse sentido as trajetórias individuais e sociais dos indivíduos narradas pelos próprios sujeitos da pesquisa, foram organizadas em categorias específicas para análise dos relatos biográficos. Para ampliar a compreensão dos sujeitos utilizou-se pesquisa documental, com o objetivo de contextualizar o ambiente social em que os professores estão inseridos. A pesquisa aponta que a constituição identitária do profissional docente é produto da articulação entre o processo biográfico e o processo relacional, refere-se a práticas de seus antigos professores como modelos que utilizam no cotidiano, mobilizando um amalgama de saberes construídos ao longo de sua trajetória pré-profissional (grupos familiares e escolarização) e profissional (exercício docente e não docente), legitimando suas práticas atuais, por meio de vários elementos do seu cotidiano, como a relação com outros professores ou a modalidade de ensino que lecionam.

Palavras-chave: Identidade Profissional, Ensino Técnico Profissionalizante, Formação de Professores.

COSTA, Arlindo Alves da. *The process of identity construction of active professors at the Federal Institute of Education*. 2019. 161 p. Dissertation (Masters in Education) – University Unit of Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

ABSTRACT

The present dissertation purpose to present the final results of the Masters research bounded to the graduate program in Education of the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, university unit of Paranaíba in the research line Language, Education and Culture. The research has as objective to understand how the professional identity of the active professors in the Federal Institute of São Paulo is constituted, by applying elements of the family and professional path, hence understanding in which experiences the professional practice of these subjects was and are being built. The Institutes are distinguished by the vertical teaching, enabling to the student the possibility to go through its graduation process in a single institution, from the high school to the graduate studies, being that the teachers will be able to teach in a variety of levels of education. The theoretical framework that guided the data analysis in respect to the identity formation is composed by the researches of Berger and Luckman (2007), as well as of Dubar (1997, 2009), regarding the competences and knowledge related to the teaching practice it was of use the studies of Tardif (2014). The core of the research has a qualitative aspect, the field work consisted in interviews half structured with professors who are part of the effective framework of the civil servants in the Federal Institute of São Paulo, which neither had teaching degree nor any related to education. The methodological procedures used come from Dubar (1998), in that sense the individual and social trajectories of the subjects of the research that were narrated by themselves were organized in specific categories for the analysis of the bibliographical reports. In order to broaden the comprehension of the subjects, the documentary research was applied with the objective of contextualize the social ambient in which the teachers were inserted. The research points that the identity constitution of the professional of teaching is product of articulation between the bibliographical and relational processes, it referees to the practice of their former professors as models that they mirror daily, mobilizing an amalgamate of knowledge constructed throughout their pre (family groups and schooling) and actual (teaching and non-teaching performance) professional path, legitimating their current exercise by means of many elements of their daily life, as the relation with other teachers or the category of knowledge they teach.

Keywords: Professional Identity, Technical Education, Technical Professional Education, Formation of Professors.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações selecionados no IBICT sobre identidade docente e ensino técnico/ensino profissionalizante.....	31
Tabela 2 - Os saberes dos professores.....	54
Tabela 3 - Número de professores em função da titulação.....	80
Tabela 4 - Dados IBGE referente ao município em que a pesquisa ocorre.....	81
Tabela 5 - Dados básicos referente aos sujeitos da pesquisa.....	89
Tabela 6 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	92
Tabela 7 - Perfil pessoal e profissional dos sujeitos entrevistados.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 01 - A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA.....	39
1.1 Apresentação.....	39
1.2 A construção da identidade por meio dos processos de socialização primária e socialização secundária	39
1.2.1 A realidade objetiva.....	40
1.2.2 A realidade subjetiva	41
1.2.2.1 A socialização primária	43
1.2.2.2 A socialização secundária.....	44
1.3 A identidade para si e a identidade para o outro, na construção de uma identidade real	47
1.3.1 A articulação entre os processos identitários.....	47
1.3.2 Os processos biográfico e relacional na construção de uma identidade profissional	49
1.4 A formação da identidade docente por meio da legitimação dos saberes e competências inerentes à profissão	52
1.4.1 A formação profissional e os saberes disciplinares e curriculares	56
1.4.2 Os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão	56
1.4.3 Os saberes pessoais e saberes proveniente da formação escolar anterior no contexto da temporalidade e da carreira.....	58
CAPÍTULO 2 - A TRAJETÓRIA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL, DA ESCOLA DE ARTÍFICES A REDE FEDERAL DE ENSINO.....	61
2.1 O ensino profissionalizante no Brasil: século XIX ao século XXI.....	62
2.2 A constituição da Rede Federal de Ensino por meio da Lei 11.892/2008	68
2.3 O processo de expansão da Rede Federal de Ensino e suas conseqüências.....	72
CAPÍTULO 3 - A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS TRAJETÓRIAS IDENTITÁRIAS, CONTORNOS DA PESQUISA.....	83
3.1. Delineamento da Pesquisa	83

3.2 Caracterização da amostra	87
3.3. Análise dos dados.....	90
3.4. Apresentação dos sujeitos da pesquisa	91
CAPÍTULO 4 - DIÁLOGO ENTRE AS NARRATIVAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	107
4.1 Apresentação.....	107
4.2 Trajetória familiar.....	107
4.3 Trajetória escolar	112
4.4. Trajetória profissional	125
4.5 Relação com a profissão.....	136
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES	155
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161

INTRODUÇÃO

Ao longo da existência humana, as pessoas se deparam cotidianamente com a pergunta “quem é você?”, a resposta constantemente surge permeada por informações que o indivíduo confere a si próprio ou é atribuída pelos outros com a finalidade de localizá-lo ou identificá-lo dentro de um grupo ou de um contexto social.

Quando pensamos em elementos de identificação, estamos, na verdade, em busca de conceituar nossa própria identidade. Mas o que é identidade e para que serve sua compreensão? Ao pesquisar a definição de identidade contida no dicionário encontramos, entre outras, que identidade é “um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa” (FERREIRA, 1988, p.349).

Não raramente nos caracterizamos com definições que nos aproximam de pessoas, grupos ou culturas. Essa descrição do sujeito é realizada a partir da família a que pertence, seu sexo, sua escolaridade, sua religião, a cidade onde reside ou ainda da atividade econômica que desempenha, na tentativa de se identificar com o mundo que o cerca. Vários outros fatores podem ser considerados na busca por uma identificação, como os valores, as representações e ideias dos sujeitos envolvidos. Essa necessidade de nos situarmos no espaço e no tempo, com referência a quais grupos sociais pertencemos, tanto nos diferencia como nos singulariza dentro de uma comunidade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Se possuo filhos, posso assumir o papel de pai e desempenhar o que socialmente foi construído para esse personagem; se sou cristão, posso participar da comunidade cristã em que pessoas com os mesmos valores se relacionam; se sou engenheiro, possuo uma profissão que me diferencia dos outros tipos de profissionais e gozo da premissa de poder executar algo em que é negado aos demais, de tal modo que posso assumir o *status* proveniente de minha atividade laboral, assim como as dificuldades dela decorrentes.

Contudo, essas definições generalistas que se precipitam na tentativa de definir quem somos esbarram na dificuldade de estabelecer a própria definição do papel. Se utilizarmos o exemplo acima, o que é ser pai, cristão ou engenheiro, na sociedade em que vivemos? Caso sejamos inseridos em outro ambiente, as definições permanecerão ou serão modificadas pelos valores e representações do novo ambiente? Meu olhar sobre o mesmo evento permanecerá sempre imutável ou se transformará com a aquisição de novas experiências em minha vida? A visão das pessoas que me cercam corrobora a ideia que faço sobre essas situações ou é totalmente

diferente? Com essas perguntas percebe-se a dificuldade em responder à pergunta inicial: ‘quem sou eu?’. Ciampa (1984, p.60) observa que no cotidiano tentamos criar personagens que nos descrevam:

Se, como afirmamos, estamos falando de nossa identidade quando respondemos á pergunta “quem sou eu? ”, a primeira observação a ser feita que nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem (como uma novela de TV), cuja vida, cuja biografia aparece numa narrativa (uma história com enredo, personagens, cenários, etc.), ou seja, como personagens que surge num discurso (nossa resposta, nossa história)

O autor descreve identidade como metamorfose, por estar em constante transformação, resultado da relação entre a história individual do sujeito com seu contexto histórico e social. Para Ciampa (1984), esse caráter dinâmico da construção da identidade possibilita a criação desses personagens, o que se caracteriza como uma vivência pessoal de papéis, previamente criados e padronizados pela cultura, e por isso considerados não espontâneos, não naturais aos seres humanos, mas construídos a partir das condições materiais presentes em um determinado contexto. Segundo Ciampa (1984, p. 60),

O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com suas histórias, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc (CIAMPA, 1984, p. 60).

Assim como Ciampa (1984), Berger (1996, p.106), acredita que a sociedade pode determinar não apenas nossas ações, mas invariavelmente o que somos e postula: “sempre desejamos ser aquilo que a sociedade espera de nós. Queremos obedecer às regras, queremos os papéis que a sociedade nos atribui”.

Os papéis são padrões os quais o indivíduo deve seguir para ser aceito dentro de um contexto social específico. Se sou identificado como professor, devo desempenhar ações e atitudes relacionadas a esse papel determinado. Para Berger (1996, p.110) “a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente”.

Diante do exposto, entende-se que a concepção de identidade de um indivíduo, grupo ou mesmo de uma sociedade é fato importante na compreensão de suas ações, emoções e atitudes. Indagar quem somos ou o que fazemos tem como objetivo buscar conhecimento acerca da nossa própria existência, e conseqüentemente justificar nossas ações cotidianas.

À luz das definições aqui utilizadas, questiona-se se é possível compreender como se dá a construção e a própria definição de qualquer profissão, como por exemplo, a docência. O que é ser professor? Quem é o professor? O que precisa uma pessoa para ser reconhecida como tal? Ao

longo deste texto buscarei respostas para essas questões, a partir do trabalho que desenvolvo em uma instituição de ensino.

A presente pesquisa é oriunda da dificuldade em responder ao questionamento sobre ‘quem sou eu’, também presente no âmbito profissional, tal como se pretende desvendar “como se dá a constituição da identidade do professor atuante no Instituto Federal de Educação” do decorrer deste estudo.

Antes, porém, faz-se necessário pontuar alguns aspectos de minha trajetória de trabalho, no afã de entender como emergiram as questões aqui presentes, tendo em vista o fato de este pesquisador não ser professor do ensino técnico e tecnológico e não apresentar a experiência da docência, mas desempenhar atividades relacionadas à área acadêmica.

A minha atividade laboral é de técnico em assuntos educacionais, vinculado à Coordenadoria Sociopedagógica do Instituto Federal de Educação do Estado de São Paulo, instituição centenária cujo objetivo é ofertar cursos de qualificação profissional, nível médio técnico, superiores – licenciatura, tecnologia e bacharelado – além de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* – especialização, mestrado e doutorado.

O ensino técnico é ofertado em três modalidades diferentes: a) Ensino técnico integrado, o qual oferece o Ensino Médio juntamente com a formação técnica para concluintes do Ensino Fundamental; b) Ensino técnico concomitante, que disponibiliza somente as disciplinas do técnico, com duração média de dois anos. Para tanto, o discente deve estar cursando as disciplinas propedêuticas em outra instituição de ensino e já ter sido aprovado no primeiro ano do Ensino Médio. Essa condição propicia o encerramento simultâneo do técnico e do ensino médio; c) Ensino técnico subsequente, com duração de dois anos, voltado apenas para a formação técnica e destinado a quem já concluiu o ensino médio. Apesar das diferenças de nomenclatura, os alunos tanto do técnico concomitante quanto do subsequente pertencem à mesma turma, e a única divergência se dá no tocante à condição necessária para o acesso. A oferta do ensino técnico, a qual será discutido mais adiante, corresponde a 50% das vagas ofertadas na instituição (BRASIL, 2008).

O ensino superior é ofertado no Instituto Federal na forma de licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática e corresponde a 20% das vagas ofertadas. A outra parcela das vagas é destinada a cursos de Tecnologia e Engenharias (BRASIL, 2008).

O cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, cujo detalhamento será apresentado no capítulo acerca da trajetória do ensino técnico e tecnológico no Brasil, faz parte do quadro de servidores do Ministério da Educação, com principal pré-requisito possuir curso superior em uma licenciatura. Apesar de haver descrições gerais a respeito do cargo, não existe uma única resolução que delimite o trabalho desse profissional, o que fica a cargo de cada instituição, a partir de suas competências e atribuições, que poderá variar conforme o Instituto pesquisado.

Dentre as atribuições desse cargo, destacarei três que têm fundamental importância para a discussão em tela. Segundo Resolução Interna nº 138, de 04 de novembro de 2014, que aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica, são atribuições do Técnico em Assuntos Educacionais:

- [...] c) acompanhar e orientar os docentes no planejamento, na execução e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- d) contribuir com a formação continuada de docentes propondo e/ou desenvolvendo temas que possam promover a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem;
- f) atender individualmente professores de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da instituição e aos fins da educação. (IFSP, 2014)

No desenvolvimento dessas atividades no contexto da Instituição, observamos que muitos docentes demonstram incertezas a respeito do ser/fazer professor e invariavelmente encontram dificuldades em estabelecer quais são as suas atribuições, sobretudo em relação ao processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesse âmbito, vale acentuar que compartilhamos da definição apresentada por Pimenta (2012, p.20) sobre a organização do trabalho docente de “ensinar como uma contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, indo além de atividades burocráticas expresso em habilidades técnico-mecânicas”.

A problematização das queixas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem normalmente está concentrada nos demais sujeitos envolvidos no processo, como a instituição, que é criticada pela falta de recursos materiais, e principalmente o aluno e seus familiares, sobre quem recaem críticas a respeito de defasagem de conteúdos; falta de apoio da família ao aluno em questões educacionais; dificuldades interpessoais dos alunos, entre outras dificuldades, sem haver interesse de problematizar a própria prática. Ao observamos o fato, é o aluno que apresenta a dificuldade ou o problema, mas isso não quer dizer que ambos tenham origem nele (PATTO, 1996). Essa compreensão é importante porque cria condições para uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Nessa busca de se encontrar os responsáveis pelos problemas de aprendizagem, quando os envolvidos nesse processo partem para esse tipo de compreensão, isolando um único elemento do cotidiano para utilizá-lo como uma solução prática e ilusória, atribuindo a outrem a responsabilidade por algo que não vai bem pode ter como finalidades explícitas, aliviar a tensão da situação, acreditando que encontrar a fonte da dificuldade vá fazer com que ela seja revertida, além disso, exime o docente pela reversão da dificuldade, uma vez que a fonte não está nele, mais ainda, não obriga o professor a refletir sobre sua prática, de suprir as necessidades específicas do processo de ensino-aprendizagem. (PATTO, 1996)

Acrescenta-se ainda ao processo de ensino aprendizagem desses professores a dificuldade da instituição em estabelecer um modelo de formação continuada que corresponda tanto aos desejos dos professores, normalmente propostas para atualização dos conteúdos de ensino específicos de cada área do conhecimento, e os da própria instituição, que tem por obrigação ofertar um aprimoramento também relacionado ao conhecimento pedagógico. A formação constitui-se, segundo Resolução nº 138, de 8 de dezembro de 2015, artº 1 “em um conjunto de atividades e ações voltadas para o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes”. Embora seus objetivos permitam perceber a existência de uma distribuição proporcionalmente igual entre os saberes propiciados pelas dimensões técnica, científica e pedagógica, a elaboração dos planos de trabalho fica a critério das equipes de formação continuada constituída em cada *campus*, tanto por técnicos administrativos quanto por professores.

É importante salientar que os docentes são, na sua maioria, bacharéis sem uma formação pedagógica, e mesmos aqueles que cursaram pós-graduação na modalidade de mestrado ou doutorado, obtiveram formações voltada para a pesquisa, sem a formação didático-pedagógica. Não se pretende, todavia, apontar a impossibilidade de o docente atuar sem uma licenciatura; porém, perde-se aquilo que se espera de uma licenciatura, segundo Pimenta (2012, p.20), faz-se necessária uma estrutura formativa “que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidade, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Para atender as atribuições dentro da instituição como técnico em assuntos educacionais e exercer a função de mediador entre o docente e a dificuldades descritas no processo de ensino-

aprendizagem, percebemos a ausência de resultados efetivos em orientações que, embora estivessem alicerçadas em conhecimento técnico-teórico, não faziam sentido para o professor. Foi possível notarmos a insuficiência de se propor possibilidades referentes ao planejamento, execução ou avaliação do processo de ensino, já que não havia congruência entre os apontamentos referenciados em diversos autores, e necessários para o desempenho da função docente e para os próprios professores que, aparentemente, buscavam formas de atuação na sua prática e na sua formação original. A partir desse impasse, levantamos os seguintes e importantes questionamentos: a) quem é esse professor com quem tentamos dialogar? b) segundo concepção do próprio docente, o que é ser professor? A partir do momento em que se desvenda e se identifica quem são esses sujeitos, descortinam-se muitas respostas facilitadoras da compreensão de seu processo de ensino e assim também o nosso papel de melhor orientá-los. Se nesse momento pairava a pergunta ‘o que é ser professor em uma instituição de ensino técnico?’, outras surgiam em consequência dessa:

- ✓ Como um docente com formação superior em bacharelado, ou seja, sem uma formação específica para docência (licenciaturas) consegue construir sua prática?
- ✓ Quais saberes e competência são mobilizados em sala de aula?
- ✓ Como ele se vê, enquanto profissional, e sente que é visto pelas pessoas no seu entorno?
- ✓ A ausência de uma formação específica, voltada para o ensino, acarreta dificuldades dos profissionais em estabelecer uma identidade docente?
- ✓ Quais habilidades e conhecimentos prévios desenvolvidos ao longo da sua prática, são necessários para a constituição da identidade do professor dessa instituição?

Partindo-se dessas perguntas, a pesquisa busca compreender como se constitui a identidade docente do professor do Instituto Federal de Educação, por meio de suas trajetórias, sejam familiar, acadêmica e profissional, além da relação que atualmente o professor estabelece com a profissão, ou seja, entender em quais vivências sua prática profissional foi e tem sido construída ao longo do exercício da profissão.

Essas vivências devem ser compreendidas integradas e relacionadas ao universo escolar, sem deixar de mencionar que a experiência escolar do indivíduo antecede sua prática profissional, e nas suas primeiras experiências com o aluno, ocorre a formação de valores e

representações a respeito do próprio sentido do que é ser professor. Pimenta (2012, p.20) acrescenta sobre a construção da identidade docente:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, conferem a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2012, p. 20)

Todas essas questões preliminares referentes à construção de uma identidade, por meio da trajetória de vida pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa serão compreendidas em uma perspectiva sociológica, tendo em vista o fato de essa ciência apontar que o processo pelo qual a sociedade constrói sua realidade acontece a partir de uma complexidade de relações sociais, influenciadas por relações de poder, sejam econômicas, políticas ou sociais. Segundo Berger (2009, p. 36), na perspectiva sociológica “a sociedade é descrita como um grande complexo de relações humanas ou, para usar a linguagem mais técnica, um sistema de interação”.

Ainda sobre essa perspectiva, é função da Sociologia entender o comportamento humano não apenas sob a ótica que se apresenta, mas proporcionar novas leituras sobre a sociedade que transforma o indivíduo, e dialeticamente é transformada por ele. Berger (2009, p.41) afirma que “O fascínio da sociologia está no fato de que sua perspectiva nos leva a ver sob nova luz o próprio mundo em que todos vivemos”.

Contudo, é importante salientar que o estudo do comportamento humano dentro de uma realidade não exclui a percepção e a interpretação subjetiva que os indivíduos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Para Berger e Luckmann (2007, p. 13), o entendimento sobre a relatividade da realidade é do interesse da Sociologia pelo fato de que a concepção do real varia de uma pessoa para outra, e assim também acontece entre as sociedades em geral. A realidade refere-se, segundo os autores, a contextos sociais específicos, e as relações terão de ser incluídas em uma correta análise sociológica desses contextos. Se pensarmos na pesquisa em tela, é interessante pontuar que a realidade de cada profissional envolvido em processos de ensino-aprendizagem está diretamente relacionada não apenas ao contexto social específico em que está inserido, mas também ao modo como ele os interioriza ao longo de sua vida.

Conhecer o que conduz o comportamento das pessoas no dia a dia, seja pessoal ou profissional, é conhecer a sua realidade, a qual é denominada por Berger e Luckmann (2017, p. 35), como realidade da vida cotidiana, e apresenta-se como a forma com que interpretamos

subjetivamente o mundo, com a devida coerência para aquele que formula o pensamento e objetiva-o por meio de uma ação.

Dentro da perspectiva sociológica, o referencial teórico utilizado para análise da pesquisa com relação à formação de identidade será pautado nos trabalhos de Berger e Luckmann (2007), assim como de Dubar (1997, 2009), e sobre competências e saberes relacionados à prática docente, os estudos de Tardif (2014).

A construção da identidade, será fundamentada pelo referencial de Berger e Luckmann (2007), em que atribuem a construção da identidade à ordem social vivenciada pelos indivíduos, através de suas experiências pessoais e de formação profissional, sendo denominadas de socialização primária as experiências e papéis incorporados ainda na infância e de socialização secundária os papéis e vivências internalizada na vida adulta, sobretudo relacionados às instituições.

Assim como (BERGER; LUCKMANN, 1997; DUBAR, 2009) apresenta uma teoria sociológica da identidade, sobretudo a respeito da identidade profissional, entendido esse processo de construção não apenas como um aspecto social, mas também como pessoal. A identidade é construída em um processo dialético entre o indivíduo - o que o autor denomina de processo identitário biográfico (identidade para si), decorrente das identificações reivindicadas pelo próprio sujeito; e a estrutura social, denominada de processo identitário relacional (identidade para outro), que decorre das identificações atribuídas pelos outros, por meio da cultura.

Proponho ainda a utilização dos estudos de Tardif (2014), que dentro de uma perspectiva sociológica estudou a natureza dos saberes e conhecimentos utilizados para a realização de atividades inerentes à docência. Nessa perspectiva questionam-se as competências e habilidades necessárias para a compreensão do que é ser professor, bem como as características desses saberes profissionais; quais as suas origens; de onde provêm e como são acessadas por esses docentes.

Antes de prosseguir, porém, e delimitar a pesquisa, cabe nesse momento, apresentar os resultados do levantamento bibliográfico realizado sobre essa temática. Doravante demonstraremos como essa identidade é descrita nos trabalhos acadêmicos e quais as contribuições para nossa pesquisa, assim como quais lacunas nesses estudos podem ser preenchidas a partir deste estudo.

Esse segmento foi destinado a descrever como a identidade docente vem sendo retratada nos trabalhos acadêmicos, para tanto foi realizado um estudo bibliográfico sendo selecionados não apenas trabalhos que versem sobre identidade profissional docente, mas especificamente sobre formação de identidade de professores cujas atividades sejam desenvolvidas em instituições de ensino técnico e tecnológico. Além de demonstrar como a identidade é retratada na literatura especializada, a revisão serve também para verificar a relevância do trabalho a ser desenvolvido.

É importante ressaltar que a revisão de literatura, como parte de uma dissertação se justifica por ser um instrumento facilitador na busca de uma contextualização mais ampla para o objeto de pesquisa. O propósito é contribuir, para a compreensão dos processos identitários do sujeito/profissional docente; a trajetória de formação dessa prática laboral em seu desenvolvimento pessoal; as mediações mobilizadas para essa construção e conseqüentemente a posterior influência de todo esse percurso no processo de ensino/aprendizagem.

Essa pesquisa tem um caráter bibliográfico, através de uma revisão integrativa¹, propõe-se à combinação de dados da literatura, a respeito do objeto de pesquisa contribuindo para a análise metodológica dos estudos sobre a constituição da identidade docente nas instituições de ensino técnico. A pesquisa favorece a identificação de possíveis lacunas na área de estudo, assim como contribuições para futuras pesquisas. (BOTELHO; CUNHA, MACEDO, 2011, p.127)

Para realizar o estudo a principio fez-se, entre os meses de outubro e novembro de 2016, um levantamento bibliográfico no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)², em sua Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a consulta dos trabalhos acadêmicos na página oficial do IBICT foram utilizados como descritores os termos ‘identidade docente’ e posteriormente acrescentaram-se as palavras ‘ensino técnico’ e sinônimos. Pretende-se nesse momento selecionar pesquisas que discorressem especificamente sobre formação de identidade de professores cujas atividades sejam

¹ Para Botelho, Cunha e Macedo (2011, p.127), a revisão integrativa tem o objetivo de traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema, possibilitando a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos.

² O endereço eletrônico do portal do IBICT é <http://www.ibict.br>.

desenvolvidas em instituições de ensino técnico e tecnológico e não apenas trabalhos que versem sobre identidade profissional docente.

Com o descritor ‘identidade docente’ foram localizados 139 (cento e trinta e nove) trabalhos acadêmicos, dentre os quais 40 (quarenta) são teses produzidas entre 2005 e 2016 e 99 (noventa e nove) dissertações defendidas entre 2003 e 2016. Quando acrescido o descritor ‘ensino técnico’ e sinônimos tais como ‘ensino profissional’, ‘ensino profissionalizante’, ‘educação profissional’ e ‘educação profissionalizante’ foram localizados 09 (nove) dissertações e 04 (quatro) teses.

Após as identificações de teses e dissertações, foram selecionados por meio de leitura dos resumos, bem como de demais capítulos das produções, 02 (duas) teses produzidas e 03 (três) dissertações defendidas, o critério utilizado para delimitar as pesquisas foi a maior aproximação ao objeto dessa pesquisa, ou seja, pesquisas que apresentavam, no título e no resumo, a proposta de estudar identidade docente no ensino técnico.

Outro critério foi a possibilidade de acesso à pesquisa completa, tendo em vista que, em alguns casos, somente os resumos são disponibilizados, o que não permitiria a realização da análise proposta. O número limitado de pesquisas selecionadas se deu em função do tempo para a conclusão da pesquisa considerando o fato de que a proposta exigir leitura e análise de todo material teórico.

Entre as teses e dissertações selecionadas, as duas teses foram desenvolvidas em universidades federais, uma sediada em Santa Catarina (Universidade Federal de Santa Catarina) e a outra no Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande). Entre as três dissertações duas pertencem a universidades particulares, uma sediada no estado de São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP) e a outra no Rio Grande do Sul (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS) e a terceira desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A tabela 1 refere-se as dissertações e teses selecionadas para a pesquisa.

Tabela 1 - Teses e dissertações selecionados no IBICT sobre identidade docente e ensino técnico/ensino profissionalizante.

	Aluno(a)	Título	Ano	Instituição	Tipo de Trabalho Acadêmico
1	Carolina Pereira Nunes	A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.	2015	PUCSP	Dissertação
2	Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva	Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina .	2014	UFSC	Tese
3	Luciane Albernaz de Araújo Freitas	Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio - forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora.	2016	FURG	Tese
4	Mércia Ferreira Paiva de Barros Lima Cantaluze	A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor .	2005	UFPE	Dissertação
5	Suzana Cini Freitas Nicolodi	A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio.	2008	UNISINOS	Dissertação

Fonte: IBICT

A princípio observa-se nestas pesquisas que a concepção de indivíduo e a formação de identidade coadunem com uma construção histórica, cultural e social. Percebe-se também que apesar do descritor ‘identidade docente’ aparecer em muitas produções acadêmicas, o mesmo não é verificado quando especificamente busca-se analisar a formação de identidade do docente pertencente a instituições de ensino técnico e tecnológico, demonstrando a escassez de produções sobre o conteúdo.

A tese “A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor”, Cantaluze (2005) propõe compreender como os professores do ensino técnico constituem a sua identidade docente por meio da articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os saberes docentes no exercício da profissão no âmbito da escola.

A análise de conteúdo dos dados da pesquisa revelou, de acordo com os apontamentos de Cantaluze (2005), que a constituição da identidade docente está imbricada nos processos de socialização primária e secundária vivenciados nas experiências na família, na escola, nas

referências pessoais e sociais, nas atividades pré-profissionais, e de modo significativo e determinante, no exercício da docência, no qual se expressa uma identidade afirmadora como professor, realçada na certeza e na consolidação da atuação profissional na carreira do magistério.

Nunes (2015, p.118), em sua dissertação “A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” busca compreender como professores bacharéis, que não obtiveram nenhuma formação pedagógica nas suas formações iniciais constituem suas identidades profissionais como docentes por meio de uma investigação dos seus conceitos sobre a profissão para compreender seus sentidos e significados, além do entendimento dos percursos de vida que contribuíram para a constituição das identidades docentes. Para tanto, utilizou um estudo qualitativo fundamentado na Psicologia Sócio-histórica e na concepção de identidade desenvolvida por Ciampa (1987). A análise dos dados, segundo Nunes (2015), demonstrou que a identidade dos professores se dá em um movimento dialético no qual sua constituição reflete a articulação entre as condições objetivas vivenciadas e as relações desenvolvidas ao longo do ciclo vital dos bacharéis entrevistados, fundamentando os sentidos individuais sobre a docência.

Na tese “Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio – forma integrada: perspectiva a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora”, Freitas (2016) investiga a necessidade de ressignificação da identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio contribuindo para a reflexão sobre a construção de uma coletividade que colabore para uma representação coerente da realidade, com um ensino médio técnico que não seja apenas um local de manutenção da estratificação social. Segundo a autora, no sistema educacional brasileiro, de forma mais contundente no nível médio de ensino técnico, são oferecidas duas educações distintas: uma para a elite, com o intuito de formar dirigentes, e outra para a classe trabalhadora, com o propósito de formar dirigidos.

A tese de Silva (2014), denominada “Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina” pesquisou a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de modo a contribuir com a construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida. O fundamento teórico-metodológico orientador desse estudo foi a concepção marxista de educação e trabalho, e a autora conclui que a atual identidade profissional dos professores atuantes na EPTNM é voltada aos interesses do mercado.

Na dissertação “A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio”, Nicolodi (2008) investiga a constituição da profissionalidade de docentes que atuam na educação profissional de ensino médio, e não possuem formação específica para o magistério. Nesse trabalho, afirma-se que os sujeitos da pesquisa ancoram sua identidade profissional na profissão de origem e não na docência.

A constituição da identidade docente tem sido retratada nas teses e dissertações como produto das relações sociais, tanto do professor em sua prática pedagógica, quanto com relação a sua formação profissional e história de vida. Nunes (2015, p. 119) argumenta que:

[...] a identidade é um processo social, dinâmico e multifacetado, no qual os sujeitos estão implicados no processo de forma ativa, construindo suas subjetividades, tendo como importante determinante à cultura manifestada em seu meio social. (NUNES, 2015, p. 119)

Cantaluce (2005, p. 53) acrescenta que “a identidade não é algo externo, adquirido, mas uma diferença produzida no indivíduo e pelo indivíduo no conjunto de uma complexa rede de interações sociais e pessoais”, rede essa que aproxima ou diferencia o sujeito dos demais membros da sociedade delineando sua identidade, e está presente muitas vezes antes mesmo do seu nascimento, por meio da cultura.

Quando o campo de estudo é a identidade profissional, segundo Silva (2014, p.156), ao localizarmos a discussão sob a perspectiva histórica e sociológica, assume-se que a “identidade profissional dos professores assim como de qualquer outra categoria profissional, é forjada, construída ou fabricada no contexto social, político e econômico e cultural em que os indivíduos estão inseridos”, acrescenta ainda:

Se para ler a sociedade precisamos perquirir o que produz essa sociedade, para compreender como o trabalho docente atua no sentido da construção da identidade profissional dos professores, precisamos compreendê-los a partir do contexto em que está inserido. (SILVA, 2014, p.162)

Dessa forma, é importante destacar que o contexto do ensino técnico traz consigo particularidades, principalmente no tocante ao ensino médio profissionalizante, no qual se discute em que segmento do currículo será atribuído maior ênfase, ou seja, na área técnica – cuja formação será específica, mais profissionalizante - ou propedêutica, de formação humana.

Essa dualidade entre a formação profissional e a humanística se caracteriza como uma das principais especificidades da condição de ser professor em uma instituição de ensino técnico e tecnológico, ainda mais presente se considerarmos que a escolha pela docência, em sua quase

totalidade, não esteve presente na formação inicial desse profissional, como descrito por Nicolodi (2008, p. 55):

O que distingue os professores desse campo (ensino técnico) é a trajetória profissional que percorrem, onde a docência não foi uma opção inicial. Nessa perspectiva, a identidade profissional que constroem se faz a partir da profissão de origem, que carregam quando do exercício da docência (NICOLODI, 2008, p. 55).

Essa distinção em torno dos propósitos da educação visível nas instituições de ensino técnico é também responsabilidade do Estado por não estabelecer parâmetros claros sobre o papel do ensino profissionalizante. Silva (2014), amplia esse argumento ao afirmar que a construção da identidade profissional docente, está relacionada com o controle político ideológico do Estado, que tem a finalidade de manter o sistema social vigente.

Com relação à influência do sistema social, a análise das teses e dissertações traz duas visões a respeito da função do ensino técnico profissionalizante, assim como do papel docente. A primeira afirma que a docência no ensino técnico é caracterizada como uma práxis humanizada, cuja principal função é a emancipação humana³ dos sujeitos envolvidos. Já o professor é caracterizado como um profissional capaz de produzir sua própria identidade, alicerçada, como já descrito anteriormente, na sua história de vida, e mediada pelos saberes que mobiliza no seu cotidiano. Cantaluze (2005, p. 22) afirma que:

A identidade docente é configurada no fazer pedagógico, no cotidiano de trabalho do professor, na vivências de conflitos e situações diversas, a partir de reelaboração de conhecimentos e de novos saberes, evidenciando a existência de um saber que se constrói no próprio fazer, isto é, um saber tácito ou conhecimento prático adquirido nas experiências vividas e no exercício da atividade pedagógica (CANTALUCE, 2005, p. 22).

Outras, como a apresentada por Freitas (2014) apresenta uma visão ao mesmo tempo complementar e contraditória quando evidencia que os saberes mobilizados na prática do professor nem sempre têm o papel de produzir, em última instância, a emancipação para seu aluno, haja vista a valorização dada aos aspectos do conhecimento técnico, responsável pela inserção do indivíduo no mercado de trabalho:

³ O conceito de emancipação humana é descrito por Silva (2014), por meio de uma concepção marxista, como a eliminação de todas as formas de desigualdade, dominação e exploração humana.

[...] percebe-se que o ensino médio, desde sua origem até os dias atuais, sempre esteve atrelado às necessidades de uma sociedade estruturada em classes, portanto, desigual. Em uma sociedade que tem como modelo civilizatório, o capitalismo, a subordinação das questões sociais aos interesses econômicos é fato, atingindo diretamente o modelo educacional que, em seus diferentes momentos históricos, busca estratégias que permitam atender a necessidade do setor produtivo, não tendo, assim, como prioridade o homem, mas o capital. (FREITAS, 2014, p.130)

Por fim, Freitas (2014) destaca ainda que a formação da identidade profissional está atrelada a uma visão tecnicista, na qual o professor compreende seu papel como um instrumento de transmissão de conhecimento técnico e objetivo, com o intuito de alcançar maior produtividade e eficiência.

Todo esse conjunto teórico está em consonância com o problema de pesquisa proposto nesta dissertação que visa compreender como se dá a construção da identidade docente dos professores que lecionam em uma instituição de ensino técnico e tecnológico; portanto, o objetivo da pesquisa é compreender quais processos estão envolvidos nessa constituição, por meio da análise da trajetória de vida dos professores bacharéis, com ou sem complementação pedagógica e investigar quais implicações dessa construção em suas práticas profissionais no cotidiano em sala de aula.

Como objetivos específicos, são propostos:

- ✓ Compreender a trajetória de formação anterior à docência e as representações dessa formação quanto à docência no presente;
- ✓ Compreender qual o significado da docência para os sujeitos da pesquisa;
- ✓ Identificar quais características são consideradas pelos professores como necessárias, não apenas para o exercício da profissão, mas para a própria identificação como docente tanto para si como para os outros;
- ✓ Compreender como os vários níveis de ensino - técnico integrado, técnico subsequente, superior, pós-graduação -, ofertados por essa instituição de ensino interferem na construção da identidade docente.

A partir desses pressupostos, configura-se a hipótese principal que norteia esta pesquisa, de que o docente atuante nos cursos técnicos e tecnológicos do Instituto Federal de Educação, com formação de bacharel (engenharia) tem a sua identidade de professor construída em sua

trajetória de vida pessoal e profissional, em grande parte, anteriores à própria docência. O professor possui uma série de conhecimentos técnicos e teóricos, adquiridos ao longo de sua formação acadêmica; já seu conhecimento pedagógico é construído na prática, no cotidiano da sala de aula, por meio das experiências vivenciadas com seus antigos professores, além de outros aspectos de sua socialização ao longo da história de vida.

A consequência dessa construção da identidade docente acarreta um reconhecimento profissional dos seus pares, em função de uma grande valorização dada aos conhecimentos técnicos, em detrimento de uma prática alicerçada em conhecimentos pedagógicos. Essa dificuldade em agregar significado ao conhecimento pedagógico dificulta seu entendimento sobre a própria definição do que é ser professor em uma instituição de ensino técnico, a ponto de fazer crer que muitas vezes quem está na sala de aula é o bacharel, ou seja, o engenheiro e não o professor.

A pesquisa tem um caráter qualitativo, haja vista que requer uma interpretação acerca dos fenômenos descritos pelos sujeitos da pesquisa; portanto, não há possibilidade de aferir os resultados por números ou indicadores representativos da realidade.

Em consonância com a pesquisa qualitativa, utilizo metodologia que advém de Dubar (1998). Nesse sentido, as trajetórias individuais/profissionais dos indivíduos contadas pelos próprios sujeitos da pesquisa serão organizadas em categorias específicas para posterior análise dos relatos biográficos.

O trabalho de campo consistiu em entrevistas semiestruturadas com professores pertencentes ao quadro efetivo de servidores do Instituto Federal de São Paulo, bacharéis que não possuem uma licenciatura ou pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado na área de educação ou afins. Professores com complementação pedagógica inferior a 360 horas foram incluídos na pesquisa, em função da limitação que acarretaria sua exclusão, uma vez que, existia a obrigatoriedade em cursa-las para todos os professores admitidos até 2011.

As entrevistas, com duração média de duas horas e vinte e cinco minutos a três horas, ocorreram nas dependências da instituição de ensino em que esses docentes lecionam, em horário previamente combinado, de modo que não interferisse nas suas atribuições. O roteiro de entrevista utilizado foi adaptado de Cunha (2012) e possui os seguintes eixos de análise: 1. Dados Pessoais; 2. Dados socioculturais; 3. Formação acadêmica; 4. Atuação profissional; 5. A profissão docente.

