

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CÂMPUS DO PANTANAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRO MOURA SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA: A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL/*CAMPUS* CORUMBÁ**

Corumbá, MS

2023

SANDRO MOURA SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA: A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS CORUMBÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Coorientação: Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues

Corumbá, MS

2023

SANDRO MOURA SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS CORUMBÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação de Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari e coorientação de Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues.

Aprovada em: 12/09/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Presidente)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues (Coorientadora)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade (Membro Titular Interno)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof. Dr. Anderson Martins Corrêa (Membro Titular Externo)  
(Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS)

Profa. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira (Membro Titular Externo)  
(Universidade Federal de Jataí – UFJ)

Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos (Membro Suplente Interno)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima. (Membro Suplente Externo)  
(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FCT Presidente Prudente)

Corumbá, MS, 12 de setembro de 2023.

**Dedicatória**

*A Rosalice, amor da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado a oportunidade de realizar essa viagem fascinante chamada vida.

À minha amada e inseparável companheira e esposa, Rosalice Santiago, que foi incansável em me apoiar nos estudos e me dar suporte emocional e no trabalho, de modo que eu pude concluir meus estudos de mestrado.

A Maria Eduarda e Otaviano, filha e filho mui amados, e que são minha alegria de viver.

À minha mãe, Antônia Barros, que nos deixou há alguns anos, mas que sempre me amou de forma incondicional e sempre me apoiou em toda a minha trajetória estudantil.

Às Professoras Doutoras Márcia Regina do Nascimento Sambugari e Sílvia Adriana Rodrigues, pelas orientações, conselhos e valiosas discussões sobre o meu objeto de estudo.

A todas as professoras e professoras que participaram de meu percurso de formação no Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Social. As aprendizagens que desenvolvi enriqueceram meu capital cultural e me tornaram um professor mais consciente e mais crítico.

Aos professores e professoras que participaram desta pesquisa — meus estimados e estimadas colegas de profissão na carreira EBTT — que tornaram possível a realização deste estudo.

## RESUMO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares” do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN). Vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre formação e práticas docentes (Forprat), apresenta como temática a formação docente para a educação profissional, científica e tem como objeto de discussão a formação docente para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) no *Campus* Corumbá do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). O problema investigado foi o hibridismo constatado no perfil do corpo docente do referido *campus*, cujo quadro de professores é composto por profissionais licenciados, vinculados às áreas do conhecimento que constituem o núcleo comum (núcleo propedêutico) dos cursos técnicos integrados, e por profissionais não licenciados, vinculados às disciplinas do núcleo específico (núcleo técnico) dos cursos. Tem-se como objetivo geral compreender os caminhos para constituição da identidade docente dos professores da EPCT lotados no IFMS/*Campus* Corumbá. Para tanto a abordagem será qualitativa, e o estudo se caracteriza ainda como explicativo e descritivo, no que tange aos seus objetivos. Em relação às fontes de informação, recorreu-se ao trabalho de campo e o procedimento para a produção dos dados teve nuances do estudo de caso. Constatou-se que os professores do *Campus* Corumbá apresentam bom nível de qualificação no que tange a cursos de mestrado e de doutorado, suas trajetórias de formação desenvolveram-se majoritariamente em instituições públicas de ensino e que um parcela significativa desses profissionais não possui formação específica para a docência. Também se observou que o hibridismo é um fenômeno intrínseco à verticalidade, que, portanto, é decorrente dos objetivos e finalidades dos institutos federais e perpassa a composição do corpo docente, do corpo discente e da identidade institucional. Além disso, verificou-se que, em face da verticalidade, os professores participantes da pesquisa elaboram uma concepção ampliada da docência e se frustram por não conseguirem atender de forma satisfatória todas as dimensões do trabalho docente a partir dessa concepção ampliada.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Científica e Tecnológica; docência; profissionalização; trajetória.

## ABSTRACT

This study is part of the Research Line “Educational practices, education of teachers/educators in school and non-school spaces” of the Master's course of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Pantanal Campus (CPAN). Linked to the Study and Research Group on teaching education and practices (Forprat), it presents teacher education for professional and scientific education as its theme and has as its object of discussion teacher training for Professional, Scientific and Technological Education (EPCT) on *Campus* Corumbá of the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS). The problem investigated was the hybridity found in the profile of the teaching staff of the aforementioned campus, whose teaching staff is composed of licensed professionals, linked to the areas of knowledge that constitute the common core (propaedeutic core) of the integrated technical courses, and by non-licensed professionals, linked to the disciplines of the specific core (technical core) of the courses. The general objective is to understand the paths for the constitution of the teaching identity of the EPCT teachers working at the IFMS/*Campus* Corumbá. Therefore, the approach will be qualitative, and the study is also characterized as explanatory and descriptive, with regard to its objectives. Regarding the sources of information, fieldwork was used and the procedure for producing data had nuances of a case study. It was found that the professors at *Campus* Corumbá have a good level of qualification with regard to master's and doctoral courses, their education trajectories were developed mostly in public educational institutions and that a significant portion of these professionals do not have specific education for teaching. It was also observed that hybridity is an intrinsic phenomenon to verticality, which, therefore, is a result of the objectives and purposes of federal institutes and permeates the composition of the faculty, the student body and the institutional identity. In addition, it was found that, in the face of verticality, the teachers participating in the research elaborate an expanded conception of teaching and are frustrated by not being able to satisfactorily meet all dimensions of teaching work based on this expanded conception.

**Keywords:** Professional, Scientific and Technological Education; teaching; professionalization; trajectory.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CPAN – Câmpus do Pantanal

EBTT – ensino básico, técnico e tecnológico (professor EBTT)

EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Forprat – Grupo de estudos e pesquisas sobre formação e práticas docente

IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

PIT – plano individual de trabalho

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

RSC – reconhecimento de saberes e competências

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCLE – termo de consentimento livre e esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Requisitos de formação para encargo docente no Pronatec	26
Quadro 2 — Formação técnica	77
Quadro 3 — Curso em que se formou na graduação	78
Quadro 4 — Área de formação em nível de pós-graduação	80
Quadro 5 — Regime de trabalho	82
Quadro 6 — Onde foi professor antes do exercício no Campus Corumbá	85
Quadro 7 — Outras ocupações que já exerceu	87

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 — Idade	73
Gráfico 2 — Gênero	74
Gráfico 3 — Estado Civil	74
Gráfico 4 — Município de residência	74
Gráfico 5 — Origem do professor	75
Gráfico 6 — Tempo de residência na região de abrangência do Campus CB	75
Gráfico 7 — Onde cursou o Ensino Fundamental	75
Gráfico 8 — Quando concluiu o Ensino Fundamental	76
Gráfico 9 — Onde cursou o Ensino Médio	76
Gráfico 10 — Quando concluiu o ensino médio	76
Gráfico 11 — Formação em nível de graduação	77
Gráfico 12 — Formação específica para docência	78
Gráfico 13 — Onde cursou os estudos de graduação	79
Gráfico 14 — Quando concluiu os estudos de graduação	79
Gráfico 15 — Formação em nível de pós-graduação	79
Gráfico 16 — Onde cursou os estudos de pós-graduação	81
Gráfico 17 — Quando concluiu os estudos de pós-graduação	81
Gráfico 18 — Estudos de pós-graduação em andamento	81
Gráfico 19 — Onde estava cursando os estudos de pós-graduação	82
Gráfico 20 — Regime de trabalho	82
Gráfico 21 — Experiência docente anterior ao exercício no <i>Campus</i> Corumbá	83
Gráfico 22 — Níveis de ensino em que atuou antes do exercício docente no Campus Corumbá	83
Gráfico 23 — Onde foi professor antes do exercício no <i>Campus</i> Corumbá	84
Gráfico 24 — Foi professor substituto no IFMS	84
Gráfico 25 — <i>Campus</i> onde foi professor substituto	84
Gráfico 26 — Tempo de exercício docente no IFMS / Campus Corumbá	85
Gráfico 27 — Foi docente efetivo em outros campi do IFMS	86
Gráfico 28 — Outros <i>campi</i> onde foi professor efetivo	86
Gráfico 29 — Já exerceu outra ocupação	86

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário.....	156
Apêndice B – Roteiro da entrevista.....	169
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	170
Apêndice D – Sistematização das dissertações e teses.....	172

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	Recortes de minha trajetória e envolvimento com o objeto da pesquisa..	13
1.2	Os contornos do estudo.....	34
<b>2</b>	<b>PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	41
2.1	A constituição do Ensino Médio na educação brasileira.....	41
2.2	A interface entre a Educação Técnica/profissionalizante e o Ensino Médio no Brasil.....	48
2.3	Os institutos federais e o Ensino Técnico Integrado: uma política pública educacional para a superação da dualidade histórica da educação secundária.....	53
<b>3</b>	<b>IDENTIDADES</b> .....	59
3.1	Identidade profissional docente.....	60
<b>4</b>	<b>PERCURSO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	65
4.1	Recorte metodológico.....	65
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	73
5.1	Delineando perfil pessoal, de formação e profissional dos professores participantes da pesquisa.....	73
5.2	Delineando a identidade de professores do <i>Campus Corumbá</i> .....	87
5.2.1	Ingresso na carreira e formação docente.....	89
5.2.2	O exercício profissional docente no Instituto Federal.....	104
5.2.3	Temas emergentes dos relatos dos colaboradores da pesquisa.....	123
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
	<b>APÊNDICES</b> .....	155

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa “práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares” do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN). Vinculado ao grupo de estudos e pesquisa sobre formação e práticas docentes (Forprat), apresenta como temática a formação docente para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* Corumbá, instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesta introdução, será apresentada uma breve retrospectiva de alguns aspectos de minha trajetória profissional que serviram de motivação para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta. Em seguida, será feita a caracterização do lócus da pesquisa, assim como a descrição dos objetivos, da metodologia do estudo e da organização das partes subsequentes desta dissertação.

### 1.1 Recortes de minha trajetória e envolvimento com o objeto da pesquisa

Inicialmente apresentarei<sup>1</sup> minhas vivências na profissão, observando como se deu em minha própria prática a relação entre a docência, os saberes profissionais e a identidade profissional docente.

Para começar, discuto o meu processo de constituição da docência. Nessa parte enfoco os anos iniciais na profissão, meu ingresso na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a constituição de meus saberes e de minha identidade profissional. Em seguida, dedico-me à reflexão a respeito da precarização do trabalho docente, o que faço a partir de percepções de minhas vivências profissionais. Na terceira parte trago algumas considerações sobre experiências de satisfação e de frustração com a atividade docente.

Durante minha trajetória como estudante da educação básica jamais havia considerado a possibilidade de ser professor. Somente quase dez anos depois de concluir o ensino médio, movido por minha paixão pela literatura passei a considerar a docência como uma nova possibilidade profissional.

---

<sup>1</sup> A partir daqui adoto a primeira pessoa do singular, por se tratar do relato de fatos de minha própria trajetória pessoal e profissional.

Assim, minha trajetória de professor, a meu ver, começou com formação inicial, que se desenvolveu no Curso de Licenciatura em Letras – Português / Inglês do Câmpus do Pantanal da UFMS, no período de 2004 a 2007. Ali desenvolvi, além dos conhecimentos que são objeto de ensino em minha área de atuação, conhecimentos pedagógicos, relacionados ao ato ensinar, os quais contribuíram para eu formar minhas convicções iniciais a respeito de alguns aspectos da prática docente, tais como as abordagens que eu considerava mais adequados para determinados tipos de conteúdo e minhas concepções sobre avaliação escolar.

Minhas impressões no início do exercício profissional docente foram em parte análogas às que tive em minhas experiências profissionais anteriores. Desde meu primeiro emprego, ainda na adolescência, começar uma nova atividade laboral sempre foi uma situação que me causou desconforto. O fato de não conhecer as pessoas que estavam na instituição empregadora desde antes de minha chegada, o desconhecimento das rotinas e dos procedimentos ali instaurados e a falta de uma visão clara de todo o escopo de minhas atribuições sempre fizeram com que eu me sentisse um intruso, alguém que estava invadindo um espaço que não era meu. Com o passar das primeiras semanas e a familiarização com todas as especificidades do novo emprego, a sensação de insegurança ia diminuindo e eu passava a conquistar o respeito de meus pares e a demarcar meu espaço no ambiente de trabalho.

Esses mesmos sentimentos e sensações também marcaram o início de meu exercício profissional docente. Com referência ao início da atuação profissional na docência, Tardif (2000) caracteriza-o como uma fase exploratória da carreira. A necessidade de sobrevivência profissional leva o professor novato a desenvolver um processo intenso de aprendizagem do ofício. Comigo esse processo se deu em dois momentos, haja vista que, depois de estar há alguns anos na profissão, eu ingressei na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), o que me impôs a necessidade de rever o meu papel como professor.

Nos anos iniciais de minha carreira, atuei como professor substituto em uma universidade federal e como professor de cursinhos preparatórios para vestibulares e processos seletivos para academias militares. Ainda me lembro bem da insegurança e de sentir um frio na barriga, sensações que me invadiam no momento de entrar na sala de aula e estar diante de meus alunos, da impressão de estar deslocado, de estar mesmo cometendo uma intromissão, ao ocupar sala de professores juntamente com

meus pares. Porém minhas recordações mais marcantes daquele período concernem à necessidade de me apropriar dos conhecimentos relacionados à prática profissional, com vistas a constituir meu próprio saber experiencial (Tardif, 2000), a partir do qual se desenvolveriam minhas convicções profissionais e as rotinas e macetes que utilizo no dia a dia de meu trabalho como docente. Esse período de aprendizagem inicial foi fundamental para que eu elaborasse uma representação inicial de mim mesmo enquanto professor. Por meio dessa representação eu demarcava meu espaço de ação no âmbito institucional, elaborava as primeiras definições de quais papéis me cabiam enquanto docente e quais seriam as finalidades sociais da minha atuação.

Alguns anos mais tarde, o meu ingresso no magistério federal, como professor da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), desencadeou novamente a necessidade de que eu me reconstituísse como professor. Atuar na EPCT trouxe-me uma gama considerável de situações profissionais que até então eu não havia vivenciado. As especificidades da docência nos institutos federais englobam o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, o que demanda atuar na educação básica ao lado de pares que não têm formação docente (bacharéis, engenheiros, tecnólogos); atuar em diferentes níveis de ensino, a saber, cursos de qualificação profissional de curta duração (cursos FIC), Ensino Médio e técnico, educação superior; desenvolver atividades de extensão, de pesquisa, de orientação de trabalhos de conclusão de curso; atuar nas diferentes esferas de gestão democrática do ensino público, como colegiados de curso, comissão de desenvolvimento da carreira (CPPD), conselho superior, colégio de dirigentes, cargos de coordenação e de direção. Essas particularidades foram um dos motores da minha curiosidade sobre como se configura a identidade profissional de meus pares no Instituto Federal.

Anteriormente a meu ingresso na EPCT, sempre concebi meu campo de atuação docente circunscrito à atuação em sala de aula e ao planejamento das atividades de ensino. A docência na EPCT me impôs uma quantidade significativa de novas possibilidades de atuação. Assumir todos esses novos papéis que se apresentavam implicou o desencadeamento de uma segunda fase exploratória da profissão. Recordo-me de que os primeiros anos no Instituto Federal foram de atividades intensas de estudo e de reflexão, pois era necessário me apropriar dos fundamentos teóricos e metodológicos sobre os quais está assentada a EPCT,

desbravar o universo da pesquisa e da extensão, assim como me apropriar das estruturas de democracia representativa da organização administrativa institucional.

A respeito da constituição dos saberes inerentes a minha profissão, tenho ainda duas considerações a fazer.

A primeira é atinente à distinção entre os saberes profissionais da docência e os conhecimentos universitários. Tardif (2000) afirma que os saberes profissionais são distintos dos saberes aprendidos na universidade durante a formação inicial do professor. Essa distinção altera também a concepção de prática, que passa a ser entendida não mais como um campo para aplicação dos conhecimentos obtidos na universidade, mas como um processo em que alguns conhecimentos universitários, aqueles que têm relevância no contexto do trabalho do professor, são selecionados, reelaborados e transformados em consonância com as necessidades desse trabalho. Acredito que essa formulação é verdadeira em minha experiência profissional. Durante minha formação inicial — também na formação continuada — tive contato com uma gama de conteúdos que enriqueceram grandemente o meu capital cultural incorporado (Bourdieu, 2007), mas para os quais não vislumbrei aplicabilidade em minhas práticas profissionais até o momento. Por outro lado, os conhecimentos de minha formação universitária que constantemente emprego em minha rotina de trabalho têm-me sido objeto de reflexão e de reelaboração. Além disso, há aqueles conhecimentos universitários, os saberes da ciência da educação, os quais, embora não estejam diretamente relacionados com as práticas de ensino, revelam a nós, professores, as várias facetas do exercício docente e da educação (Gauthier *et. al.*, 2013), constituindo, dessa maneira, o pano de fundo sobre o qual se desenvolve minha prática docente.

Ainda sobre essa questão, constato que a formação universitária não me preparou para muitas das atribuições que me cabem enquanto professor. Por exemplo, entre as coisas que aprendi na universidade e que utilizo constantemente em minha atuação docente, cito os conhecimentos curriculares de minha área, isto é, aqueles que um professor de Língua Portuguesa, de Literatura e de Língua Inglesa deverá ensinar a seus alunos, pois são conhecimentos que compõem o currículo da educação básica. Também tive práticas de ensino e fiz estágio nessas áreas. Nesse sentido, minhas concepções sobre a formação inicial para a docência, e todas as aprendizagens que ali desenvolvi, levaram-me a indagar a respeito de como os

professores não licenciados que militam comigo no dia a dia do Instituto Federal concebem a docência ou quais referências utilizaram e utilizam para fundamentar suas práticas de ensino.

Porém, no escopo de minhas atribuições docentes se me apresentam tarefas como desenvolver e orientar pesquisa para estudantes do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, propor e desenvolver atividades de extensão — além disso, a pesquisa e a extensão envolvem a escrita de projetos, a produção de relatórios, etc. —, orientar trabalhos de conclusão de curso, também tenho que desenvolver materiais didáticos adequados às especificidades dos cursos em que atuo, me posicionar e definir encaminhamentos relacionados a questões de ordem pessoal e emocional de meus alunos, as quais impactam diretamente a participação deles nas atividades de ensino que proponho, etc. Para atribuições como essas não houve qualquer preparação em minha formação inicial. Os saberes necessários para fazer-lhes frente, eu tive que desenvolvê-los na prática, com uma alta dose de autodidatismo, em um processo de fazer sucessivas tentativas e ir aprendendo também com os próprios erros, conforme observa Tardif (2000), e por meio da troca de experiências com meus pares. Essas situações também eram novas para meus colegas docentes quando ingressaram no Instituto Federal? Se eram, como se desenvolveu por parte deles a aprendizagem e apropriação das várias facetas da EPCT?

A outra observação é inerente à temporalidade da aquisição dos saberes profissionais da docência. Tardif (2000) salienta que uma parte significativa do que os professores sabem em relação à docência (práticas, papéis, valores, crenças) provém de seu percurso escolar, visto que, antes de ingressarem em sua formação inicial ou começar o exercício profissional, todos os professores estiveram imersos no universo escolar, na condição de alunos, por aproximadamente 16 anos. Em consequência, incorporaram uma gama de conhecimentos, crenças, representações e valores a respeito da prática profissional docente. De acordo com ele, as crenças incorporadas durante o percurso escolar subsistem à formação inicial e, posteriormente, são acionadas durante o desenvolvimento da prática profissional docente. Esse fato também se aplica à minha realidade formativa e profissional. Mesmo já sendo um professor experiente, às vezes ainda me surpreendo ao me dar conta de que algumas atitudes que adoto enquanto professor são na verdade imitações de atitudes que eu vi em professores cujas atuações foram marcantes em minha trajetória escolar. Em

face da perspectiva da temporalidade, desenvolvi a curiosidade por compreender quais são as crenças e as concepções que meus colegas, boa parte deles e delas com formação inicial distinta da licenciatura, elaboram a respeito da profissão docente e da educação ofertada no Instituto Federal.