No estudo dos dados coletados por meio das entrevistas, busco-se a organização e a sistematização dos dados de forma a possibilitar a compreensão e a apresentação do que foi relatado. À luz do referencial teórico adotado, foram criadas categorias de análise para atender o questionamento que norteia esta pesquisa; facilitar o entendimento de como é construída a identidade docente do professor pertencente ao quadro de servidores de uma instituição de ensino técnico e tecnológico, com a narrativa de sua trajetória de vida pessoal e profissional como fundamentos da pesquisa. As categorias de análise foram divididas em:

1. Trajetória familiar;
2. Trajetória acadêmica;
3. Trajetória profissional;
4. Relação com a profissão.

Alem das entrevistas, a pesquisa será composta pela análise documental, que possibilita a compreensão histórica e social tanto dos sujeitos da pesquisa quanto da instituição em que estão inseridos atualmente, para tanto serão examinados documentos como editais, portarias, leis, entre outros.

Por fim, é importante informar que essa dissertação está estruturada da seguinte forma: No primeiro capítulo são apresentados os conceitos referentes aos processos relacionados à constituição de identidade, por meio da descrição dos processos de socialização primária e secundária de Berger e Luckmann (2007); o processo de identidade biográfica e processo de identidade relacional, de Dubar (1997) além dos saberes/competências necessários para a construção da identidade docente, segundo Tardif (2014). No capítulo II, por meio de um breve panorama histórico sobre o ensino técnico no Brasil, contextualizo o universo dessa modalidade de ensino e os Institutos Federais de Educação. Ao debater aspectos da evolução do ensino técnico, assim como a constituição atual dos Institutos, a carreira docente e a cidade em que se localiza a instituição de ensino, a intenção é relacionar a formação da identidade docente com os elementos constitutivos da realidade objetiva do docente. Compreende-se que não há como desenvolver o estudo a respeito de identidade, em que o papel do ambiente social tem grande importância, se não descrever o contexto social desse ambiente de trabalho.

No capítulo III é realizado o delineamento da pesquisa e como foi realizada a coleta e a análise dos dados para em seguida apresentar os resultados, com apresentação dos aspectos da trajetória familiar, escolar e profissional dos sujeitos selecionados para a pesquisa.

No capítulo IV, à luz do referencial teórico discutido ao longo desta pesquisa, é proposto uma articulação dessas narrativas procurando estabelecer regularidades entre elas para entender como se dá a constituição da identidade docente do sujeito que leciona em uma instituição de ensino técnico e tecnológico na Rede Federal de Ensino.

No capítulo IV, retorno ao objeto de pesquisa e realizo considerações finais, demonstrando os resultados para os questionamentos enumerados no início dessa pesquisa.

Espero que a pesquisa traga contribuições a respeito da construção da identidade com a finalidade de proporcionar maior e melhor entendimento dos processos relacionados à prática pedagógica desses docentes, de modo a ampliar, portanto, o conhecimento sobre essa área.

CAPÍTULO 01 - A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

1.1 Apresentação

Em consonância com a perspectiva sociológica assumida e já discutida na introdução, buscou-se apoio em autores cujo referencial teórico amparasse a pesquisa e subsidiasse a compreensão do fenômeno pesquisado. O objetivo deste capítulo é apresentar o quadro teórico em que sustento minha pesquisa, conforme explica Minayo (2006, p.17): “o quadro teórico de um projeto representa o conjunto de princípios, definições, conceitos e categorias que articulados entre si formam um sistema explicativo coerente”. A teoria é fundamento importante da pesquisa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), toda investigação tem como uma base uma orientação teórica, seja ela explícita ou implícita, e ainda, segundo os autores, a teoria, tanto no recolhimento quanto na análise de dados, “ajuda dar coerência aos dados e permite ao investigador ir além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” Bogdan e Biklen (1994, p. 207).

A princípio, apresento o estudo sobre a influência da socialização primária e socialização secundária na construção da identidade descrita por Berger e Luckmann (2014). Em seguida descrevo os processos identitários biográfico e relacional propostos por Dubar (2009) para discutir a formação das identidades profissionais. No tocante à natureza dos saberes necessários para a construção da identidade profissional docente, utilizo Tardif (2014).

1.2 A construção da identidade por meio dos processos de socialização primária e socialização secundária

Berger e Luckmann (2014, p.71) descrevem o processo em que o indivíduo se torna homem e constrói sua identidade, por meio da correlação com o ambiente, não apenas um ambiente natural particularizado, mas também com um ambiente cultural e social específico, sendo submetido desde a infância a uma contínua interferência social. Nesse aspecto acrescenta ainda a flexibilidade do indivíduo em incorporar vários aspectos sociais a sua realidade, em função da multiplicidade de determinações socioculturais a que está exposto. Essas formações

sociais são responsáveis pela própria humanização do indivíduo, e como afirmam Berger e Luckmann (2014, p.72) “Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou, mais simplesmente, que o homem produz a si mesmo”.

Com relação à formação de identidade, Berger e Luckmann (2014) afirmam que a identidade é construída pelo e nos processos sociais, dentro de um processo dialético de exteriorização de uma realidade objetiva e de interiorização de uma realidade subjetivada, por meio da atividade humana. É dialético, pois ao mesmo tempo em que é modificado pelas relações sociais, age sobre a própria estrutura social que a criou, e os produtos sociais podem ser representados por meio de valores, atitudes, ou mesmo a simples materialidade de objetos e suas funções, entre outros.

As relações sociais ocorrem em um contexto de uma ordem social, em que é assegurada direção e estabilidade. Para a maior parte do comportamento humano, a ordem social existe como produto contínuo exteriorizado da atividade humana.

Se para existir uma ordem social é necessária a exteriorização contínua da atividade humana, como se dá a manutenção e transmissão de uma ordem social? Se me reconheço fazendo parte de uma categoria profissional, por acreditar possuir características “típicas” da profissão, como conluo serem essas características adequadas? Para essas respostas se faz necessário empreender na análise de uma teoria da institucionalização.

1.2.1 A realidade objetiva

Uma das formas de se compreender a institucionalização é por meio do que se denominou de realidade objetiva, relacionada com a forma como a atividade humana, ao longo de sua história, foi sendo organizada e de forma gradual se especializou, para Berger e Luckmann (2014), toda ação humana está sujeita aos conceitos de hábitos e tipificação de papéis.

O hábito, segundo Berger e Luckmann (Berger e Luckmann, 2014, p.75), ocorre quando “qualquer ação freqüentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida, ser reproduzida com economia de esforço”. É a partir do hábito que se fornece à atividade humana uma especialização; a forma e o objetivo com que se desempenha seguidamente uma

atividade determina a existência da própria ação, e conseqüentemente, os papéis do indivíduo nessa ação.

As origens da institucionalização consistem, segundo Berger e Luckmann (2014), na “tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores”, não apenas nas ações específicas, mas nas formas de ação, ou seja, se sou professor, serei visto como tal por executar a ação que é reconhecida para isso. Ainda, segundo os autores, “é na tipificação da ação que se compreende o que socialmente é estabelecido como aceito, para o desempenho de uma profissão” (Berger e Luckmann, 2014, p.77). Pode-se, portanto, compreender os “tipos de identidade” produzidos socialmente, como os papéis que cada indivíduo desempenha dentro de uma ordem institucional.

As instituições têm na historicidade uma característica importante, pois “as tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada, sendo impossível compreender uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.77). A partir do momento em que uma instituição foi efetivada na vida cotidiana do indivíduo, por meio da formação de hábitos e papéis, ela adquire o que os autores chamam de objetividade, ou seja,

As instituições que estão agora cristalizadas (por exemplo, a instituição da paternidade tal como é encontrada pelos filhos) são experimentadas como existindo por cima, além dos indivíduos que “acontece” corporificá-las no momento. Em outras palavras, experimentam-se as instituições como se possuíssem realidade própria, realidade com a qual os indivíduos se defrontam na condição de fato exterior. (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 82)

Dessa forma, o mundo institucional pode ser transmitido a uma nova geração e ter um caráter de realidade histórica e objetivada, a qual, experimentada como realidade objetiva, postula que “tem uma história que antecede o nascimento do indivíduo e não é acessível à sua lembrança biográfica” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.83), ou seja, a própria biografia do sujeito é apreendida como um momento localizado na história objetiva da sociedade.

1.2.2 A realidade subjetiva

O processo dialético da construção da realidade se dá também por meio da interiorização, definido como o momento pelo qual o mundo social objetivado é reintroduzido na consciência do sujeito no curso da socialização. A interiorização é o momento em que o sujeito interpreta um fato ou ação que objetivamente ocorre diante de si e o torna significativo para ele. O processo de

interiorização traz na sua natureza o fato de que o indivíduo passa a compreender e assumir, mesmo de forma particular, o mundo em que outras pessoas já vivem, ou seja, “não somente ‘compreendo’ os processos subjetivos momentâneos do outro, mas ‘compreendo’ o mundo em que vivo, e esse mundo torna-se o meu próprio” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.168).

É, portanto, por meio da interiorização que as pessoas se compreendem como indivíduos dotados de semelhanças e compreendem o mundo como um lugar ou uma realidade detentora de significados. Os autores acrescentam ainda que “Somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.169).

Se o processo de interiorização mostra dificuldades em uma identificação com as normas e valores considerados adequados para aquela função ou comportamento pelo ambiente social, em alguns momentos surge a necessidade da legitimação desse corpo de significados, que poderão ser vistos como simples leis construídas para justificar as regras ou mesmo crenças e preceitos que expliquem o porquê da identificação.

Mas por que interiorizo de formas diferentes as ações que julgo significativas para mim em detrimento de outras? Como essas interiorizações influenciam na construção do mundo social que me cerca? Por que negocio de formas diferentes as situações do meu cotidiano? Como compreendo e justifico meus atos ou das pessoas ao meu redor? O que a resposta a essas perguntas favorece na construção de uma identidade?

Se a princípio é afirmado que a formação de identidade no indivíduo está relacionada a sua ordem social, Berger e Luckmann atribuem a identidade também às experiências pessoais, formativas e profissionais, ou seja, a formação de identidade tem na realidade subjetiva do sujeito, o suporte para a sua construção (BERGER; LUCKMANN, 2014). A realidade subjetiva é empregada em dois processos denominados como socialização primária e socialização secundária. De forma geral, a socialização é definida como uma “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. (BERGER; LUCKMANN, 2014 p.169); mais ainda, a introdução a esse mundo deve ser permeada por um “elevado grau de simetria entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva”, para que de fato ocorra, e o mesmo pode ser inferido para a formação de identidade, quanto maior for o equilíbrio entre aquilo que o sujeito acredita ser, e aquilo que socialmente é dado e confirmado para ele ser.

1.2.2.1 A socialização primária

A socialização primária é a primeira parte desse processo de socialização. Nessa fase o sujeito é apresentado, ainda na infância, a uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontrará outros significativos, entendidos como todas as pessoas que compõem o seu núcleo socializador, como por exemplo, a família, que será responsável pela mediação entre o social e o sujeito, cujos papéis serão construído nesse período, assim como também serão delimitados os papéis das demais pessoas dentro da sociedade.

A socialização, portanto, ocorre quando o sujeito é introduzido de forma consistente em uma estrutura social objetiva dentro em uma sociedade ou em parte dela, podendo, inclusive, ocorrer certa seletividade, desse mundo social, em função da localização do sujeito na estrutura social, ou ainda adquirir particularidades e especificidades dos seus outros significativos.

Ao afirmar que toda criança já nasce em uma estrutura social objetiva, a localização e a biografia individual de cada indivíduo que compõem essa estrutura são determinantes para a formação de sua realidade. Assim, uma criança que brinca de ser professor, absorve uma idéia sobre a profissão, baseada não apenas na perspectiva da sociedade, que poderá ser positiva ou não aos seus olhos, mas também na perspectiva daqueles responsáveis por sua socialização. Não raro, é possível observar escolhas profissionais na fase adulta, muito relacionadas à profissão dos pais.

Nesse aspecto, existe um fator importante, que é o processo de identificação com os outros significativos, na socialização primária, o indivíduo absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, ele os interioriza e os torna seus, e desse modo consegue se reconhecer dentro de uma realidade pela identificação com as outras pessoas do seu convívio.

[...] o indivíduo não somente absorve os papéis e atitudes dos outros, mas nesse mesmo processo assume o mundo deles, a identidade é objetivamente definida como localização de um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriado juntamente com esse mundo. (BERGER E LUCKMANN, 2014, p.171)

A interiorização das normas passa a ser mais rígida e permanente conforme são progressivamente utilizadas por outras pessoas significativas do convívio do sujeito. Essa generalização da norma determina o que será reconhecido como socialmente aceito para aquela comunidade, ou ainda, se pensarmos no nosso objeto de pesquisa, o que é inerente a uma profissão ou a um profissional fazer para que seja reconhecido como tal. Dessa forma, essa abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada de ‘o outro

generalizado’, e isso implica que o sujeito tem uma identidade em geral, e não apenas relacionada a um ou outro membro da sua família ou outra pessoa significativa para ela, mas uma identidade que incorpora todos os papéis e atitudes interiorizadas. Nesse caso o indivíduo identifica-se não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade. Esse processo é facilitador da sua própria autoidentificação a partir dessas interiorizações, e para os autores, a formação de identidade resulta em:

Uma dialética entre a identificação pelos outros, a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. A dialética, que está presente em cada momento em que o indivíduo se identifica com os outros para ele significativos, é por assim dizer, a particularização na vida individual da dialética da sociedade. (BERGER; LUCKAMAN, 2014, p.171)

Na socialização primária, o sujeito não escolhe seus outros significativos; a sociedade apresenta, por meio da socialização, um conjunto de regras e normas sem possibilidade de alterá-las. Dessa forma, “A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.174) e a partir dessa cristalização o sujeito passa a ser um membro permanente da sociedade, a possuir uma individualidade no mundo, e nesse momento ocorre a transição entre os processos de socialização primária e secundária.

1.2.2.2 A socialização secundária

A socialização secundária, segundo os autores, é a interiorização de submundos institucionais, ou seja, é a introdução, na realidade do indivíduo, de uma série de novas regras e novos conteúdos, normalmente relacionados a sua profissão. Essas novas regras podem alterar ou se sobrepor a outras já estabelecidas dentro da socialização primária. (BERGER; LUCKMANN, 2014).

Esse momento do processo de socialização está relacionado com a distribuição social do conhecimento e pela complexidade da divisão do trabalho, pois remete à aquisição de conhecimentos para a realização de funções específicas. Nesse sentido, muitas vezes o sujeito, ao interiorizar novos conteúdos, deve sobrepô-los a uma realidade já interiorizada e persistente, cristalizada ao longo de sua socialização primária. Se utilizarmos o mesmo exemplo, o professor que acredita em métodos coercitivos e punitivos para aplicar suas avaliações, pois aprendeu com

seus pais que é necessário certo grau de sofrimento para que ocorra aprendizagem, pode, ao ser apresentado a outras práticas, com visões diferentes, demonstrar dificuldades em aceitá-las, pois já possui uma visão fortemente internalizada sobre o assunto.

O mundo interiorizado na socialização primária é, de fato, mais forte e resistente na consciência do sujeito, se comparado com a interiorização ocorrida na socialização secundária, justificado pelo fato de que as vivências afetivas não possuem a mesma representatividade na fase adulta. Da mesma forma, o processo de identificação é mais inerente à infância do sujeito, até pela relação de proximidade entre ele e as pessoas responsáveis pela sua socialização, como a família, porém, a identificação não é exclusividade desse período e pode ocorrer ao longo da história de vida do sujeito, quando se constata a aquisição de novos conhecimentos ou modificação de comportamentos, mesmo que de uma forma menos acentuada e com menor possibilidade de permanência.

A verificação do processo de identificação, ao longo da história de vida do sujeito, sugere a possibilidade de explicar, por meio dela, circunstâncias de sua prática profissional, percebe-se que partir do momento em que houve uma identificação com a forma de executar determinada tarefa, a interiorização dessa ação, ou seja, a maneira pela qual absorve as atitudes e o papel de alguém que o sujeito identifica como um bom profissional, é sem dúvida, a forma como ele se apropria desse papel e passa a ser ele próprio o profissional. Para Berger e Luckmann (2014, p. 171), “de fato a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com esse mundo”. Posso compreender, por exemplo, o que é ser professor por meio de minhas experiências como aluno, a partir da interpretação e do significado dado às aulas que meus professores ofereceram no passado, de modo a possibilitar a distinção entre o que seria um método de ensino significativo ou não para mim.

A realidade na socialização secundária é interiorizada não de forma instantânea, mas com necessidade de se provar, se na infância tudo que nos é apresentado pelos pais torna-se naturalmente real, na socialização secundária, existi a necessidade de fundamentar essa realidade em fatos. Por exemplo, posso compreender que ser um bom professor está relacionado simplesmente com a transmissão de conteúdos técnicos, e agregar importância a esse conhecimento ao longo de uma disciplina. Essa afirmação traz consigo algumas dificuldades, pois nessa fase esse tipo de socialização possui um caráter transitório, primeiro porque essa

realidade interiorizada não possui a inevitabilidade que ocorre durante o processo de socialização primária, ou seja, o sujeito pode não se convencer do fato e não interiorizar aquele comportamento. Se nos detivermos no exemplo, posso imaginar que o ensino, mais do que transmissão de conhecimento técnico, é uma experiência para a vida. Dessa forma, com o tempo novas realidades podem ser interiorizadas na substituição daquelas estabelecidas como verdadeira nesse período da vida.

Quando interiorizamos uma realidade a qual precisa ser por nós reforçada, ou conveniente para nos tornarmos parte de um grupo ou até mesmo de uma sociedade, criamos formas diferentes de conservação dessa realidade. Esse aspecto é de fundamental importância para a nossa pesquisa, pois a conservação da realidade é uma maneira pela qual o sujeito reafirma sua identidade continuamente na interação com os outros. Quando o sujeito realiza a atividade da docência, e principalmente se vê como professor, ele necessita reafirmar constantemente essa realidade. Para tanto, espera-se que os outros significativos, compreendidos na figura dos colegas de trabalho, alunos ou da própria instituição, conservem sua confiança de que é o profissional para aquela atividade de modo a reafirmar sua realidade subjetiva. Os autores afirmam que “os outros significativos na vida do indivíduo são os principais agentes de conservação de sua realidade objetiva”. (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.194)

Quando o sujeito se define como professor, ele necessita de certas estruturas específicas para a sua legitimação, voltadas para a conservação desse pensamento. Nesse caso, será dada maior importância para as relações sociais, incluindo valores e observações dos agentes que “ocupem uma posição central na economia da conservação da realidade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.193) do que de outras pessoas, por mais que tenham um valor significativo na vida do sujeito, e aqui não é negado que todos têm influência na capacidade de conservação da realidade subjetiva. Porém, são consideradas menos significantes, pois não estão diretamente relacionadas a um processo específico de conservação, como no caso, uma identidade profissional. Não raro também o sujeito prefere manter um relacionamento mais próximo de pessoas que tenham opiniões e valores parecidos com os seus, de modo a conservar uma relação significativa com uma população que reafirma a forma como interioriza o mundo objetivo. Berger e Luckmann (2014, p.193) afirmam que

Para confirmar a confiança de que é na verdade a pessoa que pensa que é, o indivíduo necessita não somente a confirmação implícita dessa identidade, que mesmo os contactos diários casuais poderiam fornecer, mas a conformação explícita e carregada de emoção que lhe é outorgada pelos outros significantes para ele (BERGER E LUCKMANN (2014, p. 193).

Por fim, é importante ressaltar que as relações de conservação da realidade para o sujeito são complexas e podem ocorrer mudanças significativas a todo o momento em razão das características da sociedade, onde existe uma ampla diferenciação de funções.

É demonstrado até esse momento, como a construção da realidade, por meio dos processos de identificação e socialização, presentes tanto na socialização primária quanto na socialização secundária do indivíduo, é importante para a construção de sua identidade. Serão acrescentados adiante, os processos de identidade biográfico e relacional propostos por Dubar (1997) para reiterar o papel do outro na construção dessa identidade profissional.

1.3 A identidade para si e a identidade para o outro, na construção de uma identidade real

1.3.1 A articulação entre os processos identitários

A teoria de formação de identidade é desenvolvida numa perspectiva sociológica por Dubar (1997), em que a identidade é construída pela sociedade com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, contudo não é simplesmente transmitida, pois a “identidade se dá por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem” (DUBAR, 1997, p.118) e tem como centro a articulação entre dois processos identitários: a identidade para si e a identidade para outro. Por meio de mecanismos de identificação, a identidade para ambos os processos pode ser construída não apenas por pertencimento comum a uma categoria criada pelo outro, mas também pela diferenciação, quando o sujeito nega essa identificação e constitui sua identidade por meio da singularidade de como enxerga aquela mesma categoria.

A identidade para si, portanto, decorre das identificações reivindicadas pelo próprio sujeito dentro de uma estrutura social, e a identidade para o outro decorre das identificações atribuídas pelos outros, por meio da cultura. Essas identificações levam a um a premissa do

trabalho de Dubar em que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (DUBAR, 1997, p. 104).

A partir desse argumento, resta apresentar alguns importantes questionamentos, tais como: a) como se dá essa articulação? b) como ocorre mais especificamente o processo de identidade para si e identidade para o outro? c) como compreender a teoria para a constituição de uma identidade profissional?

Para compreendermos a articulação entre os dois processos é importante o reconhecimento de que a identificação, ou não, para o indivíduo, se dá por meio de categorias disponíveis dentro do seu contexto social, como descrições étnico-raciais, religiosas e profissionais.

Na identidade para o outro existem os chamados “atos de atribuição”, pelos quais o indivíduo é denominado por meio de categorias definidas pelo outro, seja para classificá-lo de forma numérica (rg, cpf, etc) ou genérica (você é visto como homem? Como mulher? Como preto? Como pardo? Como professor? Como engenheiro?). Na identidade para si existem os chamados “atos de pertença”, que expressam como o indivíduo quer ser denominado e visto pela sociedade dentro das categorias definidas por ele. Segundo o autor, ela “expressa a singularidade de uma dada pessoa, com a história individual vivida” (DUBAR, 1997, p.106). Apesar de não existir, de acordo com esse pesquisador, uma correspondência entre ambas, é na identidade para si que o sujeito é realmente identificado pelos outros e pelas instituições que o cercam. Aceitar ou recusar essa identidade, pode invariavelmente ocorrer em função do que foi chamado de etiquetagem ou um rótulo imposto pela sociedade, em função da presença, no indivíduo, de uma característica ou de um comportamento associado a um grupo ou uma cultura. Quando não recusado, cria-se, por meio desse rótulo, a possibilidade de modelar o comportamento e consequentemente a identidade do indivíduo. Segundo Dubar (1997, p.106) “quando os homens consideram certas situações reais, estas são reais nas suas consequências, se realiza uma modelagem do indivíduo a partir da imagem que os outros têm dele e da definição que dão dele”.

Dessa forma, articula-se na construção da identidade dois processos. O primeiro ligado à atribuição da identidade pelas instituições, dentro do que o autor denomina como sistemas de ação resultantes da relação de força entre os indivíduos e da legitimidade das categorias criadas, chamadas de identidades sociais virtuais. O segundo processo refere-se à incorporação da identidade pelos indivíduos, as identidades sociais reais, analisadas por meio de

sua trajetória social de vida. Nesse segundo processo a diferença entre ele e as identidades atribuídas é o fato de que as categorias utilizadas são legítimas para o próprio indivíduo.

Ocorrem as estratégias identitárias quando não existe um acordo entre a identidade imposta, por meio do olhar do outro, identidade social virtual, e a identidade atribuída para si, pelo próprio sujeito, a identidade social real. Segundo o autor, elas podem assumir duas formas:

Ou a de transações externas entre o indivíduo e os outros significativos que visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro, (transação chamada objetiva), ou a de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (identidade herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas) procurando assimilar a identidade para outro a identidade para si. Esta transação chamada subjetiva constitui um segundo mecanismo central do processo de socialização concebido como produtor das identidades sociais (DUBAR, 1997, p.107).

É fato que a relação entre as identidades herdadas e visadas pelo sujeito é dependente da forma com que são reconhecidas não só pelas instituições, mas como por todas as pessoas envolvidas no processo de identificação do sujeito. Portanto, a construção de identidades “reais”, às quais os indivíduos aderem, estaria na articulação entre as ações de atribuição e incorporação de uma identidade social virtual e da identidade social baseada na trajetória de vida de cada um.

1.3.2 Os processos biográfico e relacional na construção de uma identidade profissional

Dentre as categorias utilizadas e socialmente aceitas estão as categorias profissionais, as quais são identidades reconhecidas e projetadas pelos sujeitos e pela própria sociedade por meio de papéis aferidos com características e tipificações próprias.

A construção de categorias sociais, como o trabalho, vinculadas a uma organização escolar e uma profissionalização, têm sido utilizadas ao longo da história da humanidade como forma de identificação, não obstante a partir de uma sistemática organização/articulação entre escola e indústria, a identidade profissional tem cada vez mais tomado contornos de legitimação para o reconhecimento de quem somos. Não raro, quando o sujeito se apresenta ou é apresentado por alguém, tem na profissão o lastro de sua existência. Para Dubar (1997), esse aspecto se assentou a partir da segunda metade do século XX, o autor relata que “a formação para a obtenção de um emprego tornou-se uma componente cada vez mais valorizada não somente no acesso aos empregos, mas também nas trajetórias de emprego e abandonos de emprego”. (Dubar, 1997, p.112)

Essa trajetória para o emprego, que culmina numa formação profissional, tem uma construção que vai além de uma identidade social, e não são descartados os efeitos que a própria identidade individual, amalgamada desde a infância no indivíduo, na relação com pares escolares e professores. Essa trajetória é de fundamental importância na construção dos processos identitários profissionais, o que Dubar (1997) chama de processo identitários biográfico, tal qual se segue:

O processo de construção biográfico pode ser definido como uma construção no tempo pelo indivíduo de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado do trabalho, empresa...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizadas (DUBAR, 1997, p.118)

Para Dubar (1997), a articulação entre essas duas naturezas, a identidade para si, construída e a identidade para outro, atribuída, englobando todas as vivências e influências do sistema escolar e seus atores, desde a infância, com a inclusão, ainda, de todas as estratégias identitárias utilizadas ao longo desse período, ampliam o campo de possibilidades na construção de uma identidade profissional. Para o autor, “Entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial na construção da identidade autônoma”⁴. (Dubar, 1997, p. 113)

Esse confronto citado aumentou a necessidade de uma lógica de construção da identidade profissional, em que o indivíduo, desde muito cedo, passou a incluir dentro de suas estratégias uma “projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor de formação” (DUBAR,1997, p. 114).

O mercado de trabalho exigiu dos indivíduos não apenas a aquisição de um diploma, mas, sobretudo a criação de estratégias, que por vezes impossibilitam a construção de uma identidade profissional para si, já que a realização do desejo de trabalhar em determinada área, para realizar um desejo pessoal, fica em segundo plano pela impossibilidade do mercado ou mesmo pela incapacidade do indivíduo, o que o leva a “ajustamentos e reconversões sucessivos” (DUBAR,1997, p. 114), quando passa a desenvolver atividades que não necessariamente estão ligadas, ou parcialmente ligadas, a sua formação inicial.

⁴ A teoria foi construída baseada em uma realidade com características do seu espaço e tempo, porém não difere da realidade atual, em função do crescimento da importância da profissionalização e inserção no mercado de trabalho de várias sociedades capitalistas, incluindo a brasileira.

Outro ponto central na teoria da construção da identidade profissional é o fato de que o indivíduo deva estar inserido em atividades relacionadas ao seu trabalho e participe delas. Deve existir uma identificação não apenas com o trabalho, mas com seus pares, e principalmente um reconhecimento por parte deles. Essa construção de identidade é descrita pelo autor como uma identidade “situada na experiência relacional e social do poder” (DUBAR,1997, p. 115). Para o autor, o processo de construção relacional.

Se refere 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 pelo indivíduo nos sistemas de ação. (DUBAR,1997, p. 118)

Afirma ainda que esse reconhecimento dependerá da legitimidade das categorias utilizadas por seus pares para identificar o indivíduo dentro do exercício profissional. Assim, para ser identificado, por exemplo, como professor dentro de uma instituição de ensino, é necessária a compreensão de que é visto por aquela comunidade com saberes e competências associadas àquela identidade profissional. Dubar (1997, p. 118). O autor pontua ainda:

A transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é, antes de mais, aquela que se organiza a volta do reconhecimento e do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas Dubar (1997, p. 118).

Por fim, ressalta que ambos os processos, relacional e biográfico, apesar de possuírem um funcionamento autônomo, caminham de forma simultânea e inseparável, sendo essa articulação a responsável pela formação da identidade.

Os saberes mencionados na identidade relacional, necessária para compreendermos a identidade profissional docente, cerne desta pesquisa, será o objeto de estudo a seguir.

1.4 A formação da identidade docente por meio da legitimação dos saberes e competências inerentes à profissão

Até o momento o quadro teórico conceitual apresentou teorias que possibilitaram compreender, dentro de uma perspectiva sociológica, quais os processos pelos quais é construída uma identidade. Todavia, como a pesquisa trata da formação de identidade docente, mais especificamente de professores que lecionam em instituição de ensino técnico, considera-se a necessidade de compreensão do campo de pesquisa relacionada aos saberes docentes. Se a hipótese inicial é de que os docentes constroem sua identidade profissional, no fazer de sua função, importa saber: a) quais saberes são mobilizados para a construção de uma identidade profissional docente?; b) quais habilidades são necessárias para a execução do ofício? e principalmente, c) o que é necessário para que o sujeito se reconheça e seja reconhecido pelos seus pares como esse profissional? Em busca de resposta para esses questionamentos, adotou-se aqui o referencial teórico desenvolvido por Tardif, que descreve a relação dos saberes docentes com a atividade docente.

Tardif (2014) traz importante contribuição para esclarecer as perguntas que por muitas vezes me fiz ao longo do desenvolvimento do meu trabalho, qual seja: se o docente é constituído de uma identidade que não necessariamente foi alicerçada em uma formação voltada para o ensino, quais habilidades e saberes os professores no cotidiano mobilizam para construir sua prática? Consequentemente, para definir uma concepção sobre o que é a docência, para que esse professor se define como tal, (se é que ele assim se vê) e principalmente seja visto pela sociedade. Afinal, de acordo com o autor, “nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social”. (TARDIF, 2014, p.13)

Para responder a essa pergunta, a priori o autor discute questões teóricas sobre a natureza dos saberes, de onde provêm o conhecimento, o saber-fazer, as competências e habilidades; afirma que essas questões não podem ser estudadas separadas de outras dimensões, como sua história recente, a situação em sua escola e a sociedade em que vive. A princípio esse saber é contextualizado e relacionado com o contexto no qual o professor está inserido. A esse respeito, pontua:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: 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, 2014, p.11)

Essa relação entre o saber e a identidade do docente descrita por Tardif reforça a ideia de a identidade ser produto das relações sociais, principalmente porque existe um compartilhamento entre os pares acerca daquilo que presume ser necessário para o desenvolvimento e identificação da profissão.

Os saberes docentes são plurais e heterogêneos formado pela amálgama, de quatro fontes de saberes: a) saberes de formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares e; d) saberes experienciais (TARDIF, 2014, p.36). Para Tardif os saberes experiências são para os professores, fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar. Essas fontes diversificadas e provenientes de diferentes naturezas, servem de base para a construção de uma prática profissional, emergindo no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser.

A fonte dos saberes descrita por Tardif (2014), possibilitou a construção, pelo autor, de um modelo a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores e os saberes que efetivamente utilizam em sua prática.

Na tabela 2, apresentado a seguir, pode-se perceber os diferentes tipos dos saberes dos professores, suas fontes sociais e os modos de integração ao trabalho docente. Tardif (2014), procura demonstrar o pluralismo do saber profissional:

Tabela 2 - Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	A prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p.63)

Para a compreensão de uma prática docente, não como uma simples transmissão de conhecimento, mas constituída dessa pluralidade de saberes, faz-se necessário descrever os saberes socialmente construídos. É importante ressaltar que essa diferenciação entre esses vários fenômenos é utilizada apenas para melhor compreensão da origem desses saberes, haja vista que o saber profissional está influenciado por essas várias fontes. Segundo Tardif, (2014, p.65),

[...] um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações (TARDIF, 2014, p.65).

Contudo, é interessante ressaltar o pragmatismo relacionado aos saberes utilizados, por mais que exista uma confluência de todos eles na prática profissional. No cotidiano de sala de aula, o docente se utilizará dos recursos e conhecimentos que mais atendam sua necessidade para aquele momento ou que tragam maior segurança para o desempenho daquilo que acredita ser a sua função.

No quadro síntese os saberes provenientes da formação profissional têm na formação inicial ou continuada dos professores a fonte de sua aquisição. É importante considerar que nos

saberes profissionais, encontra-se inseridos aspectos de outras fontes de saberes como os curriculares e disciplinares.

Existe ainda, o saber proveniente da própria experiência na profissão, por meio da socialização profissional, com base no seu trabalho cotidiano, apresentado como fontes o ofício na escola e na sala de aula.

O quadro síntese, destaca ainda o conhecimento dos professores provenientes dos saberes pessoais, construído pela própria história de vida do indivíduo, originários na família, no ambiente de vida, e na vivência escolar do sujeito, mesmo aquelas anteriores à docência. Esses saberes têm em comum o fato de expressarem uma das principais características dos saberes docentes para Tardif (2014) a temporalidade, expressa em dois fenômenos: a trajetória pré-profissional (provenientes da história de vida dos professores) e a trajetória profissional (no âmbito da carreira e socialização profissional).

Considera-se a trajetória pré-profissional importante pois acredita-se que a maior parte do que o professor “sabe sobre o ensino e sobre como ensinar vem de sua própria história de vida, e de sua socialização enquanto aluno” (TARDIF, 2014, p.68), justificado pelo fato de que os professores ficam inseridos no universo que começaram a trabalhar muito antes desse início, verificado por meio de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, crenças e representações.

A trajetória profissional são todas as experiências adquiridas ao longo de sua carreira sejam elas no exercício da docência, ou em atividades laborais anteriores a ela. Esses dois elementos são próprios do processo de socialização, responsáveis pela construção de um sujeito inserido em uma sociedade, se estendendo por toda a história de vida e comportando o que Tardif (2014) denominou de ruptura e continuidades.

Quando há rupturas na socialização do indivíduo aspectos da sua socialização contidos nas trajetórias pré-profissional e profissional não serão utilizados como forma de expressão para o sujeito, na maioria das vezes por não representarem aspectos positivos de sua vivência, contrariamente, quanto há continuidades na socialização, experiências positivas serão utilizadas no cotidiano do sujeito.

1.4.1 A formação profissional e os saberes disciplinares e curriculares

Tardif (2014) define saberes da formação profissional como o conjunto de saberes produzidos e transmitidos pelas instituições de formação de professores, denominados de pedagógicos originados nas ciências da educação. São teorias ou concepções oriundas de reflexão sobre a prática educativa e têm, portanto, um papel importante na própria orientação das atividades educativas, apresentadas não apenas por meio da formação inicial, mas também na formação continuada dos professores, tem relevante papel, sobretudo para os docentes que não possuíram, na sua formação inicial, possibilidade de aprendizagem das teorias, como é o caso dos docentes identificados nesta pesquisa, com formação acadêmica apenas como bacharéis.

Aos saberes pedagógicos são incorporados os saberes sociais, definidos e selecionados pelas instituições de ensino e ofertados aos alunos por meio de disciplinas, portanto, chamados de saberes disciplinares. Para Tardif, todos eles correspondem aos diversos campos de conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais que os produzem.

Quando esses saberes sociais são sistematizados e categorizados pela instituição de ensino, por meio de métodos, objetivos e conteúdos, passam a ser apresentados como saberes curriculares, pois se apresentam como forma de programas escolares que os professores são orientados a aplicar.

Uma observação a esse respeito, é o fato de os saberes descritos serem exteriores ao professor, ou seja, apesar de fazerem parte do cotidiano escolar, não foram produzidos por esses docentes, que tampouco os escolheram para compor sua prática.

Essa exterioridade acarreta como consequências, a dificuldade do docente em legitimar sua prática por meio desses saberes. Tardif (2014) descreve que “essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associado-a à “pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários” (TARDIF, 2014, p.41).

1.4.2 Os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão

Os saberes experienciais, descritos por Tardif (2014), são aqueles criados, desenvolvidos e validados pelos próprios professores na sua prática e socialização profissional, com base no seu

trabalho cotidiano e no conhecimento experiencial do seu meio. Esses saberes constituem os fundamentos de sua competência profissional, e conforme acentua o autor, “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões, elas constituem por assim dizer, a cultura docente em ação” (Tardif, 2014, p. 48).

Dentro dessa lógica, o corpo docente pode utilizar as experiências vividas no seu cotidiano, até por não controlar ou deter condições mínimas de domínio ou legitimação dos saberes não produzidos por ele, para compreender e dominar uma prática inserida em uma realidade concreta, que se desenvolve num contexto de várias interações, entre professores, alunos, instituições e outros. Essas interações formam um grupo de condicionantes diversos para a atuação do professor, segundo Tardif (2014, p. 49)

No exercício cotidiano de sua função (docente), os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis (TARDIF, 2014, p.49)

Lidar com esses condicionantes é desenvolver um estilo de ensino, ou seja, disposições que são adquiridas pela prática no cotidiano e validadas por ela, se manifestando, portanto, por meio de um “fazer-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” Tardif (2014, p.49).

Como a atividade docente não é especificamente uma atividade que ocorre sobre um objeto, mas sim na interação com todas as pessoas que compõem esse meio social, onde estão presentes valores, sentimentos e atitudes, passíveis de interpretação, ela exige dos professores uma capacidade de interagir com essas pessoas, gerando certezas das quais, segundo Tardif (2014, p.50), “consiste na confirmação, pelo docente de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão”, os saberes experiências portanto é um modo de facilitar sua integração.

Essa interação, pode criar um distanciamento entre os saberes experienciais e os saberes de formação, pois, é na experiência que os docentes podem descobrir os limites de seus saberes pedagógicos, em alguns casos “essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso” Tardif (2014, p.51).

Não raro percebe-se que professores que possuem lacunas na sua formação profissional para a docência, tendem a legitimar sua prática em função dos saberes experiências. Dessa forma, estabelecem para si um local de conforto e não percebem que os saberes experienciais são uma retradução de todos os demais saberes. Tardif aponta o saber experiencial como o núcleo vital do saber docente, pois pode “transformar as relações docentes de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”. (TARDIF, 2014, p.54)

Essa interiorização da prática passa pela subjetividade do sujeito, e a forma como ele lida com as situações e as vivências está relacionada com a própria “leitura” que o professor tem da realidade. Para tanto, os saberes pessoais e históricos dos sujeitos são pontos fundamentais na compreensão do contexto desta pesquisa.