Outro acontecimento marcante — e didático, eu diria — em minha carreira foi a primeira participação em mobilizações em defesa de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação federal. A mobilização nacional dos servidores da educação federal deflagrada em 2012 foi minha primeira experiência de engajamento em defesa da carreira docente. Naquela época eu estava nos anos iniciais de minha atuação no Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e me recordo do impacto que a participação em uma greve da categoria trouxe para a constituição de minha identidade profissional. Até então eu havia vivenciado pelos menos três mobilizações dos servidores da educação, mas todas elas na condição de estudante. Agora me encontrava diante de outro movimento reivindicatório, pela primeira vez como profissional da educação e, portanto, como parte diretamente interessada nas pautas em disputa entre minha categoria e setores do governo federal.

A participação na mobilização me proporcionou o contato com uma interface da profissão docente que até então me era desconhecida: a defesa da carreira e de condições dignas de trabalho. Me recordo das assembleias, dos atos públicos, da paralização e de minha participação ativa nesse processo. O resultado da mobilização nacional trouxe conquistas importantes para a carreira EBTT, como equiparação da tabela de progressão funcional com a do magistério superior, a implementação do reconhecimento de saberes e competências (RSC), a criação da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), a possibilidade de afastamento para qualificação *stricto sensu* independentemente do tempo de exercício e a reposição das perdas salariais (Brasil, 2012), o que nos proporcionou correções salariais nos anos subsequentes.

As experiências que vivenciei nesse período impactaram profundamente minha maneira de ser e de estar na profissão. A partir delas formei a convicção de que o desenvolvimento da carreira docente na educação pública é um terreno de disputas e que é preciso mobilização e atuação coletiva dos professores para defendê-la, com vistas a sua melhoria e à manutenção de avanços já conquistados.

Minhas experiências como estudante, como professor, sobretudo nos anos iniciais da carreira e durante a primeira formação continuada na pós-graduação levaram-me também a observar de perto a precarização da profissão docente. Essa constatação é aplicável tanto a minhas próprias condições de trabalho quanto às que observei na realidade de outros profissionais, que trabalharam comigo ou que foram meus professores na educação básica ou em minha formação continuada.

Durante minha experiência escolar nos anos finais do ensino fundamental e no segundo ano do ensino médio tive contato com as primeiras manifestações de meus professores reivindicando melhores condições de trabalho — nessa fase de minha escolarização eu fui aluno de escolas estaduais no Paraná. Recordo-me de suas falas a respeito da deterioração salarial da categoria. Na época, segunda metade da década de 1980, o Brasil havia recém-saído do período da ditadura e o país enfrentava uma crise gravíssima na economia, a qual impactou seriamente a remuneração dos servidores públicos:

A economia brasileira estava em um quadro de instabilidade, grande dívida externa e uma inflação em ascensão. Os salários, por meio do Plano Bresser (1987-1988), estavam sendo calculados pela URP (Unidade de Referência de Preços), que reajustaria preços e salários. [...] Os salários de um trimestre estavam sempre tentando recuperar a inflação do trimestre anterior. Mas, mesmo sendo um plano da União para tentar solucionar o problema, os governos federal e estadual, não realizavam o pagamento do funcionalismo público com base na URP, esta forma de pagamento estaria acontecendo apenas nas empresas privadas (Menezes, 2011, p. 2072).

Com isso, a remuneração dos professores das escolas estaduais ficou seriamente comprometida: “os salários não condiziam com a realidade de preços, a remuneração mensal estava constantemente desvalorizada. Estes trabalhadores se viam fora de uma política proposta para o país, mesmo sendo funcionários públicos” (Menezes, 2011, p. 2073). Esse quadro de precariedade das condições de trabalho culminou na greve dos professores de 1988.

A propósito dessa mobilização, hoje posso constatar que as condições precárias contra as quais meus mestres se mobilizaram estendia-se para muito além da questão salarial. Eu mesmo as pude perceber em minha experiência como estudante. Quando confronto as condições de infraestrutura de que hoje, como professor, tenho no Instituto Federal, constato como eram limitados os recursos físicos de que aqueles profissionais dispunham. Lembro-me de que nas escolas públicas em que estudei durante a educação básica não havia laboratórios. Logo, meus

professores e professoras de áreas como Física, Química e Biologia contavam apenas do livro didático para realizarem o seu trabalho e, como consequência, as atividades práticas nessas áreas não fizeram parte de minha formação e de meus colegas. Por exemplo, a única vez que pude visualizar uma estrutura microscópica, a parede celular, durante toda minha formação escolar foi em uma aula de Biologia, já no Ensino Médio. Essa atividade foi organizada pela professora **em uma sala improvisada**, na qual havia apenas um único, pequeno e velho microscópio, e nós estudantes ficamos em fila indiana, para que cada um, a seu turno, observasse por alguns segundos a parede celular.

Além disso, as condições precárias de infraestrutura também limitaram o contato que tive com as práticas esportivas. Somente quando ingressei no Ensino Médio a escola dispunha de quadra poliesportiva coberta. Além disso, as opções de equipamentos e materiais esportivos disponíveis nessas escolas também eram limitadas, de modo que as práticas que meus professores de Educação Física puderam me oferecer no ensino fundamental I limitaram-se a futsal (voleibol para as meninas) e queimada e, no ensino fundamental II e no ensino médio, futsal, basquetebol, voleibol, tênis de mesa e, apenas no ensino médio, xadrez. Dessa forma, em minha formação escolar, praticamente não tive contato com as modalidades de atletismo e pratiquei apenas três ou quatro de esportes coletivos.

Já como docente, no início de minha trajetória profissional, trabalhei como professor de cursinhos preparatórios para vestibulares, concursos públicos e similares. Nessa experiência, o fator marcante foi a precariedade do vínculo trabalhista. Lembro-me de que nas instituições do gênero onde atuei, eu e os outros docentes trabalhávamos em total informalidade, isto é, sem registro em carteira de trabalho ou qualquer outro vínculo empregatício formal. Assim, estávamos sem qualquer proteção social, como previdência social, fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS), Programa de Integração Social (PIS/Pasep), além de não recebermos pagamento de férias e 13º salário. Ademais, éramos pagos somente pelas horas em sala de aula. Consequentemente, não éramos remunerados pelas horas adicionais trabalhadas na preparação de aulas, correção de atividades de produção de textos e de correção de provas de exames simulados. Além do mais, a quantidade de horas-aula semanais era variável.

Alguns anos mais tarde, quando eu já me dedicava exclusivamente à docência no Instituto Federal, pude também constatar a precariedade de vínculo laboral nas condições de trabalho de alguns de meus professores de formação continuada, em minha primeira pós-graduação. Do exame de estudos sobre o tema precarização do trabalho docente, constata-se que instituições de ensino superior têm ofertado com frequência cada vez maior cursos de curta duração. Tais ofertas visam a atender demandas localizadas, sendo, dessa forma, direcionadas a um público específico e limitado. Esse tipo de oferta proporciona considerável volume de receitas a essas instituições, pois, ademais da entrada de recursos auferida com mensalidades, elas também propiciam economia considerável mediante a contratação temporária de professores, principalmente docentes da educação básica, para atuarem especificamente em algum desses cursos. Assim, evitam-se gastos com salários e encargos trabalhistas para além do tempo de duração do curso, uma vez que os professores têm seu contrato de trabalho encerrado ao término da oferta (Lüdke; Boing, 2004).

Foi em minha experiência de formação continuada que pela primeira vez presenciei o problema referido por Lüdke e Boing (2004). Realizei meus primeiros estudos de pós-graduação, em Docência para o Ensino Superior, em uma instituição privada. Na verdade, a instituição ofertante propôs o curso com o objetivo primordial de qualificar seu próprio quadro docente, para atender a exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), isto é, uma demanda específica e limitada, enquadrando-se, portanto, na situação mencionada por Lüdke e Boing (2004). Não obstante, um número considerável de “vagas remanescentes” foi ofertado a profissionais externos a essa instituição. Foi justamente no bojo dessas vagas adicionais em que se deu meu ingresso nessa formação continuada. Lembro-me de que os professores que ministraram as disciplinas, em sua maior parte, haviam sido contratados especificamente para atuarem nesse curso. Não muito tempo depois de concluída a formação, muitos deles e delas estavam atuando em outras instituições ou mesmo em outras cidades, já sem qualquer vínculo trabalhista com a instituição em que fiz a pós-graduação. No caso em análise, fica nítida a precarização das condições de trabalho desses professores, pois foram contratados por um curto período, apenas o tempo de duração das disciplinas que ministraram, sendo logo depois dispensados.

Ao se referirem à profissionalização docente, Lüdke e Boing (2004) destacam a íntima relação existente entre esse processo e a instituição escolar, uma vez que é nesse espaço que o professor é considerado um profissional e dele se espera que aja como tal. Quanto a isso, uma parte da profissão docente pode ser apreendida pelo estudante que aspira a ser professor, antes mesmo de ele ingressar em sua formação inicial, além do que, a formação inicial não dá conta de desvendar a profissão na sua totalidade. Esta parte que não é coberta pela formação inicial é apreendida somente mediante a socialização profissional, que ocorre na escola onde o novo professor passa a atuar, pois ali as experiências vivenciadas no dia a dia da prática profissional é que darão significado ao repertório pedagógico assimilado durante o seu percurso formativo (Lüdke; Boing, 2004) e, portanto, influenciarão a constituição da identidade profissional. A esse respeito, Gatti (2016) assevera: “As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho.”

Nesse sentido, as condições de trabalho que encontrei nos anos iniciais de minha carreira docente e as que observei na realidade laboral de meus professores da primeira pós-graduação, causaram impactos para minha identidade profissional e profissionalização, e certamente também para as deles, haja vista que atuamos em um vínculo empregatício precário — ou, no meu caso, inexistente —, provisório e breve, que não nos permitiu desenvolver vínculos mais duradouros com a instituição escolar, com nossos pares e com o restante da comunidade escolar ou acadêmica ali situada. Em face dessa situação, em meus primeiros anos na docência eu tive que desempenhar outra ocupação — a de produtor de vídeo e fotógrafo autônomo — paralelamente ao trabalho como professor, de modo que eu me via não como um professor de carreira, mas sim como um profissional de outra área que também atuava como docente. Dessa forma, naquela fase de minha vida, a docência adquiria o status de atividade profissional secundária, que complementava a renda que eu obtinha na outra atividade, não obstante eu ter a formação específica para ser professor (licenciatura).

Também presenciei situações de precarização semelhantes à relatada acima durante minha atuação no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O Pronatec foi instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de

2011, e tinha por finalidade a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica, recorrendo, para isso, a programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, que incluíam o pagamento de benefício, denominado de bolsa-formação, aos estudantes, como forma de incentivo à qualificação da população de baixa renda (Brasil, 2011). O Pronatec foi executado até o ano de 2016 ou 2017.

Nesse Programa de governo, a oferta dos cursos era pactuada semestralmente e poderia haver instituições demandantes de cursos, vinculadas a algum dos ministérios do governo federal, em qualquer região do país (Brasil, 2011). Por exemplo, uma secretaria municipal de assistência social poderia demandar cursos, os quais seriam vinculados ao Ministério da Assistência Social; uma associação de pescadores poderia demandar cursos, os quais seriam vinculados ao então Ministério da Pesca. Embora cursos técnicos subsequentes ou concomitantes ao Ensino Médio pudessem ser executados pelo Pronatec, a imensa maioria dos cursos pactuados, na experiência de Corumbá, eram cursos de qualificação profissional — também chamados de “cursos de formação inicial e continuada (FIC)” —, que são cursos profissionalizantes com carga horária entre 160 e 200 horas. Tais cursos eram executados no período de um semestre, com duração aproximada de três a quatro meses e objetivavam atender a necessidades de formação de um público específico, conforme indicado pela instituição demandante, a qual também poderia ficar responsável pela seleção dos estudantes.

Nesse contexto, semestralmente eram abertos editais para vagas docentes no Pronatec, em conformidade com os cursos pactuados. Os professores selecionados assinavam termo de compromisso e recebiam, a título de bolsa, um valor fixo por hora de aula. De acordo com a Lei nº. 12.513/2011, servidores das redes públicas de educação poderiam perceber bolsas para atuarem no Pronatec, “desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular” (Brasil, 2011, Art. 9º, §1º). Nota-se aí um forte indício de precarização, pois ao assumir um encargo de professor nesses editais, o docente deveria executar as atividades do Programa fora de seu horário regular de trabalho na rede pública de ensino com a qual tivesse vínculo. Isso acarretava uma dupla, ou mesmo tripla, jornada de trabalho.

Os aspectos remuneratórios e de vínculo trabalhista da atuação docente no Pronatec também eram precários. Por um lado, o pagamento da bolsa referia-se estritamente à carga horária que o professor executasse em sala de aula. Dessa

forma, todo o trabalho de preparação de aulas, elaboração e correção de avaliações e lançamento das informações no diário de classe deveriam ser cumpridas em um tempo além da sala de aula, mas que não era remunerado pelo Programa. Por outro lado, o dispositivo legal deixava explícito que as atividades exercidas no Pronatec não configurariam em hipótese algum vínculo empregatício e que os valores recebidos não se incorporariam ao salário (Brasil, 2011).

Além disso, no caso de profissional externo ao instituto federal (bolsista externo), recaía sobre o professor a responsabilidade de providenciar toda a documentação necessária para o recebimento da bolsa. Esse processo incluía a emissão de nota fiscal de prestação de serviço por pessoa física, o que impunha ao professor ao professor ter que se dirigir até o setor de finanças do Município para providenciar a nota fiscal, recolher a contribuição sobre serviços (ISS) e depois encaminhá-la juntamente com o comprovante de recolhimento e todos os demais documentos solicitados à Coordenação do Pronatec, para empenho e posterior pagamento. Tudo isso avolumava a carga horária de atividades pelas quais o profissional não era remunerado.

No cenário acima descrito, vislumbro a atuação docente em condições extremamente precarizadas. Vejamos: o professor do Pronatec trabalhava em um regime de sobrecarga laboral (jornada dupla ou tripla), com remuneração parcial do tempo trabalhado (o valor da bolsa não cobria qualquer das atividades executadas fora da sala de aula), com vínculo trabalhista inexistente, sem contrato de trabalho, apenas termo de compromisso de bolsista, e sem qualquer garantia de que na pactuação seguinte ele pudesse contar com essa remuneração, haja vista que a cada nova pactuação as instituições ofertantes do Pronatec deveriam proceder a novo processo seletivo dos profissionais que atuariam no programa. Portanto, o vínculo do profissional cooptado para o encargo de professor no Pronatec encerrava-se ao término da disciplina que ministrava no programa.

Apesar de todas essas desvantagens, o que poderia explicar a grande quantidade de professores que se submetiam a tais condições de trabalho?

Eu tenho algumas hipóteses a esse respeito. Primeiramente, para o professor sem vínculo trabalhista com alguma instituição de ensino, a atuação precarizada no Pronatec se impunha talvez como única saída imediata para a situação de exclusão do mercado de trabalho. No caso do professor com vínculo institucional, a busca por

trabalho e renda extras no Pronatec são para mim um indicativo da insuficiência dos vencimentos auferidos em seu trabalho regular para atender satisfatoriamente suas necessidades. Lüdke e Boing (2004) observam que um dos aspectos mais decisivos para a perda de prestígio e para a desvalorização da profissão docente é justamente a perda salarial, haja vista que isso traz implicações diretas para a qualidade de vida e, por conseguinte, para a dignidade do professor. Nesse sentido, é interessantíssima a observação de que no ordenamento de despesas da administração pública no Brasil os gastos com equipamentos e edificações são considerados investimento, porém os gastos públicos com os professores são considerados despesas de consumo (Lüdke; Boing, 2004).

As condições de trabalho que pude observar de perto no Pronatec significam para mim a materialização da observação feita Morgenstern (2010) no que respeita à diferença de renda — e de prestígio — entre os professores universitários e os que atuam na educação básica — ainda que essa diferença de remuneração tenha diminuído significativamente em decorrência de perdas salariais verificadas nos últimos anos. Em minha opinião, e com base no que tenho estudado sobre profissionalização e identidade docente, algumas características da carreira do magistério superior na universidade pública, a saber, volume limitado de aulas, maior tempo para preparação das atividades de ensino, tempo reservado na carga horária para atividades de pesquisa, de extensão e de orientação, melhores condições salariais, regime de dedicação exclusiva e um plano de carreira mais interessante que o das redes municipais e estaduais de ensino, são um indicativo seguro das condições de trabalho mais favoráveis dos professores universitários. No contexto do Pronatec, a insuficiência dessas condições na educação básica foi, a meu ver, um motivador crucial para que professores desse nível de ensino buscassem uma complementação de renda, o que, durante a vigência do Programa, foi conseguido à custa de expressiva precarização das condições de trabalho.

Além do mais, no Pronatec admitiam-se, para atuar como docentes, profissionais de formações muito distintas da formação de professor ou sem qualquer formação para a docência. Embora se possa ressaltar que se tratava de cursos de qualificação profissional (FIC), e não do ensino regular, pude comprovar essa prática. Cito alguns exemplos da descrição dos requisitos para o encargo de professor em diferentes disciplinas de um curso FIC ofertado por meio do Pronatec:

Quadro 1 — Requisitos de formação para encargo docente no Pronatec

<b>Unidade Curricular</b>	<b>Formação</b>
Comunicação e Expressão	Graduação em Letras
Matemática Aplicada	Graduação em Matemática, Física ou áreas afins
Orientações para atuação profissional	Graduação em <b>Psicologia, Serviço Social</b> ou áreas afins.
[...]	
Primeiros Socorros	Graduação em Enfermagem ou Medicina; ou <b>formação técnica de nível médio</b> em Técnico em Enfermagem ou Bombeiro
História Local	Graduação em História ou áreas afins
Prática Profissional e Aulas de Campo	Graduação em Turismo, Ciências Biológicas ou áreas afins; ou <b>ensino médio completo com experiência comprovada de um 1 (um) ano na área</b>

Fonte: (IFMS, 2014a, p. 17 — grifos nossos).

Eis algumas constatações pertinentes ao exemplo citado: para algumas áreas era exigida a licenciatura (Linguagens, Matemática, História); profissionais de diversos níveis de formação, inclusive com o Ensino Médio apenas, poderiam ser (e foram) admitidos para assumirem o encargo de professor em algumas áreas; os professores com formação para docência foram equiparados, tanto nas atribuições quanto na remuneração, a profissionais não licenciados e a profissionais que possuíam apenas o Ensino Médio. Presenciei situações análogas que se repetiram em quase todos os cursos FIC ofertados durante minha atuação no Programa.

No que concerne ao aspecto em análise, recorro mais uma vez ao exame desenvolvido por Lüdke e Boing (2004). Eles observaram certa fragilidade na identidade profissional docente. Isso se dá em decorrência de o papel ou função desses profissionais, principalmente na educação básica, não estar ainda muito bem definido para a sociedade e, conseqüentemente, é grande o número de pessoas que pensam que podem atuar ou que atuam como professores, à revelia de terem qualificações muito distintas do que se considera formação para a docência ou de não terem formação alguma para tal.

Dessa maneira, no âmbito do Pronatec presenciei a ocupação e exercício do encargo de professor por pessoas que possuíam o Ensino Médio apenas, mas que, de acordo com as diretrizes do Programa, puderam pleitear e assumir a função mediante comprovação de experiência profissional registrada em carteira de trabalho.

Afora esse grupo, o encargo de professor também era ocupado por pessoas com formação superior, mas de outras profissões (jornalista, engenheiro ambiental,

bacharel em administração, psicólogo ocupacional). A contratação das pessoas desses dois grupos resultava da existência, nos cursos ofertados, de disciplinas que não são objeto da formação nas licenciaturas. Dentre elas, cito Empreendedorismo, Orientações para Atuação Profissional, Ética, Cidadania e Trabalho, Fundamentos de Turismo e Hospitalidade, Primeiros Socorros (IFMS 2014a), Relações Interpessoais, Cidadania, Direitos da Mulher (IFMS, 2014b), etc.

Além dessas, havia o caso específico da disciplina Prática Profissional e Aulas de Campo (IFMS, 2014a, 2014c), que poderia assumir as mais diversas configurações a depender do curso profissionalizante. Por exemplo, no curso de Condutor de Turismo de Pesca, essa disciplina implicaria práticas de condução de turistas a locais de pesca e práticas de manuseio de equipamentos de pescaria esportiva (IFMS, 2014c). Destaco mais uma vez que se tratava de cursos de qualificação profissional (FIC), e não do ensino regular na educação básica. Contudo, na execução dos cursos esses profissionais estavam equiparados aos docentes de profissão, tanto no aspecto remuneratório quanto nas atribuições do encargo. Não havia, por exemplo, qualquer diferenciação entre um profissional de nível médio que ministrasse a disciplina Primeiros Socorros e um licenciado que ministrasse Matemática ou Língua Portuguesa. Fatos como esse comprovam que a dinâmica do Protanec configurava um intenso movimento de desprofissionalização da atividade docente.

Não obstante, também tenho presenciado dificuldades em minha atuação no próprio IFMS. O *Campus* Corumbá passou a funcionar em sua sede definitiva somente a partir de janeiro de 2018. Logo, no período de 2010 a 2017 essa unidade educacional estava alocada em instalações provisórias. Esta estrutura predial, que não havia sido projetado para comportar uma escola, muito menos o *campus* do Instituto Federal, não oferecia infraestrutura de rede elétrica e de espaço físico adequados à instalação de salas de aula, de laboratórios e de áreas de convivência, tampouco comportava todos os ambientes administrativos. Desse modo, a partir de determinado período eram recorrentes problemas com sobrecarga da rede elétrica, o que colocava em risco a segurança dos estudantes e dos profissionais lotados na unidade, os ambientes de trabalho acadêmico (salas de aula e laboratórios) e administrativos eram improvisados em espaços apertados, não havia ambientes para convivência dos estudantes e dos servidores, equipamentos e materiais de apoio ao ensino não podiam ser instalados por falta de espaço físico ou de infraestrutura

elétrica. Todas essas situações foram resolvidas somente a partir da instalação na sede definitiva do *campus*.

Problemas como esse foram uma consequência do modelo de implantação adotado na implementação do projeto dos institutos federais. O princípio de verticalização se assenta na ideia de otimização de recursos, aproveitando, em cada unidade dos institutos federais, a infraestrutura física implantada e o mesmo quadro de pessoal docente e administrativo para ofertar cursos em diferentes níveis, portanto do Ensino Médio e Técnico à pós-graduação (Pacheco, 2011; 2015), contudo em sua fase de implantação as novas unidades entraram em funcionamento simultaneamente ao processo de construção de suas instalações definitivas. Como consequência, constata-se que a expansão da Rede Federal EPCT para locais desassistidos quanto à formação técnica e de nível superior, não foi acompanhada, de início, da infraestrutura adequada para que a verticalização e a integração educacional fossem efetivadas nas novas unidades educacionais (Oliveira, 2016; Souza, 2019; Tavares, 2018; Zamberlan, 2017). O que se refletiu em condições de trabalho precarizadas.

Essas foram experiências árduas de minha trajetória, mas que contribuíram para moldar a forma como me percebo enquanto profissional da docência. Em face dessas vivências hoje percebo com muita clareza que a educação é um território de disputas e o engajamento para a defesa da carreira e das condições de trabalho no Instituto Federal, e na educação pública em geral, é uma necessidade vital, pois as consequências desse jogo impactam diretamente a nós, os trabalhadores da educação.

Também me parece oportuno discorrer um pouco sobre minhas experiências profissionais no que se refere aos fatores que me fazem querer cada vez mais ser professor e aos que me causaram algum tipo de sofrimento ou descontentamento no trabalho.

Para analisar esse tópico, recorro aos escritos de Gatti (1996). Essa autora analisa os resultados de pesquisas realizadas com professores de seis países da América Latina, durante a primeira metade da década de 1990, e enumera fatores identificados como produtores de satisfação com a profissão docente e outros identificados como geradores de frustração. De acordo com esses estudos, a satisfação com a profissão docente está associada ao trabalho em sala de aula, tais como a ausência de interferências diretas no trabalho desenvolvido nesse espaço, a

realização afetiva junto aos alunos, a sensação de segurança na sala de aula por não serem aí diretamente cobradas(os) ou por não se sentirem vigiadas(os) (Gatti, 1996).

Acerca de minha experiência, recordo-me de uma quantidade significativa de situações que me causaram e, quando ainda acontecem, causam-me intensa sensação de realização profissional. Para não me delongar muito, vou me ater a um conjunto de experiências marcantes que tenho vivenciado junto a meus estudantes no que se refere a práticas de produção textual em sala de aula.

Na condição de professor de língua materna e de língua estrangeira moderna, mas sobretudo no primeiro caso, sempre entendi que um de meus principais papéis enquanto professor do Ensino Médio é conduzir meus estudantes à apropriação e ao desenvolvimento de sua autonomia na língua nas situações formais de interação. A partir de convicções como essa, é possível compreender como cada um de nós se tornou o professor que é hoje. A respeito disso, Nóvoa (1995) observa que a constituição da identidade docente implica necessariamente a adesão a um conjunto de princípios e valores em relação as potencialidades de nossos alunos; a escolha das melhores estratégias para nossa ação pedagógica (técnicas e métodos de ensino); e a reflexão sobre a própria ação. Mas retomemos a reflexão sobre o ensino de língua materna. Uma das primeiras questões que logo se apresentaram para mim quanto à Língua Portuguesa foi referente ao papel dessa disciplina na formação escolar de nossas crianças e jovens. A questão foi e é suscitada, talvez porque nós, docentes da área, logo nos damos conta de que toda criança, quando ingressa na vida escolar, ainda na educação infantil, já tem amplo domínio sobre a língua materna, pois, não obstante a tenra idade — quatro ou cinco anos, vamos supor — consegue expressar praticamente qualquer coisa que queira comunicar, mediante a fala. Dessa forma, logo percebemos que o professor de Língua Portuguesa tem como objeto de sua ação pedagógica o ensino de uma matéria que já é dominada em grande parte, e com muita propriedade, por seus estudantes, no que tange ao aspecto oral de nosso idioma.

Para contextualizar meu posicionamento ante à questão, evoco as orientações contidas nas diretrizes curriculares vigentes para o Ensino Médio durante meu processo de formação inicial e de meus primeiros anos de docência. Em face das expectativas de formação então postas para o Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o ensino de Língua Portuguesa tinha como meta maior

aprimorar as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental — o aluno deve alcançar um nível de desenvolvimento que lhe propicie o avanço para níveis de estudos mais complexos, a integração no mundo do trabalho com autonomia para prosseguir em seu aprimoramento profissional e condições de atuar na sociedade, ética e responsavelmente, em suas diferentes dimensões sociais (Brasil, 2006). Em suma, o ensino da disciplina precisa proporcionar ao aluno, ao final do Ensino Médio, autonomia linguística tal que lhe permita atuar com desenvoltura nas interações orais e escritas que vivenciará ao longo de toda a fase posterior de sua existência, cujos desdobramentos podem se dar nos estudos em nível de graduação e de pós-graduação, no mundo do trabalho, nas questões de interesse de sua comunidade e grupos sociais, na defesa de seus direitos individuais, no acesso aos mais diversos bens culturais. Para que isso seja possível, o estudante deve ter suficiente domínio da língua escrita e da variante de prestígio da língua falada para expressar-se com clareza e segurança em comunicações escritas e orais, nas mais diversas situações de interação, para apropriar-se dos conhecimentos científicos, técnicos, acadêmicos e culturais disponíveis mediante a escrita e outros suportes midiáticos e ter capacidade para, de forma autônoma, continuar ampliando e aprimorando seu domínio da língua escrita e culta. Minha convicção a respeito dessa questão ainda é essa e é fruto principalmente das reflexões e das discussões de que participei durante minha formação inicial. Portanto é de se destacar que entre os componentes da identidade profissional docente situam-se as idiosincrasias do professor e as interações sociais de que toma parte (Gatti, 1996).

Tendo como ponto de partida o entendimento de que minha visão quanto aos objetivos de minha área de atuação no Ensino Médio e técnico integrado faz parte de minha própria constituição de professor de linguagens e de professor EBTT, por óbvio que tais convicções sempre tiveram profundo impacto no desenvolvimento de minhas práticas de ensino. Sempre me preocupei em propor abordagens de práticas de leitura e de escrita que, a meu ver, levassem meus alunos à refletir de forma crítica e aprofundada sobre os temas veiculados nos textos que leem, a apreenderem os recursos e estratégias linguísticas empregados nos textos dos diversos gêneros para a consecução dos objetivos da comunicação e a aprimorarem sua capacidade de produção textual mediante o entendimento da estrutura textual, da função social

(finalidade comunicativa), dos recursos linguísticos, da adequação à norma padrão da língua escrita e da reescrita consciente de seus próprios textos.

Essa postura me tem demandado um extenso trabalho analítico de recepção dos textos produzidos pelos estudantes. A atividade de correção das redações gera um conjunto de orientações escritas, de perguntas provocativas para instigá-los a considerar outras possibilidades de desenvolvimento de uma ideia ou levá-los a refletir sobre questões de organização lógica de seus próprios textos e a realizar atividades de estudo dirigido para resolver os problemas gramaticais apontados. É um modelo de prática que exige bastante esforço e tempo, mas cujos resultados ao longo dos anos me dão profunda satisfação com meu trabalho e com o trabalho dos meus alunos e alunas. No que diz respeito a esse aspecto, concordo com as professoras que participaram das pesquisas examinadas por Gatti (1996): minha realização profissional está, em grande parte, associada ao trabalho que desenvolvo em sala de aula, o qual posso realizar com um nível de autonomia muito interessante, a meu ver. Por essa perspectiva, tanto no meu caso particular, quanto nos casos referidos nos escritos de Gatti, a sensação de realização profissional talvez possa também ser explicada a partir da relação entre a identidade e autonomia profissional. Nóvoa (1995) defende que constituição da identidade profissional docente é diretamente impactada pelo nível de autonomia com que o professor exerce suas funções, pela sensação de ter o controle sobre o próprio trabalho.

Essas reflexões também me fazem conjecturar a respeito da relação de meus pares EBTT com esses mesmos aspectos da prática docente, se para eles também seriam fatores de satisfação com a carreira, ou mesmo se há outros aspectos profissionais que os estimulam.

Em relação à frustração com a profissão, Gatti (1996) constata que isso está associado a experiências específicas de vida e de trabalho. Entre os fatores de frustração profissional de professores enumeram-se: baixa remuneração, más condições de trabalho, exigências de atividades extraclasse, exaustão, indisciplina dos alunos (Gatti, 1996). Acredito que há um conjunto de fatos que me gerou insatisfação de forma mais significativa em anos recentes. Trata-se inequivocadamente dos contratempos que tive de superar durante a transição do

ensino presencial para o ensino não presencial em decorrência da pandemia Covid-19<sup>2</sup>.

Para melhor caracterizar as situações que vivenciei durante os últimos vinte meses, ser-me-á necessário recorrer a um conceito de Claude Dubar (2005).

Dubar (2005) cunhou a designação formas identitárias, que são constructos elaborados socialmente e partilhados por indivíduos cujas trajetórias e definições de atores sociais guardam afinidades no campo profissional. Essas formas identitárias organizam-se internamente em duas facetas da identidade, a identidade que o sujeito elabora para si e uma identidade para o outro. Ambas são indissociáveis porque a identidade que o indivíduo constrói para si mesmo depende inevitavelmente da identidade que supõe ser-lhe atribuída pelos demais sujeitos com quem se relaciona em suas socializações.

Portanto, a identidade que elaboro para mim mesmo depende dos demais sujeitos que de alguma maneira interagem comigo em meu contexto profissional, pois é justamente a partir do olhar deles que reconheço a mim mesmo (Dubar, 2005). E as situações profissionais e pessoais por que passei nesse período de pandemia alteraram significativamente tanto a maneira com que me relaciono com esses outros sujeitos e, logo, impactaram minha identidade profissional. Vejamos, até o período imediatamente anterior à deflagração da pandemia, qual tinha sempre sido o conjunto de minhas experiências profissionais, de meus modos de conceber e viver a profissão, qual era a imagem que eu havia elaborado acerca de mim mesmo enquanto docente, quais eram as posições de sujeito que sempre me atribuí, qual era até então a imagem de professor e quais eram os papéis que eu supunha, até então, me eram atribuídos por meus pares, pelos técnicos em educação e trabalhadores terceirizados de minha instituição, pelos alunos, por suas famílias e pela comunidade externa?

As respostas a todos essas questões invariavelmente me colocavam na posição de um docente que se sentia preparado para exercer com competência e segurança suas atribuições **no contexto do ensino presencial**. Antes de 2020, jamais me havia me ocorrido a mais remota possibilidade de algum dia ter que realizar

---

<sup>2</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda, de elevada taxa de transmissibilidade, taxa de mortalidade de 5,09 óbitos por 100 mil habitantes e de distribuição global. É causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, e os primeiros casos em humanos foram identificados na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Até o final de agosto de 2023, haviam sido registrados mais de 37.758.500 casos dessa doença no Brasil, dos quais, mais de 705.000 resultaram na morte do paciente infectado (Brasil, 2023).

a totalidade de minhas atribuições profissionais de forma remota. Enfim, meu *habitus* professoral e minha identidade profissional eram a de um professor do ensino presencial. Entretanto, em face dessa etapa de minha trajetória profissional e pessoal, observo que Dubar (2005) também considera identidades como denominações vinculadas a um momento histórico e a um contexto social. Nesse sentido, imagino que o contexto de pandemia, e todas as condicionantes a ele atreladas, trouxe inúmeros impactos para a identidade profissional dos professores e professoras.

Como apontam os escritos de Garcia (2010), a identidade se configura num processo de identificação e de diferenciação, é provisória e está **em constante construção**. Isso me leva à constatação de que todo período de isolamento social e de ensino remoto foi um percurso peculiar de transformação de minha própria identidade profissional, impulsionado pelas consequências de uma emergência de saúde pública de proporções mundiais, sobre a qual tampouco eu quanto os demais sujeitos de minha esfera de atuação profissional tínhamos qualquer controle. Os desdobramentos disso é que hoje minha identidade de professor não é mais a mesma de antes da pandemia. Vivenciei processos formativos diferenciados, dos quais o Mestrado em Educação Social é um; tive que, por força das circunstâncias, me apropriar de recursos tecnológicos e de possibilidades de mediação do processo de ensino e aprendizagem que eu jamais havia imaginado serem aplicáveis à minha realidade profissional; me desdobrei para encontrar soluções para inúmeros percalços que se me apresentaram no contexto de isolamento social, como as péssimas condições de conectividade em meu bairro ou a falta de acesso à internet e às demais ferramentas necessárias para o ensino remoto por parte significativa de meus alunos; precisei fazer experimentações metodológicas, algumas das quais tiveram resultados desastrosos; vi a rotina de minhas atividades profissionais invadindo a rotina de meu lar e a ela se confundindo; sofri perda de parentes em primeiro grau e de amigos.

Diante de tudo isso, constato que hoje não sou mais o mesmo professor, tampouco a mesma pessoa, de antes da pandemia. Desenvolvi um olhar muito mais compreensivo em relação às dificuldades por que estão passando meus estudantes, pois muitas delas eu mesmo passei e ainda passo, algumas relações afetivas que eram muito caras a mim e a minha família se perderam para sempre. A vivência de todas essas situações profissionais e pessoais me levam a assumir as palavras de Nóvoa (1995, p. 34-35):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...] que caracteriza o modo como cada um se sente e se diz professor.

Durante esse processo de transformação (construção) de minha identidade profissional (Garcia, 2010) no período de isolamento social e do conseqüente ensino não presencial, vivenciei — de modo igualmente análogo aos profissionais que responderam às pesquisas mencionadas por Gatti (1996) — alguns momentos de intensa frustração e de stress decorrentes de muitas condições adversas de trabalho que se me apresentavam: volume excessivo de atividades e significativo esgotamento físico e moral<sup>3</sup>.

## 1.2 Os contornos do estudo

O *Campus* Corumbá é um dos dez *campi* do IFMS. A unidade foi criada em 2009, juntamente com os *Campi* Ponta Porã, Três Lagoas, Coxim e Aquidauana. Em 2010, iniciou a oferta de cursos técnicos subsequentes em Eventos, Logística, Meio Ambiente, Reabilitação de Dependentes Químicos, Agente Comunitário de Saúde, Hospedagem, Transações Imobiliárias e Automação Industrial, todos na modalidade educação a distância (EaD), em parceria como o Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Em 2011, a Portaria do MEC nº. 79/2011 autorizou o início da oferta de cursos presenciais — técnicos integrados e de graduação (IFMS, 2014d). Atualmente o *campus* oferta três cursos técnicos integrados, em Informática, em Metalurgia e em Manutenção e Suporte em Informática — o último na modalidade Proeja (Educação de Jovens e Adultos); dois cursos superiores de tecnologia (graduação), em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e em Processos Metalúrgicos; dois cursos técnicos subsequentes na modalidade EaD, em Manutenção e Suporte em Informática e em Contabilidade; três cursos de pós-graduação *lato sensu*, Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Especialização em Informática Aplicada à Educação e Especialização em Estratégias para Conservação da Natureza. Além disso, são ofertados cursos de qualificação profissional ou de formação inicial e continuada (FIC) presenciais e a distância. Atividades de pesquisa e inovação são desenvolvidas pela Coordenação de Pesquisa e Inovação (Copei) e

---

<sup>3</sup>Até aqui adotei a primeira pessoa do singular, por se tratar do relato da minha trajetória pessoal e profissional.

em observância às diretrizes da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (Propi). As ações de Extensão (cursos, projetos e eventos) são desenvolvidas no âmbito da Coordenação Extensão e Relações Institucionais (Coeri), sob as diretrizes da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) (IFMS, 2021a).

No momento da realização deste estudo, o quadro de servidores desse *campus* contava com 45 técnicos-administrativos e 56 professores (IFMS, 2021b). O quadro docente estava composto por professores das seguintes áreas: Administração, Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática/Desenvolvimento e Desenvolvimento Web, Informática/Engenharia de Software e Banco de Dados, Informática/Redes De Computadores, Matemática, Metalurgia de Transformação, Metalurgia Extrativa, Metalurgia Física, Português, Português/Espanhol, Português/Inglês, Química, Sociologia (IFMS, 2021a).

As atividades docentes no IFMS são regulamentadas por um conjunto de diretrizes específicas e compreendem atividades de ensino, atividades de pesquisa, atividades de extensão, atividades de formação continuada e atividades de gestão institucional (IFMS, 2018a). Dessa forma, ademais das funções docentes relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à formação continuada, professores do *campus* também estão investidos em funções de coordenação de curso, Coordenação de Pesquisa e Inovação e em cargos de direção (Direção Ensino, Pesquisa e Extensão e Direção-Geral) (IFMS, 2021a).

A docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) tem especificidades que a diferenciam da atuação docente em outras instituições de educação básica ou de educação superior: a presença de professores de áreas do conhecimento que compõem o núcleo específico ou de formação técnica atuando em um mesmo curso juntamente com docentes das áreas de conhecimento que compõem o Ensino Médio ou núcleo comum e desenvolver um currículo que se propõe a integrar a formação geral do Ensino Médio com a formação profissional - no caso dos cursos técnicos integrados; a presença de profissionais não licenciados (engenheiros, bacharéis, tecnólogos), atuando como docentes do núcleo específico; atuar com alunos de perfis muito diversificados, uma vez que o professor da EPCT ministra aulas em cursos profissionalizantes de curta duração (cursos FIC), em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em cursos técnicos concomitantes e

subsequentes ao Ensino Médio, em cursos de graduação e de pós-graduação; e, ainda, pode implicar a atuação na educação a distância.

Essa contextualização indica que há um hibridismo na composição do corpo docente dos institutos federais: devido à natureza dos cursos que ofertam, o corpo docente dessas instituições é formado por licenciados, tecnólogos, bacharéis e engenheiros, sendo este o problema a ser investigado nesta pesquisa. Como já observado, a EPCT implica que o docente atue na educação básica e na educação superior, podendo inclusive ter que atuar na pós-graduação. Além disso, o município de Corumbá tem particularidades como o isolamento geográfico e a escassez de oportunidades formativas em nível *stricto sensu* voltadas para as especificidades da EPCT ou mesmo para as áreas específicas de atuação desses professores. Desse cenário, emerge a necessidade de se compreender como se constituiu a docência desses profissionais de formações tão distintas que atuam no *Campus* Corumbá em face dos desafios postos pela EPCT.