1.4.3 Os saberes pessoais e saberes proveniente da formação escolar anterior no contexto da temporalidade e da carreira

Na medida em que compreendemos a prática profissional do docente estruturada e orientada por meio de uma pluralidade de saberes, percebemos que o conhecimento inerente a essas várias formas de saberes se modifica e se transforma ao longo do tempo, pois o sujeito utilizará esses saberes para exercer e construir sua identidade profissional. Importante destacar, porém, que eles não se restringem ao conhecimento acadêmico adquirido nos cursos de formação. Seja no universo profissional ou pessoal, o sujeito utiliza conhecimentos que têm estreita relação com a realidade onde está inserido.

A dimensão temporal tem papel importante, pois muitas vezes o docente buscará subsídios para a construção de seus saberes profissionais nas experiências formadoras vividas na sua história. Todo esse conhecimento adquirido ao longo da história de vida do sujeito e mobilizado para orientar suas atividades laborais, é denominado por Tardif como saberes pessoais.

O conhecimento produzido na trajetória de vida pessoal é compreendido desde a sua socialização primária, defendida por Berger e Luckmann (2014) - e já amplamente discutida neste capítulo - até a trajetória de vida profissional; portanto, não se inicia com a inserção do sujeito no mercado de trabalho, mas comporta elementos de toda a sua vida escolar. Essas

memórias que o professor busca reativar com a utilização desses referenciais espaço-temporais é uma forma de legitimar uma prática profissional e até mesmo sua identidade profissional.

Na prática profissional o indivíduo se utiliza de uma pluralidade de conhecimentos e os mobiliza para orientar suas atividades profissionais. Várias decisões ao longo da carreira podem ser tomadas de acordo com valores e sentimentos construídos na infância, e assim, o professor pode se apoiar em “sua cultura pessoal que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior” e ainda “ele se baseia em seu próprio saber ligado a experiência de trabalhos, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (TARDIF, 2014, p.262). Não raro, as regras de conduta em sala de aula têm muito da experiência pessoal do professor, ou ainda muitas práticas de ensino são alicerçadas em experiências bem-sucedidas de seus mestres anteriores. Da mesma forma, situações que do ponto de vista do sujeito foram consideradas como inadequadas ao longo da sua escolarização serão recusadas ao longo da sua trajetória profissional. Tardif explica que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar, e quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2014, p. 261).

É, portanto, necessário compreender a dimensão temporal em uma estreita relação com o trabalho que o sujeito desenvolve no seu cotidiano e na aprendizagem dos saberes profissionais, “uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2014, p.57). Os saberes são construídos gradativamente, e cada sujeito tem seu próprio tempo de aprendizagem que pode ser confundido com o próprio tempo de vida do sujeito.

Se afirmarmos que o conhecimento é temporal, podemos concluir que o trabalho aqui descrito é compreendido dentro de uma trajetória profissional no âmbito de uma carreira, considerada por Tardif (2014, p.70) como um processo de socialização, pois “é um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho”. Em um longo processo temporal na vida profissional do sujeito, a concepção de carreira reafirma o papel do tempo na busca de uma prática e de uma identidade profissional.

A carreira pode ser compreendida, primeiramente, como um espaço de produção de saberes profissionais situados, pois é construída dentro de uma instituição, que possui uma

realidade social e ocupacional, com suas normas e valores exercidos dentro de uma coletividade que muitas vezes antecede a própria existência do sujeito. Ela pode ser entendida, também, como uma dimensão subjetiva, personalizada, pois remete ao fato de que os indivíduos, por meio da forma como interiorizam as ações, dão continuidade àquela identidade profissional, afinal, quaisquer que sejam os profissionais envolvidos, são seres sociais, tem emoções, uma personalidade e “seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2014, p.265). Nessa junção entre os valores e normas institucionalizada e a dimensão subjetiva do sujeito que vivencia a sua carreira ao longo do tempo, Tardif conclui:

A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem. (TARDIF, 2014, p. 81)

Por fim, Tardif (2014, p. 230) compreende os professores como “sujeitos do conhecimento”, capazes de não apenas utilizar e reproduzir saberes específicos como técnicos replicadores dos conhecimentos produzidos por outros dentro do seu cotidiano, ou ainda, como “agente determinado por mecanismos sociais”, em que as “forças sociais determinam seu agir”, mas também como produtores de novos saberes e significados alicerçados na sua própria atividade cotidiana.

Se até o momento retratou-se as teorias sobre como é construída uma identidade e quais os saberes necessários para a identidade docente, diante do exposto, no próximo capítulo é apresentado a instituição de ensino em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Por meio de um breve histórico sobre o ensino técnico profissionalizante no Brasil, até os dias atuais com os Institutos Federais de Educação, é apresentado os objetivos e finalidades pelos quais a instituição foi criada, além disso, quais os parâmetros evidenciados pela instituição ao longo de sua história que influenciaram na construção da identidade do seu docente.

CAPÍTULO 2 - A TRAJETÓRIA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL, DA ESCOLA DE ARTÍFICES A REDE FEDERAL DE ENSINO

O capítulo tem a função de contextualizar, por meio de um breve histórico, como o ensino profissionalizante tem sido proposto na sociedade brasileira, com a intenção de descrever aspectos econômicos, políticos e sociais que favoreceram ou influenciaram, neste último século, a construção de uma identidade institucional, haja vista, ser imprescindível para a compreensão da construção da identidade docente, objeto da pesquisa, compreender os elementos da realidade objetiva do docente, ou seja, seu ambiente de trabalho.

Contudo, é importante inicialmente esclarecer que não temos a pretensão de fazer um levantamento histórico detalhado acerca do objeto de pesquisa, o trabalho que já foi realizado por vários historiadores, ao longo dos mais de 100 anos desde as primeiras escolas artífices. A intenção é trazer aspectos dessa história de modo a identificar na trajetória do ensino profissionalizante, elemento constitutivo da formação da identidade daqueles que compõem o universo do ensino técnico na atualidade.

A importância do dado histórico é fundamental para a pesquisa, pois a construção de uma identidade requer um olhar cuidadoso sobre nossa herança cultural (ARANHA, 2006, p. 19). Ao consideramos o homem como um ser ativo, histórico, social e cultural, e a sociedade uma produção histórica dos homens (BOCK, 2006, p. 19), podemos construir o presente por meio das interpretações da história transmitidas no passado. Acerca desse assunto, acrescenta Aranha (2006, p. 19):

[...] cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar no passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente (ARANHA, 2006, p. 19).

Situações constitutivas da formação da identidade podem estar presentes muito antes da presença do indivíduo na instituição; poderíamos, portanto, imaginar que o papel da rede federal de ensino na sociedade perpassa por toda uma história compartilhada entre os indivíduos que por ali passaram, e assim não podem ser criadas instantaneamente, como descrevem Berger e Luckmann (2007, p. 77): “As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É

impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida”.

Pretende-se também descrever não apenas o docente, sujeito da pesquisa, mas também quem faz parte do desenvolvimento de seu trabalho e são relevantes para esta pesquisa. Pretendo, ainda mais especificamente, mostrar um retrato atual do Instituto Federal em que esses sujeitos estão inseridos, contextualizando não apenas o *campus*, mas também a cidade onde está situado.

Por fim, acreditamos também ser importante um esclarecimento para que os fatos relatados não sejam interpretados como forma de alusão a uma ou outra maneira de enxergar o ensino técnico, não temos a pretensão nesse capítulo de explicar se o ensino técnico no país, trata-se de uma forma de produção de mão de obra especializada para a indústria, de modo a mover a engrenagem do capital com a exploração do sujeito, ou ao contrário, se o advento das escolas técnicas possibilitou não apenas um avanço na industrialização, mas uma melhoria no poder aquisitivo das famílias. Para uma discussão complexa como esta, não haveria uma resposta simples, tampouco conclusiva a respeito da demanda. Nesse caso, preferimos que a própria história do ensino técnico profissionalizante no Brasil fale por si mesma.

2.1 O ensino profissionalizante no Brasil: século XIX ao século XXI

Não se pode olhar para o indivíduo sem compreender a sociedade em que ele está inserido. Consequentemente, para entender a sociedade atual, é necessário observar todas as suas transformações ao longo do tempo, sejam elas sociais, políticas, ideológicas ou econômicas, e em particular a ação do Estado nessas transformações, seja por meio de leis, decretos, ou simplesmente pela manutenção de estereótipos e imagens. Sobre o ensino técnico, a sua sistematização, esteve ao longo da história, focado em otimizar técnicas que possibilitassem aumento na produtividade ou maior controle do Estado sobre a população.

No Brasil o ensino de ofícios para a produção artesanal e manufatureira está presente desde o período colonial, sobretudo no âmbito militar, mas em função das relações escravistas existentes na história do país, não era, segundo Nascimento (2007) uma atividade reclamada pelos chamados homens livres.

O emprego de escravos nos diferentes ofícios (carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitores, entre vários outros) afastava aqueles denominados “trabalhadores livres”, pois estes não queriam ser confundidos com a mão-de-obra escrava e, portanto, declinavam do exercício das atividades profissionais que induziam a tal confusão (NASCIMENTO, 2007, p.64).

Em 1910, foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, considerada a precursora das escolas técnicas federais. Marco inicial do ensino técnico no país, surgiu com o advento da república e foi impulsionada pela industrialização do Estado. Os primeiros cursos oferecidos foram os de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas, e seu início traz consigo uma continuidade do sistema vigente, como descrita por Kuenzer (2009, p.27)

Essas escolas, antes de pretender atender as demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão; educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2009, p. 27).

Entendia-se que o ensino voltado para a população mais marginalizada possibilitaria por meio do trabalho melhor perspectiva de vida, embora na prática servisse para proporcionar apenas condições básicas de subsistência.

Os professores na época eram pessoas com experiência prática na profissão, ou mesmo ex-alunos que após aprenderem o ofício permaneciam nas instituições, não tinham, portanto, nenhuma base teórica, sobretudo qualquer conhecimento sobre como lecionar no ensino profissional, limitavam apenas a transmitir o conhecimento empírico que possuíam (NASCIMENTO, 2007).

Com a promulgação da Constituição de 1937, o ensino no Brasil passou por uma nova estruturação administrativa e funcional, em que a escola de aprendizes e artífices tem seu nome alterado para Liceu Industrial de São Paulo até o ano de 1942. Esse período conhecido como “Estado Novo”, foi estabelecido entre os anos de 1937 a 1945, tinha como presidente Getulio Vargas que por meio de um golpe militar promoveu sua continuidade na presidência, seu governo tinha uma entre outras características ênfase no desenvolvimento industrial. Esse período tem em Gustavo Capanema, seu principal nome, como Ministro da Educação e Saúde, instituindo a reforma do ensino médio e profissionalizante, regulamentando o ensino industrial, o ensino secundário, o SENAI e as escolas de aprendizagem, ficando conhecida como a reforma Capanema.

Com a implementação dos processos de industrialização e urbanização no país, o Estado estabelece não apenas o seu papel, mas também das empresas e dos sindicatos no sistema de ensino profissional brasileiro, sendo mais uma vez determinado que o ensino técnico fosse voltado as classes menos favorecidas.

A principal característica é a transferência de parte das responsabilidades a respeito da especialização de mão de obra, do Estado para o setor industrial, que deveria desenvolver cursos de aprendizagem para seus funcionários, ou escola de ensino industrial para os filhos dos empregados (NASCIMENTO, 2007).

Os cursos de aprendizagem industrial seriam conduzidos por meio do SENAI, Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial, recém-criado e sustentado pela iniciativa privada, apresentavam como objetivos a formação profissional orientada para a indústria, nesse período era defendida uma aprendizagem sistemática em que as escolas estivessem diretamente relacionadas com os ofícios, especificamente com o local em que esses ofícios seriam empregados. O ideal era construir um sistema de ensino em que o poder não estivesse tão centralizado no Estado, por isso a progressiva participação das entidades ligadas a indústria, a idéia era que o ensino industrial fosse custeado por elas, ficando o Estado responsável apenas por manter a rede de ensino federal já existente, não havendo a necessidade de ampliar investimentos nessa área (NASCIMENTO, 2007). Essa profusão de mudanças trouxe como consequência em 1942 por meio de um Decreto-Lei, 4.037, de 30 de janeiro de 1.942, a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, no mesmo ano deu-se a criação da Escola Técnica de São Paulo, visando à oferta de cursos técnicos e de cursos pedagógicos.

Kuenzer (2009) destaca que esse período é marcado por uma dualidade estrutural do ensino, dependendo a quem o ensino fosse ofertado, existiam nítidas diferenças nas trajetórias educacionais, para uma elite que possuía papéis na sociedade exclusivamente intelectuais e para as forças produtivas que eram responsáveis apenas pela execução, assim a autora conclui

Em 1942, a reforma Capanema faz o ajustamento entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico com três anos de duração, sempre destinado a preparar os estudantes para o ensino superior. Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e no normal, que não davam acesso ao ensino superior. (KUENZER, 2009, p. 28)

Assim como (KUENZER, 2009; MOURA, 2012) descreve o período da Reforma Capanema como uma iniciativa em organizar a educação básica coerentemente com as necessidades da emergente indústria nacional, baseada no modelo de substituição de importações.

Para o autor

Os setores populares pleiteavam, entre outras coisas, a extensão da rede escolar gratuita e a equivalência entre o colegial e o profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro. Já os setores vinculados as classes hegemônicas reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a escola, defendendo que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas, mas com subsídios públicos. (MOURA, 2012, p. 50)

Novas reformulações ocorreram a partir de 1961, com a criação da Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB). Segundo Moura (2012), pela primeira vez existia um regulamento que envolvia todos os níveis e modalidade de ensino, para ele a LDB “deu plena equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes de mesmo nível, sem necessidades de adaptação, colocando fim, legalmente a dualidade no ensino”(MOURA, 2012, p.50), até então o curso era estruturado para que não houvesse maiores pretensões dos educandos, segundo Nascimento (2007, p.231), “as disciplinas eram estruturadas para atender basicamente a dois objetivos: contribuir para a formação profissional na atividade focada pelo curso e dificultar, ao máximo a migração para o ensino secundário”. Contudo, Moura (2012) destaca que na prática os currículos ainda eram um desafio para o fim da dualidade no ensino, pois

[...] a vertente propedêutica continuou privilegiando os conteúdos exigidos no acesso ao ensino superior, e os cursos profissionalizantes seguiram privilegiando os conteúdos vinculados as necessidades imediatas dos setores produtivos (MOURA, 2012, p. 50)

A contribuição desta Lei de Diretrizes e Bases foi que por meio da equivalência o aluno poderia cursar o ensino profissional e dar seqüência no ensino superior até então apenas aqueles que cursaram o ensino secundário, propedêutico tinham esse direito.

A fase que se inicia após a implementação desta LDB é marcada pelo golpe civil militar de 1964. Segundo Moura (2012, p. 50), nesse período “era crescente a demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando pressão pelo aumento de vagas no ensino superior” o que em conjunto com outros fatores culminou em 1971 com a reforma da educação básica por meio da Lei nº5.692/1971 que, entre outros aspectos, institui a profissionalização obrigatória no 2º grau (atual ensino médio).

Soma-se o fato de que o Estado tinha como projeto nacional uma nova fase de industrialização conhecida como “milagre brasileiro”, que necessitava de uma grande demanda de técnicos de nível médio qualificados. Pesa-se ainda o fato de que nessa fase de desenvolvimento nacional as escolas industriais mantidas pelo Estado e pela indústria não eram suficientes para atender as demandas inclusive de uma indústria automobilística que crescia no país, como descrito por Nascimento (2007, p.236):

[...] as exigências requeridas pela necessidade de operação e manutenção dos novos sistemas industriais que se instalavam no país, reclamavam novos perfis profissionais da força de trabalho, com maiores conhecimentos gerais e tecnológicos, que já não podiam ser atendidos pelos cursos industriais básicos e de aprendizagem industrial (NASCIMENTO, 2007, p. 236).

A profissionalização obrigatória no 2º grau (atual ensino médio) ocorreu de forma efetiva nas escolas que passaram a ser denominadas como “escolas técnicas federais”, não sendo implantada de fato nas redes estaduais, e não existindo interesse da iniciativa privada em função dos altos custos. Moura (2012, p. 51) complementa:

Paralelamente, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais, origem dos atuais institutos federais, a realidade foi diferente. Essas escolas se consolidaram, respectivamente, nas vertentes industrial e agropecuária, por meio de cursos demandados pelo modelo de desenvolvimento econômico. Isso ocorreu entre outros motivos, por que na rede federal existiu o que faltou às estaduais, como, por exemplo: financiamento adequado e corpo docente especializado (MOURA, 2012, p. 51).

Nesse período as escolas técnicas passaram por um grande investimento em laboratórios e oficinas, com relação aos recursos humanos foi incentivada a qualificação dos seus professores por meio de acordos internacionais firmados inclusive com obtenção de empréstimos externos (NASCIMENTO, 2007). Mesmo com a valorização do ensino profissionalizante de nível técnico, a década de 1970, marcou também a inclusão de cursos superiores na rede de ensino técnica, a iniciativa surgiu para atender aos anseios da indústria, que solicitava a criação de um curso de engenharia, posteriormente denominado de engenharia de operação, mais voltado a área operacional.

Concomitante a essa ação, foi desenvolvido pelo governo federal, estudos para implantação de cursos superiores de curta duração, denominados de cursos de formação tecnológica. Essa implantação não era restrita apenas ao governo federal, por meio do Decreto-Lei nº47 de 6 de outubro de 1969, nascia em São Paulo, o Centro Estadual de Educação

Tecnológica Paulo Souza, para ofertar cursos superiores de curta duração, com tempo máximo de três anos.

Posteriormente os cursos de engenharia da produção foram alterados e passaram a ser denominado de engenharia industrial, com duração de cinco anos, para tanto houve a necessidade por questões de legislação pertinente as escolas de ensino técnico, a transformação dessas escolas em Centros Federais de Ensino Tecnológico.

Os Centros Federais de Ensino Tecnológicos (CEFET) foram criados nos termos da Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, alterada posteriormente pelo Decreto nº 87310/82 que tinha como objetivo ofertar cursos de graduação e pós-graduação para a formação de engenheiros, cursos de licenciatura para a formação de professores, além de ensino técnico de segundo grau. Em 08 de dezembro de 1994, é criado por meio do Decreto nº 8.948 o Sistema Nacional de Educação Tecnológica em que transformou todas as escolas técnicas em Cefets.

Seguiu-se ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, outras mudanças a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e posterior lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 que redimensiona as ações da educação profissional e do ensino médio. Entre as várias mudanças destaca-se o término da obrigatoriedade da integração do ensino médio ao técnico, segundo o texto da lei da educação profissional técnica de nível médio,

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - Articulada com o ensino médio;

II - Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2008)

Essa configuração da educação profissional técnica de nível médio é vigente até os dias atuais, sendo que todas as modalidades, seja ensino técnico integrado, ensino técnico concomitante ou subsequente são ofertados nos atuais Institutos Federais de Educação.

2.2 A constituição da Rede Federal de Ensino por meio da Lei 11.892/2008

A partir de 2008 os CEFETs foram transformados em Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), constituída na sua maioria pelos Institutos Federais de Educação, instituições de natureza pluricurricular e multicampi (reitoria, *campus*, *campus* avançado, pólos de inovação e pólos de educação a distância), caracterizados como instituições de educação superior, básica e profissional e com uma atuação voltada para o desenvolvimento local. O órgão executivo da instituição é composto por um reitor e cinco pró-reitores, além de um Conselho Superior e um Colégio de Dirigentes.

Além dos institutos, fazem parte da rede a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ e CEFET-MG), escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Os institutos dão continuidade aos centros de educação tecnológica e ofertam educação profissional, ensino básico integrado ao profissional, superiores – licenciatura, tecnológicas e bacharelado – além de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* – especialização, mestrado e doutorado.

Segundo a Lei nº 11.892/2008 os institutos possuem natureza jurídica de autarquia, com total autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; são equiparados às universidades públicas federais, e diferentemente de outras instituições de ensino público, o orçamento dos Institutos Federais está diretamente ligado ao número de alunos de cada *campus*. Segundo Pacheco (2011, p. 17),

[...] o conceito de autonomia pressupõe a liberdade de autogestão, autogoverno, autonormatização, sendo autônomo sempre em relação a outrem, observa-se que a autonomia ocorre em sistemas relacionais em contextos de interdependência (PACHEDO, 2011, p. 17).

Os institutos passam a ter as seguintes finalidades e características:

- 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;
- II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - 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;
- IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Observadas as finalidades e características, o documento no seu artigo 6º delimita quais são os objetivos dos Institutos Federais de ensino:

- I - Ministrando 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;
- II - Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - 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;
- 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; e

VI - Ministrar em nível de educação superior:

- a) Cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

Importante destacar alguns aspectos relevantes para esta pesquisa, com relação à finalidade e objetivos dos Institutos Federais. Uma das características apresentadas é o fato de a instituição promover a verticalização do ensino, ou seja, se do ponto de vista da racionalização dos custos a proposta permite que a mesma estrutura seja utilizada para ofertar vários níveis de ensino diferente, o aluno inicia seus estudos no ensino médio continuando até a pós-graduação; já do ponto de vista acadêmico, o mesmo professor estará inserido nos diferentes níveis de ensino. Agrega-se ainda a natureza da própria instituição que possui autonomia administrativa e didático-pedagógica e não restringe o papel do professor apenas ao ensino, mas também, faz parte de suas atribuições propor e viabilizar projetos tanto na área da pesquisa, quanto na extensão. Essa característica é destacada por Silva et al. (2014, p. 07), que afirma:

No documento perpassa a preocupação com a oferta da educação profissional e a defesa da verticalização (artigo 6) , ao mesmo tempo em que lhe atribui inúmeras e diversas funções (artigos 7 e 8), lhe caracterizando uma identidade *sui generis* no sistema educacional brasileiro. O que acaba interferindo no processo de identidade docente dos profissionais da instituição, pois ao pertencer à Rede, implicitamente, assume o desafio de operacionalizar a oferta de cursos técnicos e superiores, incluindo a pós-graduação (SILVA et al., 2014, p.7).

Outra especificidade dos Institutos é assegurar a oferta de cursos respeitando uma porcentagem de vagas específicas, em que o ensino técnico, prioritariamente vinculado ao ensino básico, teria 50% das vagas, outros 30% aos cursos superiores e 20% de vagas para as licenciaturas e formação de professores, assim como é definido na Lei nº 11.892, no seu art. 8º.

Nota-se que, apesar de os institutos se constituírem de um espaço em que diferentes modalidades de ensino são ofertadas, o artigo oitavo estabelece que as instituições deverão garantir um percentual maior de alunos para o ensino técnico, mantendo-se, portanto, a essência da instituição, é válido ressaltar que mesmo com a lei de criação dos Institutos, o professor permanece lecionando em vários níveis de conhecimento, do ensino superior a educação básica.

A atribuição de aula é determinada pela Resolução nº 112 de 07 de Outubro de 2014, no capítulo IV, Art. 14, § 7º referente ao processo de atribuição de aulas, é estabelecido os seguintes critérios para a alocação do professor, previamente definida pela área.

- I. Área para a qual o docente prestou concursos;
- II. Idade;
- III. Nível da carreira;
- IV. Tempo de serviço no campus;
- V. Tempo de experiência didática na área do componente curricular;
- VI. Tempo de experiência profissional na área do componente curricular;
- VII. Tempo de serviço no IFSP;
- VIII. Titulação na área do componente curricular. (IFSP, 2014)

Essa composição para a distribuição das vagas nos Institutos Federais demonstra a peculiaridade da instituição, que está inserida tanto na educação básica, pois oferta o ensino médio, quanto o ensino superior. Apesar de ser equiparadas as universidades públicas em relação a sua autonomia didático-pedagógica, os Institutos enquanto rede de educação básica é subordinado as leis e decretos referente a essa modalidade de ensino.

A Lei nº 11.892, de criação dos Institutos dá ênfase principalmente nos cursos técnicos integrados, voltados a uma formação humana, que integre os conteúdos propedêuticos a uma formação profissional qualificada. A intenção é de oferecer uma formação ampla, em que o aluno não seja mero reproduzidor de técnicas para a indústria, mas seja capaz de compreender as várias formas do fazer.

Recentemente foi aprovada a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, chamada popularmente de lei do novo ensino médio, a qual determina que os alunos dessa modalidade de ensino terão uma base nacional comum curricular, garantindo nos primeiros três semestres, a aprendizagem de itinerários formativos comuns, ditos “essenciais”, como português, matemática entre outros. Após esse período o aluno escolherá uma entre as áreas de ensino para concluir o seu processo de aprendizagem. São áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências Humanas e; Formação Técnica e Profissional.

Nessa perspectiva, com a flexibilização do currículo tomada como um princípio obrigatório, a estrutura curricular do curso integrado pertencente aos Institutos Federais deverá ser redefinida, de forma que a integralidade que esses cursos possuem deixe de existir. Os Institutos terão que oferecer separadamente as disciplinas da base comum, nos primeiros três

semestres, e da formação técnica nos semestres finais, com isso, apresentariam características muito próximas aos cursos técnicos subsequente já ofertados na instituição.

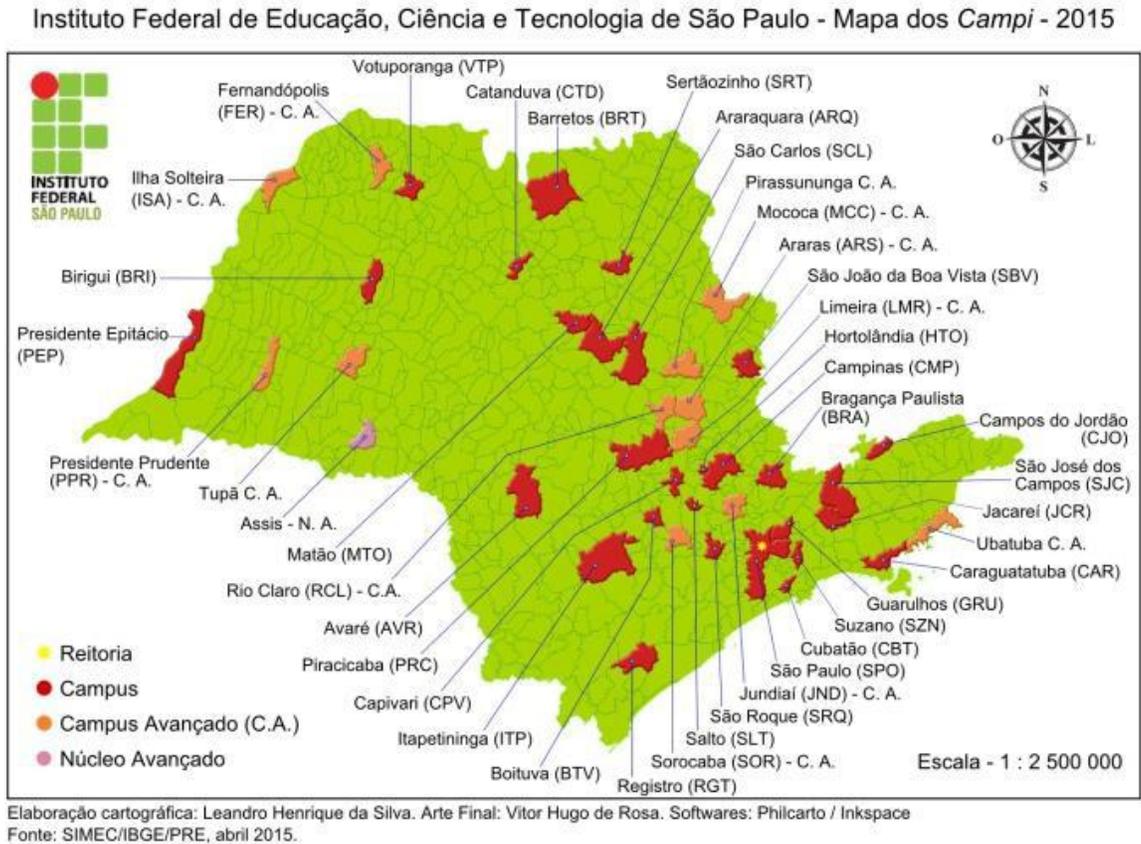
Outro aspecto importante é a carga horária destinada ao cumprimento da base nacional comum curricular que não poderia ser superior a mil e oitocentas horas, inferior as duas mil e seiscentas horas em média destinadas a esses componentes curriculares. O curso técnico integrado de uma forma geral tem uma matriz curricular organizada por componentes curriculares em regime seriado anuais e com carga horária total em média de três mil e novecentas horas, podendo variar conforme o curso.

2.3 O processo de expansão da Rede Federal de Ensino e suas conseqüências

No período posterior a criação dos Institutos Federais, ocorreu uma forte expansão por todas as regiões do país de unidades que visavam a uma maior capilaridade da interiorização da educação profissional pública federal. Nesse processo, segundo dados do MEC, partiu-se de um total de 152 unidades com expectativa de chegar a 542 unidades.

No estado de São Paulo existiam apenas três unidades e atualmente entre *campus* e *campus* avançado o Instituto Federal de São Paulo possui 42 unidades de ensino. Segue o quadro abaixo da atual configuração do Instituto Federal no Estado de São Paulo. Restrinjo e delimito esse estado em função da localidade em que se dá a pesquisa.

Figura 01 – Mapa dos Campus 2015



Em linhas gerais, a expansão foi um movimento importante de presença do Estado, pois a proposta inicial era a abertura de unidades em regiões consideradas periféricas, mais afastadas dos grandes centros urbanos, de modo a ampliar a possibilidade de mais pessoas terem acesso à educação. Contudo, sobre a organização inicial dos Institutos Federais, Moura (2012) argumenta que, a imposição de que funcionassem de imediato, reduziu a expansão, apenas a construção de prédios escolares, como consequência, “corre-se o risco de negligenciar a construção de projetos político-pedagógicos bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade” (MOURA, 2012, p. 63).

A expansão das unidades do Instituto Federal foi acompanhada por um aumento significativo, rápido e muitas vezes desordenado do número de servidores técnicos e docentes na rede federal de ensino, em decorrência do aumento no número de vagas ofertadas. A isso, soma-se o fato de que esse aumento negligenciava os critérios e a exigência para a formação dos professores que estavam sendo contratados por concurso público para ingressar na rede federal de

ensino, “pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores recém-formados, mas sequer conhecem o campo de atuação, uma vez que são bacharéis” (MOURA, 2012, p. 64).

Dessa necessidade de adequar a velocidade da expansão com a formação dos professores contratados o Instituto Federal de São Paulo passou a exigir, por meio dos editais de concurso público, um prazo para que o docente realizasse uma complementação pedagógica; contudo, é interessante notar a evolução desses editais. Utilizo como exemplo o estado de São Paulo em função de ser com os docentes de uma unidade desse estado que foi realizada a pesquisa em tela.

Os cargos de docente, denominados de professor de educação básica, técnica e tecnológica, são providos para o quadro permanente de pessoal do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia por meio de concursos públicos de provas objetivas, títulos e didática, e em função da autonomia administrativa que cada Instituto possui o edital é construído a partir das necessidades de cada instituição de ensino, com respeito às atribuições legais inerentes ao serviço público.

Ao analisar editais de concursos dos últimos anos (2010-2013), verificou-se algumas especificidades sobre a formação mínima exigida para o ingresso do docente, assim como da sua permanência na instituição durante o período probatório. Os editais analisados referem-se especificamente ao Instituto Federal de São Paulo, portanto não necessariamente será uma prática realizada pelos outros Institutos.

Os editais analisados foram autorizados pelas portarias nº 11 de 08/01/2010, publicada na seção I do Diário Oficial da União de 11/01/2010, Portaria Interministerial MEC/MP 56/2011 publicada no Diário Oficial da União em 25 de abril de 2011 e Portaria Interministerial nº 25, de 05/02/2013, publicada no Diário Oficial da União de 06/02/2013. Os documentos traziam singularidades na exigência mínima para provimentos dos cargos de professor, ou seja, exigiam apenas uma graduação que correspondesse à área de atuação técnica. Outra característica em comum nos concursos é a exigência de uma prova objetiva e outra de títulos, além de prova eliminatória de desempenho didático-pedagógico-profissional, em que o candidato é avaliado por meio de uma aula expositiva.

Se a exigência de uma prova didático-profissional revela a importância dada pela instituição na contratação de profissionais que demonstrem algum conhecimento prévio não apenas do conhecimento técnico, mas também da capacidade de desenvolvimento de uma aula, os

editais demonstram diferenças significativas quanto à busca de maior especialização relacionada à área pedagógica para os candidatos aprovados.

No edital do concurso realizado em 2010, em suas disposições gerais Art. 13, o candidato com bacharelado ou tecnólogo é obrigado a apresentar um diploma que comprove sua formação como professor. Em caso de não apresentação, pode sofrer penalidades não expressas no edital, na sua avaliação do estágio probatório, conforme pontua o texto:

Durante o estágio probatório, os bacharéis e tecnólogos obrigam-se a apresentar diploma de curso de licenciatura ou de formação de professor, reconhecido pelo MEC, sob pena de ter comprometida sua avaliação no estágio probatório.

No concurso de 2011, em suas disposições gerais, Art 20º, o candidato assume o compromisso de buscar uma especialização na área pedagógica no período que compreende seu estágio probatório, contudo, diferentemente do edital anterior, não especifica quais penalidades poderá sofrer quem não a realizar.

O candidato nomeado para o cargo efetivo de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em cuja habilitação não constar Licenciatura Plena ou habilitação legal equivalente, tomará posse, mediante assinatura de Termo de Compromisso, comprometendo-se a obter a Formação Pedagógica no período de 36 meses.

Por fim, no edital de 2013 não existe nenhuma referência à obrigatoriedade de uma complementação pedagógica do professor, apenas há uma menção nas disposições gerais Art. 19º, em relação ao seu período probatório, que em linhas gerais descreve algo inerente a todo servidor público. Consta no texto:

Ao tomar posse, o servidor nomeado para o cargo de provimento efetivo, ficará sujeito ao estágio probatório por período de 36 (trinta e seis) meses, durante o qual sua aptidão e capacidade serão objetos de avaliação para o desempenho do cargo.

Nota-se que o compromisso firmado em relação à realização de uma complementação pedagógica, ao menos na forma da lei, tornou-se, gradualmente inexistente e passou a ficar a critério e desejo do professor atender essa demanda.

Portanto, podemos afirmar que a expansão dos Institutos Técnicos Federais acarretou na admissão de professores sem formação pedagógica e que a exigência dessa complementação foi cessando gradualmente.

No intuito de minimizar a falta de uma regulamentação interna sobre as exigências de formação dos docentes que ingressarem no instituto, especificamente no IF de São Paulo, em dezembro de 2015 aprovou-se a Resolução nº 138 que estabelece uma política de formação

continuada de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, voltado para o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes, tem como objetivos:

- I. Promover a valorização do profissional da educação, por meio de sua constante formação para as atividades educacionais, culturais, técnicas, científicas e extensionistas;
- II. Propiciar a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico;
- III. Realizar a formação continuada de professores, por meio de encontros e/ou reuniões pedagógicas, abordando questões ligadas á prática docente, também em busca de alternativas frente aos desafios do contexto educativo;
- IV. Propiciar estudos referenciais teóricos e da legislação educacional para subsidiar as ações pedagógicas;
- V. Contribuir com a prática docente no que tange ao processo de ensino aprendizagem;
- VI. Incentivar e apoiar as iniciativas de formação continuada promovida pelos servidores;
- VII. Promover discussões e divulgar materiais, pertinentes aos temas abordados na formação continuada;
- VIII. Oferecer suporte pedagógico às demandas identificadas;
- IX. Promover ações para o desenvolvimento e aprofundamento dos saberes docentes, em suas dimensões técnicas, científicas e pedagógicas;
- X. Viabilizar a organização e oferta de encontros, cursos, palestras, oficinas, fóruns, congressos, etc, estimulando a participação do professor em ações de formação continuada (IFSP,2015).

A formação continuada é proposta de forma descentralizada em que cada unidade de ensino fica responsável pela elaboração e execução de suas atividades, o que não garante que se estabelecerá um equilíbrio entre as propostas de caráter pedagógico e aquelas que atendam apenas a dimensão técnica do conhecimento, outro ponto importante, é que não existe uma obrigatoriedade de participação no programa de formação continuada, porem é ofertado em momentos que implique a presença do professor como horários reservados a reunião de área por exemplo.

É importante ressaltar que a obrigatoriedade ou não da participação docente não garante a aquisição do conhecimento proposto, é inegável que ao solicitar uma complementação específica, principalmente para os servidores que iniciam sua carreira na instituição, fica demonstrado a importância da formação pedagógica para a instituição de ensino, contudo por ser um processo contínuo, não garante ao longo do tempo a permanência dos professores.

A partir do exercício efetivo de suas funções, os professores de educação básica, técnica e tecnológica passam a ser regidos por diversas leis federais, tal como a Lei nº 8.112, que estabelece o regime jurídico, direito e deveres dos servidores públicos, e ainda, os professores dos institutos federais têm a regulamentação de suas funções estabelecidas pela Lei nº 12.863, de

2013, dirigida a todos que façam parte do quadro de servidores e que estejam incluídos no quadro de pessoal integrante. O regime de trabalho é de 40 horas de dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional; logo, o servidor está impedido de exercer atividade remunerada em outra instituição pública ou privada. Existe ainda a possibilidade de 20 horas semanais de trabalho com vencimentos equivalentes ao número de horas trabalhadas. O estágio probatório a que são submetidos é de 36 meses.

Conforme estabelece a Resolução nº 109 de 2015, que regulamenta as atribuições de atividades docente no Instituto Federal, no seu art 9º, a carga horária destinada à regência de aulas deve ser para os professores com dedicação exclusiva entre 8 e 12 horas semanais, e 8 horas semanais para os docentes com 20 horas de trabalho, podendo a critério do docente ser dedicados até 16 horas para a regência de aulas. O restante da carga horária deve ser composta por atividades de organização e apoio ao ensino, atividades de pesquisa e extensão, atividades de administração e de formação continuada.

Os titulares de cargos integrantes do Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico Federal recebem, além dos vencimentos básicos, a retribuição por titulação, e o percentual acrescido ao vencimento básico será conforme o maior nível de titulação apresentado. Podem ser apresentados nessa ordem, aperfeiçoamento de 180h, especialização de 360h, mestrado e doutorado reconhecidos pela CAPES. Com relação a retribuição por titulação, existe a possibilidade de o professor solicitar o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) por meio de documentos comprobatórios, como publicação em revista, participação de bancas, tempo de trabalho na área de ensino, entre outras, e assim poderá pleitear a equivalência ao nível superior acima do qual se encontra para fins de titulação.