Diante disso, esta pesquisa se propôs a responder as seguintes questões: quais são os caminhos percorridos pelos professores do *Campus* Corumbá para constituir sua identidade docente? Qual é a imagem que esses docentes elaboram acerca de si mesmos enquanto professores da EPCT? Quais são suas percepções a respeito da própria formação?

As questões apresentadas acima são oriundas de minhas observações e inquietações relativas à formação e à identidade profissional dos professores do *Campus* Corumbá, na condição de professor do quadro permanente do IFMS, docente que ministra disciplinas em cursos FIC, técnicos integrados, técnicos subsequentes, de graduação e de pós-graduação desse Instituto Federal.

A respeito da produção científica sobre esse tema, em 30 de novembro de 2021, foi realizado o levantamento de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD)<sup>4</sup>, utilizando os descritores Identidade profissional docente e Instituto Federal. Primeiramente, foi selecionada a opção “Busca avançada” da BDTD. Os parâmetros da busca avançada foram alterados para: “Busca por”: “Identidade profissional docente” e “Instituto Federal”, com a configuração “Todos os campos” em ambos. A correspondência da busca foi configurada com a opção “TODOS os termos”. Além disso, considerando o tempo de

---

<sup>4</sup>Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

24 meses para elaboração de uma dissertação de mestrado e que os institutos federais foram criados no final do ano de 2008, o campo “Ano de defesa” foi configurado com o parâmetro “De: 2011 Até: 2021”. Com esses parâmetros, foram identificadas 287 teses e dissertações, listadas por ordem de relevância. A seleção das obras considerou a referência à docência, formação ou identidade docente no título dos trabalhos, seguidos da análise do resumo. Com esse procedimento foram selecionados 25 trabalhos, contudo um deles aparecia duas vezes na base de dados, restando 24 estudos.

Da análise dessa produção sobre os professores no âmbito dos institutos federais, identificaram-se estudos que analisam os impactos da verticalização para o trabalho e para a identidade docente na EPCT (quatro trabalhos), formação de professores para a EPCT (dois trabalhos), a influência dos sentidos atribuídos ao trabalho nas reflexões sobre a prática docente (um trabalho) e a constituição da identidade profissional docente (cinco trabalhos). No contexto das produções acadêmicas sobre o tema identidade profissional docente da EPCT, a presente pesquisa se insere no último recorte apresentado acima, haja vista que objetiva a compreensão de como se constitui a identidade docente do professor da EPCT<sup>5</sup>.

No que tange ao percurso metodológico, nos trabalhos encontrados verificou-se o emprego da pesquisa de natureza qualitativa ou quali-quantitativa em dez estudos. Quanto aos objetivos, três dos trabalhos caracterizam-se como pesquisa descritiva e dois como pesquisa exploratória e um como pesquisa explicativa. Como fonte de informação, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental foram utilizadas em seis trabalhos, a pesquisa de campo em três e a pesquisa (auto)biográfica em um. O estudo de caso foi procedimento utilizado em três estudos. Em relação aos instrumentos e às técnicas utilizadas, oito dos autores analisados mencionaram o uso da entrevista, quatro lançaram mão do questionário e dois deles recorreram à observação. O emprego da narrativa foi informado por três autores; o grupo focal por dois e a história de vida por um. Dentro desse cenário, no presente estudo adota-se a abordagem de natureza qualitativa, a pesquisa explicativa e a descritiva, a pesquisa de campo, bem como o emprego do questionário e da entrevista.

Relativamente ao *lócus* e aos sujeitos da pesquisa, semelhantemente ao que se fez neste trabalho, todos os estudos identificados elegeram como *lócus* um ou mais

---

<sup>5</sup> O quadro de trabalhos identificados na revisão bibliográfica consta no Apêndice D.

*campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os sujeitos da pesquisa professores EBTT. Não obstante haver prevalência de uma abordagem a docentes de áreas, perfis formativos e níveis de ensino diversificados (isso foi feito em seis dos estudos encontrados), observou-se em parte dos trabalhos o enfoque a áreas (disciplinas) específicas na seleção dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, destacam-se a seleção de sujeitos Professores EBTT: bacharéis que ministram disciplinas técnicas, da área de Educação Física que atuam na educação de jovens e adultos (Proeja), que atuam ou atuaram nos cursos Técnicos e compõem o quadro efetivo do instituto federal, que trabalham em pelo menos dois níveis de ensino distintos. Dessa forma, estes estudos não abarcaram a totalidade dos professores da unidade educacional (*campus*) investigado. Além disso, em um dos trabalhos também foi identificado um recorte mais amplo que nos demais trabalhos, o qual, ademais dos professores EBTT, contou com participação de um membro da diretoria de ensino, supervisores pedagógicos e coordenadores dos cursos técnicos integrados. Em face do exposto, a presente pesquisa se destaca ter como escopo a totalidade dos professores do quadro efetivo da unidade escolar investigada.

Nesse cenário, este trabalho tem como objetivo geral compreender os caminhos para constituição da identidade docente dos professores da EPCT que atuam no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Corumbá.

Como objetivos específicos:

- Identificar os diferentes perfis formativos e trajetórias profissionais dos professores do *Campus* Corumbá.
- Caracterizar a imagem que os professores do *Campus* Corumbá elaboram a respeito de si mesmos como docentes da EPCT.
- Refletir sobre os caminhos formativos dos professores do *Campus* Corumbá no contexto da formação identitária.

Para alcançar tais objetivos, foi necessário apreender alguns aspectos das trajetórias pessoais e profissionais dos professores e das múltiplas dimensões de seu ambiente de atuação, o que implicou adentrar esse ambiente, identificando os fatores constituintes de suas identidades e compreendendo a complexidade em que se desenvolvem. Diante disso, reafirma-se a opção pelo estudo com a abordagem qualitativa. Os procedimentos adotados tiveram nuances do estudo de caso e os dados foram produzidos mediante questionário, que se prestaram à sondagem inicial

para levantamento do perfil dos professores do *Campus* Corumbá, e entrevistas, por meio das quais se levantaram dados sobre a identidade profissional dos docentes.

Relativamente aos resultados do estudo, o texto desta comunicação foi organizado em três partes. Inicialmente se analisa como se deu a constituição do Ensino Médio e do ensino técnico como modalidades de ensino legalmente constituídas na história da educação no Brasil, observando-se os movimentos de aproximação e de afastamento entre eles, bem como a proposição dos institutos federais como uma tentativa de superação da dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. A seguir, é feita a discussão sobre identidade profissional, identidade profissional docente e identidade profissional do professor da EPCT. Na terceira parte são discutidos os dados produzidos por meio do questionário e das entrevistas.



## **2 PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A partir deste ponto, será feito um exame de como se deu a constituição do Ensino Médio e do ensino técnico enquanto modalidades do ensino legalmente constituídas na educação brasileira; a tendência histórica em ofertar dois tipos distintos de educação no Brasil, uma voltada aos jovens das classes mais abastadas (Ensino Médio de caráter propedêutico) e outra para direcionar de forma mais imediata os jovens da classe trabalhadora ao mercado de trabalho (ensino técnico/profissionalizante); e a proposição dos institutos federais e do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio como políticas públicas para a superação da dualidade histórica que caracteriza a educação em nosso país.

Esse preâmbulo se faz necessário, tendo em vista que a investigação aqui desenvolvida a respeito da constituição da identidade profissional de professores de um dos *campi* do IFMS, parte de uma perspectiva sociológica e, portanto, concebe a identidade profissional como um processo historicamente situado e impactado por fatores atinentes ao contexto social e institucional. Logo, as finalidades e especificidades dos institutos federais — as quais têm sua explicação na constituição histórica do Ensino Médio e do Ensino Técnico em sua conjunção com a perspectiva de acesso ou de exclusão em relação ao ensino superior — trazem implicações muito específicas para o trabalho docente nessas instituições, e, conseqüentemente, para a compreensão da identidade desses professores.

### **2.1 A constituição do Ensino Médio na educação brasileira**

A partir dos estudos de Saviani (2013), observa-se que durante os períodos colonial e imperial a instrução pública, e sobretudo a educação secundária, foi marcada pela omissão do Estado e pela prevalência do ensino ministrado pelas ordens religiosas e pelos liceus provinciais.

Embora outras ordens religiosas tenham também se instalado no Brasil nos dois primeiros séculos da colonização, foram os jesuítas que estabeleceram um sistema de ensino em terras brasileiras, pois tinham o apoio oficial da coroa portuguesa e das Autoridades locais. A ação educativa da Companhia de Jesus inicialmente tinha como fio condutor o plano de estudos elaborado pelo Pe. Manuel da Nóbrega. Esse plano de estudo consistia, entre outros tópicos, do aprendizado de Língua Portuguesa, doutrina católica, leitura e escrita e aprendizado profissional

agrícola, além de gramática latina, esta ensinada àqueles que pretendiam ingressar nos estudos superiores na Europa (Saviani, 2013).

Porém, o plano de estudos de Nóbrega foi logo substituído pelo *Ratio Studiorum*. Esse novo sistema de ensino jesuítico instituía um programa de estudos que organizava os estudantes em classes por faixa etária e nível de proficiência, organizava o conteúdo curricular em disciplinas, instituía a supervisão pedagógica por meio do prefeito de estudos, apresentava um conjunto de regras específicas (regulamento) para cada segmento da comunidade escolar. O plano de estudos era organizado em dois níveis ou cursos, os estudos inferiores e os estudos superiores. De acordo com Saviani (2013), os estudos superiores eram compostos pelo estudo de filosofia e teologia e limitavam-se à formação de padres e catequistas. Já os estudos inferiores correspondiam ao atual Ensino Médio, duravam entre seis e sete anos e eram direcionados à formação dos filhos da elite colonial. Portanto o *Ratio Studiorum* tinha caráter elitista, pois no Brasil destinou-se à formação dos filhos da elite colonial e excluiu os índios, os escravizados e as outras camadas livres, mas pobres, da sociedade da época (Saviani, 2013).

Durante a segunda metade do Século XVIII, por meio da ação política do Marquês de Pombal, houve o desmonte do sistema de ensino jesuítico no Brasil. A partir daí a instrução pública foi realizada por meio das aulas régias, que se configuravam na oferta de disciplinas isoladas por professores particulares. Essas disciplinas eram ofertadas de forma autônoma, sem articulação com as demais e sem um plano formal de estudos (Vechia, 2010). Foi esse o modelo de ensino vigente durante o período em que a família real portuguesa se instalou no Rio de Janeiro e em parte do período imperial.

Vechia (2010) destaca que, durante o reinado de D. Pedro I, foram apresentadas propostas de projetos para a educação, mas nenhuma delas contemplava o ensino secundário. Durante o período Regencial, o Ato Adicional de 1834 descentralizou o sistema educacional, transferindo às províncias o poder de legislar, regulamentar e promover a instrução pública primária e secundária, ficando a atuação do governo central no ensino secundário restrita ao Município da Corte (Rio de Janeiro) (Vechia, 2010).

Nesse período surgiram os liceus, que eram instituições voltadas ao atendimento educacional das camadas mais abastadas da sociedade da época.

Contudo, como destaca Vechia (2010), os liceus "[...] apresentavam uma organização muito frágil; constituindo-se na reunião de aulas avulsas, ministradas em local único, sem qualquer integração ou organicidade entre as cadeiras". (Vechia, 2010, p. 82).

Contudo, a partir da criação do Colégio Pedro II, em 1837, teve início o primeiro esforço do governo central do país no sentido de uniformizar o ensino secundário. De acordo com Vechia (2010, p. 83), a criação do *Collegio* de Pedro II teve por objetivos "[...] educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira [...]" e que essa instituição servisse de modelo a todas as instituições particulares ou públicas congêneres do império, sendo, para esse fim, adotado no colégio há pouco criado um plano de estudos que organizava o ensino secundário em séries ou níveis (Vechia, 2010).

Desde a criação do Colégio Pedro II até a metade da década de 1870, o regulamento do Colégio passou por várias modificações (reformas), mas todas elas mantiveram o sistema seriado no ensino secundário. Não obstante, Vechia (2010) aponta que em 1878, por meio do Decreto nº. 6.884 foram instituídas modificações normativas que restabeleceram o regime de matrículas avulsas e o sistema de exame vago, que consistia em facultar às pessoas que não estudaram no Colégio Pedro II o direito de prestar o exame das matérias oferecidas nessa instituição, isso tudo, na prática, inviabilizava o ensino seriado.

Essa situação só foi modificada com a reforma educacional proposta logo depois da Proclamação da República. Por meio do Decreto n.º 981/1890, o Colégio Pedro II passou a ser denominado de *Gymnasio* Nacional, foi estabelecido um novo plano de estudos para o ensino secundário, com sete anos de duração, o qual também previa que o estudante prestasse um exame ao final do curso, o exame de madureza, para demonstrar a assimilação dos conhecimentos estudados durante o ensino secundário (Vechia, 2010).

Vechia (2010) ainda salienta que, em face da falta de recursos financeiros, recursos materiais e de pessoal docente qualificado, o governo imperial transferiu às províncias a responsabilidade pela oferta e promoção ensino secundário, mas, ao mesmo tempo, tentou manter o controle sobre essa etapa da escolarização. Um dos mecanismos criados com esse objetivo, conforme já expresso anteriormente, foi o Colégio Pedro II. De acordo com o autor, os liceus e ateneus provinciais eram incentivados a adotar o mesmo plano de estudos e os mesmos livros didáticos do

Colégio Pedro II. Outro mecanismo de controle do governo central era obrigatoriedade dos exames de ingresso no ensino superior, etapa da escolarização que era monopolizada pelo governo central. Contudo, "[...] os liceus, e inclusive o Collegio de Pedro II, não conseguiram seguir as diretrizes traçadas". (Vechia, 2010, p. 88).

Referente ao período da Primeira República, Vechia (2010) destaca que, diferentemente do governo imperial, o governo republicano implementou mecanismos de controle direto sobre o ensino secundário, obrigando os liceus provinciais a seguirem o mesmo plano de estudos, programas de ensino e livros didáticos do *Gymnasio Nacional* (Colégio Pedro II). Em contrapartida, foi estabelecida a equiparação — para fins de acesso ao ensino superior — entre os exames de madureza realizados nos liceus provinciais e privados ao que era prestado no *Gymnasio Nacional* (Vechia, 2010). Relativamente a esse período, Ramos (2005) constata que anteriormente à reforma educacional de 1931 o Estado monopolizava o acesso ao ensino superior, por meio dos exames de madureza e exames preparatórios. Além do mais, a política de ensino voltava-se para as escolas oficiais. A autora evidencia que durante a Primeira República o Estado brasileiro relegou a uma posição de subalternidade o compromisso com o ensino secundário, sendo o Colégio Pedro II a única referência oficial para esse grau de ensino (Ramos, 2005).

Todavia, a partir de 1931, com a reforma proposta por Francisco Campos, o governo federal comprometeu-se de forma mais evidente com essa fase da escolaridade, por intermédio da criação de uma política educacional “[...] especialmente voltada para o ensino secundário como um todo” (Ramos, 2005, p. 230).

A respeito dessa reforma educacional, Saviani (2013) pontua que o então Ministério da Educação e Saúde Pública baixou um conjunto de decretos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos. Entre os novos dispositivos normativos da educação constava o Decreto nº. 19.890/1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário. Entre as disposições do novo Decreto (Brasil, 1931), constavam o reconhecimento oficial do ensino secundário ministrado no Colégio Pedro II e em outros estabelecimentos sob regime e inspeção da união; a organização do ensino secundário em dois cursos seriados, o curso fundamental e o curso complementar, indicando-se também as disciplinas que deveriam compor o currículo de cada um deles.

Ademais, o Decreto regulamentava a prestação de exame de admissão no ensino secundário e o regime escolar, compreendendo normas sobre a matrícula, transferência, início e fim do ano letivo, carga horária semanal de aulas, aplicação de avaliações e provas finais (Brasil, 1931). Conforme ressaltado por Ramos (2005), a reforma de 1931 deu ao ensino secundário conteúdo e seriação própria e tornou a conclusão dessa etapa da escolarização requisito obrigatório para acesso à educação superior:

Foi com esta reforma [...] que o ensino secundário adquiriu organicidade, caracterizando-se por um currículo seriado e pela frequência obrigatória, com dois ciclos, um fundamental e outro complementar. A habilitação no ensino secundário tornou-se exigência obrigatória para o ingresso no ensino superior (Ramos, 2005, p. 230).

Além disso, do ponto de vista legal, o Decreto nº 19.890 equiparou os estabelecimentos privados aos oficiais: “Art. 44 Serão oficialmente equiparados para o efeito de expedir certificados de habilitação [...] os estabelecimentos de ensino secundário mantidos por governo estadual, municipalidade, associação ou particular, observadas as condições abaixo prescritas”. (Brasil, 1931). Em consonância com essa disposição, o Decreto especificava os requisitos a serem cumpridos pelas escolas públicas e privadas que pleiteassem a autorização para oferta do ensino secundário, bem como normatizava o processo de inspeção e a fiscalização dos estabelecimentos ofertantes dessa modalidade de ensino (Brasil, 1931).

Contudo, manteve-se o caráter elitista do ensino secundário e estabeleceu-se em bases legais a dualidade entre o ensino secundário de caráter propedêutico e o ensino técnico, de caráter profissionalizante, conforme se discutirá mais adiante. De acordo com Ramos (2005) a tradição acadêmica, propedêutica e aristocrática do ensino secundário, voltado à preparação para o ensino superior, acentuou-se com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário durante o Estado Novo, assim como manteve-se durante esse período a existência de um sistema de ensino profissional independente e sem articulação com o ensino secundário.

A partir de 1948, com o início das discussões para elaboração do projeto da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ficou em evidência a disputa de interesses relacionadas ao ensino secundário privado e o ensino público. Conforme acentua Ramos (2005), por um lado, o pensamento privatista era predominante nas discussões da pauta política educacional, por outro lado, estava em curso, da parte de expressivos contingentes da população urbana, uma crescente

demanda por acesso ao ensino secundário. Ramos (2005) pontua que essa massa populacional não tinha condições de arcar com as despesas do ensino secundário privado. O desdobramento histórico dessa contradição foi a criação de escolas secundárias públicas estaduais para atender a reivindicação popular por acesso ao Ensino Médio (Ramos, 2005).

Nesses debates também ganharam relevo as críticas que apontavam para a necessidade de aproximação entre os fins da educação e o atendimento das necessidades do desenvolvimento do país (Ramos, 2005). Nesse sentido, as discussões contribuíram para alguns movimentos que aproximavam o Ensino Médio do ensino técnico: “[...] alguns sinais de equivalência já haviam sido dados em 1953, quando foram definidos os cursos superiores nos quais alunos formados no ensino técnico industrial poderiam se candidatar”. (Ramos, 2005, p. 232).

Com o golpe civil-militar de 1964, há, no campo educacional, a predominância da preocupação com o atendimento das demandas econômicas. O governo militar golpista intencionava implementar o desenvolvimento acelerado do país mediante a crescente influência do Estado na economia, o que se refletiu nos Planos Nacionais de Desenvolvimento I e II (Ramos, 2005). Destarte, e em face do contexto econômico caracterizado pela industrialização acelerada e o conseqüente crescimento da demanda por mão de obra especializada, concentração de capital, internacionalização da economia, contenção de salários, ademais de esforços governamentais para restringir o acesso ao ensino superior, o ensino técnico ganha importância como fator de desenvolvimento econômico (Ramos, 2005).

Para adequar o ensino secundário a essa nova orientação, foi implementada outra reforma do ensino, materializada na promulgação da Lei nº. 5.692/1971, cujo escopo era a fixação de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971). A principal mudança trazida pela nova lei foi o caráter compulsório da profissionalização no Ensino Médio: “[...] 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”. (Brasil, 1971).