O benefício do Reconhecimento de Saberes e Competências vem ao encontro da valorização da prática profissional ao longo da história do indivíduo que se promove com ajuda financeira o conhecimento construído no cotidiano da sala de aula. Pesam, porém, críticas com relação à falta da titulação, pois esse reconhecimento é visto como uma forma de o professor não completar sua titulação, principalmente o doutorado, último estágio com mudança na remuneração dos docentes.

As progressões funcionais e promoções na carreira ocorrem após o cumprimento de um interstício de 24 meses de efetivo exercício na classe e nível anterior, com a necessidade de aprovação em avaliação de desempenho funcional realizado por chefia imediata, normalmente

outro professor da mesma área que se encontra no cargo. São avaliados itens como assiduidade, pontualidade, entrega de documentos oficiais como diários e participação em reuniões de área e planejamento.

Os professores ainda podem solicitar junto à reitoria o afastamento de suas funções para cursar mestrado, doutorado ou pós-doutorado, em período igual à duração dos cursos, sem prejuízo no recebimento de seus vencimentos.

Tão importante quanto ampliarmos o conhecimento a respeito do professor por meio do teor dos documentos oficiais acerca da profissão é contextualizarmos o Técnico em Assuntos Educacionais, atividade laboral exercida pelo pesquisador. É válido lembrar que foi no exercício da função, ou seja, a partir de demandas referentes a essa trajetória profissional que foram construídos os questionamentos desta pesquisa.

O cargo de Técnico em Assuntos Educacionais faz parte do quadro técnico administrativo dos institutos federais e universidades públicas, exige a graduação em uma licenciatura, porém não especificada, desde que seja reconhecida pelo MEC. As atribuições do cargo possibilitam o exercício de atividades ligadas a coordenação, planejamento avaliações, entre outras atribuições. A forma abrangente como é definido permite que o profissional exerça sua função de forma variada e em setores diferentes; portanto, não é incomum encontrar o mesmo profissional desenvolvendo atividades diferentes conforme o Instituto de sua lotação.

Especificamente no estado de São Paulo, as atribuições dos Técnicos em Assuntos Educacionais foram detalhadas quando da criação da Coordenadoria Sociopedagógica, documento que passou por ampla discussão entre os pares dessa instituição, percebe-se uma série ampla de possibilidades de atuação.

- a) Analisar e acompanhar o processo de ensino aprendizagem, orientando seu cumprimento;
- b) Planejar e desenvolver pesquisas referentes a aspectos pedagógico e ao acompanhamento de índices de evasão na educação, em âmbito institucional;
- c) Acompanhar e orientar os docentes no planejamento na execução e na avaliação do processo de ensino aprendizagem;
- d) Contribuir com a formação continuada dos docentes propondo e/ou desenvolvendo temas que possam promover a melhoria na qualidade de ensino-aprendizagem;
- e) Coordenar e incentivar a prática de estudos que contribuam com a apropriação de conhecimento dos docentes, favorecendo a construção coletiva e continua da prática pedagógica;
- f) Atender individualmente professores de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da instituição e aos fins da educação;
- g) Discutir junto aos docentes e equipe sociopedagógica a implementação, a viabilidade e a eficácia de novas tecnologias de informação;

- h) Participar de comissões de propostas de cursos de reformulação curricular, bem como acompanhar os processos de implantação, reconhecimento e renovação do curso, junto aos pedagogos e coordenadores do curso;
- i) Orientar a aplicação de legislação educacional vigente;
- j) Identificar, em conjunto com os docentes e equipe sociopedagógica, casos de estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, realizando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e/ou paralela;
- k) Identificar em conjuntos com docentes e equipe sociopedagógica, casos de estudantes com baixa assiduidade, buscando prevenir a evasão e retenção;
- l) Prestar atendimento ao estudante no que tange as questões pertinentes ao processo de ensino aprendizagem e a frequência escolar, orientando e fazendo os encaminhamentos necessários;
- m) Planejar, implementar e orientar sobre estratégias de aprendizagem e técnicas de estudos para estudantes;
- n) Participar de reunião de área para contribuir com as ações pedagógicas;
- o) Participação de reuniões de pais;
- p) Participar de ações inclusivas do núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE);
- q) Analisar dados estatísticos na área educacional;
- r) Elaborar relatórios, pareceres e documentos, específicos na área de educação;
- s) Contribuir com a organização, a coordenação e o assessoramento de outras atividades pertinentes a área de educacional em suas várias especificidades;
- t) Participar dos conselhos de classe pedagógico consultivo e deliberativo;
- u) Participar da organização do planejamento escolar, em conjunto com a gerência educacional;
- v) Orientar os docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso / área e os demais profissionais da coordenadoria sociopedagógica;
- w) Orientar os alunos quanto ao processo de ensino aprendizagem, juntamente com os demais profissionais da coordenadoria sociopedagógica;
- x) Elaborar, organizar e zelar por documentos e relatórios em sua área de atuação. (IFSP, 2014).

Ao identificarmos aspectos relevantes das profissões que envolvem os sujeitos desta pesquisa, tanto o professor quanto o Técnico em Assuntos Educacionais, destaco a localidade em que esta pesquisa ocorre. Se afirmamos que os professores pertencem ao Instituto Federal de São Paulo, pretendemos contextualizar de forma breve o *campus* e a cidade em que estão inseridos, mas para que não haja risco de se identificar os professores, o *campus* não será citado nominalmente.

O *campus* localiza-se na região noroeste do estado de São Paulo, iniciou suas atividades de ensino no 1º semestre de 2011, foi autorizado pela Portaria nº 1070 de 21 de setembro de 2010, sua criação foi parte do programa de expansão, uma das cidades que participou da chamada pública MEC/SETEC nº 01/2007, de 24 de abril de 2007, oferecendo cursos de técnicos em Edificações e Manutenção e Suporte em Informática. No ano seguinte, iniciaram-se os Cursos Técnicos em Eletrotécnica e em Mecânica, além da modalidade integrada para os cursos de

Técnico em Edificações e Manutenção e Suporte em Informática. Os cursos foram escolhidos conforme a necessidade regional, e o projeto de construção dos espaços físicos foi elaborado e executado mediante as especificidades dos cursos ofertados à comunidade.

Os cursos na modalidade superior iniciaram a partir do primeiro semestre de 2014 e atualmente o *campus* oferece cursos de engenharia civil, engenharia elétrica, licenciatura em física e o tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistemas. A construção do *campus* tem como principal papel fomentar o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico da região.

Dados retirados do Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica demonstram que atualmente o *campus* conta com 632 alunos com matrículas regulares, para 42 funcionários técnicos administrativos além de 66 professores. Conforme a tabela 3, a titulação dos professores se divide da seguinte forma:

Tabela 3 - Número de professores em função da titulação.

TITULAÇÃO	Nº DE DOCENTES
GRADUAÇÃO	05
APERFEIÇOAMENTO	00
ESPECIALIZAÇÃO	07
MESTRADO	37
DOUTORADO	17
TOTAL NO <i>CAMPUS</i>	66

Fonte: Relatório de gestão do Campus, 2017.

A cidade em que está inserido o referido *campus* foi fundada em 08 de agosto de 1937, é considerada uma das principais da região de sua abrangência, de acordo com dados do IBGE (2017) tem população estimada em 84.692 habitantes, o município pode ser caracterizado como de elevado desenvolvimento humano, se comparado com a média nacional. Além de bons índices nas áreas educacionais, a economia está voltada para o setor terciário e a indústria moveleira. Segue, Tabela 4 com dados do IBGE, relacionados ao índice de desenvolvimento da cidade, a geração de renda e educação.

Tabela 4 - Dados IBGE referente ao município em que a pesquisa ocorre.

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (2010)	0.790
Salário médio mensal do trabalho formal (2016)	2,2 salários mínimos
Pessoal ocupado (2016)	28.015 pessoas
População ocupada (2016)	30,4%
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo (2010)	26,6%
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010)	98,8%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (2015)	6.6
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (2015)	5.2
Matrículas no ensino fundamental (2017)	8.891 matrículas
Matrículas no ensino médio (2017)	3.539 matrículas
Docentes no ensino fundamental (2015)	572 docentes
Docentes no ensino médio (2017)	334 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental (2017)	30 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio (2017)	17 escolas

Fonte: IBGE (2017)

Por fim, ao revisitar a história da instituição e contextualizar sua atualidade, conseguimos apresentar dados de sua evolução e como construiu sua trajetória ao longo dos anos, ou seja, é o reflexo da própria sociedade onde atua. A partir do próximo capítulo pretendo apresentar como se dará o processo de pesquisa.

CAPÍTULO 3 - A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS TRAJETÓRIAS IDENTITÁRIAS, CONTORNOS DA PESQUISA

3.1. Delineamento da Pesquisa

A partir do aporte teórico descrito anteriormente, bem como da contextualização histórica do ensino técnico no Brasil descrita no último capítulo, inicia-se a fase descritiva com relação ao método de pesquisa. À luz do trabalho de campo propriamente dito, busca-se trazer resposta às perguntas cerne da pesquisa: como o professor de uma instituição de ensino técnico e tecnológico, sem uma formação acadêmica voltada para o ensino consegue construir sua identidade docente. Entende-se que o trabalho de campo permite, como descrito por Minayo, (2006. p. 61), “a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade”. Essa aproximação possibilita compreender esses sujeitos e suas relações com grupos específicos resultando em uma compreensão mais acurada do campo empírico pesquisado.

A realidade de cada docente envolvido na pesquisa tratada aqui como um processo diretamente relacionado não apenas com aquilo que ele interioriza ao longo da vida, mas também ao contexto social em que ele está inserido no momento do processo. Berger e Luckmann (2014 p. 35), acrescentam ainda, ao definir o conceito de vida cotidiana em que medida os dados da pesquisa devem ser compreendidos e interpretados pelo pesquisador.

A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente, o mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 35).

Essa definição atende a perspectiva sociológica, já discutida na introdução desta pesquisa, de compreender a realidade, como um “olhar por trás dos bastidores”, (BERGER, 2014, p. 33) estando atento à complexidade das estruturas sociais vivenciadas pelos sujeitos e a sua subjetividade em interpretá-las.

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, por responder a questões que não podem ou não devem ser aferidas em números, e por descrever o universo determinado pelas relações

sociais compreendidas e interpretadas por meio da subjetividade, tanto do sujeito da pesquisa quanto do pesquisador, de modo a determinar seus significados, como descreve Minayo (2012, p. 21): “a pesquisa qualitativa descreve o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”.

Para Bogdan e Biklen (1994), algumas características são necessárias para determinar se a investigação proposta para a pesquisa é do tipo qualitativa. Nesta, os investigadores frequentam ou vivenciam o ambiente onde ocorrem as ações descritas, pois acreditam que são melhor compreendidas se analisadas no contexto em que ocorrem. Assim, compreender um comportamento humano é necessariamente compreender o contexto social em que ele pode habitualmente transcorrer. Outro aspecto é o fato de a investigação qualitativa possuir um caráter descritivo, resultando em um universo de palavras ou imagens, não quantificado em números, o interesse dessa investigação se pauta em entender o processo pelo qual o objeto da pesquisa processa-se e não necessariamente o resultado ou produto final que se apresenta.

Os autores também descrevem a forma indutiva pela qual ocorre a análise dos dados. Para eles o quadro analítico é construído na medida em que são recolhidos e examinados os dados da pesquisa. Por fim afirmam, que a pesquisa qualitativa tem um interesse voltado para o que chamam de perspectiva participante, estabelecem estratégias e procedimentos para compreender o modo com que cada sujeito experimenta, interpreta e estrutura seu mundo social. Ao compreender a perspectiva pela qual o participante enxerga determinado fenômeno, esse tipo de abordagem confere especial atenção à forma com que pessoas diferentes estabelecem sentidos para as suas histórias de vida.

O procedimento metodológico utilizado na pesquisa advém das concepções de Dubar (1998), sobre as trajetórias sociais e formas identitárias. Se o objeto de pesquisa como já descrito anteriormente é a compreensão da construção da identidade docente, para o autor, demandas relacionadas a essa construção são “questões de linguagem”, pois relata que o sujeito ao se identificar com algo ou alguém, ou ainda ser identificado por alguém, está na verdade sendo colocado, descrito por meio de palavras. Para ele “identificar é colocar nomes em classe de objetos, categorias de fenômenos, tipos de processos (...), a identificação social é um mecanismo essencial da construção dos sujeitos” (Dubar, 1998, p. 3). Nesse sentido, o uso da palavra, compõe uma metodologia que pretende relacionar as trajetórias individuais e sociais, organizadas

em torno de categorias específicas e oriundas da análise de relatos biográficos originários de um sujeito incitado a falar sobre si mesmo por meio da entrevista.

No início da coleta de dados, apresentou-se uma importante dificuldade, pois não se pode minimizar o fato de que o pesquisador desenvolve seu trabalho, na instituição, atuando diretamente com os sujeitos da pesquisa. Assim, surgiu inevitáveis dúvidas, tais quais: a) até que ponto o fato de ser servidor na mesma instituição na qual desenvolve um trabalho de orientação pedagógica com os professores entrevistados não poderia, de alguma forma, interferir nas respostas dadas?, ou ainda; b) até que ponto a interpretação dos fatos não estaria comprometida pela própria história de vida do pesquisador, com relação, tanto à instituição como aos seus colegas de trabalho?; c) como estabelecer uma relação de consenso entre o pesquisador, o aporte teórico e o objeto de pesquisa? Para entender tais questionamento, é utilizado o modelo de triangulação proposta por Brito e Leonardos (2002).

Esses três elementos/fatores constitutivos da pesquisa: o fato de o pesquisador carregar uma subjetividade construída por meio de sua própria vivência pessoal e profissional; a literatura científica consultada e sua relevância para a pesquisa; o objeto de pesquisa - ponto de partida para o desenvolvimento e a escolha do aparato conceitual e metodológico - pode ser representado como extremidade do modelo de triangulação proposto por Brito e Leonardos (2002, p. 14).

O quadro teórico criado por Brito e Leonardos (2002) baseia-se num triângulo equilátero, em que os principais elementos constitutivos do processo de pesquisa, o pesquisador, a literatura científica e o objeto/sujeito de pesquisa, estão colocados em cada um dos três vértices e têm a princípio, o mesmo valor. As relações entre eles são expressas nas linhas de força estabelecidas ao longo das três vertentes, em que a combinação entre cada par de elementos se inscreve na relação triangular global e se beneficia de seus próprios elementos de mediação, na prática da pesquisa deve haver um entendimento entre cada uma das partes e a totalidade do triângulo. Segundo as autoras, “[...] o pesquisador negociará, ao mesmo tempo consigo mesmo (com sua subjetividade), com as comunidades científicas as quais pertence e com o objeto/sujeito da pesquisa” (BRITO; LEONARDOS, 2002, p. 14).

A utilização desse quadro analítico deu-se pela busca por uma compreensão dos parâmetros mais amplos e mais flexíveis dentro dos quais o quadro teórico nas pesquisas nas áreas de ciências humanas e sociais se desenvolve. Essa visão mais ampla possibilita, entre outras, a compreensão da pesquisa, considerando os pesquisadores e as relações de poder como

parte integrante (BRITO; LEONARDOS, 2002 p. 22). As autoras constroem um quadro teórico de uma pesquisa a partir da contribuição do pesquisador na construção do conhecimento por meio da “difusão de suas ideias, que refletem a vitalidade de seu pensamento, a visão epistemológica, o grau de abertura e diálogos e indicações sobre sua postura ética”.

Para a pesquisa foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado que consiste, segundo Minayo, (2012 p. 64), “em perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. A utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações se deu pelo fato de sua natureza propiciar aos pesquisados uma narrativa de vida muito mais abrangente, fundamental para a construção da análise dos conteúdos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

O instrumento de coleta de dados utilizado para a pesquisa foi adaptado de um roteiro de entrevista já validada na área acadêmica, sem deixar de respeitar os objetivos da pesquisa em curso. O roteiro utilizado para a adaptação foi baseado em Cunha (2000), que pesquisou o processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração por meio da análise de suas trajetórias, saberes e identidade.

Na adaptação do roteiro foi acrescentado questões específicas referentes ao ensino técnico e tecnológicos que visem a descrever as atividades desempenhadas pelos sujeitos em uma instituição com especificidade própria como já descrita anteriormente.

O roteiro de entrevista é composto por perguntas que têm como objetivos, além da identificação do sujeito, compreender a relação entre sua trajetória de vida acadêmica e profissional com a formação da sua identidade docente fazendo emergir fatos relacionados à própria escolha pela docência, a sua relação com demais professores ao longo de sua história de vida, as dificuldades apontadas no início da carreira e sua relação com a sua prática atual.

O roteiro foi dividido em cinco partes. A primeira denominada de dados pessoais, tem o objetivo de identificar os sujeitos e compreender a composição de seu núcleo familiar; a segunda compreende os dados socioculturais e tem o objetivo de entender como é construída sua relação social, descrevendo suas atividades culturais, religiosas e comunitárias. O terceiro bloco de perguntas refere-se a sua trajetória acadêmica, traz aspectos de sua socialização com o universo

acadêmico por meio de suas experiências de vida traçando uma linha contínua, desde o ensino médio até a pós-graduação. O quarto momento descreve sua trajetória de vida profissional, demonstrando elementos de sua prática presentes na formação de sua identidade. Por fim, na quinta parte pretende-se compreender a relação que o sujeito estabelece com a profissão docente e quais saberes são mobilizados ao longo de sua trajetória para a construção da sua identidade.

A pesquisa não se restringe apenas a análise de dados provenientes da narrativa biográfica dos sujeitos, para complementar a compreensão desses sujeitos a pesquisa será composta por uma etapa de análise documental. Dentre os documentos examinados estão: editais, portarias, memorandos, resoluções, regimento, relatórios de gestão, estatutos, entre outros, para corroborar a confiabilidade de dados produzidos na pesquisa. Para Cellard (2008), a análise documental possibilita

[...] ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, além disso a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimento, comportamentos, mentalidades, prática, entre outros. (CELLARD, 2008, p. 303).

Entende-se a análise documental como a busca por informações em documentos que não passaram por um exame científico, como memorandos e editais, sendo que a principal diferença entre a revisão documental e a bibliográfica é a natureza de suas fontes.

Para Cechinel et al. (2016) devem ser considerados para a análise documental elementos como o contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, assim como a autenticidade e a confiabilidade e a natureza do texto, além da própria lógica interna do texto.

3.2 Caracterização da amostra

A escolha pela instituição se deu em função das atividades laborais que este pesquisador ali desenvolve como servidor, sendo que, tal fato favoreceu o acesso aos docentes. O campus escolhido está em funcionamento desde agosto de 2010. A princípio, a pesquisa seria restrita apenas àqueles docentes sem licenciatura e nenhum tipo de complementação pedagógica; contudo, em função da obrigatoriedade da complementação para os concursados até o ano de 2014, o número de sujeitos diminuiria consideravelmente. Os pré-requisitos, portanto, foram: não possuir licenciatura; ser professor efetivo do campus; não ser professor temporário; não ser professor substituto.

O contato com os professores, sujeitos da pesquisa, foi realizado nas reuniões semanais de área do Instituto Federal, em que todos os professores, divididos apenas em suas áreas de atuação (Indústria/Informática/Edificações), discutem aspectos pertinentes ao processo educativo e administrativo, a intenção era selecionar os sujeitos que possuísem os pré-requisitos para a pesquisa. A princípio, foram explicitados superficialmente os motivos da pesquisa, com ênfase dada nas contribuições pretendidas com este estudo; foi justificado o critério da escolha dos entrevistados; apresentada ainda a garantia do sigilo acerca dos dados coletados e das informações obtidas, assim como anonimato em relação aos entrevistados, já que em nenhuma hipótese constará o nome dos participantes no conjunto do trabalho.

Após esse primeiro contato houve, individualmente, uma conversa com os docentes cujo perfil atende as necessidades da pesquisa e que se colocaram à disposição para ouvir meus argumentos a respeito deste estudo, com o objetivo de elucidar possíveis dúvidas, sobretudo em relação ao procedimento e à utilização dos dados. Tendo em vista o fato de ter-se feito um convite e a participação dar-se de forma espontânea, ao final quatro participantes se apresentaram para relatar suas trajetórias.

As entrevistas ocorreram nas dependências da própria instituição. Três delas na sala de atendimento individualizado da equipe sociopedagógica, em função da privacidade que proporciona; a pedido do docente, uma entrevista ocorreu na sala de atendimento ao aluno referente a sua área de trabalho. As entrevistas aconteceram em horários que não atrapalhavam as atividades dos docentes no campus, bem como a utilização das salas por outros servidores. Não houve interrupção das entrevistas, com exceção do terceiro entrevistado, o qual, por necessidade de consulta médica, quando faltava realizar o último bloco de perguntas, solicitou que o término da entrevista acontecesse em outro momento. O pedido foi aceito e a entrevista foi remarcada sem qualquer tipo de problema na continuidade da mesma.

As entrevistas transcorreram entre novembro e dezembro de 2017, o tempo de duração apresentou uma variação de duas horas e vinte minutos a duas horas e quarenta e cinco minutos, apesar de não ser realizado um pré-teste. Em função da validação do instrumento de pesquisa, os sujeitos eram orientados com relação ao tempo aproximado que poderia durar, o que não gerou nenhum tipo de ansiedade ou necessidade de encerramento antes do término, com exceção do já explicitado acima. Durante o processo, algumas questões emergiram, instigadas pelas respostas dos entrevistados, as quais inclui por julgar necessário para clarificar as respostas dadas, ou

mesmo contemplar alguma informação complementar não atendida no roteiro inicialmente. Em algumas situações é percebido nos entrevistados a necessidade de falarem sobre algo não especificado no roteiro, o que foi prontamente atendido, para estabelecer um ambiente de acolhimento, que favorecesse a relação do pesquisador com os entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com um total de dez horas e trinta e três minutos de áudio.

De modo geral, os professores, têm entre 30 e 45 anos, um é especialista, dois são mestres e um tem doutorado. Todos possuem formação em engenharia, sendo dois deles engenheiros elétricos, um engenheiro da computação e um engenheiro civil. Três deles possuem experiência anterior tanto nas suas respectivas áreas de formação quanto na docência; apenas um deles tem como primeiro local de trabalho a instituição atual. A transcrição das narrativas aconteceu nos meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018, para posterior análise dos dados. A tabela 5 resume esses dados.

Tabela 5 - Dados básicos referente aos sujeitos da pesquisa.

NOME	FORD	KAN	TESLA	WOZNIAK
IDADE	31 anos	45 anos	45 anos	40 anos
GRADUAÇÃO	Engenheira Elétrica	Engenheira Civil	Engenheira Elétrica	Engenheira da Computação
TITULAÇÃO	Doutorado	Mestrado	Mestrado	Especialista
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NÃO DOCENTE	Não possui	Empresa de saneamento	Empresa de Alimentos	Empresa privada na área de tecnologias.
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE	Não possui	Escolas particulares, ensino superior.	Escolas particulares, ensino superior, médio, técnico.	Escolas particulares, ensino superior.

Fonte: Entrevistas realizadas em dezembro de 2017.

3.3. Análise dos dados

Por fim, foi realizada a análise dos dados, como definida por Bogdan e Biklen (1994 p.205): “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados”, cujo objetivo é compreender e sistematizar os dados coletados ao longo da pesquisa de campo e principalmente proporcionar a apresentação desses resultados à comunidade científica.

As categorias de análise foram criadas para atender a pergunta principal da pesquisa, qual seja, entender como se constitui a identidade docente dos professores bacharéis, sem licenciatura em uma instituição federal de ensino técnico e tecnológico e sua influência na sua prática docente atual. As categorias deverão atender a principal hipótese, já descrita, de que a identidade profissional desses professores está respaldada na sua trajetória de vida pessoal, profissional, tendo sua prática alicerçada na sua experiência com outros professores.

Bogdan e Biklen (1994, p. 221) alertam que a análise quase sempre não é simples, justamente pela dificuldade em organizar os conteúdos em unidades menores e delimitar os objetos de análise. Segundo os autores, a categorização tem como passos:

Percorrer os dados na procura de regularidade e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados. (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 221).

As categorias de análise a seguir foram criadas a partir do referencial teórico sobre socialização, identidade e saberes docentes para em seguida elaborar o roteiro das entrevistas, são elas:

1. Trajetória familiar: categoria que compreende aspectos da vida social do sujeito; a configuração familiar a qual pertence; a escolarização dos pais; a profissionalização dos pais; a influência do contexto familiar nas escolhas do sujeito quanto a sua profissionalização.

2. Trajetória acadêmica: categoria que compreende aspectos relacionados á motivação pela escolha das instituições de ensino; motivação pela escolha do curso; experiências anteriores com docentes no ensino médio, superior e pós-graduação.

3. Trajetória profissional: categoria que compreende aspectos relacionados a influências da experiência profissional na composição de sua prática atual; outras experiências docentes; a relação com a atual instituição de ensino.

4. Relação com a profissão: categoria que compreende aspectos relacionados à motivação pela docência; aspectos positivos e negativos com relação à prática docente; imagem sobre sua identidade docente para si e para os outros; expectativa dos alunos com relação ao docente; expectativa do docente com relação ao aluno; relação com a sua prática pedagógica; a relação entre o conhecimento técnico e o conhecimento pedagógico; a (des) valorização da profissão docente.

3.4. Apresentação dos sujeitos da pesquisa

O objetivo desta seção é demonstrar sinteticamente a trajetória de vida dos quatro sujeitos da pesquisa. Em atenção às categorias propostas no capítulo anterior para posterior análise. Para proteção das identidades dos sujeitos entrevistados foram empregados nomes fictícios de famosos engenheiros ao longo da história mundial, descritos a seguir. A escolha de cada nome baseou-se na formação acadêmica de cada entrevistado ou em peculiaridades de trabalhos desenvolvidos ao longo de suas trajetórias profissionais, como segue a tabela 6.

Tabela 6 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.

Engenheiros	Descrição
1.Henry Ford	Henry Ford é responsável pelas técnicas de linha de montagem e fabricação de automóveis que moldaram toda a indústria. Apesar da criação do automóvel moderno não ser obra sua, a produção em massa foi vista pela primeira vez nas fabricas de Ford.
2.Fazlur Rahman Khan	Fazlur Rahman Kan nasceu em Dhâka, na Índia. É classificado como o criador dos arranha-céus modernos. Ele era engenheiro de estruturas e arquiteto que criou projetos que permitiram as construções mais fáceis de edifícios mais altos. Ele também usou técnicas de CAD para projetar suas estruturas, ajudando a solidificar a prática na engenharia civil moderna.
3. Nikola Tesla	Nicola Tesla foi um inventor da área de engenharia mecânica e eletrotécnica, é conhecido pelas contribuições no campo do eletromagnetismo no fim do século XIX e início do século XX. As patentes de Tesla e o seu trabalho teórico formam as bases dos modernos sistemas de potência elétrica em corrente alternada, com os quais ajudou no início da segunda revolução industrial.
4.Steve Wozniak	Steve Wozniak junto com Steve Jobs criaram o primeiro computador pessoal na década de 1970. Através do software de Wozniak e realizações da engenharia eletrônica, computadores pessoais são usados quase que universalmente em todo o mundo. Ele desenvolveu o Apple I sozinho.

Fonte: [www. Engenharie.com.br](http://www.Engenharie.com.br)

Segue o perfil profissional e pessoal dos sujeitos da pesquisa, representados na trajetória familiar, trajetória acadêmica, trajetória profissional e na relação do docente com sua profissão.

Tabela 7 - Perfil pessoal e profissional dos sujeitos entrevistados.

	Ford	Khan	Tesla	Wozniak
1. Trajetória familiar	<p>Ford, 31 anos, casado, sem filhos. Seus pais são comerciantes, a mãe com ensino fundamental e o pai com ensino técnico em contabilidade. Possui duas irmãs, ambas com ensino superior, sendo que uma cursa medicina e a outra o mestrado em engenharia de alimentos, sua esposa é graduada em engenharia agrônoma com titulação de doutorado. Assiste televisão com forma de lazer, utiliza internet no trabalho ou para jogos on-line. Ouve todo tipo de música principalmente em situações que precise de concentração. Apesar de gostar de leitura, afirma que há um bom tempo não lê um livro “do começo ao fim”, não tem o hábito de compra-los, tem acesso por meio da biblioteca. Tem fluência no idioma inglês e espanhol, e básico em alemão. Viaja com frequência para congresso É praticante de Caratê, tem como círculo de amizades os “colegas de serviço” e os frequentadores do caratê, no lazer gosta de ficar com a esposa e dois cachorros.</p>	<p>Kan tem 45 anos, casado, possui uma filha de três anos. Seu pai é bancário possuindo ensino superior em ciências contábeis e sua mãe é do lar tendo cursado o ensino fundamental. Possui duas irmãs, a primeira com graduação na área de informática é professora a segunda com graduação na área de administração é funcionária pública estadual na área de segurança pública. Sua esposa é química, com especialização na área, atualmente trabalha como administrativa no setor de obras da prefeitura local. Assiste pouco televisão, não usa redes sociais, principalmente depois que entrou na área acadêmica. Utiliza a internet para se manter atualizado e como ferramenta de trabalho, pois costuma enviar arquivo. Ouve música, um pouco de tudo. Não gosta de ler, só tem o hábito de comprar livros infantis. Afirma ter algum conhecimento do Inglês. Viaja ao menos duas vezes por ano e costuma ir para lugares onde haja uma boa estrutura para receber sua família, principalmente sua filha pequena. Não pratica nenhum esporte, também tão pouco participa de qualquer associação. Seu círculo de amizades é formado pelos colegas de trabalho e vários amigos de infância.</p>	<p>Tesla tem 45 anos, é casado e tem um filho de oito anos. Seus pais são agricultores, sendo que ambos possuem ensino fundamental completo. Possui um irmão de 42 anos, com nível superior em ciências biológicas. Sua esposa é pedagoga e trabalha como professora no município, destaca o incentivo dos pais com relação aos estudos. Faz uso da televisão como ferramenta de informação, através dos telejornais, função que divide com a internet também, usa pouco as redes sociais, e acha que a internet é fundamental para o trabalho. Ouve pouca música, gosta de ler, preferindo livros de literatura mundial. Tem domínio básico da língua inglesa. Gosta muito de viajar com a família, praticamente em todas as férias ou feriados prolongados. Não pratica esporte e não participa de nenhuma associação. Seu círculo de amizades é restrito a alguns casais ligados ao local de trabalho da esposa. Como lazer gosta de sair com o filho para andar de bicicleta e outras atividades, mas principalmente de fazer churrasco.</p>	<p>Wozniak tem 40 anos, é casado e é pai de dois filhos, um menino de dois anos e uma menina de seis anos. Sua esposa possui o ensino médio completo, já tendo iniciado diversos cursos superiores, mas não concluiu nenhum deles. Seu pai é eletricitário aposentado da Cesp, tendo o ensino médio completo, sua mãe fez magistério e letras, trabalhou como professora na rede estadual de ensino até sua aposentadoria. Wozniak é filho único. Assiste pouco televisão, prefere internet, a qual afirma usar a todo instante, possui várias redes sociais, que utiliza principalmente para conversar com seus alunos. Ouve música, não tendo preferência. Gosta de ler, mas apenas livros técnicos, que agreguem conhecimento da sua área. Tem conhecimento básico de inglês e espanhol. Não tem o hábito de viajar, nem tampouco pratica esporte, em função de problemas de saúde, afirma ainda que não participa de nenhum tipo de associação. Seu círculo de amizades é restrito a amigos de infância e aos colegas de trabalho. Wozniak afirma que não tem momentos de lazer como gostaria, mas que usa seu tempo livre para churrascos em família e visita aos seus pais, afirma ainda que seu lazer muitas vezes é estar dentro de uma sala de aula, pois esquece os problemas.</p>

	Ford	Khan	Tesla	Wozniak
2. Trajetória acadêmica	<p>Cursou ensino médio no ensino privado, descreve um relacionamento próximo aos professores das áreas de exatas, que eram suas matérias favoritas, com maior destaque para matemática e física, participou e foi premiado em eventos como olimpíadas de matemática, em contrapartida, relata dificuldade com português, associada não ao ensino médio, mas a sua história de alfabetização, relata dificuldades no ensino fundamental em função do descaso de sua professora. Afirma que era bom aluno, de pouca conversa, introvertido muitas vezes, pois não gostava de chamar a atenção, preferia deixar seu protagonismo para seu desempenho acadêmico. Na graduação cursou Engenharia Elétrica, em uma instituição de ensino público, confessa que a escolha pela pública era em função do preconceito que tinha com relação ao ensino privado, relegado as famílias economicamente inferiores e aos menos capazes, queria quebrar esse paradigma e provar que poderia conseguir, para isso cursou dois anos de pré-vestibular. Revela que apesar de não saber bem o que fazia um engenheiro e qual engenharia faria, sabia desde o início do ensino médio que essa seria sua profissão, escolheu o curso e a cidade muito em função de um amigo que já</p>	<p>Sua escolarização a partir do ensino médio marcou como momento de mudanças para a sua vida, aos quinze anos foi estudar em um colégio técnico em uma cidade distante de seus pais e familiares, ideia incentivada por um amigo que já cursava e aceita pelos pais. Fez cursou técnico em mecânica, mesmo não sabendo exatamente o que era o curso a princípio. Morou em uma república de estudante, que era vista por ele como uma experiência de vida que favoreceu seu amadurecimento, afirma ainda que o ensino médio trouxe experiência necessária para a escolha de sua atual profissão. Por gostar de exatas, já planejava cursar engenharia e decidiu pela civil ao cursar no ensino técnico disciplinas que tinham ligações com a área. Na graduação cursou Engenharia Civil, foi aprovado em várias universidades públicas e optou pela mais próxima da casa de seus pais, não precisou trabalhar nesse período, sendo o curso integral. Não teve dependências ao longo do curso, conseguindo terminar no período regular, sendo que não apresentou dificuldades</p>	<p>Cursou o ensino médio em escola pública, marcado por sucessivas mudanças de cidade, e consequentemente de escola, por desejo do pai, que acreditava ser a melhor forma de buscar um ensino melhor para os filhos, tanto o ensino médio quanto o ensino superior buscaram grandes centros regionais que possibilitassem uma maior qualidade de ensino. No ensino médio decidiu que faria engenharia elétrica, apesar de não ser influenciado diretamente pelos pais, que apenas desejavam que ele tivesse um nível superior, tinha várias referências na família como primos e amigos próximos que cursavam engenharia, o que facilitou a escolha, além da afinidade com a área de exatas. Durante o cursinho precisou tomar a decisão de onde estudar, prestou vestibular na universidade pública e não passou, ou faria mais um ano de cursinho, ou optaria pela universidade privada, decidiu pelo curso superior. Dentre as opções que possuía, escolheu a universidade em função de ser bem-conceituada no meio acadêmico, era vista como “<i>uma escola forte</i>”. Foi bolsista por dois anos o que facilitou o</p>	<p>Sua escolarização se deu toda em escolas particulares, a princípio para evitar o convívio com escolas em que o índice de violência era preocupante e posteriormente oferecer uma escolarização necessária para a continuidade da sua vida acadêmica. Na graduação começou cursando engenharia eletrônica, muito influenciado pelo convívio e admiração pelo conhecimento do pai que era eletricitário em uma empresa pública e pela curiosidade desde criança de montar e desmontar equipamentos eletrônicos para conhecer seu funcionamento, prestou vestibular em universidades públicas e privadas como não foi aprovado na pública optou por uma particular que era bem avaliada por vários amigos da família, cursando por três anos e quando foi apresentado ao centro didático de informática da universidade, através de um estágio nos laboratórios de computação, decidiu pela mudança de curso, soma-se a isso também o fato de estar com muitas dependências no curso, migrando assim para engenharia da computação, nesse ínterim sofreu um acidente de carro quando voltava da faculdade para a casa dos seus pais, o que gerou nova mudança em sua vida, transferiu novamente, dessa vez de universidade indo morar com seus pais e encerrando o curso de engenharia da computação, em nove anos, somados os anos iniciais na</p>

estudava na universidade, mesmo sendo bem distante de sua cidade de origem. Seus pais ou familiares não influenciaram em sua decisão, pois para eles o importante era apenas que cursasse o ensino superior. Ao longo do curso foi bolsista e não trabalhava em função do curso ser integral. Na graduação revela problemas de saúde relacionados ao stress do último ano com relação ao TCC, o que foi amenizado com o encerramento do curso. Avalia seu curso de forma positiva, e apesar de algumas falhas proporcionou uma boa formação arrepende-se apenas de algumas dependências ao longo do curso. Fez mestrado e doutorado na mesma instituição pública, inicialmente não tinha planos de continuar na área acadêmica após a graduação, mas em função do vínculo de confiança que desenvolveu com o professor do TCC, recebeu um convite para ingressar no mestrado dando continuidade ao seu projeto, permanecendo com o mesmo orientador e projeto até o doutorado. Cumpriu o doutorado em três anos sendo que ao final do segundo foi aprovado em concurso público para a instituição que trabalha atualmente, o que não acarretou em dificuldades, pois já estava com a tese escrita. Não tem pós-graduação completa, no momento da entrevista estava terminando uma pós a distância na área de matemática, quando

que atrapalhassem seu andamento. Fez no final estagio supervisionado em uma autarquia municipal, concessionária local de água, esgoto e meio ambiente. Local esse que se tornaria o seu primeiro emprego e ajudaria na definição de sua área de trabalho, hidráulica e saneamento. Define seu curso como sendo muito bom e apenas se recente de não ter definido sua área de atuação mais cedo, pois poderia se dedicar mais a essas disciplinas.

Fez mestrado em instituição de ensino público na cidade de São Carlos, na área de saneamento e hidráulica, dando sequência ao trabalho que desenvolveu em seu estágio. Menciona a importância do mestrado para o desenvolvimento da sua vida profissional dentro de uma empresa de saneamento, contudo não vê ganhos do mestrado com relação a área acadêmica.

Possui complementação pedagógica, com carga horária de 360 horas, cursada de forma semipresencial. A complementação foi realizada em função da exigência de seu empregador atual, afirma que pela sua formação não conseguiu extrair muitos

pagamento do curso, nos últimos anos conseguiu o crédito educativo pelo FIES, necessário para o término do curso em função de dificuldades financeiras da família. Morou no alojamento da escola todo o período do curso. Concluiu o curso em seis anos, em função de poucas dependências. Durante a graduação se recorda apenas da dificuldade com um professor, que frequentemente ameaçava os alunos de reprova e não divulgava as notas o que propiciou início de um quadro depressivo, pois Tesla não sabia se iria colar grau. Mesmo com as dificuldades acredita ter estudado em uma boa universidade e não mudaria nada em sua formação. A princípio queria trabalhar como engenheiro, porém em função de trabalhos pouco consistentes e alguns insucessos em processos seletivos, decidiu retornar a área acadêmica por sugestão de um professor da graduação, desde essa época tinha o desejo de estudar em uma universidade pública, realizou no mestrado na área de qualidade de energia. Possui complementação pedagógica, com carga horária de 360 horas, cursada de forma semipresencial.

A complementação foi realizada por imposição da sua atual

engenharia eletrônica. O único arrependimento da graduação está relacionado com o tempo de duração, imagina que se concluísse no tempo correto poderia assim como muitos colegas de trabalho, que possuem a mesma idade, já terem concluído o mestrado e doutorado. Avalia o seu curso de forma positiva até o momento de sua transferência para a universidade em que terminou o curso, pois como era a primeira turma, “*era tudo muito teste ainda*”, o que gerou um conhecimento superficial de vários conteúdos. Possui duas especializações, em redes de computadores e desenvolvimento de sistemas web com Java, realizou também uma complementação pedagógica de 320 horas, presencial com duração de um ano, por exigência da instituição que trabalhava, define sua experiência na complementação como uma das melhores experiências que vivenciou, não havia muito conteúdo a ser lido para as disciplinas, apesar de acreditar que disciplinas como filosofia e sociologia não agregaram conhecimento, o curso apresentava conteúdos ligados a organização de uma escola que mudou sua visão com relação a estrutura de uma escola e principalmente as práticas de ensino, em que instrumentalizava o professor no seu trabalho prático como formas de conduzir um debate, de conduzir uma dinâmica, atividades que são aplicadas em suas aulas até os dias atuais. Atualmente cursa mestrado na

começou a trabalhar não existia mais a obrigatoriedade de fazer uma complementação pedagógica para os não licenciados. Vê muita importância nas capacitações como forma de lembrar conteúdos técnicos que são esquecidos ao longo do tempo, enxerga também como uma possibilidade de aprender novas proposta de trabalho, porém afirma que especificamente nessa pós não conseguiu ver esses ganhos.

Durante sua trajetória de escolarização vários professores foram significativos, no ensino médio destaca que os professores em geral, tinham bom domínio de conteúdo e controle de sala de aula, gostava da liberdade dada pelos seus docentes, não se importavam quando adiantava conteúdo dos livros, pelo contrário o auxiliavam, mesmo não sendo o planejado para a aula, situação que via como um incentivo a sua autonomia. Via nos seus professores pessoas que gostavam do que faziam, apresentando uma aula dinâmica e com propostas diferentes ao que já havia vivenciado, lembra-se quando construíram uma maquete do prédio da escola, utilizando conceito de várias disciplinas, planejaram e executaram não só a parte física, mas também a instalação elétrica e iluminação, essa maquete permanece exposta na escola. No ensino superior se recorda da proximidade entre professores e

aspectos positivos do curso, acredita que graduados das áreas de exatas tem mais dificuldades em função de não ter o hábito de leitura para a quantidade e complexidade de textos exigidos, diz que o único aspecto positivo foi o “conflito de ideias” que apresentou, pois começou a perceber que existe um conhecimento pedagógico necessário, que está vinculado com o conhecimento técnico, exemplifica mencionando a avaliação, sempre preferiu a prova escrita, pois achava a melhor forma de avaliar o aluno, mas em função do conhecimento pedagógico começou a questionar seu uso e diversificar a maneira que avalia, mesmo com esses pequenos ganhos reitera principalmente a dificuldade de colocar em prática os conceitos estudados.

Durante sua trajetória de escolarização vários professores foram significativos para sua formação, destaca no ensino médio os docentes que demonstravam em sua prática, formas de ensinar que fugiam ao pragmatismo de um ensino visto por ele, naquela época, como algo rígido e formal. Na graduação sua identificação com seus professores passou a

instituição empregadora. Afirma que de forma geral o curso não agregou muito a sua prática, contudo acredita que não exista vivência que não se possa aprender com ela, mesmo que não visse muito sentido em disciplinas como filosofia ou psicologia da educação, conseguiu por meio do curso fazer uma reflexão sobre o seu processo de avaliação, passando a avaliar o aluno de forma continuada, entendendo quanto o aluno apreendeu ao longo da disciplina, ou invés de aplicar avaliações que retratem apenas aquele momento. Durante sua trajetória de escolarização vários professores foram significativos para sua formação, no ensino médio se recorda das aulas de história e os métodos que o professor utilizava para motivar os alunos a estudarem, gostava do professor também por que falava “com mais propriedade”, demonstrando ter domínio do conteúdo, citando exemplos que contextualiza e ilustra suas aulas, gostava principalmente do compromisso com os alunos e com a disciplina. No ensino superior destaca o professor de eletromagnetismo que esteve presente em sua trajetória de vida em vários momentos, inicialmente com um convite para ser seu bolsista, onde

área ambiental em uma universidade particular na cidade vizinha em que reside, embora o programa seja distante da sua formação, seu projeto de pesquisa é na linha de geotecnologia. Durante sua trajetória de escolarização vários professores foram significativos para sua formação, lembra do professor de física que usava como método de ensino, um pareamento entre música e brincadeiras com conceitos da física, o que gerava uma aprendizagem mais natural, no ensino médio valorizava muito o professor que era mais disponível e que conseguia dar atenção específica as suas demanda, se recorda porém de outras disciplinas em que o fato dos professores não serem acessíveis dificultava seu processo de ensino, nessas situações afirma que “*faltava o conceitual*”. Na graduação seus professores são lembrados mais por aspecto negativos, principalmente da primeira graduação, por serem muito retraídos, pouco comunicativo e extremamente metódico, afirma que os professores tinham a visão de que se reprovasse era realizar a disciplina novamente no ano seguinte. Contrariamente a esses, conviveu com um professor de física que era muito espontâneo e extrovertido, gostava de conversar com os alunos, um pouco antes e depois das aulas, para sanar dúvidas., seu método de ensino associa conceitos a desenhos e sons, muito parecido com o seu professor do ensino médio, o que

alunos pela particularidade da cidade, de ser muito pequena, os professores acabavam tendo convívio extra sala de aula, pois se encontravam na cidade com muita frequência. Destaca vários professores como sendo referência em seu curso, principalmente aqueles que desenvolveram algum projeto, seja de iniciação científica, monitoria ou trabalho de conclusão de curso, todos esses profissionais com um aspecto em comum, o acolhimento e a forma assertiva de lidar com o aluno. Além de um referencial profissional, um ponto de apoio, de segurança, haja vista o fato de a grande maioria dos alunos estarem longe do seu núcleo familiar. Seu orientador no TCC, foi também seu orientador no mestrado e doutorado, em ambos não observa em seus professores nada que agregassem, já que eram os mesmos professores da graduação, não reconhecia práticas diferentes da vivenciada no ensino superior. Com relação a seu orientador, o qual manteve uma proximidade pela parceria de mais de cinco anos, somados TCC, mestrado e doutorado, observa algumas características como muito próximas a sua própria maneira de lecionar atualmente, como metodologia e prática de ensino

ter outros contornos, seu foco era voltado para os docentes que demonstravam domínio de conteúdo e aspectos relacionados as relações de ensino. Afirma que admirava o fato do professor desenvolver sua aula sem tantos recursos, apenas giz e lousa e não fazer uso de anotações e principalmente ter domínio não apenas da sua área, mas de outras relacionadas, afirmando que alguns professores eram muito inteligentes, admiráveis do ponto de vista profissional, contudo conseguia enxergar aspectos negativos em outros, como o conhecimento limitado, arrogância, as vezes faltando o mínimo de educação ao falar com os alunos. Sobre os professores do mestrado e da complementação pedagógica não se recorda de nenhum que tenha marcado sua trajetória, pois considera um tempo muito pequeno e pouco contato para avaliar.

permaneceu por dois anos, possibilitando acesso a equipamento como computadores, de difícil acesso naquela época, além de ter propiciado o primeiro contato com o ensino. Afirma que aprendeu postura profissional com esse professor e admirava sua organização em sala de aula, principalmente sua lousa que, anos depois, quando trabalharam juntos, fotografava suas lousas, pois achava “verdadeira obra de arte”, esse mesmo professor posteriormente influenciou na decisão pelo mestrado e também pela primeira experiência como docente em uma universidade.

No mestrado Tesla, guarda boas recordações dos seus professores principalmente do seu orientador, que além de recebê-lo muito bem no curso, inteligente e possuía uma boa didática, sabia relacionar muito bem a teoria com a prática, sempre que possível trazia elementos reais para a aula, explicitando de forma que todos entendessem. Não se recorda de professores na complementação pedagógica que tenham marcado sua trajetória pois não existiu tempo hábil para tanto.

facilitava a compreensão dos conteúdos. No mestrado não vislumbra um professor que sobressaísse, mas destaca a metodologia das aulas, que segundo Wozniak, todos os professores têm uma “*metodologia diferente*”, utilizado seminários e debates para a construção da aula. Costuma se atualizar com cursos on line de formação continuada com certa frequência, prefere aquelas que são vídeo aulas, sempre com a presença de professor, que denomina nesses casos de mediador. Os cursos são uma exigência da profissão que exige uma atualização diária em função de novas tecnologias que são lançadas no mercado de trabalho.

	Ford	Khan	Tesla	Wozniak
3. Trajetória profissional	<p>Sua trajetória profissional começou na atual instituição que leciona, antes tinha apenas trabalhado no comércio familiar, ainda quando estudante do ensino médio, e monitor durante a graduação. Já faz três anos e meio que é docente na rede federal de ensino, trabalhando 40 horas semanais. Nesse momento ocupa o cargo de gerente adjunto, o que deveria afastá-lo das aulas, porém por necessidade da instituição, além da gerência acumula algumas aulas no ensino médio técnico e concomitante. Antes da gerência já possuía experiência na coordenação de curso. Entre suas preferências estão as aulas para os alunos do ensino técnico concomitante/subsequente, em função do público ter mais idade, mais maturidade e acabam aproveitando melhor a aula, acredita que esses alunos possuem um objetivo mais forte para iniciar o curso, a ascensão social por meio da profissionalização, aspectos que não são percebidos segundo ele no técnico integrado e no superior, em que a faixa etária dos alunos é menor. Afirma gostar do trabalho, elege como aspecto positivo o fato de poder</p>	<p>Sua trajetória profissional iniciou-se logo após a graduação em uma autarquia municipal de água e esgoto, a princípio para fazer projetos e depois para operação e manutenção, que apesar das dificuldades com relação aos horários de trabalho demonstra preferência se comparado a área de projetos, pois como se desenvolvia na rua, achava mais dinâmicos, com oportunidade de conhecer pessoas. A docência ocorreu por acaso, por questões financeiras queria agregar outro trabalho e por meio de um convite para trabalhar como professor em um curso técnico iniciou sua carreira na docência, apesar de sempre gostar de ensinar os colegas na época da graduação, a perspectiva da docência segundo ele nunca esteve presente em sua trajetória, acredita que foi uma possibilidade que surgiu mediante a necessidade de agregar outro trabalho. No início da sua atividade docente, menciona a dificuldade de falar em público como o principal problema, superado através da prática em sala de aula em que foi obtendo mais confiança e percebendo ser capaz de conduzir uma aula. Ao todo</p>	<p>Sua trajetória profissional começou cedo, para ajudar nas despesas com o cursinho, trabalhou em diversos ramos de atividade, de fábricas de móveis a metalurgia. No período da universidade não desenvolveu nenhuma atividade remunerada em função do curso ser integral, foi apenas monitor por dois anos na universidade. Ao encerrar o curso de engenharia começou a trabalhar em pequenos escritórios de engenharia e projetos na grande São Paulo, mas não gostou do desenvolvimento do trabalho e como não era aprovado em processos eletivos que atendessem suas necessidades em poucos meses retornou ao interior para trabalhar em um frigorífico, onde permaneceu por alguns meses, como engenheiro de manutenção, a intenção era voltar a estudar, fazendo o mestrado e ficar mais próximo da família. Até o final da sua graduação não pensava na docência como uma profissão viável, porém foi no mestrado que a ideia de lecionar foi amadurecendo e logo nos primeiros meses foi convidado a dar aula em uma escola de ensino técnico, onde permaneceu por sete anos, assim que terminou o</p>	<p>Sua trajetória profissional iniciou-se bem cedo ainda na faculdade fazia pequenos trabalhos acadêmicos, como digitação de trabalhos para gerar renda, assim que voltou para casa dos seus pais, passou por um processo seletivo para monitor em uma rede de escolas de informática, logo em seguida com a saída de um professor foi convidado a ter sua primeira experiência como professor, assumindo a disciplina, a princípio não se sentia seguro pois além de nunca ter dado aula não possuía essa perspectiva, por ser uma pessoa tímida. A docência nesse caso surgiu por acaso na sua trajetória de vida, aceitou a função muito por intermédio do pai que apenas questionou se dominava o conteúdo, pois defende a tese de que a prática é fundamental para o aperfeiçoamento do trabalho, e assim assumiu a disciplina entendendo que a iria construir sua prática por meio do próprio processo de ensino, dessa forma permaneceu nessa instituição por quatro anos. Antes de ser aprovado no concurso público para a atual instituição que trabalha, foi professor em uma faculdade em que lecionava para o ensino superior e em uma outra escola de ensino técnico estadual que lecionava para o ensino médio técnico, permanecendo por quatro anos nas duas escolas. Concomitante a sua experiência</p>

dar aula, para modalidades diversas com público diferente, acredita ser um grande aprendizado, porém acredita que por possuir uma estrutura tão grande a instituição deveria ter uma maior funcionalidade. Relata que antes da docência tinha a expectativa de trabalhar apenas com pesquisa, segundo ele foi “doutrinado” a permanecer na instituição de ensino, pelo seu orientador, mas em função de dificuldades em ser pesquisador no Brasil, optou pela docência prestando o concurso. Tem uma definição peculiar quando questionado se ele se sente mais engenheiro ou professor, acredita que enquanto está em sala de aula, transmitindo conhecimento se sente professor, mas quando está fazendo orientação de tcc, desenvolvendo pesquisa, ou como ele afirma “resolvendo problema” sente-se como engenheiro, demonstra que a percepção que tem sobre o ensinar está restrito a um único local, a sala de aula. Quando está fora da instituição usa as duas definições, dependendo do lugar que está, afirma que a sociedade não valoriza a profissão de professor por isso em algumas situações prefere a definição de engenheiro até para ser bem atendido, essa sensação já foi vivenciada no âmbito familiar, foram três anos e meio trabalhando em duas universidades em cidades diferentes, tanto no ensino técnico como no ensino superior, todas as disciplinas na área de saneamento, ligadas ao trabalho que ainda desenvolvia na autarquia. Deixou todos esses empregos, há cinco anos, para se dedicar exclusivamente à instituição onde é docente atualmente, lecionando tanto no curso técnico como no superior, trabalha quarenta horas divididas entre ensino, pesquisa e extensão. Já foi coordenador de curso, cargo que exerceu por um ano e meio, apesar de ver como uma experiência positiva, pois permite enxergar a instituição de uma forma mais global, pontua as dificuldades, principalmente relacionadas a relações interpessoais inerentes a cargo de coordenação e o próprio acúmulo de atividades assumidas. Tem preferência pelo ensino superior, mesmo sendo uma modalidade que exige mais conhecimento do professor, pois acredita que o interesse pelo curso e a disciplina em sala de aula estão mais presentes nessa modalidade de ensino, acredita que o técnico integrado, basicamente formado por adolescentes, dificulta o exercício do trabalho em função da indisciplina e principalmente do fato da escolha pelo curso não mestrado foi convidado a trabalhar na mesma universidade que estudou, lecionando no ensino superior, curiosamente para substituir o único professor com quem viveu um agravo durante a graduação. No início sua dificuldade maior foi o domínio de conteúdo, o que fez com que precisasse estudar muito mais, e foi aperfeiçoando ao longo da profissão. Permaneceu lá por nove anos, até ser aprovado em concurso público e iniciar sua carreira na atual instituição que trabalha. É professor nessa instituição há seis anos, trabalhando em regime de dedicação exclusiva, leciona tanto nos cursos técnicos quanto no superior, escolhe suas disciplinas em função da identificação com sua formação e que já tenha uma experiência prévia. Prefere dar aulas para o superior se comparado com o técnico, justifica pela defasagem de conteúdos encontrados nos alunos, principalmente matemática e português, além da dificuldade em “controlar” a sala, haja vista serem adolescentes, menciona que os cursos superiores possuem alunos com um bom conhecimento prévio, já que todos eles prestaram o Enem e não tem a necessidade de “tutela” desses alunos. Além de docente, já foi coordenador de extensão e gerente educacional, é como docente foi por um período de um ano encarregado de CPD de uma empresa em que desenvolveu todo sistema de TI, exerceu ainda a função de analista de suporte dos correios, função que desempenhou ao longo de dois anos, para após sua saída se dedicar a sua empresa própria ligada ao desenvolvimento de web. Deixou as escolas em que dava aula e fechou sua empresa para se dedicar exclusivamente à sua atual instituição de ensino, escolheu esse trabalho principalmente pelo fato de não precisar ter vários empregos e se deslocar a grandes distâncias, podendo dar mais atenção a sua família, além da estabilidade econômica. Lecionando tanto no curso técnico como no superior, trabalha quarenta horas, já foi coordenador de curso, cargo em que permaneceu por um ano e meio. As disciplinas que leciona são escolhidas de comum acordo com os demais professores da área, baseado no conhecimento prévio e das afinidades de cada docente. Não tem uma modalidade específica de ensino que prefira lecionar, porque acredita que existem diferenças em cada turma independente se é técnico ou superior, afirma que gosta de dar aula, independente do nível do ensino, já que todos eles apresentam tanto dificuldades quanto aspectos positivos. Vê-se realizado como docente, aponta o tempo destinado para o atendimento ao aluno como um dos aspectos mais positivos da

quando era estudante da pós-graduação não era visto como quem exerce uma profissão “estudante não é profissão”, mas agora como professor a família reconhece que ele tem uma profissão, relata ainda que dentro da própria instituição, o professor que leciona no ensino superior é mais valorizado pelos seus pares.

ser uma vontade do aluno, mas dos responsáveis por ele. Destaca a flexibilidade dos horários como um aspecto positivo da instituição e como aspecto negativo cita uma questão externa ao campus, a indisciplina como já mencionada e o excesso de zelo dos pais em proteger os filhos, com relação às cobranças acadêmicas que são feitas aos alunos no cotidiano.

coordenador da escola de eletricista o que segundo ele “é uma coisa que me dá muito orgulho”. Destaca a estabilidade, a segurança e o ambiente de trabalho como aspectos positivos dessa instituição, se sente muito realizado em trabalhar e representar a instituição, não consegue descrever aspectos negativos.

instituição, contrariamente aponta a burocracia para a implementação de projetos com principal aspecto negativo.

	Ford	Khan	Tesla	Wozniak
<p>4. Relação com a profissão</p>	<p>No início da carreira afirma que o mais difícil é a falta de orientação, alguém dizendo aquilo que você deve fazer, relata que no início não recebeu nenhum tipo de orientação para lecionar, construía sua aula por meio de sua experiência anterior como aluno. Para superar as dificuldades foi realizando um auto crítica diária, idealizando como seria uma boa aula no dia a dia aperfeiçoando, evoluindo, menciona ainda que essa prática reflexiva permeia seu cotidiano até hoje, contrariamente ao posicionamento anterior onde afirma que é possível um aperfeiçoamento relata que para questões relacionadas ao domínio didático é necessário ter uma pré-disposição, um dom, um perfil para desenvolver um bom trabalho. Define-se como metódico em sala de aula, tenta estabelecer uma sequência na aula, com começo, meio e fim, tenta diversificar a aula com a utilização de tecnologias, mas acredita que aula é “giz e lousa, entende que é importante deixar um roteiro de estudo para o aluno, como se fosse uma apostila, e que o aluno tenha uma sequência organizada para consultar. No preparo de sua aula diz ser bem objetivo, pensa no que o aluno deve saber ao final da aula dada, e trabalha o conceito até o final, o</p>	<p>Kan relata que no cotidiano em sala de aula adotada uma postura humilde, demonstrando para o aluno que o fato de ser professor não implica necessariamente em saber tudo, acredita que sempre tem o que apreender com o aluno pelo fato de não “saber tudo”, afirma adotar práticas positivas de seus antigos professores, utilizando uma linguagem mais simples, e criando momentos de descontração em sala para apresentar conteúdos mais densos e difíceis, afirma que gosta de relacionar o teórico com a prática ligada ao mercado de trabalho, utiliza sua experiência profissional como engenheiro compartilhando com os alunos situações do cotidiano em que possam utilizar na resoluções de problemas ou adequações necessária exemplifica dizendo que. Afirma ainda que cria espaços para que os alunos tirem suas dúvidas não sanadas em sala de aula, criando uma relação de empatia com o aluno, contudo afirma que pela dificuldade em questões relativas a metodologia e didática, muitas vezes acaba prevalecendo na sua prática o que ele considera “uma linha antiga”, mais “formatada”, se sentindo um pouco ultrapassado, pois não consegue criar aulas atrativas que agradem todos os alunos, acredita que ainda segue uma “receitinha” de suas experiências anteriores com seus professores, que</p>	<p>Acredita que ser professor é conviver com uma certa angústia, um misto de alegria e frustração, em que o docente se realiza quando o aluno aprende e reconhece seu trabalho, mas após todo um semestre de dedicação e explicações é também a frustrante quando o aluno não dá o feedback esperado. Ser professor para Tesla é não só ensinar, mas também é aprender com seu aluno.</p> <p>No cotidiano em sala de aula Tesla afirma ser organizado, prepara suas aulas com antecedência, tenta organizar bem as informações na lousa, gosta de detalhar os exercícios, explicando com mais de uma forma de resolução, referência de seu antigo professor da graduação, tenta ser o mais acessível possível para o aluno, ficando a disposição para sanar dúvidas, mantendo sempre uma postura profissional. Demonstra muita responsabilidade por todos os cursos que lecionou, pois não deixa nenhum conteúdo para traz. Acredita ser muito exigente com os alunos, porém nos</p>	<p>Se a docência como relatado anteriormente não estava inicialmente nos seus planos, pois o foco principal era empreender na sua própria empresa, sua primeira experiência em uma escola de informática como professor, surgiu a possibilidade de enxergar na docência uma profissão, principalmente, a partir do momento que começou percebeu que gostava de dividir com outras pessoas o que conhecia sobre tecnologia, afirma que o incentivo maior “eu querer ensinar o que eu sei, gostar de mostrar coisas que as pessoas não saibam”, atualmente quando questionado sobre sua profissão se define como engenheiro de formação, mas professor como profissão, pois foi o que definiu para fazer na sua vida, e principalmente é essa profissão que exerce. Afirma ainda que a timidez e a falta de conhecimento foram as grandes dificuldades no início da carreira “ senti muita dificuldade no início com a minha didática, nunca tive, eu não tive preparação para isso, preparação para dar aula”, dificuldades essas superadas, por meio da criação de um modo específico de lecionar, uma prática própria criada ao longo do tempo ajustada a realidade do seu aluno.</p> <p>Por sua experiência em outras áreas laborais, bem como na docência em outras instituições admite que financeiramente é bem valorizado, mas faz ressalva com relação a um futuro</p>

que às vezes lhe causa algum incomodo, pois percebe a necessidade de uma maior contextualização das propostas, dificuldade essa justificada pelo grau de abstração dos assuntos tratados. Consegue fazer críticas com relação a sua prática, percebe que não consegue criar muitas alternativas a forma com que leciona, cita como maior exemplo a forma com que avalia seus alunos, buscar formas de avaliar que fujam ao que considera tradicional, mas não vê resultados que atendam a sua crítica, essas mudanças são realizadas por meio do dialogo com os outros colegas de profissão, contudo é na dificuldade que demonstra sua principal qualidade, apresenta um certo “inconformismo” perante a dificuldade do processo de ensino aprendizagem do aluno, se esforçando ao máximo para entender como reverter a dificuldade. Para ser um bom professor acredita que é importante dar atenção ao aluno, gostar do que faz, conseguir que o aluno adquira o conhecimento e principalmente se preocupar com a educação como um todo. Apesar de enxergar muitas qualidades em seu trabalho, não se sente ainda um bom professor, entende que lhe falta um “amadurecimento” em sua prática que viria com o tempo e principalmente a partir do momento que conseguir dar aula

não o agrada porém, não vê ainda como melhorá-la. Kan sempre foi uma pessoa muito paciente, acredita que possuir paciência e bom senso em algumas situações em sala de aula é fundamental para ser um bom profissional, afirma que ser professor vai além de transmissão de conteúdo técnico, mas da transmissão de valores e de experiências de vida. Não se vê como um bom professor, acredita que tem muito a apreender principalmente com seus erros. Não sabe como é visto pelos colegas de trabalho, e nem tão pouco aparenta interesse em saber, acredita que os alunos não o consideram um mau professor, em função do que já ouviu de outros colegas. Quando questionado como se enxerga sendo professor, se define como “um engenheiro metido a professor”, apesar de estar no exercício da profissão docente há alguns anos se identifica mais com o trabalho desenvolvido na antiga empresa como engenheiro de manutenção do que como professor, declara que pelo fato de ter cursado engenharia e não ter tido uma formação de professor por mais que se esforce não consegue “ficar a vontade” com a profissão da docência, diferentemente da engenharia, complementa ainda afirmando que a própria dinâmica de sua aula, faz com que o aluno o veja mais como um engenheiro, mostra mais empolgação quando pode usar de sua experiência como engenheiro para dar aula do que quando tem que

últimos anos percebe que está sabendo dosar melhor suas exigências, por meio de um olhar mais humano para o aluno, afirma que está conseguindo “saber entender o outro um pouco, saber o limite deles”, em suma, se define como um bom professor, pois é muito comprometido com a profissão e possui domínio de conteúdo, na sua visão, o docente tem que saber sobre o que está falando, já o como dizer, descrita por ele como “a parte pedagógica”, vem melhorando gradativamente. Como sua primeira experiência docente foi em um curso superior de uma faculdade particular não existia nenhuma exigência relacionada a didática ou metodologia, por isso foi aprendendo aos poucos, relata que no inicio não tinha a sensibilidade necessária par avaliar um aluno, ou mesmo conhecimento do conteúdo e “domínio de sala”, essas habilidades vieram com o tempo e com a experiência. Esse papel de bom professor é corroborado por comentários dos colegas no atendimento a pais de alunos, e mesmo por outros

que não se mostra favorável a valorização do profissional, já visto de modo geral na sociedade. Reconhece que apesar da valorização existem níveis diferenciados de valorização na instituição pelos próprios parceiros de atividade, considera ter um status diferenciado por ser professor do ensino superior em detrimento do técnico, esclarece que para muitos professores é um status menor dar aula no ensino médio integrado. Acredita que para ser um bom professor, é necessário ser pró ativo, ser flexível a mutável, pois tem que se adaptar ao longo da carreira, adaptar o método de ensino em função da diferença entre os alunos e as turmas, com relação a sua prática apresenta dúvidas se é um bom professor, acredita que não tem uma didática muito boa, porque em avaliações realizadas não são todos que conseguem aprender tão facilmente a sua disciplina, “às vezes eu me pego voltando as origens da rigidez e da cobrança”, mas vê como importante a ideia de nunca estar satisfeito, que pode sempre melhorar aquilo que faz. Afirma que suas experiências em outras atividades laborais forneceram um diferencial em sua aula, pelo fato de ter a experiência prática consegue explicar o conceito associando com a sua vivência prática, contudo afirma que tão importante quanto o conhecimento técnico, o conteúdo a ser conduzido é a forma como vai ensinar aquilo, acredita que deve existir um equilíbrio entre o conhecimento técnico e o domínio didático. Sua percepção com relação

na mesma disciplina por mais tempo, fato que ainda não conseguiu ao longo dos quase quatro anos, repetir por alguns semestres a mesma disciplina, afirma que o método de ensino vai se aperfeiçoando conforme o tempo de contato com a mesma disciplina. Com relação aos colegas de trabalho não sabe qual a imagem que tem sobre seu trabalho, apenas acredita que a imagem é circunstancial a proximidade do colega de trabalho, quanto mais próximo a sua área mais crítico se torna. Imagina que os alunos tenham uma imagem dele como uma pessoa chata do ponto de vista de alguém que gosta de implementar regras principalmente no que diz respeito ao convívio em sala de aula. A relação entre os docentes é alvo de críticas de Ford, quando relacionado a comunicação interna, entende que em alguns momentos falta um pouco de comunicação entre os pares principalmente entre aqueles que lecionam disciplinas que são sequências uma a outra, para discutir cumprimento da ementa e aquisição de conhecimento pelos alunos, situação essa que tenta resolver aplicando uma avaliação diagnóstica no início da sua disciplina. Possui a expectativa de que seus alunos ao final cumpram as metas estabelecidas por ele na disciplina relacionado com a

usar algum recurso que considera pertencer a uma prática pedagógica adquirida na docência.

A articulação entre teoria e prática está evidenciando em diversos momentos, mesmo quando não existe a possibilidade de vivencia-la na prática exemplifica suas aulas com fotografias, de locais e situações ocorridas no exercício da sua experiência profissional como engenheiro de manutenção. Compreende a necessidade de planejar suas aulas de forma diferente, mesmo sendo o mesmo conteúdo, para públicos diferentes, como o ensino técnico integrado e ensino superior, porém percebe a dificuldade principalmente em criar uma linguagem que facilite o entendimento do conteúdo por parte dos alunos mais jovens, pertencentes ao técnico integrado, essa situação acaba gerando frustração em Kan que relaciona a dificuldade com a imaturidade dos alunos. Se sente valorizado profissionalmente dentro da instituição, principalmente financeiramente, mas não acredita que a profissão docente seja valorizada, ao ser indagado sobre sua profissão diz que é questionado se sua profissão principal é a docência, pois é muito comum associarem a docência como um segundo emprego. No intuito de minimizar essa desvalorização percebe o desejo dos colegas de trabalho em lecionar no ensino superior em detrimento do técnico, acrescenta que até pelo

docentes da instituição, que segundo “acreditam no meu trabalho sim, me acham responsável”. Identifica-se com a profissão docente, quando questionado responde que é professor sendo que eventualmente responde que é servidor público, se sente valorizado sendo professor da instituição, principalmente financeiramente, entende que existe uma desvalorização da profissão docente na sociedade em geral, mas que está relacionado mais ao local de trabalho do que propriamente com a profissão, acredita ser valorizado quando afirma ser professor do instituto no curso de engenharia. Percebe o desejo dos colegas de trabalho em lecionar no ensino superior em detrimento do técnico, como se fosse um status a mais dentro da escola. Não vê grandes expectativas dos alunos com relação ao seu trabalho, apenas que continue sendo o bom professor que acredita ser, no curso superior se vê apenas como mais um professor. Por sua vez espera que seus alunos ao final do curso, não apenas

como as outras pessoas o veem é diferente conforme a vinculação e a proximidade, caso dos colegas de trabalho, acredita que por conta da coordenação passou por situações em que a cobrança que fazia associada a competências técnicas não foi bem vista pelos pares resultando em uma imagem de um profissional autoritário, mas que não condiz com a realidade, credita essa dificuldade de compreensão pelos seus pares pelo fato de sempre defender seu ponto de vista com muita firmeza, para aqueles que estão mais próximos, como os professores da sua área afirma ser melhor compreendido com relação a essas situações descritas. Ao falar a respeito dos alunos, menciona o cuidado com as turmas no início dos semestres, tenta estabelecer as principais características dos seus alunos, assim como as turmas de forma geral, acredita que conhecendo essas características pode maximizar o processo de ensino por meio de atividades que venham ao encontro das particularidades da turma, considera que essa proximidade facilita que o aluno a princípio tenha uma imagem de alguém firme, ao longo do tempo, passe a perceber que também é alguém flexível, aberto ao diálogo.

Sua expectativa com relação ao aluno é de que adquira uma capacidade de compreensão maior conforme obtenham mais maturidade, principalmente com os alunos adolescentes, depreendendo não apenas os conceitos mais a própria importância

aquisição de conhecimentos, e que o ensino especificamente o profissionalizante consiga fazer cumprir sua função social que é melhorar a condição de vida de todos eles, já a expectativa sobre seu trabalho, acredita que é muito diferente dependendo da modalidade de ensino. O técnicoconcomitante subsequente valoriza bem mais o professor “*muitas vezes o aluno vê o professor como Deus*”, no técnico integrado segundo Ford ou o professor é terrorista ou ídolo, existindo um apego positivo ou negativo sobre a imagem que ele faz, já no superior o olhar do aluno é mais crítico, e mais isento, não existe um apego à pessoa, mas sim a qualidade do seu trabalho. Descreve uma aula que saiu satisfeito com aquela que conseguiu dentro do horário de uma aula aplicar teoria experimento prático e que principalmente conseguiu replicar na aula seguinte, entendo que todos os alunos compreenderam o conceito.

aprofundamento dados as disciplinas no superior, aquele que der aula apenas no técnico pode ficar taxado de possuir pouco conhecimento.

Espera que seus alunos ao final do curso tenham condição técnica necessária para atuar, conseguindo relacionar os vários campos de atuação, e principalmente que o curso sirva para crescerem dentro da área, percebe que os alunos do técnico concomitante, são na maioria profissionais que já trabalham na construção civil e por não terem condições de fazer um curso superior, investem no curso técnico para crescerem profissionalmente. Exalta as qualidades da instituição que além de propiciar um ensino de qualidade para o aluno, o auxilia com ajuda financeira para evitar casos de evasão. Descreve uma boa aula como sendo aquela em que o aluno se sentiu estimulado, como quando nas aulas práticas em que eles conseguem relacionar conteúdo teórico com vivencias práticas no laboratório.

aprendam os conteúdos, mas que saiam pessoas melhores, que o convívio dos anos proporcione de alguma forma transformação nas suas vidas, principalmente para o aluno que iniciou o curso técnico muito jovem com pouca ou nenhuma expectativa de futuro. Vincula a conclusão do curso a ascensão social do aluno, que sai da escola com possibilidade de inclusão socioprofissional, e acredita ao fato do papel específico da instituição que é de dar condições do aluno frequentar e apreender em uma instituição gratuita e de qualidade, em que o aluno não teria condições de frequentar, realizando, portanto, segundo Tesla um resgate social. Por fim define uma boa aula como aquela em que o aluno entendeu todo o conteúdo apresentado.

do curso, o que de certa forma implicaria que o aluno terminasse o curso mais capacitado e mais adaptado para a vida do que quando iniciou, pontua que gostaria que sua aula fizesse diferença na vida do aluno. A instituição na sua visão proporciona uma perspectiva de vida para muitos, o que entende como sendo o papel social da instituição, ou seja, inserir o indivíduo no mercado de trabalho, principalmente nos casos em que o aluno não tinha boas perspectiva de vida profissional, ainda complementa que além da inclusão socioprofissional o instituto tem a possibilidade de melhorar a qualidade de vida do indivíduo assim como de toda família envolvida. Por fim define descreve a aula que saiu muito satisfeito como aquela em que viu uma integração entre seus alunos, por meio de sua proposta de trabalho, os alunos passaram a debater e a explicar os conceitos da aula entre eles próprios, o que fez com que Wozniak concebesse como um feedback positivo de aquisição de conhecimento.

A robusta descrição dos perfis dos sujeitos apresentada acima, foi elaborada e conduzida pelas categorias de análise a partir do referencial teórico. Procurou-se descrever os sujeitos na sua singularidade, valorizando-os por meio de uma descrição fiel as vivências reveladas nas suas narrativas biográficas.

A seguir proponho articular essas narrativas entre si procurando estabelecer regularidades entre elas, dialogando com o referencial teórico de maneira que possa responder os questionamentos apontados no início dessa pesquisa.

CAPÍTULO 4 - DIÁLOGO ENTRE AS NARRATIVAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

4.1 Apresentação

A partir da descrição dos perfis dos sujeitos da pesquisa, por meio de um roteiro de entrevista elaborado a partir de quatro categorias de análise, quais sejam: trajetória familiar, acadêmica, profissional e a relação do sujeito com a profissão, procurou-se neste capítulo, analisar os relatos biográficos dos sujeitos articulados com a literatura científica, assim como com o objeto da pesquisa.

O propósito é demonstrar aspectos que corroborem ou contradigam as principais hipóteses norteadoras desta pesquisa: a) o docente atuante dos cursos técnicos e tecnológicos do Instituto Federal de Educação, com formação de bacharel (engenharia), tem a sua identidade profissional construída em sua trajetória de vida pessoal e profissional, por meio de elementos que antecedem a própria docência; b) seu conhecimento pedagógico é construído na prática, no cotidiano da sala de aula, utilizando aspectos de sua socialização ao longo da história de vida.

Até esse momento já existem indícios de que a hipótese inicial será corroborada, em função das narrativas já descritas demonstrarem que os vários saberes mobilizados por esses professores para o exercício da profissão estão relacionados com as trajetórias profissionais, tanto docente quanto não docente e sua trajetória de vida, inserido no contexto familiar e escolar a qual pertencem.

4.2 Trajetória familiar

É importante relatar que nesta análise limito a categoria familiar ao núcleo de vivência mais próxima dos sujeitos, como pais, irmãos, cônjuge. Na vida cotidiana são essas pessoas que geralmente estão mais presentes na vida do indivíduo, participando inclusive de decisões a respeito de suas escolhas. Os professores têm uma família nuclear composta pelos pais e irmãos, com exceção de Wozniak, que é filho único. Todos são casados, com filhos entre um e nove anos; apenas Ford não possui filhos.

As famílias dos sujeitos entrevistados apresentam um importante papel no processo de escolarização, compreende-se pelas narrativas que a importância de estudar e construir uma vida profissional estava presente na realidade de todos. A motivação pelo estudo não necessariamente está relacionada com a escolarização dos pais, ou seja, na maioria verifica-se uma ruptura entre a história de escolarização dos pais para com os filhos, haja vista que nenhum dos sujeitos tem ambos os pais com nível superior. O pai ou a mãe de três deles possui nível superior; um tem ambos progenitores com apenas o ensino fundamental. Importante ressaltar que apesar de alguns membros das famílias, por motivos diversos não possuírem um alto grau de escolarização, isso não foi impeditivo para que desenvolvessem relativo sucesso nas atividades laborais que desenvolveram ao longo da vida, seja como funcionário público, gerente de banco; seja como comerciante, ou ainda como produtor rural.

Cabe também lembrar Berger e Luckmann (2014) quando afirmam ser no processo de socialização que o sujeito absorve o papel e o mundo das pessoas significativas ao seu redor, interioriza-os e os torna seus; portanto, se na socialização primária a internalização se dá principalmente para a criança na mediação dos pais com o mundo, nesse caso os pais podem determinar maior identificação dos sujeitos para a atividade acadêmica quando eles também a tem como importante. No entanto, é na socialização secundária que o sujeito pode, pela interação com outros sujeitos da sua realidade, exteriores à família nuclear, reconhecer que aquela realidade proposta pelos pais não é a única possível, e assim desejar pertencer a outros mundos. Esses dois casos são observados na pesquisa.