Apesar do objetivo governamental de contenção do acesso à educação superior, Ramos (2005) destaca que o ensino técnico/médio acabou desempenhando uma dupla função, visto que o ingresso no mercado de trabalho em profissões técnicas destoava dos objetivos da classe média. Além de formar técnicos, o ensino

técnico/médio também continuou a formar candidatos ao ensino superior. Como também observa Ramos (2005), com a oferta do Ensino Médio de caráter profissionalizante pretendia-se também que os jovens que não ingressavam na universidade ingressassem na vida economicamente ativa tão logo concluíssem essa etapa da escolarização (educação básica), porém a classe média rejeitou tal direcionamento, que ia de encontro a suas aspirações à ascensão social. Por conseguinte, a profissionalização compulsória no Ensino Médio foi revogada em 1982, com a publicação da Lei n.º 7.044. (Brasil, 1982).

Nos debates que se desenvolveram durante a elaboração do novo texto constitucional e da nova LDB, Ramos (2005) divisa a emergência de ideias progressistas em relação ao Ensino Médio, como a concepção dessa etapa da escolarização a partir da perspectiva da politecnicidade, articulando o conhecimento à prática do trabalho. No entanto constata que se manteve a tendência neoliberal conservadora na promulgação da nova LDB, Lei nº. 9.394/1996. (Brasil, 1996). Essa autora considera um avanço o tratamento unitário à educação básica, que, nessa perspectiva, passa a abarcar o ensino fundamental, desde a educação infantil, até o Ensino Médio, encampado no texto legal como a última etapa da educação básica.

Apesar disso, Ramos (2005) assinala que a lei promulgada em 1996 não criou o sistema nacional de ensino, o que era uma demanda dos educadores, mas organizou a educação nacional em regime de colaboração entre os entes federados e colocou o Ensino Médio como atribuição prioritária dos sistemas estaduais de ensino. A norma legal também expressa uma contradição em relação ao Ensino Médio, posto que o concebe como etapa da educação básica que visa ao desenvolvimento do estudante por meio da preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania, porém remete o ensino técnico a cursos isolados, sem articulação com o Ensino Médio (Ramos, 2005).

Nos anos recentes, a Lei nº. 13.415/2017 acrescentou à LDB 9.394/1996 dispositivos que regulamentam a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;  
IV - ciências humanas e sociais aplicadas;  
V - formação técnica e profissional. (Brasil, 2017).

A BNCC foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda em 2017, em um contexto político conturbado na esfera federal e em meio a muita polêmica quanto às modificações que instituiu no currículo do Ensino Médio. Em linhas gerais, a BNCC aparentemente aproximou a formação técnica e o Ensino Médio, contudo reorganizou essa etapa da educação básica em itinerários formativos que se excluem mutuamente. Assim, a formação técnica é um dos itinerários formativos possíveis, mas que, ao ser percorrido pelo estudante, implica sua exclusão dos demais itinerários. Nesse sentido, Artero (2019, p. 119) aponta que:

[...] a concepção de educação contida no documento da Reforma do Ensino Médio é de cunho utilitarista e dual. Utilitarista, porque reforça uma organização de educação voltada aos interesses neoliberais. Dual, do ponto de vista dos diferentes ensino médios, ofertados para uma minoria mais bem formada e especializada, com melhor remuneração, e uma maioria com parca qualificação, mal remunerada.

Em face dos movimentos ora de avanço ora de retrocesso que marcaram — e ainda marcam — a história da constituição do ensino médio em nosso país, é possível depreender que a definição das finalidades do ensino médio no Brasil ainda continua sendo terreno de disputas políticas e de classes. Como observa Ramos (2005, p. 239) "[...] ainda não se compreenderam plenamente os fundamentos que lhe dão sentido [ao ensino médio]".

## **2.2 A interface entre a Educação Técnica/profissionalizante e o Ensino Médio no Brasil**

Moura (2007) e Melo e Silva (2017) demonstram que ao longo da história do Brasil a educação foi caracterizada pela dualidade, haja vista que se tem praticado em nosso país a oferta de educação diferenciada para os filhos das elites em relação à ofertada aos filhos dos trabalhadores. Segundo os autores mencionados, para estes tem sido destinada uma educação profissionalizante, de caráter instrumental, voltada ao atendimento de demandas do mercado de trabalho e desenvolvida numa perspectiva assistencialista e de manutenção do sistema socioeconômico vigente. Para aqueles, uma educação básica de caráter propedêutico, voltada à preparação para o ingresso na educação superior e à formação de lideranças (Moura, 2007; Melo; Silva, 2017).

Ramos (2014) observa que anteriormente ao Século XIX não se têm no Brasil registros de iniciativas sistemáticas no campo educacional que possam ser enquadradas como educação profissional. Moura (2007) esclarece que até esse período, ofertava-se educação propedêutica para as elites, garantindo-lhes o acesso às ciências, às letras e às artes, com vistas a formar futuros dirigentes, mas negava-se o acesso à educação aos demais estratos populacionais. Dessa forma, a educação contribuía para a reprodução ordem social vigente. Esse autor situa as origens da educação profissional a partir de 1809:

[...] os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1940 do século XIX [sic], a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira em Belém do Pará; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos. (Moura, 2007, p. 5).

Vechia (2010) aponta que as primeiras tentativas de articulação entre a educação secundária e o ensino técnico ocorreram ainda durante o Século XIX. De acordo com ele, o Decreto nº. 1.556/1855 alterou o regulamento do Colégio Pedro II, organizando o ensino secundário em dois ciclos. O primeiro, denominado de Estudos de Primeira Classe, durava cinco anos, e deveria ser cursado por todos os alunos da instituição. A conclusão do ciclo inicial conferia ao estudante o direito de requerer um certificado de conclusão de curso que, por sua vez, lhe dava o direito de ingressar em algum dos institutos de formação técnica sem a necessidade de prestar exames de acesso ou de avançar para o segundo ciclo de estudos no Colégio Pedro II e, ao final, obter o título de Bacharel em Letras (Vechia, 2010).

O regulamento do Colégio Pedro II foi novamente alterado em 1857, reorganizando do currículo do ensino secundário em dois cursos distintos, sendo um deles, com sete anos e duração, destinado à formação com vistas ao ingresso nos cursos superiores e outro, com duração de cinco anos, destinado à preparação para o ingresso nos cursos técnicos. De acordo com o autor, “[...] a desvalorização das

profissões técnicas e o prestígio das profissões liberais levaram a maioria dos alunos do Collegio a cursar o plano de estudos que conduzisse às instituições de ensino superior” (Vechia, 2010, p, 85).

De outra parte, conforme apontado por Ramos (2014), em nosso país a educação profissional teve origem dentro de uma perspectiva assistencialista, a qual objetivava amparar órfãos e pessoas classificadas como desvalidos da sorte. Nesse contexto, Moura (2007) salienta que foram criadas sociedades civis — dentre as quais citam-se Liceus de Artes e Ofícios criados ao longo da década de 1880 — para amparar crianças órfãs e abandonadas. Tais estabelecimentos ofertavam a essas crianças uma base de instrução teórica e prática e as iniciava no ensino industrial. É somente a partir do início do Século XX que passa a existir um esforço do poder público na organização da formação profissional e tem início a mudança do perfil assistencialista dessa modalidade de ensino para a preparação de mão de obra operária para o exercício profissional (Moura, 2007).

Em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, foram criadas 19 unidades das Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes unidades da Federação. Ainda que tais escolas se assemelhassem aos Liceus de Artes e Ofícios, elas estavam voltadas ao ensino industrial e eram custeadas pelo Estado Brasileiro. Ainda em 1909 foi organizado o ensino agrícola para capacitar mão de obra para as funções de chefes de cultura, administradores e capatazes (Moura, 2007).

No entanto é com início da industrialização, na década de 1930, que a educação profissional adquire importância econômica no Brasil. A indústria nascente passou a demandar mão de obra especializada para atuar nas fábricas. Isso fez com que a formação de trabalhadores se tornasse uma necessidade econômica, superando o seu caráter assistencialista inicial (Ramos, 2014). Moura (2007) pontua que em resposta à necessidade de atendimento à demanda por mão de obra qualificada foram criadas leis específicas para a formação profissional e para a formação de professores em nível médio. Não obstante, a dualidade na educação é reafirmada durante esse período. O acesso ao ensino superior por meio de processo seletivo, continuava a dar-se mediante domínio dos conteúdos gerais das letras, das ciências e das humanidades. Porém a vertente profissionalizante do ensino secundário — cursos normais, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico —,

embora com mesmo nível e duração do curso colegial, não habilitavam o estudante para o ingresso no ensino superior (Moura, 2007).

Em face desse contexto, Ramos (2005) observa que a partir da reforma educacional de 1931 se estabelece em bases legais a criação de dois sistemas de ensino independentes, pois se regulamentou o ensino profissional, sem, contudo, estabelecer qualquer relação entre essa modalidade educacional e o ensino secundário. Além disso, a reforma manteve a característica elitista do Ensino Médio por meio dos currículos enciclopédicos. Para Ramos essa reforma oficializava a dualidade no Ensino Médio, estabelecendo um segmento voltado à preparação para o acesso ao ensino superior e outro voltado à profissionalização e inserção imediata no mercado de trabalho (Ramos, 2005).

Moura (2007) também observa que, a partir da década de 1960, o texto da primeira LDB rompia formalmente com a dualidade entre Ensino Médio propedêutico e o profissionalizante, ao estabelecer a equivalência entre tais cursos sem a necessidade de exames de equiparação. Teoricamente isso possibilitaria que estudantes oriundos do ensino propedêutico e do ensino profissional pudessem, indistintamente, ingressar no ensino superior. Não obstante, tal igualdade não se concretizou na prática, uma vez que o currículo do curso secundário, voltado à elite, privilegiava os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ao passo que, nos cursos técnicos e de formação de professores para o primário e pré-primário, esses conteúdos eram reduzidos, havendo mais ênfase na preparação para o ingresso imediato no mundo do trabalho.

Durante a década de 1970, no governo militar golpista, a Lei nº. 5.692, de 1971 (Brasil, 1971), determinava compulsoriamente que o Ensino Médio (2º grau) seria profissionalizante em todas as escolas públicas e privadas do país. Tal medida foi justificada sob o pretexto de que a formação de técnicos atenderia as necessidades do mercado de trabalho e possibilitaria aos jovens que não ingressassem na educação superior a opção pela vida economicamente ativa quando concluíssem o Ensino Médio (Ramos, 2014).

Entretanto, Moura (2007) destaca que na prática a dualidade da educação foi intencionalmente mantida. O ensino profissionalizante compulsório ficou restrito às escolas públicas, já que a maior parte das escolas privadas mantiveram seus currículos com caráter mais propedêutico, para atendimento à elite da sociedade.

Concomitantemente, nas redes estaduais de ensino a implementação da profissionalização compulsória resultou no empobrecimento da formação geral em benefício da instrumentalização do aluno para o mercado de trabalho. Além disso, é notável a observação de Moura de que os conteúdos profissionalizantes “[...] assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho”. (Moura, 2007, p. 13).

Por outro lado, nessa mesma época, as escolas técnicas (ETFs) e agrotécnicas federais (EAFs) consolidaram-se como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, atuando principalmente na vertente industrial, por meio de cursos técnicos em mineração, geologia, mecânica, eletrotécnica, edificações, entre outros (Ramos, 2014; Moura, 2007). Ademais, uma parcela considerável dos egressos das ETFs continuou seus estudos em nível superior, o que revela que as ETFs não limitaram seus currículos às restrições estabelecidas na Lei nº. 5.692/1971 (Moura 2007).

Com a redemocratização do país a partir de 1985, a pressão por vagas no ensino superior volta a ser objeto das ações governamentais no ensino secundário. Ramos (2005) localiza o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico, implementado durante o governo de José Sarney, como uma política pública que visava à contenção do acesso de grandes massas populacionais à universidade. Esse programa resultou na expansão da rede federal de ensino, mas não atingiu o objetivo de conter a demanda por vagas na educação superior (Ramos, 2005).

Durante as reformas de orientação neoliberal implementadas na educação durante a década de 1990, permanece a dualidade na educação brasileira e há um movimento de desarticulação entre o Ensino Médio e a educação profissional. A Lei nº. 9.394/1996 (LDB) estrutura a educação brasileira em educação básica e educação superior. O Ensino Médio é um dos objetos do Capítulo II da LDB (Da educação básica), porém a educação profissional está no capítulo III da Lei (Da educação profissional e tecnológica) (Brasil, 1996). Em complementação ao texto legal, foi publicado o Decreto nº. 2.208/1997, que formaliza a separação do ensino técnico do Ensino Médio. O Art. 5º desse dispositivo estabelece que “[a] educação profissional

de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. (Brasil, 1997).

Ramos (2014) aponta que durante esse período houve o redirecionamento das políticas de formação profissional para os programas de capacitação de massa, foi cessada oferta do Ensino Médio profissionalizante e as escolas técnicas passaram a oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais (subsequente) ao Ensino Médio. Além disso, diminuiu-se a exigência de conhecimentos científico-tecnológicos que estruturam os processos produtivos e as atividades profissionais, de modo que os cursos técnicos passassem a ter a finalidade restrita de preparar para o trabalho (Ramos, 2014).

Foi somente a partir do ano de 2004, com a revogação do Decreto nº. 2.208, que essa situação foi revertida e as instituições de ensino, notadamente os logo depois criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, puderam conceber uma proposta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, que se propõe a superar o paradigma tradicional da educação, paradigma que se caracteriza pela separação entre formação profissionalizante e formação propedêutica. Apesar de a criação dos institutos federais representar um avanço progressista na educação em nosso país, a BNCC traz um retrocesso. Conforme apontado por Artero (2019), as alterações trazidas recentemente ao Ensino Médio pela BNCC, aprovada por meio da Resolução MEC/CNE nº. 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) evidenciam novamente a retomada da dualidade na educação secundária, conforme destacado no final da seção anterior.

### **2.3 Os institutos federais e o Ensino Técnico Integrado: uma política pública educacional para a superação da dualidade histórica da educação secundária**

A partir da publicação do Decreto nº. 5.154/2004, que revogou Decreto nº. 2.208/1997, foi reestabelecida a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico (Ramos, 2014). Assim, em 2008, a Lei nº. 11.892 cria os institutos federais. No contexto deste estudo, a publicação dessa Lei é um fato decisivo, pois a partir daí estão postas as condições necessárias para que se constitua o ambiente institucional onde os participantes da pesquisa desenvolvem sua prática e sua identidade profissional.

Quanto a sua intencionalidade, é notável como o projeto dos institutos federais se constitui em uma política do Estado brasileiro explicitamente voltada à superação do paradigma de dualidade entre formação intelectual e formação técnica, fato talvez inédito em nosso país. A Lei nº. 11.892/2008 traz as seguintes disposições:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições **de educação superior, básica e profissional**, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Brasil, 2008, grifo nosso).

O primeiro aspecto a se destacar no texto da Lei nº. 11.892/2008 é que os institutos federais são instituições de educação superior, de educação básica e de educação profissional. Além do mais, o desenvolvimento de sua proposta formativa deve ser pautado na conjugação das práticas pedagógicas empregadas com conhecimentos técnicos e tecnológicos. Aí se tem um indicativo inicial da intencionalidade de se realizar a Educação Técnica de nível médio numa perspectiva de integração com a formação de caráter humanista e o acesso à educação superior, o que será também decisivo para que se constitua o hibridismo no contexto dos institutos federais.

O intento de superação do paradigma de dualidade também está explícito em outros trechos da norma legal:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] 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; (Brasil, 2008, grifo nosso).

Como se vê, uma das finalidades legais dos institutos federais é justamente integrar a educação básica à educação profissional e à educação superior. Ao referir-se às finalidades dos institutos federais, Eliezer Pacheco assenta que o principal objetivo não é a formação de profissionais para o mercado, “[...] mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista.” (Pacheco, 2015, p. 11).

O autor ainda destaca que um dos objetivos basilares dos institutos federais é a derrubada das barreiras entre o ensino técnico e o conhecimento científico por meio

da articulação do trabalho à ciência e à cultura na perspectiva da emancipação humana (Pacheco, 2011). O mesmo autor observa ainda que o principal objetivo da criação dos institutos federais foi criar e efetivar um nova matriz institucional com vistas ao redirecionamento da política educacional. Nesse contexto, conceitos como a formação humana integral, a verticalidade e a certificação de saberes não formais se apresentam como inovações educacionais características da organização didático-pedagógica desses institutos (Pacheco, 2015).

A formação humana integral é compreendida na perspectiva de superação da divisão social do trabalho, característica da formação profissionalizante calcada no treinamento do trabalhador para a execução de determinadas tarefas. A partir desse prisma, a formação humana integral supera a perspectiva de somente formar um profissional, mas visa a “[...] formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí”. (Pacheco, 2015, p. 29). É na perspectiva da formação humana integral que são ofertados os cursos técnicos integrados, cujos currículos se estabelecem a partir da associação e contextualização dos conteúdos das disciplinas da educação de base comum do Ensino Médio com as disciplinas do conjunto tecnológico específicas a cada curso (Silva-Pereira; Santos; Oliveira Neto, 2017).

Além do mais, os cursos técnicos, preferencialmente na modalidade integrada, devem responder por 50% do total de vagas ofertadas pelos institutos federais (Brasil, 2008). A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, possibilita que os estudantes trilhem trajetórias formativas que podem ir do curso técnico ao doutorado. Nessa perspectiva, a verticalização é muito mais do que a oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, pois se configura como uma organização dos conteúdos curriculares de tal modo que possibilite “[...] um diálogo rico e diverso entre as formações [...]” (Pacheco, 2011, p. 24-25). A certificação de saberes não formais é uma ferramenta de inclusão social e de promoção de cidadania cuja finalidade é reintegrar à educação formal os trabalhadores que adquiriram no mundo do trabalho os conhecimentos atinentes a sua profissão. A expectativa é que a articulação da certificação de saberes não formais com as políticas de verticalidade promova essa reintegração educacional e a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores (Pacheco, 2015).

Apesar de tudo isso, observam-se algumas dificuldades no campo da operacionalização da matriz institucional desses institutos. A esse respeito, Pacheco esclarece que é necessário que se faça distinção entre a concepção normativa, expressa do texto da Lei nº. 11.892/2008, e a perspectiva real que se desenvolve no dia a dia dos institutos federais. Esse autor detecta problemas relacionados à operacionalização de algumas dimensões do projeto dos institutos federais, entre elas a verticalidade, a certificação de saberes não formais e a gestão (Pacheco, 2015).

Uma hipótese para a compreensão das causas da frustração de objetivos de reformas e projetos educacionais é apontada por Carvalho (2006). Esse autor constata que cada unidade escolar é detentora de uma cultura interna própria, a cultura organizacional da escola — a qual reflete as práticas, valores e crenças partilhados por todos aqueles que interagem no âmbito da escola — e caracteriza essa cultura como um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que atuam como relativizadores da cultura macro. Dessa forma, defende que escola não é um receptáculo passivo de instruções externas, antes, por causa de sua cultura organizacional a escola reinterpreta e adapta parte das instruções e diretrizes trazidas pela reforma educacional (Carvalho, 2006). Posto que o professor ocupa uma posição central no contexto dessas articulações, é de se esperar que sua identidade profissional seja impactada pelos embates entre os valores da cultura institucional local e os valores da cultura macro.

Ora, Pacheco assevera que “[...] os Institutos, definitivamente, significam uma nova matriz institucional cujo potencial não encontra precedentes na história da educação brasileira” (Pacheco, 2015, p. 48). Daí depreende-se que os profissionais que compõem corpo docente e técnico dos institutos federais não tiveram referências anteriores sobre a nova matriz institucional, haja vista a novidade do projeto educacional. Acrescente-se a isso o desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos e princípios sobre os quais se fundamenta a proposta desses institutos. Dessa forma, a origem dos problemas apontados por Pacheco (2015) situa-se nas reinterpretações e adaptações a que têm sido submetidos aspectos da matriz institucional. Conforme destaca Pacheco (2015, p. 49, grifo nosso), “[...] a norma [Lei nº 11.892] **é insuficiente para substituir o caldo cultural da tradição**, carregado de significações que os sujeitos institucionais utilizam como ferramentas para a vida institucional”.