No caso de Khan, existindo ou não uma valorização da dimensão acadêmica pelos pais, ainda na adolescência, ele vai estudar em uma cidade muito distante da casa paterna. Essa experiência oportunizou-lhe uma forma de ressignificar valores e ser apresentado para um mundo diferente daquela mantido pelo seu núcleo familiar.

Foi uma decisão minha, eu vejo como experiência de vida muito grande, eu tive que amadurecer muito mais rápido nessa situação, você mora fora de casa, você tem que tomar conta de uma casa. (KHAN, 2017)

A experiência favoreceu, segundo ele, a sua trajetória de vida, pois adquiriu a capacidade de inclusive decidir sobre seu futuro profissional.

[...] é que a maioria hoje sai ai do ensino médio e não sabe pra que lado que vai, o que é normal dessa fase principalmente da idade, você fica perdido muitas vezes, sai dando tiro para todos os lados, no meu caso foi importante para eu tomar a decisão do que eu ia fazer, ou melhor do que eu gostava de fazer e do que eu não queria fazer (KHAN, 2017)

A valorização da construção de uma dimensão profissional pautada no reconhecimento acadêmico foi motivadora no caso de Ford, que descreve esse incentivo pelo fato de os pais “não terem oportunidades de estudar, sempre incentivaram os filhos a chegar no maior nível possível de escolaridade” (Ford). No caso de Wozniak, a formação do pai, que apesar de possuir nível médio, construiu sua carreira dentro de uma estatal na área de energia, declarava que “o meu pai por não ter estudado pela falta de oportunidade, engrenou no trabalho, mas sempre quis que eu fizesse algo que ele não fez, então sempre algo a mais do que ele foi, sempre incentivou, inclusive quando eu entrei na faculdade”.

Esse papel de incentivador de uma maior escolarização é verificado tanto em palavras, como também por atitudes, que tinham como objetivo ofertar um ensino de melhor qualidade para os filhos. Tesla relata que “inclusive meu pai, mudou do sítio, de uma cidade menor, para uma cidade maior, para que nós pudéssemos estudar, a prioridade era estudar”. Outro fato que reforça a participação das famílias na escolarização dos sujeitos é o fato de que todos os irmãos e irmãs possuem no mínimo nível superior, e há casos de pós-graduação *stricto sensu*.

Em relação aos cônjuges, apenas a esposa de Wozniak, que ainda cursa o nível superior; todo o restante possui graduação ou doutorado, como a esposa de Ford, o que demonstra a valorização do ensino, pois estão casados com pessoas que possuem no mínimo o mesmo nível de formação.

Podemos afirmar que a importância dada para a aquisição de conhecimento e a busca por uma formação acadêmica foi construída na maioria desses sujeitos, no seu processo de socialização, a partir da interiorização dos valores repassados e disponibilizados pelos pais. Vale ressaltar que na biografia dos sujeitos, a atitude internalizada por eles não se resumia simplesmente a conseguirem maior escolarização, por mais que essa fosse a regra principal, como descrito por Ford: “não foi implantado, meus pais nunca me orientaram a fazer x, y ou z, apenas a estudar”. A aquisição de outros valores se deu no próprio contexto social em que os sujeitos estavam inseridos, permeando e justificando suas escolhas e ações. Tesla explica: “vamos dizer assim que tinha uma influência da família, mas não diretamente, eu tinha primos longe que tinham feito (engenharia). O meu pai chegar e falar, faz engenharia elétrica! Não. Mas ele queria que eu fizesse”.

Em outro exemplo verificamos que na realidade vivida por Wozniak a influência não foi, em certa medida, apenas para maior profissionalização, mas também muito significativa para a

escolha da carreira, já que o pai era eletricitário e a família materna era toda composta por professoras, como explica Wozniak

[...] por que a família da minha mãe é uma família de professores. Minha mãe, minha tia, minha outra tia, todas professoras, então o ensino sempre esteve envolvido, e o meu pai, a atuação do meu pai, o meu pai sempre trabalhou com eletricidade, meu pai era eletricitário desde os dezenove anos, eu ajudava ele a fazer as coisas, a gente pensava as coisas juntas, é justamente o fato de eu fazer eletrônica. (WOZNIAK, 2017)

De maneira geral os professores têm vida social restrita ao ambiente familiar, justificado muitas vezes pelo fato de possuírem filhos pequenos, que requerem mais atenção e cuidado; seu círculo de amizades na sua maioria é bem restrito, formado quase que exclusivamente por pessoas do ambiente de trabalho, seja do próprio sujeito ou da esposa.

Quando limitamos o nosso convívio a um núcleo social específico, e nesse caso observamos que para a maioria dos sujeitos o vínculo social é mais forte com as pessoas do ambiente de trabalho, isso de certa forma, configura-se em uma seletividade do mundo social, principalmente em função de particularidades e especificidades do grupo. Pode se depreender nesse caso que os sujeitos preferem manter um relacionamento mais próximo de pessoas que mantêm opiniões e valores parecidos com os seus, de modo a conservar uma relação significativa com pessoas que reafirmam a forma com que o sujeito interioriza o seu mundo objetivo (BERGER; LUCKMANN, 2002). Depreende-se, pois, a importância de se estabelecer relações sociais com pessoas que possuem identidades similares a do indivíduo para a conservação da sua própria.

Outro aspecto da trajetória familiar incluída na narrativa dos sujeitos está relacionado ao hábito da leitura, tão importante ao considerarmos que a profissão docente não apenas exige essa prática, mas também a gera.

A aquisição de livros e revista é praticamente inexistente para quase todos os sujeitos da pesquisa, o que cria um contraste bem significativo com relação à aquisição e valorização de conhecimento. Por mais que os indivíduos buscassem maior titulação, curiosamente o mesmo não é verificado quando se questiona o gosto pela leitura ou a compra de livros, pois o hábito de ler não está presente para a maioria, mesmo aqueles que afirmam gostar de leitura, declaram:

Não, tirando o jornal não tenho. Jornal e revista, mas revista assim, uma veja, uma coisa assim, é mais informação mesmo. (KHAN, 2017)

Eu lia mais, agora nem tanto, livro da moda, mais é literatura. (Tesla, 2017)

Faz muito tempo que não pego um livro para ler, do começo ao fim. (Ford, 2017)

Wozniak foi o único que afirmou manter uma leitura constante de literatura técnica, relacionada às suas disciplinas, a ação é, segundo o sujeito, motivada pela necessidade de atualização dentro de uma profissão a qual se modifica muito rapidamente, tal como é a da área de Tecnologia da Informação.

Gosto, mas eu tenho um problema com leitura, eu gosto de ler coisas específicas, eu não gosto por exemplo de livros de história, a literatura para mim ela é bastante técnica ou específica para agregar conhecimento, eu não sou uma pessoa que se diverti lendo (WOZNIAK, 2017)

Na prática a ausência da leitura na história de vida dos sujeitos pode estar relacionada com a forma em que a leitura foi inserida desde a infância na vida dos sujeitos, aspectos de sua socialização com a família pode consequenciar o fato de que a leitura não é compreendida como um elemento importante, mesmo para um professor, Ford sobre a aquisição de livros declara que,

[...] livros não, isso é um problema que a gente tem de criação, meus pais por mais que tenha incentivado a estudar, mas não em gastar com literatura, então a maioria dos livros que eu pego pra ler acaba sendo emprestado ou alguma coisa assim (FORD, 2017).

A ausência da leitura pode ser interpretada como uma desvalorização do livro como um meio em si para a educação, por mais que as disciplinas que os sujeitos lecionam sejam técnicas, valorizar a leitura é compartilhar com o aluno o conhecimento historicamente construído. Na prática a ausência do hábito da leitura pode se caracterizar como um impedimento à aquisição de conhecimentos. No cotidiano o professor utiliza recursos e estratégias que julga serem mais adequados para o desempenho da sua função, prevalece nessa ação, aspectos originalmente relacionados a saberes experiências como veremos adiante, posto que, conhecimentos pedagógicos, se apresentados em forma de leitura textual poderão ser recusados pelos docentes. Khan descreve sua relação com a leitura em uma complementação pedagógica que cursou

Você sai das exatas e cai numa área de humanas, você entra em alguns conflitos de idéias. O professor simplesmente chegava no começo da semana, postava lá umas trezentas páginas pra você ler, e depois de uma certa data, no final da semana normalmente e você tinha as atividades relativas a aquele calhamaço de texto para ler, então, assim pra gente que não tem esse hábito, eu particularmente de leitura, ainda mais texto pesados da parte pedagógica, eu não tive essa formação. (KHAN, 2017).

De maneira geral, os quatro professores vieram de famílias que lhes proporcionaram condições e situações ao longo do processo de socializações primária e secundária para que as suas trajetórias culminassem com uma ampla valorização sobre a formação acadêmica, sendo que

em um dos casos, Wozniak, influenciou a o exercício da profissão docente. O início na docência para os demais participantes da pesquisa será construído nas trajetórias escolar e profissional como veremos adiante.

4.3 Trajetória escolar

Foi delimitado no roteiro de entrevista a trajetória escolar a partir do ensino médio, pois é nesse período que se intensifica a preocupação e a discussão a respeito da escolha por uma profissão; contudo, durante as entrevistas os sujeitos descreveram fatos que antecedem suas experiências no ensino médio, por acharem importantes. Como todas as suas experiências podem ser componentes necessários para a compreensão de seu processo de socialização, e conseqüentemente suas escolhas, tal como apontado por Tardif (2014), que toda a experiência, seja no ambiente familiar ou profissional, é geradora de saberes a serem utilizados ao longo de sua prática, optou-se por considerar essas experiências no decorrer das entrevistas.

O resgate das experiências dos sujeitos nessas várias etapas de escolarização tem fundamental importância, pois como já discutido no referencial teórico a respeito da socialização, é por meio desse processo que os sujeitos absorvem os papéis apresentados ao longo de sua experiência, tornando os seus (BERGER; LUCKAMAN, 2014), a socialização é também um “processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF, 2014, p.71).

Nas entrevistas foi questionado quais professores marcaram a trajetória escolar dos sujeitos e por quê. Os dados ratificam o entendimento que todos os sujeitos associam suas práticas atuais com alguma experiência do seu processo de formação, seja elas positivas ou negativas.

Ao iniciar a descrição da escolarização pelo ensino médio, muitos se lembram com saudosismo das experiências com seus professores e com o próprio ciclo escolar. Ford aponta as olimpíadas de Matemática que disputou e a proximidade com os professores da área de exatas, os quais “gostavam do que estavam fazendo”; faz questão de trazer a imagem dessa escola para os dias atuais por meio de encontros de ex-alunos promovidos pela instituição e ressalta a importância da construção de uma maquete da escola como um aspecto facilitador na escolha de sua profissão.

Khan descreve o ensino médio como momento de rupturas, inicialmente pelo fato de estudar em outra cidade, muito distante dos seus pais, fato definido como de extrema importância para sua experiência de vida; ademais, por ter facilitado uma reorientação com relação ao seu curso superior, preterindo a mecânica pela elétrica. Nesse período ele constrói a imagem que posteriormente ficará presente na sua história a respeito do que é ter uma boa prática, e no seu contraponto, descreve dois professores; um como alguém à “frente do seu tempo”, pois, recorda que “esse professor dava uma certa liberdade, ele estimulava a gente, fazendo algumas brincadeiras, fazendo algumas coisas em sala de aula, ele era comunicativo, ele dava uma leveza, ele atraía os alunos”, e o outro “bem formal, passa a coisa, rígida e tal, era aquele cara que não foge da regrinha formal, passa a equação, passa outra coisa, e não fazia muitas vezes aquela ligação que o outro professor fazia com a parte prática”. A análise dessas duas vivências, uma que propicia o envolvimento do aluno e outra vista como “tradicional” por não fazer uma relação com a prática, permeará para Khan os valores inerentes a sua própria prática profissional.

Tesla e Wozniak têm, no ensino médio, histórias parecidas, pois esse período foi um momento da busca por mais conhecimento, especificamente para o acesso ao nível superior. Percebe-se que essa busca foi facilitadora para a construção que posteriormente será vista como característica para ambos sobre o que é ser um professor: a admiração pelos profissionais que demonstravam amplo conhecimento de suas disciplinas.

Tesla assim caracteriza um professor do ensino médio: “tem certos professores que eles são mais, como vou dizer, você percebe quando ele está falando com mais propriedade, saber e conteúdo, e vai lá te explicar bem, se for preciso vai lá e volta, e vai lá no passado contextualiza, ele era, muito bom”, e essa mesma característica é analisada quando faz a crítica a professores considerados ruins: “Tipo não preparava aula, chegava lá passava um texto na lousa, não sabia escrever, não estudava”. Não por acaso o compromisso com a profissão se torna para esse sujeito principal característica para se definir como professor.

No ensino superior muitas das lembranças e marcas dos professores estão relacionadas ao campo da afetividade e de relacionamento interpessoal. Alguns dos sujeitos referem-se a seus professores como pessoas que marcaram sua história de vida mostrando caminhos a serem seguidos após a conclusão do curso. Tesla cita um professor como responsável por mudar sua vida:

[...] acho que mudou minha vida para sempre, um professor, foi o professor M. L., mas esse cara mudou minha vida, por que, por que lá no terceiro ano ele me chamou para ser

monitor dele, durante uns dois anos, era tipo o braço direito dele, corrigia prova, trabalho e ai eu trabalhava na sala dele, me deu um computador, ai eu não sabia, pouco de excel, ele me ensinou por exemplo excel para lançar nota , para fazer média de aluno, etc. então ele sentava me explicava, e ele assim, acho que eu ajudava muito ele, mas ele me ajudou muito também, nesse aspecto, e eu fui monitor dele durante esses dois anos, controlava, atendia aluno, explicava, dava atendimento mesmo pros alunos, que era uma matéria muito difícil, então ele me ajudou muito na graduação, foi um cara que me deu muita atenção, me formei e fui para São Paulo, para tentar emprego, tava meio ruim e tal, e eu procurei ele , ai ele falou assim, não, você vai fazer mestrado lá em ilha solteira, é assim, assim, se ta ruim tem que voltar a estudar, entendeu. E estava ruim mesmo, muito desemprego, e tem que voltar a estudar, e eu fui, quando eu terminei o mestrado ele me ligou e perguntou, o que você ta fazendo? Não to fazendo nada, então você vai vir trabalhar comigo, e eu fiquei nove anos trabalhando nove anos na faculdade onde eu havia me formado, ele me levou para lá. Ele ficou na minha vida por muito tempo, uns treze anos, desde 1992, até 2011, não interrompeu, ele mudou a minha vida esse cara. (TESLA, 2017)

Outra marca existente no ensino superior é a valorização dos professores conteudistas, que demonstravam possuir um vasto conhecimento técnico e não necessariamente metodológico, eram vistos como profissionais que os sujeitos desejavam ser. Khan descreve um dos professores do ensino superior como “muito inteligente, sabe aquele professor, aquele profissional que você vislumbra, que você diz ‘meu Deus’, esse não era a questão tanto de metodologia da aula , era o conhecimento mesmo”, acrescenta ainda que

É sabe aquele professor que chega para dar aula e esta com dois, três giz na mão e desenvolve, só que por isso que eu falo, pra aluno muitas vezes isso não é muito , visto com bons olhos , mas eu admirava pelo fato do conhecimento, ele chegava e destrincha uma lousa , fazia umas deduções, uma coisarada na parte não só técnica, mas matemática , com um domínio muito grande, apesar de sofrer na mão dele nesse sentido, por que não era uma disciplina fácil, mas você percebia que o domínio dele é muito grande , tanto na parte técnica , quanto na matemática em si. (KHAN, 2017)

Há situações de rupturas também no ensino superior, práticas que os sujeitos declaram não utilizar como professores, pois as consideram incoerentes com a imagem por eles construída acerca da docência, tal como estabelecer um distanciamento pessoal muito grande com o aluno, em função de se considerarem, como descrito por Khan: “tem profissionais que muitas vezes se acham deuses, e ai não aceita ser indagado, ser perguntado”. Esse posicionamento demonstra o quanto é importante para os pesquisados a manutenção de uma relação interpessoal de receptividade com o aluno em sala de aula.

Em relação ao mestrado e ao doutorado, por serem cursos voltados para a pesquisa, pouco foi acrescentado na trajetória escolar de alguns dos sujeitos. Khan relata que o maior contato com os professores era na sala de aula e que pouco acrescentou; já para Ford, o fato de permanecer desde a graduação até o doutorado com o mesmo orientador o fez reafirmar algumas práticas

parecidas já descritas no ensino superior; para Tesla o mestrado foi marcado mais pelo fato de haver aprofundamento em teorias nas quais acreditava necessitar de mais conhecimento. A única exceção foi Wozniak, que apesar de não nomear quais professores foram significativos, acredita que a metodologia de ensino empregada no mestrado, de uma forma geral, trouxe ganhos para suas ações no cotidiano como professor, tal como se observa a seguir:

Eles não fazem aquela aula assim, professor de um lado, aluno do outro, slide, slide, slide, prova. Não é assim, um dia é a aula, explica o conteúdo, aí slide, debate, slide, debate, é aquela aula expositiva, um dia e os outros dias geralmente são debates e as disciplinas se finalizam com um seminário. (WOZNIAK, 2017)

As descrições de situações vividas influenciam não só na prática pedagógica, mas também na construção de uma série de regras e valores que podem ser verificados na relação desses sujeitos, tanto no âmbito profissional quanto na sua relação com os indivíduos ao seu redor. Ford explica que uma de suas características como professor é de não desistir do aluno, por acreditar que todos sejam capazes de aprender, conforme relato a seguir:

Não me contento essa minha principal característica, que o aluno não esteja conseguindo apreender, isso me incomoda muito, acho que eu bato no martelo mil vezes, se eu vejo que uma pessoa não esteja aprendendo eu tento entender por que ela não está conseguindo entender, isso é algo que me incomoda muito. (FORD, 2017)

O incomodo descrito por Ford, assim como o fato de não desistir do processo de aprendizagem dos alunos, pode ser compreendido por meio de experiência pessoais inadequadas ocasionadas por sua antiga professora, no decorrer do seu próprio processo de alfabetização, ou seja, valores pessoais que foram construídos desde a sua socialização primária e persistiram ao longo da sua vida. Certamente essa experiência é a responsável pela sua persistência em nunca desistir do seu aluno.

Outras situações significativas poderão emergir e fazerem parte de valores e representações que os sujeitos têm na sua prática cotidiana. Como definido por Tardif (2014, p.69), “essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo”.

Portanto, a verificação do processo de identificação, ao longo da história de vida do sujeito, sugere a possibilidade de explicar, por meio dela, circunstâncias da prática profissional de docentes no seu cotidiano em sala de aula. Nesse caso, podemos inferir que muitas das práticas docentes estão relacionadas ao seu universo enquanto aluno com seus antigos professores, por

meio de uma identificação com a forma de executar uma tarefa, qual seja: escrever no quadro, fazer avaliação, estruturar a aula, relacionar-se com o aluno, entre outras. Tardif (2014, p. 68) reitera essa afirmação:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provem de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno (TARDIF, 2014, p. 68).

Ao solicitar que os pesquisados apontassem quais características de ex-professores estão presentes em sua atual prática docente obtivemos os seguintes apontamentos

[...] o meu orientador, o meu perfil de aula e bem próximo do perfil dele, eu tenho bastantes toques que eu não sei se é por convivência ou não que eu peguei dele. Ele tinha essa metodologia, forma de explicar sempre trabalhava assim, dez minutos revisão da aula anterior, antes mesmo de explicar o conteúdo ele já escreveu tudo na lousa, eu tenho essa mecânica na minha aula, bem parecida com a aula dele. (FORD, 2017)

Sim, eu acho que vai um pouquinho do M. de matemática, eu acho assim, pelo menos me considero , e acho que os alunos também, nunca perguntei isso para eles, mas sabe eu procuro passar aquela informação um pouco mais leve possível, então nada impede pelo menos do meu ponto de vista de você estar apresentando um conteúdo e no meio da caminho, vamos fazer uma brincadeira com um, chamar atenção de outro, até por que existe algumas disciplinas que são um pouco mais teóricas, e abertura com os alunos eu sempre dei, por que tem aluno que muitas vezes ele não pergunta em sala de aula por receio, então muitas vezes o aluno não pergunta mas ele ficou com uma dúvida , e eu sempre dou essa liberdade, independentemente do horário de atendimento, eu sempre falo pro pessoal , dentro das minha possibilidade aqui dentro eu sempre tento atender. (KHAN, 2017)

[...] como eu te disse, a gente se espelha, mesmo essa questão de organização, preparo, da postura de como se comportar, como colocar as informações na lousa, isso tudo eu tive tudo desse professor da graduação, você entendeu, e não sou só eu, se você pensar, esse cara mudou sua vida, você idolatra ele e ponto. (TESLA, 2017)

Na minha postura, como agir, como agir com os outros, até na vida pessoal, como agir em sala de aula, postura como professor, eu não tenho uma lousa bonita como a dele, a minha é mais feia, mas eu procuro agir da mesma forma, por que assim tem, essa questão, de você saber qual é o seu lugar seu espaço, existe a figura do professor, existe a figura do aluno, que muitas vezes você tem que pegar na mão dele, ajuda-lo (TESLA, 2017).

[...] o professor de instalações elétricas era muito bom por que ele era técnico, ele tinha uma empresa de instalações elétricas, ele era um cara que vinha e mostrava aquilo que estava realmente, um projeto a gente ia ver, os conceitos, essa questão de encher os olhos, talvez seja o de instalações elétricas (TESLA, 2017).

Com o professor L. por exemplo aprendi a ser mais organizado , expor melhor, tem o professor P. também que detalhava bastante quando dava um exercício, isso eu acho importante, eu gosto de fazer isso, resolver de uma forma e depois resolver de outra, ter um pouco mais de paciência com os menores por exemplo, acho que isso eu peguei um pouco do professor P., acho que do léo também, apesar dele ser muito exigente, ele tinha muita paciência, tanto é que ele me ensinou muito , sentava do meu lado para ensinar excel, que eu era monitor dele , eu acho que eu gosto muito disso, as vezes eu vou no

noturno e tem gente com muita dificuldade, as vezes eu pego até na mão, no lápis , vou lá e faço, isso talvez, eu tenta tido dele, essa paciência , sabe, aprendido que a gente tenha que ter mais paciência”(TESLA, 2017).

[...] algumas coisas, não muitas, algumas coisas, o fato de pode associar uma explicação com o som, quando vou explicar bit e bet eu modifico a voz para explicar qual é o maior e menor , explicou a unidade através do som, isso eu me lembro de aprender algumas coisas baseadas em sons , então eu trouxe para mim, e tem dado certo, então é uma coisa que é um gatilho que eu me lembro que era por som , esse próprio P. , ele fazia muito som de assobio para explicar alguns conceitos, então esse tipo de coisa eu acho que eu trouxe e costume levar para minhas aulas (WOZNIAK, 2017).

[...] eu acho que estou apreendendo muito lá, (mestrado) mas eu acho que eu estou apreendendo muito por conta da metodologia e eu trouxe para minha disciplina de segurança, a metodologia deles e eu senti diferença, senti muita diferença (WOZNIAK, 2017).

Ano passado eu fazia pouco seminário, eu fazia muita aula expositiva e prática, era um dia aula expositiva e outro dia aula prática, vamos executar aquilo que a gente aprendeu e ai eles ficavam muito restrito ao que eu passei na aula anterior, então eu achei que com esses esquemas (do mestrado) ficou mais legal (WOZNIAK,2017).

Se considerarmos que a socialização é um processo de rupturas e continuidades, pois aspectos vivenciados ao longo da socialização, principalmente secundária, podem ser substituídos ao longo da vida do sujeito de modo a possibilitar novas formas ou continuidades, as narrativas biográficas dos sujeitos da pesquisa revelam uma continuidade com relação às práticas observadas pelos seus antigos professores. Os saberes mobilizados no exercício da profissão são produzidos na e pela socialização e é nessa imersão com o outro que suas identidades são construídas Tardif (2014, p.69) descreve que essa imersão

[...] se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (TARDIF, 2014, p. 69).

Vale observar que os entrevistados se identificam com seus professores em diferentes níveis de ensino, tanto ensino médio, como superior ou pós-graduação.

Se sua prática está imersa em identificações com seus antigos professores, reivindicadas pelos próprios sujeitos dentro de uma estrutura social, na construção da identidade profissional ocorre a articulação com as identificações atribuídas pelos outros significantes (Dubar,1997). Quando questionamos, portanto, quais são essas identificações atribuídas pelos outros para uma prática docente, pergunta-se o que deve ser considerado como habilidades e saberes necessários para a construção de uma identidade docente, haja vista já considerarmos em parte de onde

provêm os conhecimentos, os valores, e as representações que os sujeitos da pesquisa utilizam na sua prática.

Na articulação entre o que é definido como identidade para si - biográfica - e identidade para o outro - relacional, ambas definidas por Dubar (1997), pretende-se contextualizar o papel da complementação pedagógica cursada pelos sujeitos. Ao questionar a importância do saber pedagógico, pretendo responder a um dos questionamentos desta pesquisa, ou seja, se a ausência de uma formação específica, voltada para o ensino, acarreta dificuldades dos profissionais em estabelecer uma identidade docente.

É fato que não existiu, a princípio, um planejamento para a docência por parte dos sujeitos da pesquisa. Por motivos diversos, a construção da vida acadêmica de cada professor não foi desenvolvida especificamente para o ensino, pois suas prioridades estavam voltadas para a indústria ou para o exercício da função em empresas privadas, como relatado a seguir:

Nunca passou pela minha cabeça dar aula, a idéia era trabalhar em alguma empresa, essa era a idéia ou ter a minha própria empresa, que foi o que eu fiz e não deu certo. (WOZNIAK, 2017)

Pra falar a verdade durante a graduação não estava presente a idéia de dar aula. Foi algumas coisas que aconteceram ao longo da minha vida, na graduação principalmente, eu sempre gostei de ensinar, um colega, ajudar um colega, sempre tive prazer nesse sentido, mas eu não coloco isso como uma coisa de docente, não sei, pode até ser mais eu não enxergava dessa forma. Tanto é que antes de partir para a área acadêmica eu já estava no mercado de trabalho, foi uma outra situação, uma porta que se abriu, lá na frente. (KHAN, 2017)

Mesmo para aqueles que a docência surgia como possibilidade ainda no período acadêmico, essa ideia passou a ser considerada apenas nos últimos anos da pós-graduação. Portanto, não ocorreu uma formação específica que preparasse os sujeitos para desenvolverem atividades avaliadas por eles como próprias do professor. Importa salientar que todos são bacharéis, sem formação pedagógica. Nem mesmo as pós-graduações na modalidade mestrado ou doutorado por eles cursadas são de áreas que facilitassem a construção de uma identidade docente, já que são cursos voltados para a formação de pesquisadores, com o intuito de ampliar o conhecimento técnico referente a uma área muito específica, sem contemplar um fazer pedagógico, como descrito a seguir:

O mestrado para a área acadêmica, não sei até que ponto, por que as disciplinas são todas técnicas, eram todas voltadas e direcionadas para áreas afins, que não era a pedagógicas, eram todas voltadas para a engenharia, então diretamente eu não recordo nada que tenha me influenciado. (KHAN, 2017)

[...] no mestrado, o nível de conhecimento que você adquire, mesmo técnico, é gigante o negócio, tem certas coisas que ficou meio obscuro na graduação, quando chegou aqui na área de sistemas elétricos, cargas elétricas especiais eu nunca tinha visto, qualidade de energia eu nunca tinha visto, fiz o meu mestrado numa área de qualidade, de qualidade mesmo, de cargas, como reage o sistema, nossa assim, é outra coisa, o cara da graduação vê muito pouco, ao menos nessa parte de qualidade. (TESLA,2017)

Um ponto em comum verificado em todos os sujeitos foi a dificuldade inicial da profissão, não apenas pela ausência de uma licenciatura ou formação voltada para o ensino, mas também pelo próprio fato de não existir um apoio pedagógico, ou mesmo uma troca entre seus pares que pudesse subsidiar suas ações. Se a docência não estava nos planos iniciais e principalmente os sujeitos da pesquisa não possuíam uma formação pedagógica voltada para o ensino, ou seja, não foi priorizado na formação deles, o aspecto didático-pedagógico que favorecesse sua prática, o seu saber/fazer. Perguntou-se como foi o início da profissão, quais dificuldades eles encontraram e principalmente o que fizeram para reverter essa dificuldade no processo de ensino, assim descrito:

Não ter orientação nenhuma, a minha orientação foi o espelho do meu passado(...) cheguei entrei na sala de aula e fui ver o que ia dar. Tentei imaginar na minha cabeça o que seria uma boa aula, tentei preparar alguma coisa, cometi muitos erros no começo. (FORD, 2017)

[...] eu recorri de novo para minha família, sentei com meu pai, e disse e aí, me convidaram, mas eu nunca dei aula na minha vida, aí meu disse “você conhece o conteúdo? ”, eu conheço. Ai lê me disse essa frase, que até então eu não sabia, depois eu fui saber, a didática vem com a prática, então você vai e vai expor o conteúdo do jeito que você sabe, com o tempo você vai vendo as melhores maneiras de você ensinar cada coisa e eu fui apreendendo muito, dando aula a gente vai aprendendo muito, e ai eu cheguei no outro dia, eu vou, e fiquei na microlins por quatro anos. (WOZNIAK, 2017)

Percebe-se que os sujeitos da pesquisa encontraram em sua própria biografia elementos para a construção de suas atividades como docentes, por meio de processos de identificação, enquanto alunos, com práticas profissionais vivenciadas com seus antigos professores. O processo de socialização no universo acadêmico permitiu que os sujeitos da pesquisa se apropriassem dessas experiências e posteriormente às reproduzissem, pois, de alguma forma se mostraram significativas na trajetória desses sujeitos, como já explicitado em seus relatos. O início da carreira segundo Dubar (1997) marca a transição entre a saída da escola ou mesmo o encerramento de uma outra atividade laboral desenvolvida com o acesso a um emprego, que no caso dos docentes se mostra estável.

Do resultado deste primeiro confronto dependem as modalidades de construção de uma identidade “profissional” de base que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação. (DUBAR, 1997, 114)

A aquisição desses elementos se traduz também pela necessidade de os professores construírem uma prática profissional sem que tenham sido preparados para isso. Apesar de todos afirmarem que possuem uma boa formação acadêmica, seria natural se esperar que os sujeitos da pesquisa buscassem esse conhecimento pedagógico como forma de complementarem os saberes técnicos e aperfeiçoarem um saber/fazer definido apenas como um “retrato do passado” de cada um deles, adquirido ao longo da sua história de vida.

Essa busca não foi observada nas entrevistas. Ford diz que não concluiu nenhuma complementação pedagógica, por não ser obrigatório; já os demais fizeram suas complementações por uma exigência da instituição de ensino em que trabalham.

Eu fiz aquele curso aqui pelo instituto, até por uma exigência da época, de formação pedagógica, mas foi por exigência do instituto, fora esse eu nunca fiz, em 2012 ainda era exigido esse tipo de complementação, como aqui havia o técnico era exigido essa formação pedagógica, e eu como não tinha nenhum curso nessa área fui um dos docentes que teve que fazer esse complemento. (KHAN, 2017)

Por que o instituto falava que era obrigatório, fiz mais por uma necessidade do trabalho. Imposição, era o que eu tinha. (TESLA, 2017)

Eu fiz aquela complementação pedagógica, era uma exigência da escola. Obrigatoriedade, foi uma obrigação, você precisava ter aquilo, algum dia eles iam te cobrar, então você precisaria ter. (WOZNIAK, 2017)

De acordo com relatos dos entrevistados, as experiências vivenciadas nas complementações não trouxeram ganhos significativos do ponto de vista dos sujeitos, exceto quando se referem ao processo de avaliação dos alunos. Wozniak, cujo depoimento será analisado à parte, tem concepção diferente.

[...] teve mais pontos negativos do que positivos, eu reconheço, mas particularmente é uma outra visão e aí eu vou falar como engenheiro e aí você vai entender como eu estou falando, ... abriu um pouco em termos de didáticas, avaliação, um pouco mais de conhecimento... Sim, sim, e aí filosofia, que é uma viagem, na minha visão, a grande dificuldade desse curso, pela minha própria formação, e acredito que vários colegas daqui passaram por isso também, você sai das exatas e cai numa área de humanas, você entra em alguns conflitos de idéias. (KHAN, 2017)

[...] e metodologia de ensino, alguma coisa do tipo, formas de avaliação, um pouquinho disso, nada muito além, não trouxe muito ganho não, entendeu, mas se você perguntar para outras pessoas ela vão dizer que não aproveitaram nada daquilo, mas eu acho difícil

você passar por um curso de um ano e meio, toda semana lendo, fazendo coisas no computador, fazendo no molde, mesmo que seja no automático e tal a você pensar alguma coisa, não tem como você passar....quem falou que passei lá e não aprendi nada, que eu sei que tem gente que fala, ta mentindo ou não quer usar. (TESLA, 2017)

Berger e Luckmann (2002, p. 171), postulam que quando nos identificamos com outros profissionais e absorvemos suas atitudes e o seu papel, de certa forma nos apropriamos da identidade do próprio profissional. Se os sujeitos identificavam suas ações como parecidas com a de seus professores, eles passam a se identificar como tal.

Porém essa identificação ocorre no processo de socialização secundária, em que essa realidade interiorizada ‘eu sou professor’ deve ser fundamentada em fatos reais, aqui compreendidos como a identificação e a reprodução de prática dos seus antigos professores. A relação estabelecida entre essa prática está também diretamente relacionada com a própria visão técnica dos sujeitos, os quais consideram a transmissão de conteúdo é o principal papel do professor. Essa afirmação é ilustrada quando são perguntados sobre suas expectativas com relação ao aluno no término do curso, em que o esperado é quantificado pelo conteúdo de informações adquiridas ao longo do curso.

Que tenha conseguido adquirir, eu traço alguns objetivos finais, que ele obtenha esses objetivos, são os conceitos básicos que eu gostaria que eles terminassem o curso sabendo. (FORD, 2017)

O mínimo, o que é o mínimo, eu vejo das disciplinas principalmente da parte técnica, eu entendo assim, que ele tenha ao menos noção, além disso de saber se virar, ou correr atrás das informações, se relacionar principalmente com outros colegas. (KHAN, 2017)

Que eles apreendam, ao final do curso que ele aprenda um pouco para prosseguir no final da disciplina, e do curso é isso mudar, ascender. (TESLA, 2017)

Na socialização secundária, as afirmações têm um caráter transitório (BERGER; LUCKMANN, 2012), ou seja, quando sou questionado em minha prática como professor, para que eu continue afirmando ser esse profissional, tenho que buscar aspectos que legitimem essa afirmação. Caso seja questionado sobre o fato que me levou a essa identificação e se sou “convencido” de que apenas reproduzir as ações de meus antigos docentes por mim interiorizadas, não são suficientes para me identificar como tal. Resta então reconstruir minha prática e buscar outros elementos legitimadores, ou simplesmente negar esses aspectos questionadores de minha atual legitimação para reafirmar minha identidade. Cabe lembrar o que Berger e Luckmann (2012, p.195) descrevem sobre a cristalização:

[...] a cristalização que ocorre subjetivamente como resultado destas varias definições da realidade determinara, por conseguinte o modo pelo qual provavelmente o individuo reagirá a seu ambiente (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.195).

Portanto, nesse caso a complementação poderia reafirmar dificuldades do processo de ensino dos docentes, em função da inexistência de uma formação pedagógica, compreender esses modelos de formação pedagógica como um espaço gerador de novos conhecimentos pode também questionar uma legitimação já cristalizada para o docente.

Não raro, é verificada nos modelos de formação continuada uma grande resistência às atividades e ações voltadas para a dimensão pedagógica. Os docentes dão maior ênfase aos aspectos voltados para a atualização de conhecimento técnico específico de cada área, sobre os quais, comparativamente com o pedagógico, eles demonstram possuir conhecimento mais consistente.

Como mencionado anteriormente, Wozniak foi o único docente a afirmar que a complementação pedagógica trouxe apenas ganhos significativos para sua prática docente: “mas na minha concepção foi uma das melhores coisas que eu fiz, por que me deu uma visão de sala de aula totalmente diferente”. A princípio é necessário contextualizar essa resposta, para compreendermos em que aspecto essa afirmação pode favorecer uma possibilidade de legitimação da identidade docente. O entrevistado afirma ser professor e gosta de estar em uma sala de aula; é o único que não possui uma pós-graduação *stricto sensu* concluída e com relação a sua formação a única ressalva feita por ele é que gostaria de ter concluído seu mestrado há mais tempo.

[...] eu pego muito pelas pessoas que estão ao meu redor, eu estou fazendo o mestrado e pessoas que são muito mais novas do que eu e já são doutores, então analisando na minha atual conjuntura hoje, como professor e doutorando sendo importante para eu tocar uma serie de projetos dentro da minha área, hoje se eu pudesse, sabendo do meu futuro, fazer de novo eu teria feito em menos tempo, para poder aproveitar em níveis maiores. (WOZNIAK, 2017)

Dentre os sujeitos da pesquisa, ele foi o único que mencionou o fato de a titulação ser uma forma de exclusão, e para ele uma forma de gradação de conhecimento, ou seja, quanto maior a titulação, maior o conhecimento técnico.

[...] é a titulação, uma coisa que eu me policio muito é que a minha titulação não suba a minha cabeça, por que eu vejo muitos ai, que não aceitam dar aula no técnico independente de ser no integrado ou no concomitante por que é doutor, esse cara é o cara que tem que estar no técnico, esse cara que tem know-how maior, que tem mais experiência, mais conhecimento para passar, pelo menos no meu entendimento, o doutor tem que saber mais que o mestre, que tem que saber mais que o especialista, que

tem que saber mais do que o graduado e assim por diante, deveria, eu sei que não é assim que funciona, mas deveria. (WOZNIAK, 2017)

Se concluirmos que o conhecimento técnico é um balizador para esses docentes construírem e legitimarem suas identidades, a ausência de uma pós-graduação *stricto sensu* para Wozniak, poderia ser compensada com uma supervalorização de sua complementação pedagógica, a qual ele, diferentemente dos demais, a denomina de licenciatura e não de complementação pedagógica: “e ela tem no certificado dela um peso de pós-graduação”.