Assim, Pacheco (2015) aponta problemas relacionados à forma como algumas unidades dos institutos federais estão sendo geridas. Ele observa que a nova matriz institucional significou um conjunto de mudanças ainda não absorvidas pela gestão e pela comunidade acadêmica dos institutos. Nesse sentido, assevera que é irreal que se espere resultados diferentes da nova matriz institucional se ela continuar sendo gerida da mesma forma que as Universidades e as Escolas Técnicas. Além disso, o grande contingente de professores e técnicos em educação que passaram a compor o quadro permanente dos institutos deveria ser capacitado pela gestão para atuar nessa nova matriz institucional (Pacheco, 2015). Porém, o que ocorre é que:

[...] na ausência de conhecimento para ensinar o novo que não se compreende, a tradição e as velhas práticas renovam-se e reassumem o seu lugar, mas agora de maneira revigorada. Revigorada, pelo fato do novo não funcionar na visão do antigo gestor ou servidor, que como todo o ser humano tende a repetir o que já foi assimilado, **realizando um processo de recuperação ideológica conservadora** da nova matriz. (Pacheco, 2015, p. 49, grifo nosso).

No que tange à verticalização, o objetivo visado é superar a hierarquização e estratificação dos saberes, na qual a universidade é vislumbrada como instituição feitas para a elite e as escolas para os trabalhadores. A propósito desse objetivo, os institutos federais “[...] se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem técnica, prática e compreensão teórica [...] com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo”. (Pacheco, 2015, p. 45-46). Logo, a verticalidade é compreendida como um dos princípios que embasam a organização dos componentes curriculares na proposta dos institutos federais. Sua operacionalização implica a proposição de itinerários formativos entre diferentes cursos - qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação - que fazem parte da educação profissional e tecnológica (Pacheco, 2011). No entanto, se tem verificado que, na grande maioria dos institutos, a verticalidade tem se reduzido à oferta simultânea de cursos de diferentes níveis sem que se implemente qualquer política para induzir o aluno a percorrer algum itinerário formativo dentro dos eixos tecnológicos: “[...] a verticalidade precisa ser induzida, para que o aluno percorra, de forma individualizada e concreta o itinerário formativo dentro de um determinado eixo tecnológico que o leve da educação básica até o doutorado”. (Pacheco, 2015, p. 46).

Quanto à certificação dos saberes não formais, destaca-se que esse é um aspecto que tem tido desenvolvimento muito tímido, o que ocorre devido ao cuidado

excessivo na proposição dos itinerários formativos e por falta de articulação de políticas públicas que poderiam potencializar esse instrumento (Pacheco, 2015). Aqui também se observa a interferência da bagagem cultural institucional dos profissionais dos institutos federais, pois “[a] nova competência, possibilitada pelo novo texto normativo, não consegue ser vista ou percebida como um instrumento real do processo educacional”. (Pacheco, 2015, p. 48).

Em face dos movimentos de resistência, de reinterpretação e de adaptação da matriz dos institutos federais por seus próprios agentes institucionais, pode-se presumir que a identidade profissional desses sujeitos é um dos fatores que os levam à busca por adequações de aspectos inovadores da proposta a suas próprias crenças e convicções e que, ao mesmo tempo, essa identidade é também modificada pela prática profissional — em todas as suas dimensões — e pelos conflitos entre o modelo institucional proposto e suas idiosincrasias.

Uma vez caracterizada a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contexto no qual se insere o objeto desta pesquisa, será feita a seguir uma abordagem dos conceitos de identidade, identidade profissional e identidade profissional docente.

### 3 IDENTIDADES

Nesta seção serão discutidos conceitos de identidade, com foco na identidade profissional docente e na identidade do professor da EPCT. Para isso, recorreremos aos estudos de Dubar (2005) e à produção sobre o tema identidade profissional docente.

A identidade não é um atributo inato à pessoa, mas sim uma construção social. Para Dubar (2005), a identidade é o resultado (produto) das socializações vivenciadas pelo sujeito. Ela começa a ser construída na infância, e é reconstruída sucessivas vezes ao longo da existência, nunca em um processo individual, haja vista que, para definir sua identidade, cada indivíduo depende não só de seus próprios juízos e orientações, mas também dos juízos das outras pessoas que participam das socializações que ele vivencia: “[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos [...]” (Dubar, 2005, p. 136).

Dubar (2005) ainda advoga que não há qualquer identidade essencial, antes, assevera que as identidades são denominações vinculadas a uma época histórica e contexto social específicos. A concepção de identidade como algo socialmente construído também é observada por Garcia (2010), que, descartando qualquer concepção essencialista e unitária evocada pela etimologia da palavra, entende que o significado atual do termo, no pensamento sociológico e em outras áreas, põe em relevo “o caráter construcionista das identidades”. (Garcia, 2010, p. 1).

Dubar (2005) também opta pela designação “formas identitárias” em vez de identidades. Para ele, a primeira não se confunde com a segunda, pois aquelas são uma dimensão destas. As formas identitárias não são identidades pessoais, mas constructos elaborados socialmente e partilhados por indivíduos cujas trajetórias e definições de atores sociais são afins, sobretudo no campo profissional. Para desenvolver tal conceito, propõe uma divisão interna e dual da identidade: a “identidade para si” e a “identidade para o outro”. Ambas são constituintes inseparáveis da identidade porque a identidade para si, isto é, a identidade que o indivíduo constrói para si mesmo, é dependente de sua identidade para o outro, ou seja, da identidade que o indivíduo acredita que as outras pessoas com quem se socializa lhe atribuem: “[...] a identidade para si é correlata ao Outro e a seu

reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro”. (Dubar, 2005, p. 135). Miranda (2019, p. 38), assim sintetiza a compreensão das formas identitárias:

[...] como uma forma simultânea de identificação de si e de reconhecimento por parte do outro, construída em espaço e tempo específicos, a partir de elementos intrínsecos (experiência de vida, compreensão de si, etc.) e extrínsecos (posição social ocupada, modo de interagir com o outro, etc.) ao indivíduo.

Ademais, observa-se que a dualidade constitutiva das formas identitárias é extensiva a todas as identidades que o sujeito pode desenvolver no decorrer de sua trajetória e, conseqüentemente, também à sua identidade profissional (Miranda, 2019).

Entende-se, também, que cada pessoa tem múltiplas identidades, as identidades sociais, as quais são atinentes aos diversos aspectos a partir dos quais o sujeito se compreende e é compreendido pelas outras pessoas com quem interage em suas socializações. Assis (2020) observa que as diferentes identidades sociais são construções desempenhadas simultaneamente pelas pessoas em suas práticas sociais, pois cada sujeito “[...] constrói e assume identidades diferentes em distintos momentos”. (Assis, 2020, p. 107). Essas diversas identidades são desenvolvidas em função de marcadores sociais variados, tais como classe social, gênero, orientação sexual, idade, etnia e profissão.

Sobre a identidade profissional, Miranda (2019), em consonância com a concepção de formas identitárias de Dubar, destaca que se trata de uma identidade social construída tanto de forma biográfica quanto relacional. O processo biográfico da construção da identidade envolve a construção da identidade para si, com base nas concepções de emprego incorporadas pelo sujeito. O processo relacional envolve a construção da identidade para o outro, o que se dá a partir das representações que as outras pessoas fazem do sujeito relativamente à sua condição profissional e ao trabalho.

A seguir será enfocada a identidade profissional docente, que é o foco deste trabalho.

### **3.1 Identidade profissional docente**

Na seção anterior, observou-se que a construção da identidade profissional se dá mediante um processo ao mesmo tempo biográfico e relacional que abarca a

elaboração de uma identidade para si e de uma identidade para o outro (Dubar, 2005; Miranda, 2019).

Nesse sentido, a identidade profissional docente é aqui entendida como um conjunto de características, experiências, valores etc., e como um processo contínuo e inacabado. Isso porque essa identidade abarca o conjunto das vivências, características e posicionamentos que docentes no exercício de suas atividades profissionais se autoatribuem e que lhes são também atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais, podendo, dessa forma, ser entendida como uma construção social da qual resultam as representações que os docentes fazem acerca de si e de seus papéis (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005; Garcia, 2010). Garcia (2010) também caracteriza a identidade como um processo provisório — em andamento — de identificação e de diferenciação, resultante de negociações simbólicas realizadas pelos professores e que envolve diversos elementos:

[...] suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. (Garcia, 2010, p. 1).

Outros autores também observam que a identidade profissional docente não é algo estático e acabado, mas sim um processo dinâmico (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004; Miranda, 2019; Pimenta, 1996). Pimenta (1996) observa que ser professor não é uma atividade burocrática cujo exercício pode se realizar mediante a aquisição de conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Isso se explica, observa, porque a atividade de ensinar é desenvolvida junto a sujeitos historicamente situados, tendo a profissão que se transformar para atender a novas demandas que lhe são impostas pela sociedade.

Em face das especificidades do trabalho docente, os profissionais devem construir e transformar seus saberes e sua prática profissionais em função das exigências a que são constantemente confrontados durante seu exercício profissional (Pimenta, 1996), o que implica a interpretação e reinterpretação constante das próprias experiências na profissão (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004). Esse movimento faz com que as identidades dos professores estejam sempre em um processo contínuo de construção (Pimenta, 1996; Beijaard; Meijer; Verloop, 2004).

Por essas razões, também é possível afirmar que a identidade profissional docente é historicamente situada, pois a imagem que o professor elabora de si varia

de acordo com o contexto social, econômico e das demandas sociais no momento histórico. Ela se constrói nas interações do professor com seu meio ambiente profissional e com os outros sujeitos que também atuam nesse ambiente, mas também a partir dos sentidos atribuídos à profissão pelo docente e pelos outros (Miranda, 2019). Conforme arrazoou Pimenta (1996), a identidade profissional docente é construída em um movimento que abarca, por um lado, a representação social da profissão, a revisão constante de seus significados sociais e de suas tradições e, por outro lado, a reafirmação de práticas profissionais consagradas e que resistem às inovações e ao tempo por encerrarem saberes ainda aplicáveis à realidade atual.

Nessa perspectiva, ao discutir aspectos relacionados à formação de professores, Gatti (2016) lembra que a educação é uma atividade que se realiza em processos interpessoais em que a profissionalidade — compreendida como as condições de que cada docente dispõe para a realização de seu trabalho — e a identidade profissional são elementos cruciais. Nesse cenário, a constituição identitária profissional dos professores se dá mediante a interação entre as condições de exercício profissional e as condições de formação. É nesse processo identitário que se definem formas de atuação educativas e didáticas que se refletem no trabalho docente (Gatti, 2016).

Além disso, conforme observam Beijaard, Meijer e Verloop (2004), a identidade profissional docente é marcada pela agência, isto é, pelo papel ativo, do professor, haja vista que ele é agente de seu próprio desenvolvimento profissional. A agência pode ser exercida de diferentes maneiras, a depender dos objetivos profissionais que o docente coloca para si mesmo e dos recursos de que dispõe para alcançá-los.

Portanto, a identidade norteia o modo de o professor estar no mundo e no trabalho e afeta as perspectivas que ele tem em relação à sua própria formação e formas de atuação profissional. A identidade profissional é o eixo pessoal que distingue o professor das demais profissões e a partir do qual desenvolve seus valores, crenças, atitudes e suas ações e a ela estão associadas elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais, a saber, motivações, interesses, expectativas, atitudes (Gatti, 1996). Nesse sentido, para compreender os professores é necessário analisá-los nas relações sociais constitutivas do seu ser: "[...] percebê-los no seu vivido como pessoas inseridas num certo contexto familiar, e

comunitário, num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam esse trabalho". (Gatti, 1996, p. 88).

Outro aspecto relevante a se destacar no estudo da identidade profissional docente é que ela está intimamente relacionada com a profissionalização desses sujeitos. Conforme observado por Enguita (1991), profissionalização é "[...] expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho" (Enguita, 1991, p. 3), não sendo sinônimo de qualificação, conhecimento ou formação docente.

Profissionalidade e profissionalismo são dimensões indissociáveis da profissionalização. Profissionalismo relaciona-se com e designa os procedimentos característicos e aspectos normativos da profissão, "[...] o conjunto de normas e habilidades/destrezas dominadas pelos profissionais" (Gomes, 2021, p. 86). Profissionalidade remete à ideia de profissão como construção social, sendo concebida como "[...] um conjunto de atribuições socialmente designadas e construídas que caracterizam uma profissão e a distinguem das outras" (Gomes, 2021, p. 86).

São dimensões (profissionalidade e profissionalismo) cujo amálgama constitui um corpo de conhecimentos, técnicas, valores e normas característicos do ser professor. [...] tratá-las (profissionalidade e profissionalismo) separadamente significa ignorar a simbiose que há entre os conceitos, pois o que pode garantir a profissionalização docente é o desejo de vários atores (coletivo) de pertencerem a um grupo que (com)partilha conhecimentos, técnicas, valores e normas que lhes deem uma identidade profissional clara. (GOMES, 2021, p. 86)

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e Gomes (2021), a construção da profissão docente é um processo em que estão em disputa diferentes concepções e formas de ser professor e questões que respeitam à conquista ou à atribuição à carreira docente do mesmo tipo de status adquirido por profissões reconhecidas como altamente especializadas (citam-se como exemplos desse tipo de profissão a dos médicos e advogados). Os autores em comento observam que essa perspectiva, vinculada ao profissionalismo clássico, implica a existência de alguns elementos comuns as profissões citadas: conhecimento especializado e cultura técnica partilhado por todos os profissionais da docência; órgãos que regulem os aspectos ético-profissionais da profissão; controle sobre as formas de ingresso na carreira por meio da autorregulação; e controle dos aspectos éticos e dos padrões para exercício

profissional, o que se faz por meio de políticas de formação. Porém os estudos que analisam a profissão docente a partir de tais critérios acabam por concebê-la como uma atividade não profissional ou semiprofissional (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005; Gomes, 2021).

Para fazer frente a esse problema, Gomes (2021) destaca que a profissionalização docente se dá a partir da formação específica para a docência e pela socialização, pois é em seu processo de socialização — que se dá em um espaço-tempo bem definido, a escola — que o futuro professor irá constituir sua identidade profissional. Nesse contexto, esse autor observa que é a prática docente, desenvolvida na escola, o que dá consistência aos conhecimentos pedagógicos dos professores. Razão pela qual defende que as reflexões sobre a profissionalização docente exigem também que se reflita sobre a escola, posto que ela é o espaço onde se dá o exercício da atividade de ensinar, que é a atividade específica da profissão docente, e é nela que os professores se profissionalizam (Gomes, 2021).

Dessa forma, observa-se que a profissionalidade docente implica os conhecimentos e habilidades demandados pelo exercício profissional e está articulada com o processo de profissionalização, sendo inerente a elas — à profissionalidade e à profissionalização — a ideia de que a docência é:

[...] um processo de constituição e identificação profissional desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização [...] e, principalmente, no espaço escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão. (Gomes, 2021, p. 93).

Feitas essas considerações a respeito da constituição da identidade profissional e da profissionalização docente, no próximo subtítulo, aborda-se a identidade profissional dos professores da EPCT.

## 4 PERCURSO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, será feito o delineamento dos procedimentos metodológicos que viabilizam o estudo e os próximos passos do estudo.

### 4.1 Recorte metodológico

Esta pesquisa se propôs a investigar os caminhos para constituição da identidade docente dos professores do *Campus* Corumbá do IFMS.

Relativamente à identidade docente, Dubar (2005), pontua que esta não é inata, mas sim constituída na infância e reconstruída ao longo da vida e que, portanto, se atualiza em face de suas vivências. O mesmo autor também observa que a construção da identidade implica necessariamente os juízos de terceiros e as próprias orientações e autodefinições do indivíduo. Para Garcia (2010), a identidade profissional docente está sempre em construção, sendo, portanto, inacabada e provisória. É um processo de identificação e de diferenciação resultante de negociações simbólicas que envolve as biografias, a história e as representações discursivas da docência como atividade profissional e as relações e condições de trabalho dos professores. A identidade abarca também o conjunto das experiências, características e posições de sujeito autoatribuídas pelos professores em seu exercício profissional.

Diante de tais pressupostos, entende-se que a apreensão da identidade dos participantes desta pesquisa implica a compreensão tanto de suas trajetórias pessoais e profissionais quanto das diferentes dimensões de seu ambiente de trabalho. Ou seja, se fez necessário que o estudo fosse desenvolvido no ambiente natural de atuação desses professores, buscando compreender em sua complexidade as relações que se estabelecem entre os fatores que jogam algum papel na constituição de suas identidades: seus percursos profissionais e pessoais, o posicionamento ante os juízos de seus pares e de outros atores envolvidos na atividade educacional (técnicos em educação, colaboradores terceirizados, alunos, pais de alunos, comunidade externa), suas crenças e concepções sobre educação, seu posicionamento ante as práticas profissionais institucionalmente regulamentadas ou estabelecidas.

Por essas razões opta-se pela abordagem qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa. Lüdke e André (2008) esclarecem que na pesquisa de natureza

qualitativa, a fonte de dados é o ambiente natural de ocorrência do problema ou situação a ser investigada, o que deve ser feito com riqueza de dados descritivos, buscando apreender a realidade de forma contextualizada e complexa.

Relativamente a seus objetivos, este estudo caracteriza-se como pesquisa explicativa e descritiva, pois busca identificar, descrever e compreender fenômenos relacionados à constituição da identidade profissional de professores de um *campus* do IFMS em sua interface com as exigências impostas para atuação na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Gonsalves (2005) recomenda o emprego da pesquisa descritiva quando se objetiva a atualização das características de um grupo social ou descobrir as relações existentes entre as variáveis de um fenômeno ou problema.

Quanto às fontes de informação, recorreremos à pesquisa de campo. Conforme observado por Gonsalves (2005), quando o objeto de estudo exige que os dados sejam obtidos diretamente com os sujeitos pesquisados, em seu espaço de atuação profissional docente, como é o caso desta proposta, deve-se empregar a pesquisa de campo.

O procedimento para a produção dos dados tem nuances do estudo de caso. Duarte (2008) observa que esse procedimento possibilita que um fenômeno ou processo possa ser apreendido de forma aprofundada em sua realidade contextual. André (2013) e Gonsalves (2005) destacam a pertinência do estudo de caso para se investigar uma unidade social ou uma unidade significativa, sendo esta considerada em sua multiplicidade dimensional, em seu dinamismo cultural. Para os objetivos desta pesquisa, a unidade de estudo será o *Campus* Corumbá do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, e o processo a ser investigado, a constituição da identidade profissional dos professores desse *campus*, tendo o procedimento de pesquisa semelhanças com o estudo de caso.

Concernente às características do estudo de caso, André e Lüdke (2014) destacam o uso de diversidade de fontes, a descrição densa e texto mais acessível e aberto.

No que tange a fontes de informação diversificadas, os dados são coletados em diferentes momentos do estudo, em situações variadas e de uma diversidade de sujeitos da pesquisa. A disponibilidade de material de fontes variadas possibilita ao pesquisador o cruzamento de informações, confirmação ou rejeição de hipóteses, a

descoberta de novos dados, descarte de suposições ou levantamento de hipóteses alternativas (André; Lüdke, 2014).

Nesse sentido, esta pesquisa se apropria de alguns elementos do estudo de caso, o que se dá por meio da utilização de diferentes instrumentos para a coleta dos dados, uma vez que se faz o levantamento de dados sobre a unidade de estudo, como os cursos ofertados no *Campus* Corumbá, a quantidade de professores lotados na unidade, as disciplinas ou áreas que são objeto da ação docente, etc.; do questionário semiestruturado — que teve como finalidade traçar os diferentes perfis docentes do *campus* e subsidiar a seleção dos professores que participaram das entrevistas; e de entrevistas — por meio das quais se pretende coletar dados sobre as trajetórias, as percepções e projeções de futuro de alguns dos participantes da pesquisa.

Os estudos de caso também enfatizam a interpretação do contexto em que se situa o objeto de estudo — pois o contexto é essencial para que se possa apreender o objeto de modo mais completo — e a linguagem acessível.

Dessa forma, ao analisar um problema, o estudo de caso relaciona as interações, ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas à situação em que ocorrem e retratam de forma profunda a complexidade das situações estudadas, desvelando as múltiplas dimensões e as inter-relações que entre tais dimensões se estabelecem. Relativamente ao emprego de linguagem e forma mais acessíveis nos relatos das situações, observa-se que os estudos de caso são narrativos, informais, com figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições, sendo redigidos, portanto, em linguagem mais simples do que a que se utiliza em outros tipos de relatórios científico, o que os torna acessíveis a um público mais diversificado (André; Lüdke, 2014). Por esse ângulo, a semelhança do procedimento desta pesquisa com o estudo de caso também se observa na profundidade do relato — pois se buscará compreender em sua complexidade e de forma contextualizada os fatos que emergirem dos dados, utilizando-se, para tal, de simplicidade de linguagem na escrita dos relatos.

Conforme mencionado anteriormente, os instrumentos adotados para a produção dos dados são o questionário (Apêndice A) e a entrevista (Apêndice B).

O questionário é o meio empregado para levantamento de dados que permitam traçar os perfis pessoal, de formação escolar/acadêmica e de atuação docente dos colaboradores da pesquisa. A opção pelo questionário é justificada a

partir de Gil (2010), que destaca a aplicabilidade desse instrumento para a obtenção de dados factuais, com os referentes a idade, sexo, estado civil e, no contexto desta pesquisa, os de natureza quantitativa relacionados à formação escolar/acadêmica (natureza das instituições em que estudou, nível de formação, se tem licenciatura, etc.) e à atuação docente (tempo de docência, tempo de exercício na instituição, tipo de instituições de ensino em que já atuou, etc.). Além disso, o questionário exige menor dispêndio de tempo para aplicação e permite o alcance de um número maior de informantes (Laville; Dionne, 1999).

Com a realização de entrevistas, pretende-se obter as informações necessárias ao delineamento das trajetórias profissionais dos participantes da pesquisa, à caracterização da imagem que elaboram acerca de si mesmos enquanto docentes da EPCT e à identificação e discussão de suas necessidades formativas. Defende-se essa escolha a partir das ponderações de Lüdke e André (2014), as quais destacam sua aplicabilidade na pesquisa qualitativa, pois estabelece uma relação de interação e de influência recíproca entre pesquisador e pesquisado, rompendo com a perspectiva hierárquica que caracteriza outras técnicas, como a observação unidirecional e os questionários. A grande vantagem que proporciona, no entanto, é que permite o levantamento imediato e corrente da informação que se deseja, com os mais diversificados tópicos e tipos de informantes. Esse instrumento também viabiliza, no caso da entrevista semiestruturada, o aprofundamento de elementos identificados a partir de outros meios, bem como a realização de correções, esclarecimentos e adaptações, o que lhe confere alta eficácia no levantamento dos dados desejados. (Lüdke; André, 2014).

A entrevista também é recomendada por Bogdan e Biklen (1994) como a opção preferencial a outros instrumentos de levantamento de dados quando se investigam sujeitos que, embora comunguem de interesses e características comuns, não constituem um grupo coeso. Isso pode ocorrer, exemplificam, com os professores de determinada escola, os quais partilham aspirações e expectativas, tais como as inerentes a seus estudantes, à formação continuada e ao desenvolvimento da carreira, mas cujo contato que têm uns com os outros é esporádico. Nesses casos, a entrevista possibilitará a identificação mais acurada das características comuns a esses sujeitos e de suas perspectivas, pois implica abordagens individualizadas que,

na situação descrita, são mais eficazes que abordagens de grupo, como a observação participante (Bogdan, Biklen, 1994).

Os professores que participaram da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

Para tratamento dos dados obtidos adotou-se como técnica a análise de conteúdo da vertente francesa. Bardin (2016) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas aplicáveis à análise das comunicações que se presta à busca de uma compreensão que supere os significados imediatos. Para cumprir esse mister, a análise de conteúdo deve alcançar tanto a superação da incerteza — o que se consegue mediante o rigor de seus métodos — quanto o enriquecimento da leitura (descoberta). Neste trabalho, a superação da incerteza foi alcançada mediante o uso de categorias pré-definidas, as quais nortearam a elaboração do roteiro de perguntas. Dessa forma, foi possível verificar se o aspecto ou tema objeto de determinada pergunta era generalizável, isto é, se figurava ou não em todas as respostas a essa mesma pergunta. Não obstante foi considerado também o movimento de descoberta ou de enriquecimento da leitura, com vistas a identificar estruturas e conteúdos subjacentes às mensagens em análise ou esclarecer elementos que levassem à descrição de mecanismos que não foram inicialmente compreendidos (Bardin, 2016).

Uma característica que levou à escolha da análise de conteúdo é a descrição analítica. Esse termo designa o tratamento da informação contida nas mensagens, o que se realiza mediante emprego de procedimentos sistemáticos e objetivos, podendo voltar-se tanto aos significados (análise temática), que foi a opção adotada neste trabalho, quanto aos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos) (Bardin, 2016). A principal técnica de descrição analítica é a análise categorial. Trata-se de um método taxionômico de ordenação das informações de acordo com critérios definidos. Esse tipo de análise toma o texto em sua totalidade para, então, recensar e classificar os significados que o constituem, o que dá ensejo a duas possibilidades para o procedimento de repartição: do geral para o particular — situação em que primeiro são determinadas as categorias e depois se tenta organizar o todo, que foi o procedimento adotado, haja vista que desde a concepção do roteiro das entrevistas se trabalhou com categorias prévias —; ou do particular para o geral — que consiste na organização e reagrupamento gradual dos elementos particulares conforme suas afinidades para depois se atribuir título às categorias (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo também tem o mérito de propiciar a realização de inferências, haja vista que tem a intenção de inferir conhecimentos a respeito das condições de produção ou de recepção da informação que examina, recorrendo, para isso, a indicadores, que podem ser quantitativos ou qualitativos (Bardin, 2016). Neste trabalho o elemento quantitativo se prestou a identificar a frequência ou regularidade da ocorrência de um aspecto dado, isto é, se tal aspecto era mencionado por mais de um ou por todos os participantes, ou ainda, se figurava em respostas a diferentes perguntas. Os indicadores qualitativos se prestaram à interpretação dos dados. Para isso, recorreu-se à busca das afinidades temáticas entre as falas dos entrevistados dentro de cada categoria, de modo que, em cada caso, fosse possível a realização de inferências como, por exemplo, se as posições assumidas ou concepções formuladas pelos participantes da pesquisa eram convergentes ou divergentes, ou se determinado traço característico estava presente ou ausente nas respostas a uma questão, o que poderia dar pistas para compreender as concepções formuladas pelo sujeito.

De acordo com Bardin (2016), uma etapa essencial à aplicação da análise de conteúdo é a codificação, que consiste na transformação dos dados brutos do texto, devendo ser executada mediante a observação de regras precisas e que, por meio de recorte, agregação e enumeração, conduz a uma representação do conteúdo ou a expressão deste. O recorte corresponde à escolha das unidades (de registro e de contexto), a enumeração corresponde às regras de contagem e a classificação e a agregação, à escolha das categorias (Bardin, 2016).

Nesse processo, a unidade de registro é o segmento de conteúdo que encerra a unidade de base para a categorização e para a contagem frequencial, sendo, portanto, a unidade de significação codificada e a unidade de contexto é o segmento da mensagem que serve de unidade de compreensão (contexto) na qual será codificada a unidade de registro (Bardin, 2016). No caso deste estudo, a unidade de registro foi constituída por palavras ou expressões de significados afins e que, por essa razão, remetiam a uma mesma categoria temática. Já a unidade de contexto adotada foi, em cada resposta, o segmento textual no qual determinado tema era desenvolvido. A regra de contagem foi a presença da unidade de registro na unidade de contexto e as categorias foram dadas *a priori*, durante a formulação perguntas do roteiro.

A etapa seguinte à codificação, foi a categorização. Bardin (2016) define a categorização como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” (Bardin, 2016, p. 147). Neste trabalho a categorização foi realizada mediante o emprego de critérios semânticos, os quais foram construídos, portanto, a partir das categorias temáticas. De acordo com Bardin (2016), a categorização é um processo de tipo estruturalista, executado em duas etapas, o inventário, que consiste no isolamento dos elementos de análise, e a classificação, que é a repartição desses elementos em suas respectivas categorias.

Além disso, essa autora evidencia que o ato de categorizar pode ser realizado a partir de um sistema pré-definido de categorias nas quais os elementos serão repartidos à medida que são encontrados (Bardin, 2016). Foi este o procedimento adotado, haja vista que as categorias já estavam pré-estabelecidas no roteiro das entrevistas, uma vez que as perguntas eram direcionadas a determinados aspectos atinentes aos objetivos da pesquisa, sendo, portanto, possível que se antecipasse uma parte considerável dos temas que poderiam emergir das respostas. No entanto foi somente durante a codificação que a presença ou não das categorias prévias pôde ser confirmada. Do mesmo modo, foi nesta etapa que também foi identificada emergência de categorias temáticas que não haviam sido previstas inicialmente.

Nesta subseção foram apresentadas e justificadas as escolhas metodológicas da pesquisa. A seguir, se passará à apresentação e discussão dos dados produzidos.



## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

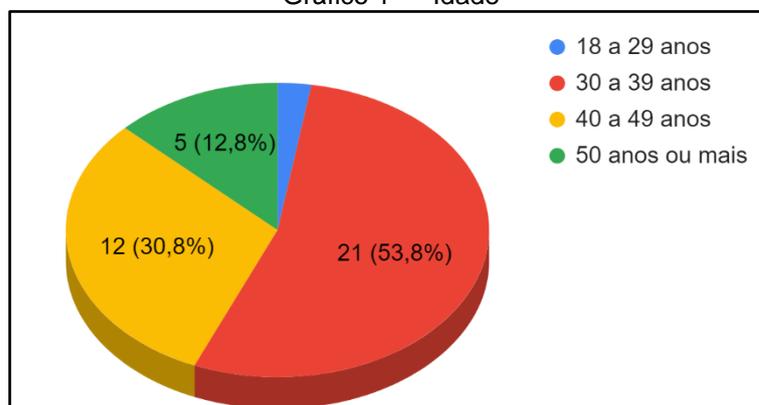
Conforme já foi descrito, os instrumentos escolhidos para produção dos dados são o questionário e a entrevista. O questionário foi submetido a um teste piloto durante o mês de agosto de 2022. Na ocasião, quatro docentes voluntários — dos *campi* Jardim (1), Três Lagoas (2) e Campo Grande (1) responderam às questões disponibilizadas por meio da ferramenta *Google Forms*. A partir das respostas piloto, o instrumento passou por ajustes e foi disponibilizado aos 54 professores efetivos em exercício no *Campus* Corumbá, no período de 22 de outubro a 12 de dezembro de 2022. Com esse instrumento foram coletados dados que permitiram delinear os perfis pessoal, de formação escolar/acadêmica e de atuação docente dos participantes da pesquisa.

### 5.1 Delineando perfil pessoal, de formação e profissional dos professores participantes da pesquisa

Como já mencionado, as questões respondidas pelos participantes buscaram levantar dados sobre seus perfis pessoal, de formação escolar/acadêmica e de atuação docente.

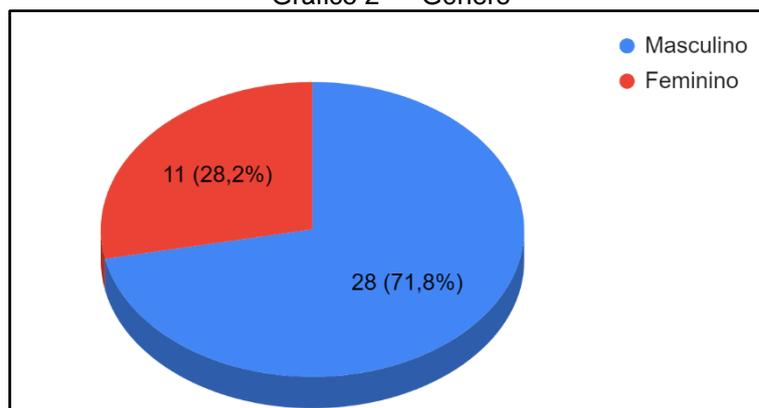
A respeito do perfil pessoal, constata-se que a maior parte dos professores participantes têm entre 30 e 49 anos e apenas um deles (2,6%) tem menos de 29 anos. 11 docentes são mulheres e 28 são homens, dos quais dois (5,1%) informaram que vivem em união estável, 17 são casados, sendo também esse o número de solteiros, e 3 são divorciados.

Gráfico 1 — Idade



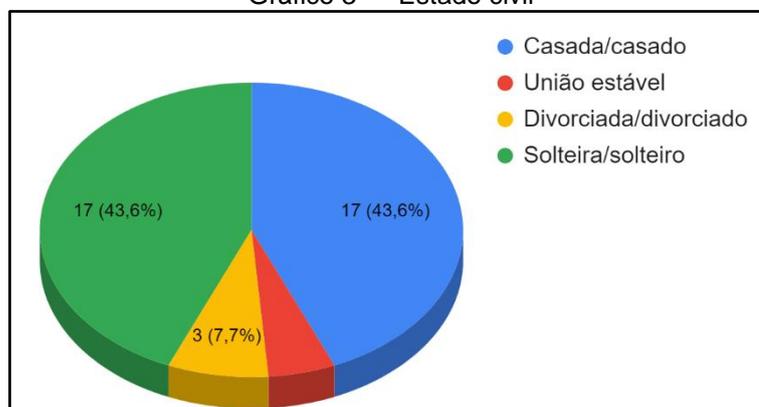
Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 2 — Gênero



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

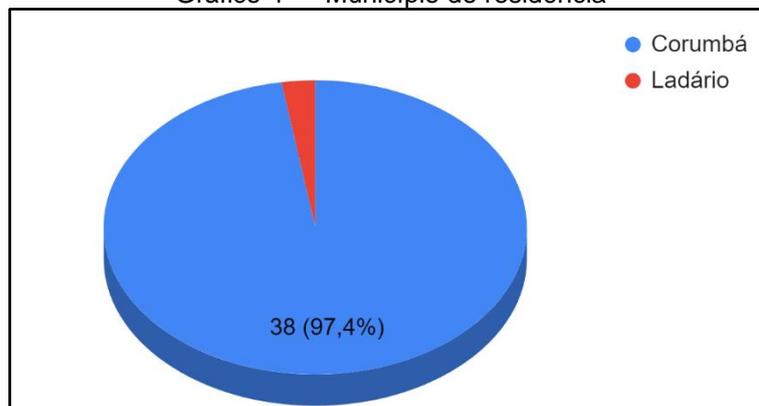
Gráfico 3 — Estado civil



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

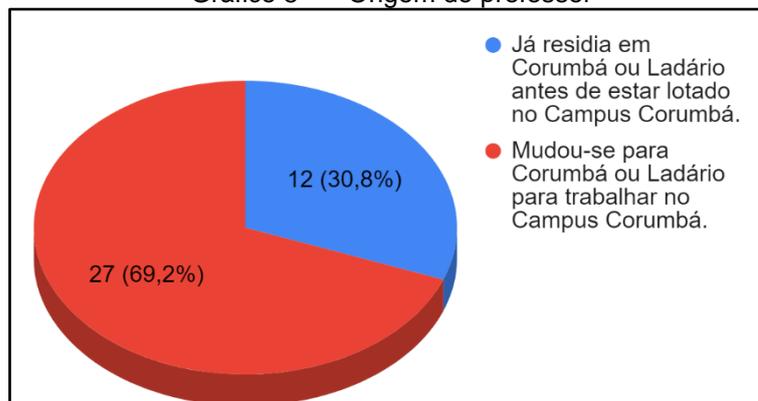
O questionário também levantou dados sobre o domicílio dos participantes. No que tange ao município de residência, com exceção de um respondente (2,6%), todos os professores do *campus* estavam domiciliados em Corumbá. Além disso, verificou-se que 12 docentes já viviam em Corumbá ou Ladário antes de serem professores do IFMS. Os demais eram provenientes de outras cidades. Além disso, 21 desses profissionais estavam na região de abrangência do *campus* há mais de nove anos.

Gráfico 4 — Município de residência

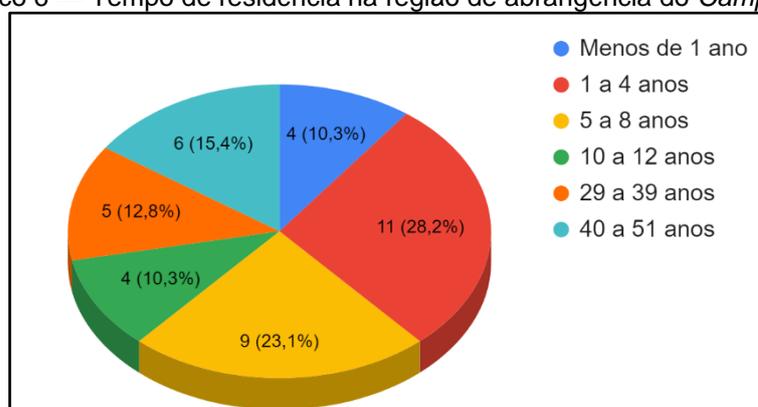


Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 5 — Origem do professor



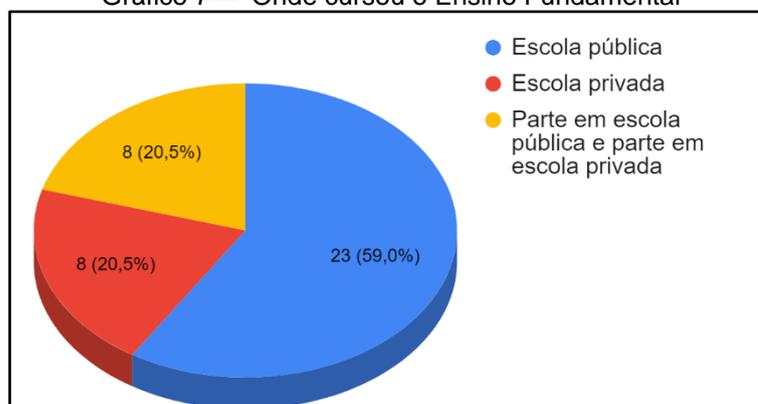
Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 6 — Tempo de residência na região de abrangência do *Campus CB*

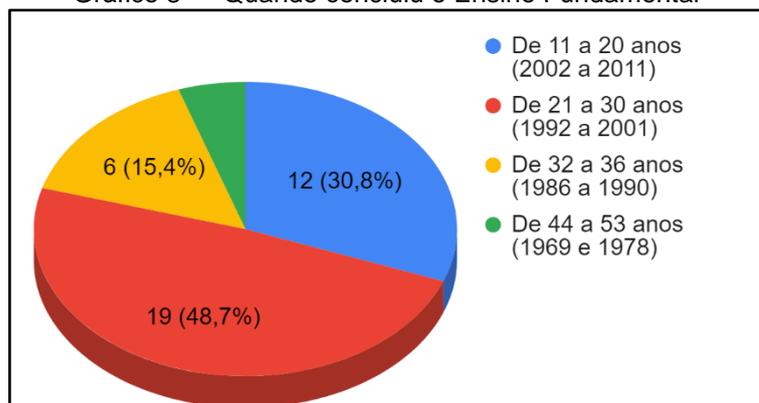
Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

A segunda parte do questionário levantou dados sobre o perfil de formação dos professores. Mais de 50% dos colaboradores da pesquisa cursaram a educação básica integralmente em escolas públicas, 70% deles concluíram o ensino fundamental há mais de 20 anos e aproximadamente 51% concluíram o Ensino Médio também há um tempo superior a duas décadas.