É importante uma ressalva acerca dos processos de avaliação, os quais são, de certa forma, o único componente pedagógico de interesse dos docentes. A reflexão sobre sua prática aparece em diversas falas, e segundo Berger e Luckmann (2012, p.88), “Quando o indivíduo reflete sobre os mecanismos sucessivos de sua experiência, procura ajustar os significados deles em uma estrutura biográfica consistente”, essa reflexão aparece principalmente com relação aos processos de avaliação, ainda segundo os autores “esta tendência aumenta à medida que o indivíduo compartilha com outros seus significados e a integração biográfica comum”. Essa reorganização ocorreu justamente por meio das especializações voltadas para o ensino, e por mais relutantes que os docentes sejam, a troca de informações entre os pares demonstrou a necessidade de ajustar o próprio significado dado à avaliação no contexto mais amplo do próprio papel da docência. A esse respeito dizem:

[...] acostumado só com a prova escrita e achava que aquilo era o melhor jeito de se avaliar o aluno, hoje eu discuto essa forma, aplico também, mas o que eu faço em algumas disciplinas a mais do que a prova escrita, é o debate com o aluno, quando é possível, uma forma de tentar colocar uma outra forma de avaliação. (KHAN, 2017)

[...] ele mudou a minha forma de avaliar, você entendeu, um dos autores, eu comecei a ler a respeito de avaliação, foi uma das coisas que mudou a minha forma de avaliar, não como exame pontual, formal, mas para um avaliação que é mais contínua, que inclui etc e tal, que não avalie o aluno pontualmente, hoje eu faço isso muito com o integrado, o aluno chega e se ele está muito defasado, como ele chegou, como ele está agora, então as vezes você fala assim, talvez esse aluno mereça mais, então talvez eu tenha deixado de olhar para esse aluno, para o histórico dele, fiquei olhando muito pontualmente, então isso me faz refletir, to vendo isso agora, tentando corrigir esses erros. (TESLA, 2017)

A importância dada ao processo de avaliação recai sobre a forma com que esses professores constroem sua identidade. Nesse momento acrescento mais um aspecto relevante sobre a identidade desses professores, que não apenas empregam seus saberes pessoais provenientes de suas vivências anteriores à docência, experimentadas com seus antigos professores, mas constroem sua prática atual por meio de seus saberes experienciais, imersos na

sua prática, “tendo que apreender fazendo, os professores devem provar a si próprio e aos outros que são capazes de ensinar” Tardif (2014, p.51). Não raro, eles utilizam os instrumentos de avaliação não apenas como uma forma de avaliar o aluno, mas também por que,

No discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelos docentes (TARDIF, 2014, p. 52)

É interessante notar o receio do professor em relação ao fato de o aluno perceber sua dificuldade com a disciplina ou que não tem domínio sobre o conteúdo desenvolvido em aula. Segundo Tardif (2014), o valor dos saberes docentes depende da dificuldade que apresenta com relação à prática, e nas relações com o aluno. Tesla corrobora essa ideia quando descreve o porquê da escolha de alguns professores pelo ensino técnico;

[...] é melhor dar aula no superior, para quem não tem medo, que domina os conteúdos, quem foge da engenharia, ou tem preguiça de estudar para dominar os conteúdos, por que o maior medo de professor é esse, você vai dar uma aula, chega lá e não sabe o conteúdo, por que o cara fugiria do superior e iria pro técnico, por que o técnico é mais bobinho, você entendeu, não ta vendo que você não tem domínio, que você da qualquer coisa (TESLA, 2017).

Para os sujeitos da pesquisa, a busca pelo conhecimento pedagógico não é uma forma de conservação de sua realidade interiorizada. Quando o sujeito se define como professor ele necessita de estruturas específicas para a sua legitimação, voltadas para a conservação desse pensamento; contudo, se está no exercício da função docente, e aqui não pretendo iniciar ainda a discussão sobre se eles se veem ou não como docentes, presume-se que mobilizam conhecimentos possibilitadores de sua permanência nessa função. Assim, pergunta-se: quais conhecimentos são mobilizados? Para essa resposta descrevo a trajetória profissional e relaciono-a com os saberes desenvolvidos na prática docente.

4.4. Trajetória profissional

Na construção da identidade docente encontra-se elementos decorrente não apenas da trajetória acadêmica, mas também da trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa. Existe para esses profissionais uma trajetória profissional de natureza não docente, ou seja, experiências profissionais relacionadas ao curso de formação desses profissionais. Mesmo que as atividades docentes se mostrem como um espaço de maior reconhecimento e *status* social, é nas vivências profissionais anteriores a docência que alguns professores encontram elementos para legitimar sua prática atual.

Segundo Dubar (1997), os processos de formação de identidade não podem ser analisados fora de suas trajetórias sociais, dentre as trajetórias, destaca-se aqui as experiências profissionais. Para tanto, existirá uma confluência entre aquilo que o sujeito atribui a si, decorrente da sua biografia, com ações diretas na sua prática profissional e aquilo que será atribuído pelos outros. Nesse caso, deve-se compreender a própria configuração em que a profissão se apresenta para esses sujeitos, por meio das instituições. Esse processo é comunicacional, pois embora ambos sejam autônomos, eles se articulam e estão em constante negociação para que haja um equilíbrio.

Na narrativa dos sujeitos verifica-se que todos trabalharam em suas áreas como engenheiros antes que a docência ocorresse, com exceção de Ford, que tem como experiências anteriores ao Instituto Federal, o trabalho no comércio familiar, e o papel de monitor no laboratório de engenharia durante sua graduação, o que não se caracteriza com menor importância. Segundo Tardif (2014, p.77), quando o sujeito atribui muita importância à essas vivências, elas podem ser geradoras inclusive da escolha pela carreira docente, pois “o prazer que os sujeitos demonstram em ajudar os outros alunos em sala de aula, em certos casos, tais experiências são suficientemente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha pela carreira”. Nesse caso Ford lembra que o laboratório já era chamado de seu, tamanha era a confiança no seu trabalho.

Com relação aos demais, essas experiências podem ser constatadas ao longo das entrevistas.

[...] uma autarquia municipal que hoje é ligada a área ambiental, é a concessionária local de água e esgoto e meio ambiente. (KHAN, 2017)

Por mais tempo foi o frigorífico. Três ou quatro anos como engenheiro de manutenção. (TESLA, 2017)

Depois da escola de informática, eu me formei e abri uma empresa, aí fui trabalhar para mim, aí eu trabalhei com TI. (WOZNIAK, 2017)

A transição das atividades laborais que apresentavam relação com sua formação inicial para a atividade de docência se deu por diversos motivos, desde uma possibilidade maior de ganho financeiro, até a falta de perspectiva em conseguirem um emprego estável que ao mesmo tempo possibilitasse permanecerem próximos à família. Novamente com exceção de Ford, todos os outros relatam experiências em mais de uma instituição de ensino; portanto, o instituto federal não é o primeiro local onde desenvolveram trabalho como docentes.

Ao analisarmos as falas, percebe-se que saberes oriundos dessas vivências profissionais anteriores à docência estão presentes na forma como ensinam. Novamente verifica-se a existência de mais continuidades do que rupturas entre o conhecimento que o professor demonstra ter e o conhecimento profissional adquirido. É principalmente no início da atividade docente, sobretudo para a adaptação intensa ocorrida nessa transição que o professor reativa crenças e maneiras de fazer em busca da solução de problemas (TARDIF, 2014).

Esses saberes carregados da própria subjetividade do sujeito são construídos, não apenas pela prática do ofício, mas também por sua socialização profissional ao longo de sua trajetória, suas fontes sociais de aquisição são tanto as experiências na escola como pelas vivências em outras atividades laborais. Portanto, pode-se afirmar que parte da competência profissional dos docentes da pesquisa tem suas raízes na sua história de vida pessoal e profissional, e podemos verificar esse fato por meio de suas narrativas.

Sim, primeiro que eu vejo com relação a alguns professores da graduação, de ser muito teórico, o que vejo que lá pelo menos, nunca trabalharam na área e dão aula numa certa área, então assim, falta um pouco de você trazer o que acontece lá fora para dentro da sala de aula, que isso faz com que venha o engenheiro Khan para dentro da sala de aula, pelo menos nessa área do que eu tenho de conhecimento e experiência eu trago, eu compartilho com eles, sabe aquela história, tem situações que na teoria funciona bem, na prática nem sempre, você tem que fazer algumas adequações, não é jogar os livros fora por que a teoria não serve, e que tem algumas questões que tem que ajustar na prática, e eu trago esse conhecimento para eles na sala de aula, essa minha experiência eu reparto com eles, não tenho problema nenhum (KHAN, 2017).

[...] eu tenho experiência prática para passar para o aluno, eu não conto pra ele algo que alguém me contou, eu passo para ele alguma coisa que eu vivi, acho que é essa diferença, principalmente no técnico. Na graduação eu falo muito para o aluno, você vai entender o teu conhecimento quando você sair, você vai sair, quando você precisar atuar, você vai ver, parece que você sai da graduação, você não sabe nada, por que você nunca precisou usar, quando você for para a prática, você vai ver que muita coisa que você viu aqui, No técnico eu consigo trazer todo o meu referencial prático para dentro da sala de

aula, não é uma coisa que dá para falar assim, “oh, isso aqui é desse jeito, ah mas é mesmo, é só que eu nunca testei”, eu já testei, é assim, pode fazer que dá, isso é uma das coisas que é muito enriquecedor para mim, dentro da minha aula, é saber realmente como aquilo funciona (WOZNIAK, 2017).

Amplia-se, portanto, nossa compreensão sobre a natureza dos saberes dos professores e conseqüentemente da construção da identidade docente. Os saberes adquiridos nas trajetórias pré-profissionais, compreendidas como as experiências da socialização primária e da socialização escolar, se somam a elementos da trajetória profissional do indivíduo na construção do exercício da profissão.

O saber-ensinar não está finalizado e novos saberes podem ser incluídos na prática dos sujeitos e acabam por produzir o que Dubar (1997, p.108) chama de uma negociação identitária. Esses acordos e desacordos entre a função de legitimar toda e qualquer ação para que exista uma consonância entre a sua identidade real de ‘sou professor’, interiorizada pelo sujeito e a identidade imposta pelos outros. Isso posto, a própria carreira do docente provavelmente estará direcionada para saberes que sustentem sua identidade real. Tardif (2014, p.68) retrata esse fato

O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros utilizará referenciais espaço temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experiências que reivindica (TARDIF, 2014, p. 68).

Tardif (2014) acrescenta que a prática profissional do docente é estruturada e orientada por meio de uma pluralidade de saberes, de modo a formar o que ele denomina de amálgama de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF, 2014, p.36). Porém, em função dos conhecimentos que emergem do cotidiano em sala de aula dos sujeitos da pesquisa, marcados pela ausência de uma formação voltada para o ensino, nota-se que sua identidade real se constrói na direção do que foi adquirido sobretudo na sua experiência profissional.

[...] tem situações que na teoria funciona bem, mas na prática nem sempre, você tem que fazer algumas adequações, não é jogar os livros fora por que a teoria não serve, e que tem algumas questões que tem que ajustar na prática, e eu trago esse conhecimento para eles na sala de aula, essa minha experiência eu reparto com eles, não tenho problema nenhum. (KHAN, 2017).

Quando posicionamos o grau de importância da experiência profissional para esses sujeitos, precisamos discutir a dimensão temporal desse conhecimento. É fato que os vestígios da socialização primária e secundária dos indivíduos, incluindo, portanto, suas experiências

escolares e profissionais são “fortemente marcadas por referências de ordem temporal” (TARDIF, 2014, p. 67).

Ao verificar as narrativas, percebe-se que a palavra tempo sempre está muito presente como forma de adequar o seu trabalho à própria compreensão que os sujeitos têm sobre ser professor.

[...] foi aí que eu fui pegando essa parte pedagógica, com certeza o Tesla que começou lá, ele não tinha toda essa parte de sensibilidade de avaliação, de como avaliar o aluno, ah você tem que avaliar de outras formas por que o aluno não está atendendo, daquele jeito, isso foi com o tempo, nem sei se foi acadêmica, não, pode ser acadêmica? Acadêmica não é, essa experiência profissional que me trouxe a ser hoje essa pessoa que eu falei, que tem mais jogo de cintura que consegue ter domínio de sala, domínio de conteúdo (TESLA, 2017).

[...] então você vai, e vai expor o conteúdo do jeito que você sabe, com o tempo você vai vendo as melhores maneiras de você ensinar cada coisa e eu fui aprendendo muito, dando aula a gente vai aprendendo muito, e aí eu cheguei no outro dia, eu vou, e fiquei na Microlins por quatro anos (WOZNIAK, 2017).

A dimensão temporal para Tesla é de extrema importância, pois é por meio da experiência espaço-tempo que ele se percebe diferente na profissão, quando compara sua atuação profissional inicial com a atual. A negociação identitária entre os processos biográfico e relacional ainda não está presente na narrativa de Ford, pois para ele falta-lhe um “amadurecimento”, e não por acaso, constataremos mais adiante sua dificuldade em afirmar que é professor.

Tardif (2014, p. 70) resume assim a relação entre saberes, temporalidade e carreira:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (TARDIF, 2014, p.70).

Não podemos esquecer, todavia, de descrevermos como se dá essa carreira no âmbito do Instituto Federal, embora já tenha ocorrido a oportunidade de discutir no capítulo dois os processos relacionados à história da instituição, assim como a carreira do professor pertencente ao quadro de servidores do Instituto Federal. Todavia, tão importante quanto isso é descrevermos como se constrói uma carreira docente, enquanto ação no cotidiano, relacionando-a com os saberes docentes empregados.

A carreira é um processo de socialização, definida por Tardif (2014, p.70) como “fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles

assumem”. Nesse processo de interação o sujeito incorpora práticas e rotinas institucionalizadas, com uma identificação dotada de normas e papéis de uma realidade social e coletiva, de sujeitos que seguem trajetórias sensivelmente parecidas (TARDIF, 2014).

Portanto, a cultura profissional da equipe de trabalho pode influenciar nas ações dos professores na prática. É interessante ressaltar que as normas não se limitam a exigências formais, já que o como fazer não está relacionado necessariamente ao projeto pedagógico, mas abrange atitudes e comportamentos informais apreendidos no contato direto não apenas com as pessoas que atuam na escola (TARDIF, 2014, p.80), mas com a própria sociedade. Inclui a sociedade, pois acredito que as ocupações sofrem grande influência do ambiente social onde está inserido. A mesma profissão pode ter tipos bem diferentes de construção e reconhecimento conforme a sociedade em que existe; portanto as transações entre os indivíduos e as ocupações requerem compreender mais especificamente como os sujeitos da pesquisa veem essa realidade.

Não há como compreender a trajetória profissional desses sujeitos sem a articulação com aquilo que lhes é atribuído pelos outros significativos; porém, nesse momento não descreverei o reconhecimento e a identificação do outro para com o sujeito que assume o papel de professor. Essa análise será feita mais adiante, quando da própria definição do que é ser docente para os sujeitos da pesquisa, compreendendo os outros significativos como todos que compõem o núcleo socializador dos indivíduos, como seus alunos, outros professores.

Nesse momento me atento, mais especificamente, para a própria instituição de ensino, pois é necessário analisar o contexto em que as representações sobre a profissão são construídas. É relevante salientar que a instituição está inserida em um contexto maior, dentro de uma sociedade a qual enxerga a profissão, docência, como algo menor, muito do reconhecimento ou não do papel docente é consequência da visão que a sociedade tem a respeito da profissão.

Não raro a docência é descrita como uma profissão de baixos salários e condições precárias de trabalho. Parlo (2010) cita situações como o baixo salário oferecido, as más condições de trabalho, o desprestígio da profissão e a falta de segurança que explicam a baixa procura e identificação ínfima das pessoas com a profissão docente. Sendo assim, como é possível então haver uma identificação com uma profissão tão marginalizada socialmente?

Contrariamente a essa visão, a relação dos sujeitos entrevistados é de valorização, seja financeira ou pela situação de trabalho. Quando questionados se consideram-se valorizados profissionalmente, a resposta é sempre afirmativa; mostram-se motivados com a docência e com

o fato de serem vinculados a essa instituição, embora exista uma perspectiva negativa em torno da profissão em um contexto geral.

Essa perspectiva negativa da sociedade pode ser percebida nas entrevistas em que os sujeitos evidenciam situações nas quais o fato de se identificarem como professores foi causador de comentários que desqualificassem a profissão, como se a escolha pela docência acarretasse um desprestígio, conforme se observa a seguir:

[...]e chegar e falar que é professor não te atendem adequadamente, tentar te despachar o mais rápido possível (FORD, 2017).

Não. Aí eu te falo até por que, a primeira pergunta é essa, o que você faz? Professor. Qual é a segunda pergunta que te fazem? Mas faz mais o que? Mas só faz isso? É verdade, não to brincando, e outros colegas já ouviram isso direto, “o que você faz?” dou aula, “ah, e o que mais”, eu dou aula, então tipo assim, fico com a impressão que para a sociedade ser professor hoje, vamos dizer é bico, você tem que fazer outra coisa pra se sustentar, não só financeiramente mas profissionalmente. Sim, do ambiente, mas você sente, pela sociedade... aluno mesmo, você só da aula, eles perguntam, mas você só da aula, como se fosse algo menor (KHAN, 2017).

Entretanto, para os sujeitos da pesquisa esses relatos não são suficientes para desconstruir a imagem que eles possuem sobre o reconhecimento social conferido no instituto, primeiramente pelo fato de possuírem internamente a possibilidade de desenvolvimento profissional, amplamente descritas no capítulo dois e outras particularidades apreciadas pelos professores como ambientes adequados para o andamento de suas disciplinas, assim como o tempo de atendimento para o aluno, conforme descritos por eles:

Eu gosto, é uma instituição que eu gosto de trabalhar aqui. Vários níveis juntos, isso é muito positivo, a nossa estrutura é muito grande apesar de pouco funcional. (FORD, 2017).

Tranquilo, do jeito que eu estava acostumado a trabalhar, aqui muitas vezes é bem mais sossegado com relação a tempo, te dar uma condição melhor, flexibilidade de horário (KHAN, 2017).

Só tem positivo, eu me sinto bem trabalhando aqui, voltando no passado, eu tinha vários sonhos e eu tinha um que era trabalhar no cefet, você entendeu, então eu prestei o concurso e me sinto muito realizado trabalhando aqui. tem a parte da segurança, da estabilidade, e o ambiente de trabalho é bom, eu gosto de trabalhar, eu não vejo nenhum ponto negativo, mas só tem pontos positivos, eu gosto de trabalhar aqui, acho que é um ambiente legal (TESLA, 2017).

Eu acho que o aspecto mais positivos que a gente tem aqui é ter tempo para poder dar atenção para os alunos, acho que isso para mim, fazia muita falta, eu venho de instituições, como eu disse, de várias instituições, que você lecionava sessenta horas semanais de aula, aula em pé na frente da sala, então sessenta hora em uma semana, é muita hora, você não tem tempo para parar com o aluno, aqui eu dou as minhas aulas, e

tenho tempo para ouvir o aluno, tirar as dúvidas dos alunos, tenho tempo para sentar, resolver, aulas extras, oferecer outros materiais, então eu acho que o maior benefício que a gente tem no instituto é a possibilidade de poder ter tempo para dar atenção ao aluno (WOZNIAK, 2017).

Nota-se que as adequadas condições de trabalho, ou seja, da coerência entre aquilo que a instituição exige do professor, com as vantagens e condições de trabalho que oferta, possibilitam a construção de um meio social que fomenta o exercício da profissão. Ainda sobre a carreira docente Tardif e Raymond (2000, p.232), complementam:

[...] constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.232).

A valorização financeira é outro aspecto que permeia as falas dos entrevistados, os quais demonstram satisfação com seus proventos, e relaciona isso à própria valorização institucional, que já estava presente desde a escolha por essa instituição para desempenhar sua função. A escolha pelo instituto para alguns sujeitos está relacionada àquilo que eles acreditavam ser uma forma de aumentar seus rendimentos em relação a funções que desempenhavam anteriormente na iniciativa privada como docentes ou mesmo como engenheiros.

Não, não é, então eu acho que o valor que eu ganho no instituto para fazer o que eu faço, eu acho que é uma valorização sim, por mais que a profissão de professor esta desvalorizada, talvez eu não seja respeitado como deveria, mas financeiramente, o retorno financeiro é ok, talvez um respeito ou um respaldo pela profissão não, mas não por causa do instituto talvez de uma maneira geral no Brasil (WOZNIAK, 2017).

[...] primeiro estava cansado de viajar, cansado de trabalhar em vários locais diferentes, precisa que fosse aqui em Votuporanga, e que me desse uma estabilidade (WOZNIAK, 2017)

[...]e não tenho trauma nenhum em falar, era questão financeira mesmo. (KHAN, 2017)

Além disso, externamente a instituição, a partir do momento em que é identificado como professor do instituto os sujeitos percebem uma ressignificação com relação à profissão. Se em geral acredita-se que ser professor na nossa sociedade remete a uma sub profissão, quando esta é associada com a chancela da rede federal, os profissionais atribuem a si um *status* social devido ao fato de pertencerem a essa instituição. Fica, portanto, expressa e notória uma diferenciação positiva para o profissional que ali exerce seu trabalho, de acordo com o que pontua Tesla:

Não, em todos os lugares não, por que tem o estigma do professor lá, mal valorizado, mas quando eles sabem que eu sou professor do instituto federal, eles acham que eu sou valorizado, acho que tem mais a ver com o local que eu trabalho do que a profissão em si, com certeza (TESLA, 2017).

Ainda é possível observar que o reconhecimento dado ao profissional por meio das relações de trabalho, é segundo Dubar (1997) o reconhecimento da identidade para os e nos investimentos relacionais do indivíduo, ainda sobre apresenta a hipótese de que

[...] o investimento privilegiado num espaço de reconhecimento identitário está intimamente dependente da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença (DUBAR, 1997, p.117).

Apesar da valorização na própria instituição e do *status* adquirido por fazer parte do quadro e assim receberem reconhecimento diferenciado em relação a outros profissionais docentes, há no seu interior uma escala de valorização entre os pares, relacionada não apenas ao nível de escolarização apresentado pelo docente, mas sobretudo uma valorização maior com relação ao docente que leciona no nível superior em detrimento do atuante no ensino técnico.

Certamente esse fato pode ser reflexo da visão histórica persistente a respeito do ensino técnico, como já discutido anteriormente, em que essa modalidade de ensino era visto como algo menor, destinado aos jovens com poucas perspectivas de trabalho, sem condições de ascender a um grau superior de ensino, seja por questões financeiras, pois não conseguem pagar por um ensino superior, ou por dificuldade no seu processo de aprendizagem, em que não se veem ou não são vistos como competentes para integrarem esse grupo, existindo portanto a única opção, desempenhar seu papel como força produtiva, deixando para uma elite econômica o direito a inserção em cursos superiores. Essa valorização do ensino superior na instituição é assim descrita pelos sujeitos:

Sim, eu acho que sim, não sei se pela instituição, mas que existe uma diferença , existe, as pessoas que dão aula no superior, os professores que dão aula no superior , trabalham com pesquisa, eles se sentem assim, a ultima bolacha do pacote , eu acho isso, como eu...isso é engraçado, eu senti isso , por algumas pessoas quando eu entrei aqui, tem alguns que fogem do superior mas tem alguns que se matavam para dar aula na engenharia, quando eu cheguei aqui tinha aqueles que diziam que o bom era engenharia, que a engenharia era isso, era aquilo (TESLA, 2017).

Eu vejo isso por parte de alguns professores, eles se valorizam mais dando aula no superior. (FORD, 2017).

Sim, é mais valorizado quem dá aula no superior, é por que tem todas aquela questão do nível ser mais aprofundado, não sei se eu fui claro, mas é bem nesse sentido, é menos importante se o professor der aula apenas no técnico, eu sinto pelo menos, fica essa questão, até pela exigência do nível que é abordado do técnico com o superior, então cria

essa... mas não fica aberto, mesmo por que a grande maioria da aula no superior. (KHAN, 2017).

É *status*, eu acho, tem gente que não aceita dar aula no integrado, não é não quero, é não aceita, não vou dar aula e pronto, por que eu vejo muitos aí, que não aceitam dar aula no técnico independente de ser no integrado ou no concomitante por que é doutor. (WOZNIAK, 2017).

Portanto, um dos aspectos apontados pelos sujeitos da pesquisa é o *status* que o professor possui ao dar aulas em cursos de nível superior, como as engenharias em detrimento dos cursos técnicos. É consenso geral que existe maior valorização entre os pares e até da própria sociedade que ser professor desses cursos implica na criação da imagem de um profissional com maior capacidade técnica para o ensino.

Na construção de sua identidade, os professores buscam esse reconhecimento tanto dos seus colegas de profissão quanto de todos aqueles que fazem parte do processo de ensino, como alunos, pais de alunos e da própria instituição. Como discutidos por Berger e Luckmann (2012, p.70), a identidade desses professores “é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com esse mundo”. Quando esse mundo institucional, aqui verificado pelo entendimento de que “é melhor dar aula no superior do que no ensino técnico” estabelece uma valorização de um em detrimento do outro, essa norma passa a ser reconhecida por todos, e o sentimento de ser reconhecido como professor pode ficar condicionado à vivência desse papel, pois a formação de uma identidade como professor, neste caso, perpassa pela atuação ou não do ensino superior.

O surgimento dessa diferenciação pode ter duas consequências, ou o professor nega esse elemento, buscando uma outra forma legitimadora para que a ação, dar aula no ensino médio seja considerada ainda como docência ou simplesmente a partir da interiorização da ordem os sujeitos estabeleçam que realmente ser professor “é dar aula no nível superior”.

Aqui se revela uma das principais características dos institutos federais: o *status* que adquire um profissional atuante em determinado segmento de ensino superior em detrimento do técnico, só pode ocorrer pelo fato de a instituição ofertar níveis de ensino diferentes e principalmente porque a contratação do docente por meio de concurso público não é direcionada a um determinado segmento.

Na maioria das vezes o professor tem que desenvolver suas atividades em ambos os níveis, ou seja, ele poderá dar aula tanto para adultos ou adolescentes no ensino técnico, como no

nível superior, e essas mudanças acarretam para o professor a elaboração de planejamentos diferentes com relação às suas aulas e possibilidades de atuação profissional.

Essa especificidade da instituição amplia os argumentos do professor no tocante à construção de uma prática profissional e conseqüentemente a sua identidade. Eles diferem da seguinte forma sua atuação nos segmentos:

Eu acho que cada nível tem que ter um foco diferente, são linguagem diferente que você tem que abordar, por mais que o conteúdo seja o mesmo concomitante e integrado, o público é diferente então eu tenho que adequar minha linguagem para chegar pro aluno, no concomitante acaba sendo um pouco mais certinho, bonitinho na forma de expressar, evita usar gírias e no integrado tento chegar mais próximo do aluno então as vezes eu uso gíria, as vezes eu tento filtrar de uma forma um pouco melhor, as vezes até trazer analogias. [...] Bem, eu vejo planejamento diferentes, o conteúdo é o mesmo, mas na hora que eu vou estudar para dar aula eu vou usar mecanismos diferentes, por que eu faço uma lousa padrão, mas como eu vou chegar nessa lousa eu tenho que usar ferramentas diferentes (FORD, 2017).

É diferente, eu vejo que é diferente, primeiro no tema que é abordado, na profundidade do tema, na graduação é um pouco mais aprofundado alguns temas que também é visto na parte técnica, do tema ser abordado, da dinâmica da aula vejo muita diferença de um para o outro. (KHAN, 2017).

Com certeza, por que assim, veja, a mesma disciplina, e eu fiz isso, dando a mesma disciplina esse semestre no FIC e dei na engenharia, o foco que eu quero para a engenharia, e eles estavam me entregando hoje inclusive, que eles saiam com um projeto elétrico de uma residência, pronto, inteirinho, eles têm que aprender tudo, eu vou passar os conteúdos para eles e eles vão buscar as normas e formas e tabelas e ai aonde a gente vai chegar, em tal lugar, eu quero um projeto completo, eles estão me entregando hoje, no FIC qual era a minha intenção da mesma disciplina, que as meninas soubessem instalar uma lâmpada, um ventilador, ligar uma lâmpada. E na engenharia? Ah mas na engenharia, eu ensinei isso só na teoria, como ligar uma lâmpada, o para ligar uma lâmpada é isso, o fio vai direto para a lâmpada e a fase vai para o receptor e o receptor conecta com a lâmpada, eles fazem isso na teoria o molde do projeto elétrico, por que quem vai executar é o electricista, e as meninas lá do FIC eu ensinei um pouquinho de leitura de projeto, mas elas tem o foco na leitura do projeto e execução e a engenharia no cálculo. Apesar de ter mostrado isso eu não mostrei na pratica como se instala uma lâmpada na engenharia, por que eu acho que eles fazem, você entendeu? Mesmo tendo visto na teoria eles vão fazer, se eu tivesse feito só teórico com as meninas, elas não fariam (TESLA, 2017).

Vou te dar um exemplo meu do técnico integrado e do superior, tem que ser, tem que ser diferente, não tem como não ser, o nível de aprofundamento, até o vocabulário que eu vou usar tem que ser diferente, mesmo no caso de técnico concomitante/subsequente e técnico integrado tem que ser diferente, por que o noturno tem uma idade um pouco maior, então o tipo também, o tipo de vocabulário que eu uso no integrado, ele tem que ser diferente do utilizado no técnico concomitante e no superior, a forma de expressar uma coisa tem que ser de forma diferente, de vez em quando a gente puxa algumas palavras, digamos um pouco mais complexas, para ir, gradativamente, no caso do integrado, mostrando um vocabulário mais, um pouco maior para eles, um pouco mais culto, mais técnico aprofundado que no técnico concomitante e no superior alguns vocabulários a gente sabe que eles já tem por vivencias, por serem mais velhos, tem um

pouco mais de proximidade, talvez pelo nível, talvez não tenham conhecimento, mas a gente leva muito pela vivência, da idade mesmo, por serem um pouquinho mais velhos e terem acesso ao vocabulário e eu vou levando isso de maneira gradativa preparando uma aula com níveis diferentes de aprofundamento e também com níveis diferentes de didática (WOZNIAK, 2017).

A verticalização do ensino, enquanto proposta para facilitar a permanência do aluno e dar acesso na mesma instituição do ensino médio à pós-graduação, gerou para os docentes a necessidade de construir uma rotina diferenciada relativa a cada nível de ensino, o que a princípio poderia ser um fator que impedisse o desenvolvimento de uma prática habitual de ensino.

É importante considerar que o fato do professor preferir lecionar em um nível de ensino não significa que irá conseguir o que solicita, em função da Resolução nº 112 de 07 de Outubro de 2014, que estabelece critérios e regulamenta a distribuição de aulas, entre os quais destaco, o tempo de serviço na área e a titulação. O fato dos cursos, tanto superior quanto médio, possuírem disciplinas específicas correlatas, é também um atrativo para aqueles que preferem o aprofundamento em uma área de conhecimento, forçando a escolha em níveis diferentes de ensino.

Portanto, mesmo para os professores que em suas narrativas declaram preferências no tocante ao nível de ensino que gostariam de lecionar, o que se verifica é a adaptação de suas práticas, mobilizando diferentes elementos conforme o público par qual lecionam, não sendo, portanto, um fator que interfira na construção de sua identidade como professor, pelo fato de serem níveis diferentes de ensino. No entanto quando não são estabelecidos hábitos e rotinas ao longo da trajetória podem se tornar um dificultador na prática do professor.

Na origem de toda institucionalização, segundo Berger e Luckmann (2012, p.75), está a atividade humana, submetida ao que os autores denominaram de hábito, o qual é definido como

Qualquer ação freqüentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzida com economia de esforço e que ipso facto, é apreendido pelo executante como tal padrão (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.75).

A questão da formação do hábito e da rotina para a criação de mecanismo que facilitem o processo de ensino é descrita assim por Ford

[...] eu ainda não consegui , isso já faz três anos e meio a ficar com uma disciplina fixa pra mim e ai eu não consigo, ou seja, sempre apagando incêndio, sempre disciplina nova, não consigo criar um conteúdo adequado com antecedência, conteúdo conforme você vai passando ai no outro ano você teria a possibilidade de ter ela de novo, ela não cai mais para você e você não consegue se aperfeiçoar, então isso acaba, refleti sim na aprendizagem do aluno, você não consegue melhorar seu método de ensino, você vai estar sempre inseguro (FORD, 2017).

Afirmarmos que o conhecimento que emerge das experiências profissionais são fontes de construção dos saberes utilizados no cotidiano e que elementos como a carreira, a valorização profissional, o status conferido a um nível de ensino em detrimento a outro e a formação de uma rotina habitual de trabalho são fundamentos para a estruturação da identidade docente, portanto, como a partir das suas vivências pessoais e profissionais cada sujeito da pesquisa se identifica.

4.5 Relação com a profissão

Até o momento descrevemos, por meio da narrativa biográfica dos sujeitos, seja nos processos de socialização primária vivenciados na família e na escola, seja na socialização secundária com as experiências profissionais docentes, e não docentes, aspectos que influenciam suas práticas, assim como no que tange à construção de sua identidade docente. É importante analisarmos como esses sujeitos compreendem a docência, e como se veem no exercício dessa profissão.

Se pretendermos conhecer como se dá a construção da identidade docente dos sujeitos entrevistados é importante começarmos pela resposta às mais “simples” perguntas: o que é ser professor? Se me reconheço como professor, ou sou reconhecido pela sociedade ao meu redor como tal, quais características e ações possibilitam esse reconhecimento?

Ao entrevistar os sujeitos, inicialmente percebe-se dificuldades em expressar por palavras o que se entende por ser professor. Tesla ao responder à questão finaliza dizendo que “ah não sei o que é ser professor”. O embaraço e a hesitação em responder fazem com que a pergunta seja retomada outras vezes, ao longo da entrevista, por parte dos sujeitos, como se existisse a necessidade de melhor elaboração e tempo para a preparação de uma resposta. Por fim, e tão pouco surpreendente, fica latente que a docência para esses sujeitos tem um caráter tecnicista, ligado à transmissão de conteúdos, ou seja, ensinar o conteúdo técnico, o qual os professores possuíam dentro de suas áreas de conhecimento.

Conseguir que o aluno obtenha o conhecimento (FORD, 2017).

[...]então ser professor é transmitir esse conhecimento, que você sabe um pouquinho mais que eles no caso. (KHAN, 2017).

[...]ser professor e você passar o conteúdo, o conhecimento, mas também é apreender, é se frustrar quando o aluno não aprende, ficar feliz quando ele aprende e reconhece o seu trabalho, ah não sei o que é ser professor (TESLA, 2017).

[...] responder o que é ser professor, ele precisa pelo menos de duas características, para ser um bom professor, primeiro ele precisa ter um bom domínio do conteúdo, sem esse domínio não adianta, você vai lá, não sabe o que falando, o cara vai te perguntar e você não vai responder e o aluno vai perceber e essa outra, claro que da parte pedagógica, eu tive que aprender aos poucos (TESLA, 2017).

[...] eu gosto muito de ensinar, eu gosto muito de público, por mais que eu tenha aquele negócio da timidez, eu de mostrar coisas, apresentar coisas, principalmente coisas novas, eu não gosto muito de chover no molhado, eu gosto de mostrar coisas que vão realmente mudar a vida das pessoas (WOZNIAK, 2017).

Quando questionados o que é ser um bom professor, era de se esperar que as respostas descrevessem um profissional com o domínio de conhecimentos típicos da profissão, mais notoriamente conhecimentos técnicos ou mesmo relativos a uma formação pedagógica. Contrariamente, os sujeitos demonstram certa contradição, pois apontam para comportamentos relacionados à convivência com outros indivíduos, principalmente o aluno.

A persistência (FORD, 2017).

Paciência também, por que você lida com vários tipos de pessoas, com vários tipos de formação diferente principalmente graduações diferentes que tem uma certa bagagem e, vem pra cá e muitas vezes alguns exigem mais que outros, normal, e aí você tem que ter um pouco de discernimento e paciência para administrar isso (KHAN, 2017).

[...] de saber entender o outro um pouco, sabe o limite deles, sabe, ontem eles estavam, sabe, coitados e hoje vão fazer provas de novo, então eu acho que é mais isso, saber dosar, e eu acho que eu consigo fazer isso, sabe de exigir também mas de bate com uma mão e assopra, acho que eu consigo ter esse jogo de cintura, esse equilíbrio (TESLA, 2017).

[...] flexível é a palavra, digamos talvez mutável, você tem que se adaptar às vezes, não adiante você chegar e dizer que o meu método e esse e não vou mudar isso até o final da minha carreira, não dá você não consegue, as turmas são diferentes, os anos são diferentes, as aulas são diferentes, o horário é diferente, então não adianta você tem que se adaptar a cada momento que você pisa em uma sala de aula (WOZNIAK, 2017).

Essa “contrariedade” na verdade explicita a relevância dos saberes experienciais ou práticos. Palavras como flexibilidade, paciência, persistência, mutável, fomentadas nas entrevistas são indicativos de que o ensino proposto por esses professores passa por um contexto que segundo Tardif (2014, p.49) é “de múltiplas interações que representam condicionantes

diversos para a sua atuação”, e nesse sentido os condicionantes exigem “improvisação e habilidades pessoais” desses docentes para a elaboração de sua prática. A flexibilidade proposta possibilita a construção e a validação de conhecimento no exercício da prática sem que necessariamente provenha das instituições de formação ou dos currículos.

Quando questionados sobre as características dos professores que eles acreditam serem os mais admirados na instituição, surge resposta a qual corrobora a ideia de que a definição de ‘bom professor’ está também justificada na sua história de vida, no processo de socialização.

Percebe-se que as narrativas que prevalecem na memória dos sujeitos entrevistados com relação ao que foi descrito por seus alunos, sobre seus colegas de profissão são as mais significativas para esses sujeitos, pois as definições dadas aos professores bem avaliados remetem a vivências que eles experienciaram em seus processos de socialização primária e socialização secundária. Ford afirma que “Perfil que o pessoal gosta muito, eles conseguem chegar mais próximo dos alunos, de ganhar a confiança do aluno, de ganhar um crédito, de querer a aula”. Essa qualidade vista em outros professores é a característica que provavelmente não existiu com o docente que o acompanhou em sua alfabetização, e percebe-se que seu olhar está voltado para qualidades que lhe foram negligenciadas nesse momento de sua história.

Khan observa o conhecimento de um dos professores como uma qualidade bem vista pelos alunos “é muito organizado, isso não pode falar, ele tem as matérias, tudo muito bem definido e organizado, e o próprio conhecimento também, que eu ouço o aluno falar”. Aqui novamente presente uma qualidade vivida no seu processo de socialização enquanto aluno do ensino superior.