Gráfico 7— Onde cursou o Ensino Fundamental

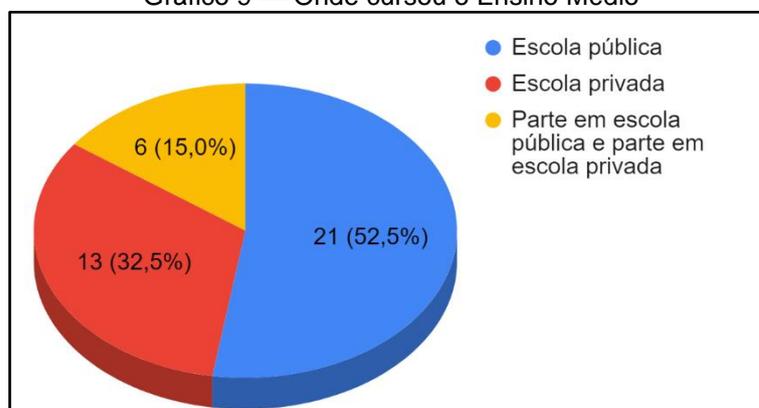


Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

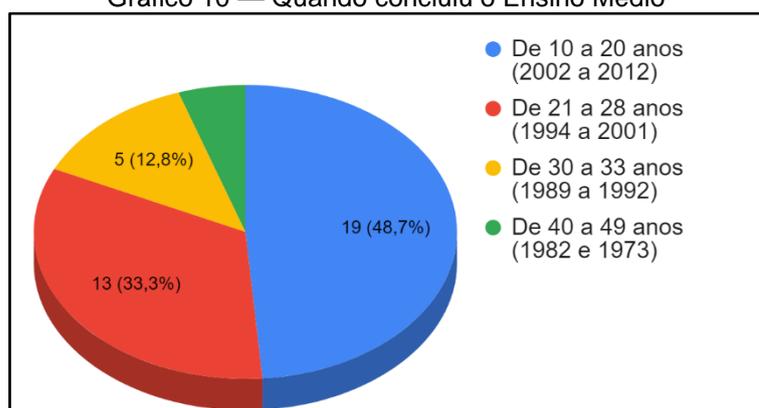
Gráfico 8 — Quando concluiu o Ensino Fundamental<sup>6</sup>

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 9 — Onde cursou o Ensino Médio



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 10 — Quando concluiu o Ensino Médio<sup>7</sup>

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

<sup>6</sup> Dois participantes (5,1%) concluíram o Ensino Fundamental há mais de 43 anos.

<sup>7</sup> Somente dois participantes concluíram o ensino médio a mais de 39 anos.

Além disso, a maioria dos professores respondentes não tinha formação técnica de nível Médio. 37 deles (76,9%) informaram não ter esse tipo de formação, sete (17,9%) informaram que sim e 2 (5,1%) não informaram.

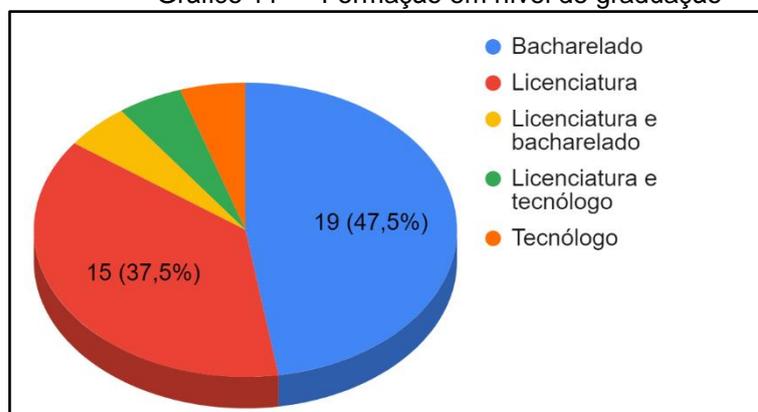
Quadro 2 — Formação técnica

Sim	7	17,9%	Magistério	2	5,1%
			Técnico em Informática	2	5,1%
			Técnico em Agropecuária	1	2,6%
			Técnico em Contabilidade	1	2,6%
			Técnico em Química	1	2,6%

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Quanto aos estudos em nível de graduação, constatou-se que um pouco mais da metade dos respondentes possuía formação específica para a docência, sendo que apenas dois (5,1%) são tecnólogos. Também foram identificados alguns professores com dupla diplomação, dentre os quais dois (5,1%) eram licenciados e bacharéis e dois (5,1%) licenciados e tecnólogos. Além disso, a maioria dos participantes era formada por professores da área de informática (12 professores).

Gráfico 11 — Formação em nível de graduação



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 12— Formação específica para docência



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

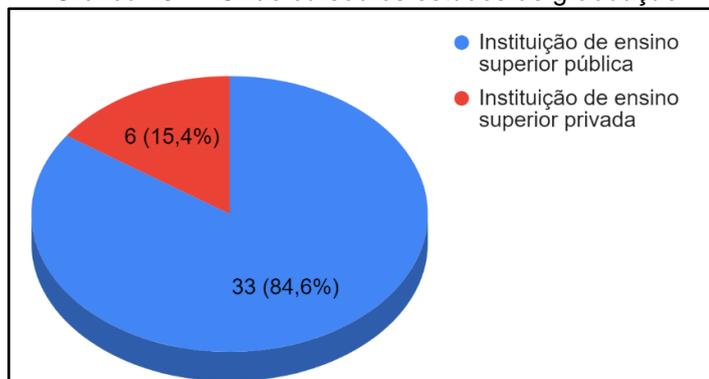
Quadro 3 — Curso em que se formou na graduação

Tipo de curso	Curso	Docentes	%
Bacharelado	Administração	1	2,6%
	Análise de Sistemas	1	2,6%
	Ciência da Computação	3	7,7%
	Computação	1	2,6%
	Engenharia de Minas	1	2,6%
	Engenharia Metalúrgica	4	10,3%
	Filosofia	1	2,6%
	Física	2	5,1%
	Geografia	1	2,6%
	Informática	1	2,6%
	Sistemas de Informação	2	5,1%
Licenciatura	Ciência Biológicas	2	5,1%
	Ciências Físicas e Biológicas / Matemática	1	2,6%
	Educação Física	1	2,6%
	Geografia	1	2,6%
	História	1	2,6%
	Letras - Português, Francês, Italiano, Inglês e suas Literaturas	1	2,6%
	Letras – Português/Espanhol	1	2,6%
	Letras – Português/Inglês	2	5,1%
	Matemática	2	5,1%
	Química	3	7,7%
Licenciatura e bacharelado	Administração / Matemática	1	2,6%
	História	1	2,6%
Licenciatura e tecnólogo	Licenciatura da Computação / Tecnologia em Processamento de Dados	1	2,6%
	Licenciatura em Matemática / Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	2,6%
Tecnólogo	Processamento de dados	1	2,6%
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	2,6%

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

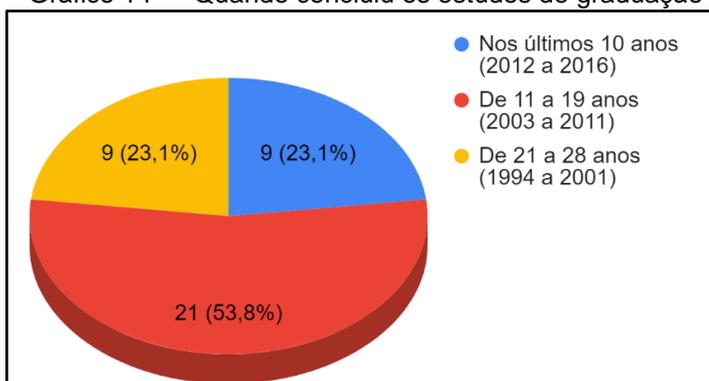
Também foi constatado que a imensa maioria dos respondentes (84,6%) realizou os estudos de graduação em instituições públicas de ensino e concluiu sua formação inicial há mais de 10 anos.

Gráfico 13 — Onde cursou os estudos de graduação



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

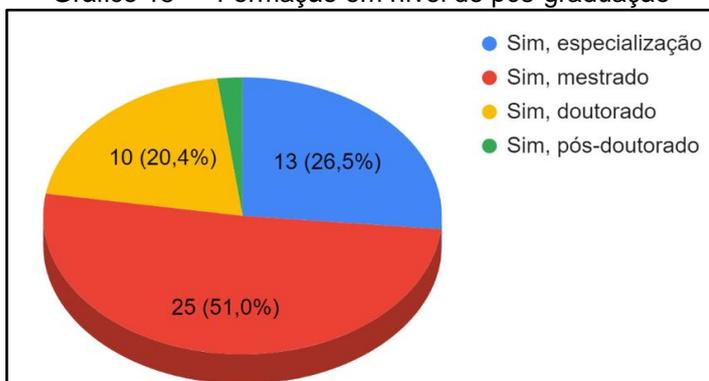
Gráfico 14 — Quando concluiu os estudos de graduação



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Relativamente à pós-graduação, todos os professores possuíam formação desse nível, sendo que 21 tinham o mestrado, 10 o doutorado e um docente informou ter concluído o pós-doutorado.

Gráfico 15 — Formação em nível de pós-graduação<sup>8</sup>



<sup>8</sup> Havia professores com mais de uma titulação (especialização e mestrado / mestrado e doutorado / especialização, mestrado e doutorado, etc.).

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

### Questão 18

Quadro 4 — Área de formação em nível de pós-graduação<sup>9</sup>

Especialização	<b>Ciências Exatas e da Terra</b> (Desenvolvimento de Aplicações Web)	2	5,1%
	<b>Ciências Humanas</b> (Antropologia / Metodologia de Ensino da Filosofia e da Sociologia / Metodologia de Ensino de Geografia / História do Brasil / Educação / Docência para o ensino superior / Docência da educação superior / Docência em nível superior / Psicopedagogia)	10	25,6%
	<b>Ciências Sociais Aplicadas</b> (Contabilidade financeira e controladoria / Administração de empresas / Gestão de negócios / Gestão Pública / Gestão em Saúde)	5	12,8%
	<b>Engenharias</b> (Engenharia metalúrgica / Engenharia de Sistemas)	2	5,1%
	<b>Linguística, Letras e Artes</b> (Língua Portuguesa)	1	2,6%
Mestrado	<b>Ciências exatas e da terra</b> (Química analítica / Química inorgânica / Física / Matemática / Ciência da computação / Informática na saúde / Mestrado em ciências / Engenharia de software)	13	33,3%
	<b>Ciências humanas</b> (Ciências humanas / História indígena / Educação / Psicopedagogia / Educação a distância)	7	17,9%
	<b>Engenharia</b> (Engenharia metalúrgica / Engenharia ambiental)	2	5,1%
	<b>Linguística, letras e artes</b> (Estudos de linguagem)	1	2,6%
	<b>Multidisciplinar</b> (Estudos fronteiriços / Mineração e meio ambiente)	4	%
Doutorado	<b>Ciências biológicas</b> (Ciências biológicas)	1	2,6%
	<b>Ciências exatas e da terra</b> (Química)	1	2,6%
	<b>Ciências humanas</b> (História e educação)	1	2,6%
	<b>Engenharias</b> (Engenharia metalúrgica / Engenharia de minas, metalúrgica e materiais / Engenharia Aeronáutica e Mecânica / Tecnologia mineral, metalurgia extrativa e ambiental)	5	12,8%
	<b>Linguística, letras e artes</b> (Literatura)	1	2,6%
	<b>Multidisciplinar</b> (Pesquisa operacional)	1	2,6%
Pós-doutorado	<b>Engenharias</b> (Engenharia elétrica)	1	2,6%

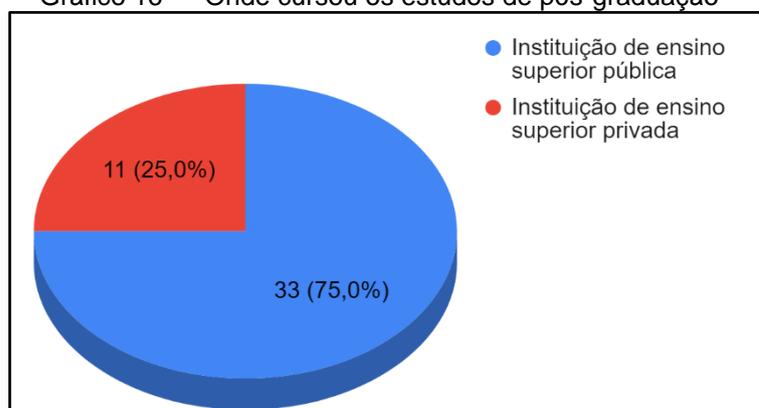
Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Ademais, os professores do *Campus* Corumbá realizaram seus estudos de pós-graduação majoritariamente em instituições públicas. Três (7,7%) concluíram seu último curso desse nível há mais de 15 anos e 12 cursavam alguma pós-graduação

<sup>9</sup> Classificadas em conformidade com a Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

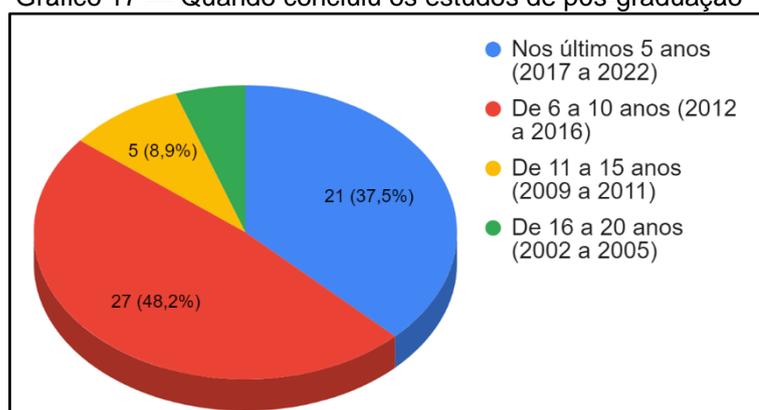
na época em que o questionário foi aplicado, oito deles em instituições de ensino superior pública, sendo seis docentes no doutorado e dois no mestrado.

Gráfico 16 — Onde cursou os estudos de pós-graduação<sup>10</sup>



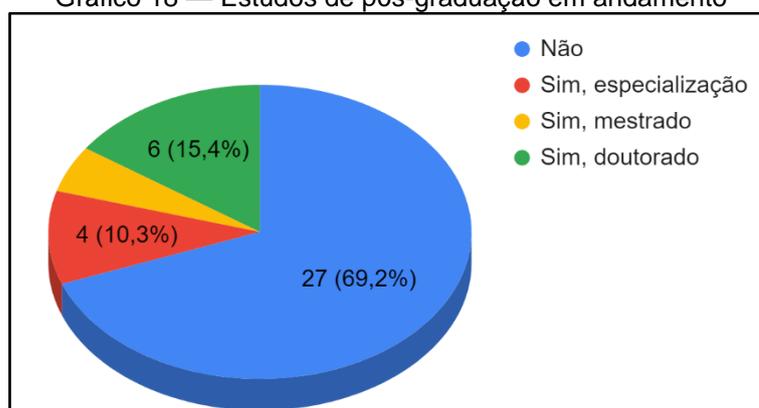
Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 17 — Quando concluiu os estudos de pós-graduação<sup>11</sup>



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 18 — Estudos de pós-graduação em andamento

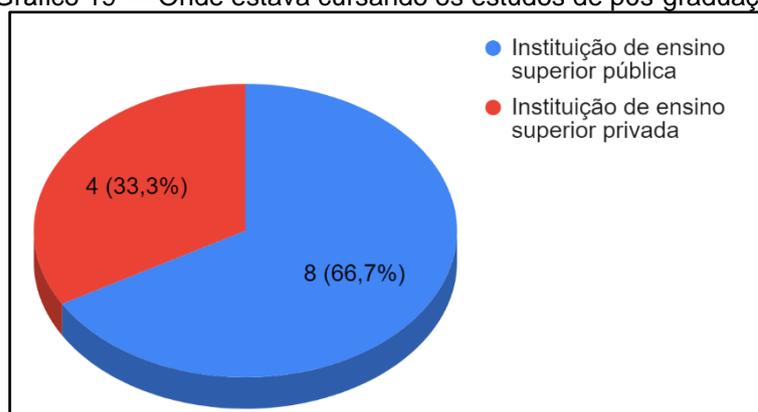


Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

<sup>10</sup> Há professores que têm mais de uma pós-graduação.

<sup>11</sup> Idem.

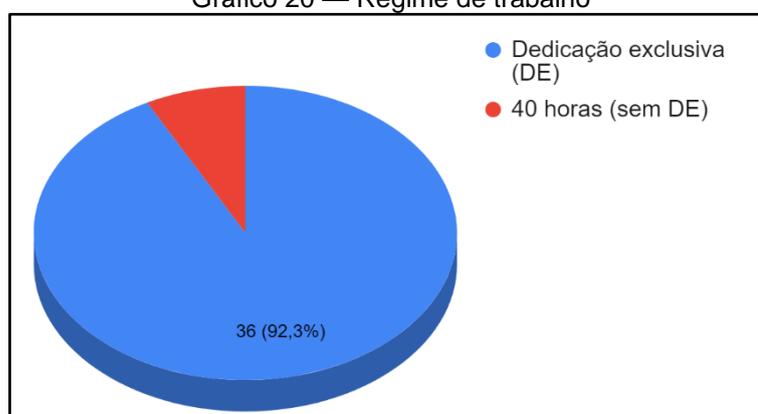
Gráfico 19 — Onde estava cursando os estudos de pós-graduação



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

A terceira parte do questionário visava à coleta de dados a respeito do perfil profissional dos docentes. A imensa maioria dos professores entrevistados trabalham em regime de dedicação exclusiva e apenas três em regime de tempo integral. As áreas com mais participantes na pesquisa foram Informática (12 docentes) e Letras e Metalurgia (4 professores em cada área).

Gráfico 20 — Regime de trabalho



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Quadro 5 — Área de atuação

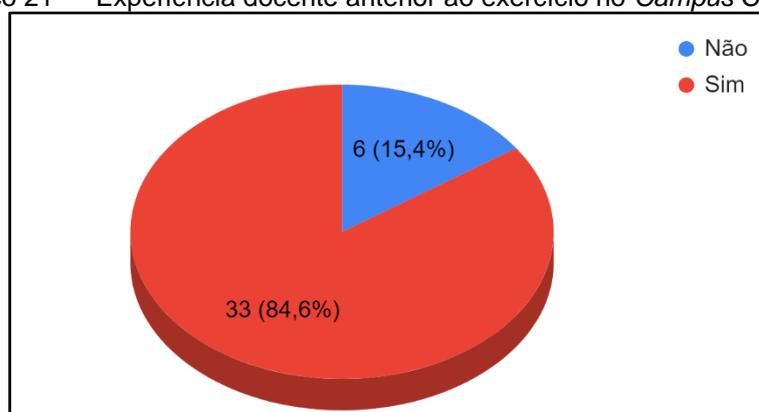
Administração	2	5,1%
Biologia	2	5,1%
Educação Física	1	2,6%
Filosofia	1	2,6%
Física	1	2,6%
Geografia	2	5,1%
História	2	5,1%
Informática/Desenvolvimento Web	8	20,5%
Informática/Redes	4	10,3%
Letras/Português e Espanhol	1	2,6%
Letras/Português e Inglês	3	7,7%
Matemática	3	7,7%
Metalurgia de Transformação	2	5,1%
Metalurgia Extrativa	2	5,1%

Metalurgia Física	2	5,1%
Química	3	7,7%

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

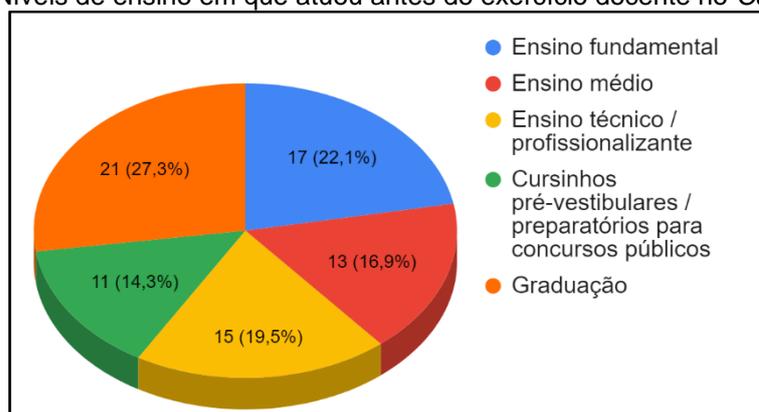
Também se buscou identificar qual era a experiência profissional anterior dos professores do *Campus* Corumbá. Nesse sentido, 33 deles informaram que já trabalhavam como docentes antes de seu ingresso no Instituto Federal, com uma frequência maior de atuação no ensino superior (21 profissionais). Também se constatou que uma quantidade significativa desses professores (11 ao todo) já trabalharam em cursinhos pré-vestibulares e instituições similares.

Gráfico 21 — Experiência docente anterior ao exercício no *Campus* Corumbá



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 22 — Níveis de ensino em que atuou antes do exercício docente no *Campus* Corumbá