[...] muito assim, sabe aquele professor, aquele profissional que você vislumbra, muito inteligente, era o conhecimento mesmo, você via assim, por que era assim, ele falava muitas vezes umas coisas na sala de aula, ou comentando ou escrevendo ele estava a anos luz do que a gente estava pensando, sabe, ele era muito rápido nas coisas, mas assim eu admirava como profissional como professor, é um cara bem inteligente (KHAN, 2017).

Ao definirem o que é ‘ser professor’ e ‘um bom professor’, questiona-se se eles se consideram professores, eclodem respostas diversas, em que dois sujeitos, Tesla e Wozniak afirmam se identificarem como docente, enquanto Ford e Khan demonstram dificuldades em afirmar que são professores, suas respostas tangenciam mais na direção de apontar o que falta a eles ter para serem considerados professores. No geral as respostas se diferenciam em conteúdos,

mas se assemelhavam para afirmar que eles se autodeclaravam professores dependendo do ambiente e do trabalho desenvolvido.

As respostas de Tesla e Wozniak demonstram que quando questionados afirmam que sua profissão é ser professor;

Como professor, por que eu sou professor agora, o máximo que às vezes eu falo agora é servidor público, mas assim na maior parte das vezes, eu falo professor, aí perguntam, mas professor, professor do que? De engenharia, de curso técnico, ah, mas você é professor de matemática, eu repondo, não, também, mas não só, mas eu me identifico a maior parte e acho que ultimamente só como professor, agora se me pergunto a minha profissão eu respondo só professor (TESLA, 2017).

Eu sou professor, se alguém pergunta a minha formação eu falo que sou engenheiro, mas a minha profissão é professor, por que é a função que eu exerço na minha vida, é o que eu resolvi fazer da minha vida, dar aula, quem da aula é professor, eu sou professor, num falo nem docente eu falo que eu sou professor (WOZNIAK, 2017).

Khan e Ford, acreditam que além da docência podem se definir também como engenheiros. Percebe-se que não há uma recusa de serem denominados de professores, mas funcionalmente acham espaço para ainda se verem como engenheiros.

Sim, mas normalmente eu me identifico com os dois. Eu sou como professor, passo conhecimento, como engenheiro resolvendo problemas, o que eu chamo de problemas, por exemplo orientação, tcc, desenvolvimento de pesquisa, por mais que hoje eu esteja em um cargo de direção, eu ainda tenho orientando de tcc, de orientação científica, isso é ser acredito que ser engenheiro, resolver problemas, e as vezes até utilizar formas de resolver problemas eu acho que isso é também ser engenheiro (FORD, 2017).

Um engenheiro metido a professor. Eu sou mais engenheiro. Fica difícil te explicar, mas assim do que eu fazia na empresa de saneamento com o que eu faço hoje, eu me identifico mais com o que eu fazia lá, eu sou mais peão, de engenheiro no canteiro de obras, cuidando lá dos meus vazamentos dos negócios, por que eu fico mais a vontade do que na sala de aula, por isso é que talvez eu não me considere um bom professor por que eu ainda tenho, é o que eu falei, eu estou aprendendo, mas eu não tenho a formação de professor, eu tenho a formação de engenheiro, por isso é que eu me sinto mais a vontade como engenheiro do que professor, me esforço, me dedico, mais eu fico mais a vontade como engenheiro (KHAN, 2017).

Os sujeitos que afirmam serem docentes são na verdade os que possuem maior legitimidade pelos outros significativos no seu cotidiano, constatado na entrevista, no caso de Tesla existe o reconhecimento de servidores da área pedagógica do campus assim como de alunos, já Wozniak traz esse reconhecimento das suas relações familiares.

Porem mesmo para esses sujeitos quando questionados pontualmente sobre como são vistos pelos outros professores, quase na sua maioria emitem respostas evasivas, demonstram não

construírem uma relação com os demais professores de troca de informações a ponto de que mesmo indiretamente poderiam perceber como são vistos por eles.

A ausência ou dificuldade em estabelecer uma relação profissional com os demais membros da classe pode justificar também a dificuldade em construir suas identidade, a qual faz-se segundo Dubar (1997) pela articulação dos processos relacional e biográfico, sendo que o processo relacional, denominado como identidade para outro são atos de atribuição, ou identidades atribuídas pelas pessoas presentes no seu cotidiano, no caso dos sujeitos da pesquisa, compreendemos, os outros professores, a instituição e os alunos.

Dubar (1997, p.104) afirma ainda que “o olhar do outro é fundamental para a construção da identidade”, contudo, os sujeitos da pesquisa não têm uma conclusão clara a respeito de como são vistos, Wozniak afirma não saber e quanto à narrativa de Ford e Khan, assim relatam:

Positivamente e negativamente, nunca chegou um depoimento claro, a gente, eu penso no seguinte princípio se não chegou nenhuma reclamação então ruim também não está, já é um bom sinal, mas falar assim aquele professor é muito bom, nunca tive como analisar. Aí são dois momentos, em relação a minha área eu acredito que eles não me vêem como bom professor, em relação a instituição e as pessoas que estão um pouco mais afastados eu acho que eles acreditam que sou um bom docente. Agora fora da área não tem uma ligação tão pessoal a gente acaba rotulando as pessoas, ah eu nunca ouvi falar mal dele então eu acredito que ele deva ser um bom professor, eu meio que conto com isso (FORD, 2017).

Aí é uma pergunta que você deveria fazer pra eles, é verdade, não sei cara, eu nunca tive críticas, mas críticas é algo também que ninguém vem fazer direto para vocês. Se fosse sobre o que os alunos pensam eu iria falar do que eu já escutei de outros colegas, de alunos comentando de outros colegas, eles não me consideram um mau professor não. Relato de colegas falando de alunos, mas perguntar direto você teria que fazer direto pros colegas da área e ver o que eles acham (KHAN, 2017).

A exceção é verificada na narrativa de Tesla que descreve vários retornos positivos tanto da equipe técnico administrativo quanto de outros professores, o fato de serem devolutivas positivas reforçam a idéia que ele constrói sua identidade por meio do processo relacional.

Outras, sim já me falaram, sempre fui bem elogiado. Aqui mesmo tem pai que vem, e me da como exemplo, assim o sociopedagógico fala, o pessoal daí me falou que a mãe do fulano te elogiou, e tal, provavelmente o aluno fez o elogio em casa, os alunos me elogiam muito assim. Até o coordenador do curso, veio falar para mim que eu era firme e que deveria pegar aula na engenharia. Então para você ter uma noção que a coisa não é brincadeira não, se ele elogiou, não foi exatamente um elogiou, mas ele queria que eu desse aula lá, então assim veja, ele não ia querer uma coisa ruim para o curso dele, então, mas eu acho que as pessoas acreditam no meu trabalho sim, me acham responsável. (TESLA, 2017).

O mesmo podemos assinalar com relação a Wozniak que ao afirmar ser professor ancora não apenas na sua prática atual, mas em elementos constitutivos de sua socialização primária, onde afirma que sempre gostou de ensinar, apesar da docência não ser um projeto inicial, sua curiosidade e seu desejo de dividir o seu conhecimento, adquiridos na relação com seus familiares, tornou-se um legitimador de sua constituição profissional.

Para mim é tudo, oh! Eu não me vejo fazendo outra coisa pelos problemas que eu já passei aqui, eu já pensei, mas eu não me vejo fazendo outra coisa, eu só me vejo professor (WOZNIAK, 2017).

[...] eu gosto muito de dar aula e de dar aula de computação, gosto muito de dar aula sobre coisas que permeiam tecnologia, então o que incentivou mais foi eu querer ensinar o que eu sei, e o que eu sei, é computação, então é o que mais motivou, e gostar de mostrar coisas que as pessoas não saibam (WOZNIAK, 2017).

É por que eu sempre montei e desmontei coisa em casa, sempre, eu pegava radinho quebrado eu abria tentava entender aí eu queria soldar fiozinho, aí eu emendava as coisas, eu mesmo montei um jogo de luzes a parte elétrica toda. Meu pai, a atuação do meu pai, o meu pai sempre trabalhou com eletricidade, então é, eu o ajudava a fazer as coisas, a gente pensava as coisas juntos, esse negocio é lógico, eu não fiz sozinho. (WOZNIAK, 2017).

Pode-se notar também que são esses dois sujeitos, Tesla e Wozniak, que conseguem demonstrar mais aspectos positivos do que negativos na sua prática, Wozniak pontua que ainda pode melhorar, até por uma visão crítica do seu trabalho, entende que estaria “aprovado como professor”. Já Tesla apesar de justificar sua docência, em características inerentes a qualquer profissão e não especificamente a docência, como ter comprometimento e responsabilidade, legitima sua ação no domínio dos conteúdos e na certeza da transmissão dos mesmos.

[...] eu não sei se a minha didática é muito boa, mas se a minha média for 06 e sessenta por cento for bom, (risos), eu acredito que eu consiga fazer com que o meu conteúdo seja assimilado em pelo menos por 60, 70% das pessoas, é a minha percepção, não é o resultado que vem, ta os resultados que vem da CPA e tal a minha média é bem melhor, mas eu sou bem critico (WOZNIAK, 2017).

Sim, por que eu sou comprometido, eu estudo, eu não deixou conteúdo difícil para traz, e acabo dando mais exercício, eu acho assim, também não fico com aquela ideia, ah eu tenho que acabar o meu conteúdo, eu acabo deixando as vezes um pouquinho pra trás, mas eu falo assim essa responsabilidade de preparar, de fazer isso, eu me considero um bom professor (TESLA, 2017).

Em relação aos dois sujeitos da pesquisa que mais questionam ou têm dificuldades em afirmar que são professores, é verificada nas respostas de Ford e Khan a importância do domínio do conhecimento para a construção de sua identidade como professores. Se para esses sujeitos o papel de um professor é transmitir conhecimento, apontar falhas na execução de sua prática indica a possibilidade de questionar sua própria identidade enquanto docente.

Eu acho que eu tenho muitas falhas ainda principalmente por não ter passado, eu preciso de tempo e amadurecimento, acho que eu ainda não conseguir amadurecer, não ter um, acho que a principal falta do domínio de uma área (FORD, 2017).

Não. Ah eu não acho que eu seja aquele professor ...não me considerado assim não, acho que ainda tenho muito a apreender, to aprendendo na verdade, eu procuro né.....errar tudo mundo erro, eu vejo assim, é entender, enxergar esse erro, e tentar resolver, não comete-lo novamente, então eu não vejo assim como um excelente professor não, não me considero pelo menos, eu estou aprendendo, mas eu não tenho a formação de professor, eu tenho a formação de engenheiro (KHAN, 2017).

Nota-se que para Khan a falta de uma formação específica para a docência, ou mesmo um melhor aproveitamento na complementação pedagógica que cursou é decisiva para uma avaliação negativa sobre sua prática, enquanto que Ford, embora aponte suas próprias falhas, acredita que com o tempo se aperfeiçoará.

No caso de Ford, a dificuldade em afirmar sua identidade docente, está não apenas com a formação de hábito e o amadurecimento, que o tempo dará para sua construção como professor, mas também pela busca do que ele denomina de perfil

Eu vejo muito assim, tem como treinar tem, mas eu vejo um pouco como dom, meio como perfil. O cara tem que ter perfil... O técnico é no dia a dia, vai aprender conforme vai sendo a vida dele, agora a didática não é por que o cara fez engenharia ou técnico que vai ter um a didática boa, didática é diferente disso, didática é em relação mais... da pra melhorar, dá, mas o cara que tem uma boa didática tem que ter um dom, eu acredito que não é dom, é ter passado por, é uma bagagem que se aflora com a vida dele, se ele tiver uma vida que proporciona facilitar a explicação, ele consegue ter uma facilidade maior (FORD, 2017).

O perfil do professor, explicitado na narrativa de Ford pode ser interpretado como um conjunto de habilidades inerente a uma construção social, adquiridas ao longo da vida do sujeito e que emergem na necessidade do professor, no contexto da sala de aula. Portanto o tempo é fator preponderante para a construção da sua identidade, mais nítido ainda esse argumento, quando afirma que para ele a didática e outros elementos do ensino podem não ser necessariamente

apreendidos da mesma forma que os conhecimentos que ele adquiriu na sua graduação em engenharia.

Com relação a Khan ao afirmar que é mais engenheiro do que professor, sugere uma forma de legitimar a sua presença em sala de aula. É muito presente na sua narrativa que a falta de conhecimento pedagógico, em função da ausência de uma formação voltada para o ensino e tão pouco um bom aproveitamento da complementação pedagógica que participou, são determinantes para não se afirmar como docente, nesse sentido remete a sua própria imagem a de um professor que ele considera ultrapassado, tradicional, que ele se utiliza como exemplo para definir no seu ensino médio como um professor ruim.

É o que eu falo do pouco que eu consegui assimilar do curso de formação , por que eu vejo assim , eu entendo algumas coisas que foi colocadas no curso até com relação a parte pedagógica, mas como eu não tive essa formação, eu tenho uma certa dificuldade de colocar isso em prática , então eu tenho aquelas coisas ainda de engenheiro, de profissional da área , mas que deixa um pouco a desejar na parte didática, eu vejo, por que por mais ainda que eu tento mudar um pouco, vamos dizer assim, por que se você é um docente um pouco mais da linha formal, mais assim, não é formal, como que a gente poderia usar o termo, é daquela linha antiga, por que tem aquele professor mais formatado e aquele mais liberal por que eu sou ainda daqueles mais formatado e eu vejo que hoje em dia esta um pouco ultrapassado , eu vejo que hoje para você , principalmente com relação a parte técnica para você segurar aluno dentro da sala de aula, daquela linha de professor não atrai aluno , principalmente aquele aluno que não está aqui por questão de pai, então é nessa questão que eu falo que eu sou mais engenheiro, que sou mais formal nesse sentido , você entendeu, ainda não consegui ter uma metodologia que agrada a menos boa parte dos alunos ao menos nesse sentido (KHAN, 2017).

Após analisarmos essas narrativas, considerando as trajetórias familiar, acadêmica e profissional, assim como a relação dos sujeitos da pesquisa com a própria profissão docente, buscou-se por meio da articulação entre essas trajetórias compreender os processos de formação da identidade docente, assim como as estruturas específicas utilizados por esses professores nos processos de legitimação da sua identidade docente, em que se mostre as rupturas e continuidades presentes na historia de vida dos sujeitos, no próximo capítulo descrevo as reflexões finais acerca da pesquisa, demonstrando a relação dos resultados com os questionamentos enumerados no início dessa pesquisa.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como o professor atuante no Instituto Federal da Educação, na sua maioria, bacharéis, sem uma formação específica para a docência, constrói sua identidade e conseqüentemente sua prática pedagógica no cotidiano. A instituição de ensino em que esses professores estão inseridos possui entre suas particularidades a verticalização do ensino, a qual, permite ao aluno que construa, a maior parte de sua trajetória educacional, do ensino médio a pós-graduação, na mesma instituição de ensino. A verticalização tem impacto no desenvolvimento do exercício profissional docente, pois o professor terá a responsabilidade de lecionar em diferentes níveis de ensino.

A pesquisa apresenta aspectos do processo de socialização dos professores no intuito de relacionar a construção da identidade docente com elementos de sua trajetória de vida, sejam eles, familiar, acadêmico ou profissional.

A escolha pelo objeto de pesquisa se dá pelo fato do pesquisador desenvolver suas atividades profissionais na mesma instituição de ensino em que os professores atuam, apresentando entre outras tantas a atribuição de orientá-los quanto a questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, percebe-se, no exercício de sua prática que compreender como é construída a identidade docente, traz fundamentos para o desenvolvimento do trabalho do pesquisador enquanto técnico dessa instituição.

Mais ainda, é no processo dialético, de constituição da identidade docente que o próprio pesquisador enquanto Técnico em Assuntos Educacionais constrói a sua identidade, pois é na prática, realizando o seu ofício de orientar, atribuindo sentido a sua prática profissional e reconhecendo-se como capaz de executar essas atribuições, com as adequações necessárias, é que pode se ver e ser visto pelos outros como esse profissional.

Esse caminho percorrido pela pesquisa, começou com a hipótese inicial de que o docente atuante nos cursos técnicos e tecnológicos do Instituto Federal de Educação tem a sua identidade construída em sua trajetória de vida pessoal e profissional, e que sua prática pedagógica é construída no cotidiano da sala de aula, utilizando suas experiências vivenciadas com seus antigos professores, além de outros aspectos de sua socialização ao longo da história de vida.

Essa hipótese central foi fundamentada no quadro teórico que orientou a análise dos dados coletados, os estudos sobre socialização primária e secundária de Berger e Luckmann (2014), sobre socialização profissional de Dubar (1997) e os estudos de Tardif (2014), sobre os saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição, assim como o modo de integração desses saberes no trabalho docente.

O estudo sobre a criação e implementação do ensino profissionalizante no Brasil, assim como leis e decretos que especificam a atual conjuntura dessas instituições de ensino, possibilitou a constatação que aspectos referentes a sua finalidade, como a oferta de ensino em todos os níveis e modalidades tem se mostrado uma particularidade na construção da identidade docente. Além disso, a expansão rápida e desordenada que ocorreu no início dos anos 2000, acarretou na contratação de professores bacharéis, sua maioria com uma formação voltada para a pesquisa, sem conhecimentos voltados para a área de ensino. As exigências de uma complementação pedagógica, requisito para a investidura e permanência no cargo foi gradualmente deixando de existir.

Na medida em que os sujeitos relatam suas histórias, ficou evidenciado que muito do que são ou fazem no cotidiano de sua profissão são resultados da articulação entre seu processo biográfico (identidade para si) e seu processo relacional (identidade para o outro), como definido por Dubar (1997). O processo biográfico dos sujeitos é descrito de forma a constatar experiências que possibilitaram a aprendizagem de valores e crenças, verificada tanto na socialização primária quanto na socialização secundária, dos sujeitos da pesquisa Referem-se a forma de atuar de seus antigos professores como modelos que utilizam no cotidiano, essas trajetórias revelam principalmente continuidades que observaram em seus próprios professores e que pareciam dar certo, ao mesmo tempo demonstram também, em menor número, rupturas em suas narrativas, quando afirmam não querer e não fazer o que alguns de seus antigos professores faziam.

Os professores revelam ainda que ao longo do tempo de exercício foram modificando suas práticas, atribuindo essa mudança a sua experiência profissional como docentes, mesmo para aqueles que não se sentem satisfeitos com sua prática utilizam as devolutivas que recebem na sala de aula para aperfeiçoá-la, significa, portanto, que a via relacional também está presente na construção dessa identidade.

O vínculo com o ambiente profissional não docente também é importante, por que os sujeitos demonstram compartilhar em sala de aula experiências relacionadas a seus trabalhos anteriores, usando exemplos para ilustrar suas aulas teóricas. Todos os pesquisados reconhecem que são valorizados na profissão, principalmente por trabalharem no Instituto Federal, local que segundo os sujeitos, oferece boas condições de trabalho e remuneração, porém sabem que a profissão no contexto geral é desvalorizada.

Conforme mencionado os professores do Instituto Federal em sua maioria sem formação para docência, não tiveram acesso a saberes provenientes da formação específica para o magistério profissionais que são aqueles adquiridos nos cursos de formação de professores, contudo como descrito por Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e amalgamados, originados de diferentes fontes construído ao longo da trajetória pré-profissional e profissional, o que foi constatado na pesquisa em função da mobilização de conhecimentos para a prática docente descrita pelos sujeitos, que descrevem esses conhecimentos como integrantes de suas trajetórias pessoais e profissionais.

O fato de não possuírem uma formação específica para a docência pode interferir na construção da identidade docente, apenas para aqueles que consideram esse conhecimento como algo inerente a função, outros porém, não veem a necessidade da formação, mesmo quando da participação de cursos de complementação pedagógica, dizem aproveitar apenas o conhecimento referentes à avaliação. Ao longo das entrevistas com os docentes, quando esses se referiam às complementações pedagógicas que cursavam (não raro imposta pela instituição empregadora), deixavam claro não terem exata compreensão acerca da necessidade e da existência de várias disciplinas no currículo, tais como Filosofia e Psicologia da Educação, ou ainda, como vivenciado nas entrevistas, esse conhecimento, considerado como um acúmulo de abstrações, colocado em segundo plano, é denominado como “conhecimento de pedagogo”, preterido pelos saberes experienciais, mais próximo das vivências em sala de aula, segundo concepção desses docentes.

É relevante pontuar que para aqueles que ancoram suas práticas nos saberes experiências e na suas trajetórias pré-profissionais (grupos familiares e escolarização) e profissionais (exercício docente e não docente) como retratada por Tardif (2014), afirmar a necessidade de conhecimento que ele não domina é questionar sua própria identificação.

A formação de uma identidade profissional não segue uma única lógica para todos os sujeitos da pesquisa, o fator legitimador para cada sujeito, apesar de expresso no mesmo processo, pode estar referenciado por aspectos diferentes para cada indivíduo, vale lembrar que as experiências na trajetória de vida dos sujeitos podem ter valores significativos diferentes, existindo, portanto, uma negociação identitária entre o biográfico e o relacional. Assim o mais importante para um dos docentes é ter uma sólida dimensão técnica do conhecimento, enquanto que para outros a busca por uma prática pedagógica que atenda as demandas do processo de ensino aprendizagem é determinante para a identificação com a profissão docente.

A temporalidade, compreendida como todo processo relacionada ao trabalho é outro fator determinante, pois os sujeitos acreditam que a medida que vão adquirindo maturidade, decorrente não só do tempo cronológico de exercício docente, mas da consciência do que é ser professor, por meio das experiências vividas no cotidiano, estarão mais próximos de se tornarem professores.

O fato de lecionarem em diferentes níveis de ensino (técnico integrado ao ensino médio, graduação e pós-graduação), não acarreta em si um problema para a construção de uma identidade docente, haja vista que os docentes têm a compreensão de que níveis diferentes de ensino necessitam de formas diferentes de ensinar, porém a valorização dada pelos próprios professores a um nível de ensino em detrimento do outro, como por exemplo, a valorização do professor que leciona no ensino superior em relação ao professor que desenvolve sua prática apenas no ensino técnico, pode se tornar um impeditivo para a construção da identidade. O docente ao interiorizar essa regra e a utiliza-la como legitimadora de sua competência e de sua valorização profissional, quando não conseguir exercer suas atividades apenas no nível superior

Ao encerrar essa dissertação, apresento questionamentos e algumas respostas a respeito da formação de identidade docente dos professores atuantes do Instituto Federal de Educação, por acreditar ser fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que visa na sua finalidade agregar valor ao processo de ensino aprendizagem de todos os indivíduos envolvidos.

REFERÊNCIAS

A) Bibliográficas

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BERGER P. L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERGER P. L.; LUCKMANN L. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36. ed. tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOCK, A. M. B. O conceito de adolescência: a necessidade de uma revisão. In: SILVA, A.; SANTOS, B. R.; SEQUEIRA, C. H. (org.). **Infância e adolescência em Perspectiva**. São Vicente, SP: Prefeitura Municipal de São Vicente, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. N. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOTELHO L.; CUNHA C.; MACEDO M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista eletrônica gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v.5, n.11, p.121-136, maio/ago.2011.

BRITO, Â. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 7-38, julho 2002.

CANTALUCE, M.F.P.B.L. **A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber tornar-se professor**. 2005. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2005.

CECHINEL, A.; FONTANA, S. A. P.; DELLA, K. G. P.; PEREIRA, A. S.; PRADO, S.S. Estudos/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar educação**, v.5, n.1, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina: um Ensaio de Psicologia Social**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. Identidade. In: ANDREY, A. A. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 4 eds. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CUNHA, M. A. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de Administração: trajetórias, saberes e identidade.** 2011. 000 p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social dos processos identitários às representações sociais.** Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, C. **A crise das identidades, a interpretação de uma mutação.** Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 62, abril/1998.

FERREIRA, A B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1988.

FREITAS, L. A. A. **Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio - forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora.** 2014. 212f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos de 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA R. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.47-81.

NASCIMENTO, O. V. **Cem anos de ensino profissional no Brasil.** 2. ed. Curitiba, PR: Editora Ibpx, 2007.

NICOLODI, S. C. F. **A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio.** 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

NUNES, C.P. **A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2015. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2015.

PACHECO, E. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz, 1996.

PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2012.

SILVA, F. L. G. R. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a educação**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, I. B. G.; CARDOSO, E. M. J.; LOPES, M. C. R.; LULA, K. P. Identidade docente nos Institutos Federais de educação: o que revelam os documentos oficiais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2014, Minas Gerais. **Anais [...]**: Minas Gerais: IFMG, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

B) Documentais

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidente da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.037, 30 de janeiro de 1.942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília, DF: Presidente da República, [1942]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jan.2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidente da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho 1.978**. Dispõe sobre a transformação das escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em centros federais de educação tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, [1982]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/leis/L6545.htm. Acesso em: 26 jan.2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, 1971. DF: Presidente da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidente da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 26 jan.2017.

BRASIL. **Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação, ciência e tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, [1994]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 26 jan.2017.

BRASIL. **Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidente da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jan.2017.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidente da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 26 jan.2017.

BRASIL. **Lei nº. 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. Brasília, DF: Presidente da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 26 jan.2017.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, [2012].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 26 jan.2017.

BRASIL. **Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013**. Altera a lei nº12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de magistério federal. Brasília, DF: Presidente da República, [2013]. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 27 jan.2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidente da República, [2017]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 27 jan.2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 108, de 04 de novembro de 2015**. Aprova Ad referendum o Regulamento de Atribuição da Comissão para Avaliação de Atividade Docente. São Paulo: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html?download=14588%3Aresolucao-no1082015-de-04-de-novembro-de-2015>. Acesso em: 23 mar.2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 109**, de 04 de novembro de 2015. Aprova ad referendum alterações no regulamento de atribuições de atividades docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html?download=14589%3Aresolucao-no1092015-de-04-de-novembro-de-2015>. Acesso: 23 mar.2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 138**, de 04 de novembro de 2014. Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2014].

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO **Resolução nº 138 de 08 de dezembro de 2015**. Aprova Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes->

2015.html?download=15238%3Aresolucao-no-1382015-de-08-de-dezembro-de-2015. Acesso em: 24 abr.2017.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

PESQUISA

O processo de construção da identidade dos professores atuantes no Instituto Federal de educação

Arlindo Alves da Costa

Orientadora: Milka Helena Carrilho Slavez

Objetivo: Relacionar aspectos da trajetória de vida familiar e profissional dos professores entrevistados com a construção de sua identidade docente.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA⁵

BLOCO 1. Dados Pessoais

01. Nome
02. Idade
03. Sexo
04. Estado civil
05. Se casado, qual a profissão e escolarização do cônjuge?
06. Tem filhos? Quantos? Idade?
07. Qual a profissão e escolarização dos pais?
08. Possui irmãos?
09. Qual a profissão e escolarização dos irmãos?

BLOCO 2. Dados sócio-culturais.

10. Você assiste televisão? Quanto tempo por dia? Qual a sua preferência?
11. Faz uso de redes sociais? Quais?
12. Na internet o que mais utiliza? Qual a frequência?
13. Ouve música? Qual o seu estilo? Em quais situações ouve música?
14. Gosta de ler? Que tipo de literatura (livros técnicos, romances, biografias, ficção, etc.)?
15. Tem livros em casa? Com qual frequência compra livros? Que tipo de livros?
16. Tem domínio de outra língua? Qual?
17. Viaja? Com qual frequência? Para onde?
18. Pratica algum tipo de esporte ou atividade física? Com que frequência?
19. Segue alguma religião? Participa de alguma associação ou instituição, seja de caráter esportivo, político, profissional, não governamental ou outra instituição? Qual a importância dela para sua vida?
20. Quem compõe seu círculo de amizades?
21. Além das atividades acima descritas o que mais costuma fazer nas suas horas de lazer? Churrasco com os amigos ou familiares, frequentar bares com os amigos, jogar videogame, ou outra atividade?

BLOCO 3. Formação acadêmica.

Ensino médio:

⁵ Entrevista baseada no roteiro pertencente a tese de doutorado “ O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de Administração; trajetória, saberes e identidade” de Marciano de Almeida Cunha.

22. Em que instituição você cursou o ensino médio?
23. Em que cidade?
24. Qual foi o ano de conclusão?
25. Quais os motivos que levaram você a estudar nessa instituição?
26. Entre todas as situações vivenciadas, no ensino médio, relacionadas com os professores ou com a própria instituição quais são as lembranças mais significativas para você?
27. Quais as disciplinas e os professores que você mais se identificava no ensino médio? Qual característica desse professor foi mais marcante? Por quê
28. Quais as disciplinas e os professores que vocês menos se identificava no ensino médio? Qual característica desse professor foi mais marcante? Por quê

Ensino Superior:

29. Você possui graduação em que curso (s)? Se for mais de um descreva os motivos que o levaram a fazer mais de um curso.
30. Em que instituição você cursou? Em qual cidade?
31. Quais os motivos que levaram você a escolher o curso?
32. Quais os motivos que levaram você a escolher a instituição?
33. Existiu participação de outras pessoas na escolha do curso, como família, amigos, professores, técnicos especializados?
34. Você foi bolsista ao longo do curso?
35. Precisou trabalhar ao longo do curso?
36. Se a resposta à pergunta anterior foi positiva descreva o quanto esse trabalho favoreceu ou dificultou sua formação.
37. Entre todas as situações vivenciadas, no ensino superior, relacionadas com professores ou com a própria instituição quais foram as lembranças mais significativas para você?
38. Quais as disciplinas e os professores que você mais se identificava durante a graduação? Qual característica desse professor foi mais marcante? Por quê?
39. Quais as disciplinas e os professores que vocês menos se identificava no transcorrer da graduação? Qual característica desse professor foi mais marcante? Por quê?
40. Ocorreu algum tipo de dificuldade ao longo de sua trajetória de vida que influenciou seu desempenho durante seu curso? Se existiram dificuldades como superou?
41. Qual o ano de conclusão?
42. Qual foi o título do trabalho de conclusão do curso?
43. Como você avalia o curso que realizou?
44. Ao longo da graduação você teve bons professores (as)? Quais? Por que você o considera bom professor?
45. Você reconhece em sua prática algo que seu (s) professor (es) faziam? Dê exemplos.
46. Se pudesse mudar alguma coisa na época da graduação, seja de ordem pessoal, profissional ou acadêmica, o que você faria diferente?

Pós-graduação – Especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

47. Você possui especialização, qual especialização? Presencial ou a distância?
48. Ano de conclusão.
49. Em que instituição cursou?
50. Qual o título do trabalho de conclusão?
51. Quais os motivos que levaram você a escolher o curso?
52. Quais os motivos que levaram você a escolher a instituição?
53. Ao longo do curso você teve bons professores (as)? Quais? Por que você o considera bom professor?
54. Quais as dificuldades ao longo de sua trajetória no curso você enfrentou? Se existiram dificuldades como superou?
55. Como você avalia o curso que realizou? Por quê?
56. Você participa de cursos de formação continuada? Como você escolhe os cursos que você faz? Por quê?
57. Qual a importância desses cursos para a sua atuação profissional? Por quê? Exemplifique.
58. Você possui uma formação técnica voltada para indústria ou serviços (pergunta deverá ser feita apenas para os sujeitos que não possuem licenciatura), foi solicitado pela instituição onde você trabalha alguma complementação pedagógica?
59. Se sim, qual foi a complementação? Qual a importância dessa complementação para você? Por quê? Exemplifique.

BLOCO 4 – Atuação profissional.

Experiência Profissional:

60. Você possui experiência profissional em outras áreas diferentes da docência?
61. Se a resposta for positiva descreva em que instituição trabalhou anteriormente?
62. Qual o tempo de exercício? Qual era sua função?
63. Faz uma descrição resumidamente das suas atividades diárias?
64. Dentre as atividades descritas qual a que você mais gostava de realizar, e qual a que você menos gostava? Por que?
65. Você possui experiência profissional na área da docência anterior a esse atual trabalho?
66. Se a resposta for positiva descreva em que instituição trabalhou anteriormente?
67. Qual o nível em que lecionou (educação básica, superior, profissional, outro)?
68. Qual o tempo de exercício?
69. Trabalhou em outras funções dentro das instituições de ensino, (coordenador de curso, coordenador pedagógico, diretor, etc.) além de professor? Descreva a experiência?
70. Em que instituição trabalha atualmente? Há quanto tempo trabalha nessa instituição?
71. Esse período foi todo no mesmo campus? Em que campus trabalha atualmente?
72. Exerce atualmente outra atividade remunerada além da docência?
73. Qual é o seu regime de trabalho? Carga horária?
74. Como é a sua carreira dentro dessa instituição e em qual estágio se encontra e em qual estágio deseja chegar?

75. Em que cursos trabalha atualmente (pós-graduação, superior, técnico concomitante/subseqüente, técnico integrado)?

76. Quais as disciplinas que leciona atualmente?

77. Como é feita a distribuição de aulas no início do semestre? Você escolheu as disciplinas que leciona atualmente? Se a resposta foi positiva explique o porquê da escolha.

78. Dentre os níveis de ensino apresentado pela instituição, superior, técnico integrado, técnico concomitante/subseqüente, qual você prefere trabalhar e por que? Qual nível você se identifica em menor grau? Por quê?

79. Desempenha outras atividades no campus além da sala de aula como pesquisa, projeto de extensão, iniciação científica? Descreva as atividades? Por que escolheu essas atividades para desempenhar além das aulas?

80. Como se sente trabalhando nessa instituição? Quais aspectos positivos e negativos você consegue pontuar com relação a instituição?

81. Por que você escolheu trabalhar nessa instituição de ensino?

82. Como foi o processo que levou você a trabalhar como professor? Explique?

83. Como as suas experiências profissionais em outras atividades não relacionadas à docência, (descrita anteriormente) influenciam na sua atividade atual como professor?

BLOCO 5. A Profissão.

84. O que é ser professor para você?

85. Quais são suas principais características como professor?

86. Você se considera um bom professor? Por quê? Outras pessoas o consideram bom professor? De exemplos.

87. Como você acredita ser visto pelos seus colegas de trabalho? O que o faz acreditar nisso?

88. Você se vê como professor? Quando perguntam sobre qual é sua profissão, você se identifica como professor? Por quê?

89. Quais dificuldades você encontrou no início da sua atividade docente?

90. O que fez para superar as dificuldades naquele momento?

91. Qual a importância da sua formação acadêmica para a sua atuação profissional atual? Por quê?

92. Fale sobre a importância que você atribui ao conhecimento técnico de sua área e o domínio didático para sua atuação como professor.

93. Você percebe em sua prática atual diferenças e/ou influências da prática de algum de seus professores do passado? Por que? Exemplifique.

Relação com a sua prática.

94. Como e quando planeja suas aulas?

95. No caso de o professor lecionar a mesma disciplina no curso técnico concomitante/subseqüente e no técnico integrado você acredita que o planejamento das aulas deve ser feito de forma diferente ou não? Por quê?

96. Você acredita que no caso do professor que leciona em níveis diferentes de ensino (superior, técnico, técnico integrado), ele deve utilizar práticas diferentes de ensino? Por quê?

97. Você acha importante conhecer as características dos seus alunos para elaborar seu planejamento?

98. Nas suas aulas você consegue articular teoria e prática? Exemplifique.

99. Você conhece a grade curricular e o projeto político pedagógico do curso em que atua?

100. Você participa (ou) de discussões sobre a grade curricular e/ou o Projeto Político Pedagógico na instituição onde você atua?

Dificuldades na prática docente.

101. Quais as maiores dificuldades que você encontra na sua atuação como docente? Responder espontaneamente.

102. Dentre as dificuldades mencionadas descreva de que forma conseguiu superar essas dificuldades.

103. Você se sente valorizado profissionalmente? Você sente que a profissão docente é valorizada pelas pessoas do seu convívio diário?

104. Você acredita que dentro da instituição existe uma valorização do professor que leciona no nível superior em detrimento do professor do ensino técnico por parte da própria instituição e principalmente por parte dos colegas de trabalho?

105. Dentre os segmentos que você leciona qual você mais se identifica, nível superior, técnico ou técnico integrado?

106. O que você considera como estímulo para seu êxito profissional como professor? Salário, boas condições para a pesquisa, melhora no plano de carreira, condições materiais de trabalho favoráveis, nível de interesse dos alunos, outros.

A relação com o aluno.

107. Qual a expectativa que você acredita que o aluno tem com relação ao seu trabalho, você acredita que essa expectativa é diferente conforme o nível do curso e a idade do aluno?

108. Fale um pouco a respeito do perfil do seu aluno, em geral quem são eles?

109. O que você espera dos seus alunos no final da disciplina? O que espera desse aluno no final do curso?

110. De um modo geral qual a importância que você acredita que o curso tem ou pode vir a ter na realidade desse aluno?

111. Qual a importância que o seu aluno tem para seu trabalho docente?

112. Você acredita que a escola com ensino profissionalizante possui uma função social? Fale a respeito explicando o que você entende como papel social?

113. Você acredita que a instituição atende a esse papel, ou seja, essa inclusão sócio profissional realmente existe?

114. Quais são os professores mais admirados pelos alunos na sua instituição. Quais características eles apresentam?

115. Qual imagem você acredita que o seu aluno tem de você?

116. Descreva uma aula que você saiu muito satisfeito.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....,
 nacionalidade.....,idade.....,estadocivil
profissão.....,
 residente:.....,

RG....., estou sendo convidado a participar como voluntário de um estudo denominado “O processo de construção da identidade de professores atuantes no instituto federal de educação”, cujos objetivos são compreender os processos de formação da identidade docente, no ensino técnico federal, por meio da análise de sua trajetória de formação e das condições institucionais colocadas para essa construção, pretende-se ainda, compreender a trajetória de formação anterior à docência e as representações dessa formação quanto à docência no presente. A pesquisa é justificada como uma contribuição para o aprimoramento do fazer docente através da reflexão sobre a construção da sua identidade profissional.

A minha participação no referido estudo será através de uma entrevista semiestruturada em que responderei a perguntas de um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador. Na entrevista será aprofundado questões referentes a minha formação como docente, ao tempo de experiência no ensino, ao motivo da minha escolha, ao meu planejamento pedagógico, as relações interpessoais com alunos, colegas de trabalho e direção, a minha percepção pessoal acerca de meu próprio desempenho no papel de professor.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como, a possibilidade de através do meu relato eu consiga construir uma reflexão sobre minha própria identidade e conseqüentemente reelaborar minha prática.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, foi explicado que existe a possibilidade de riscos relacionado a dimensão psíquica, em função da pesquisa realizar um resgate da minha história de vida, situação essa que pode gerar ansiedade ou algum tipo de desconfortos relacionado a vivencia dessas memórias.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venha a receber.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o S.r. Arlindo Alves da Costa, e com ele poderei manter contato. O pesquisador está vinculado a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campus Paranaíba, como discente do Mestrado em Educação, sendo sua orientadora a Prof. Dr. Milka Helena Carrilho Slavez.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado, e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.

.....,de agosto de 2017.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável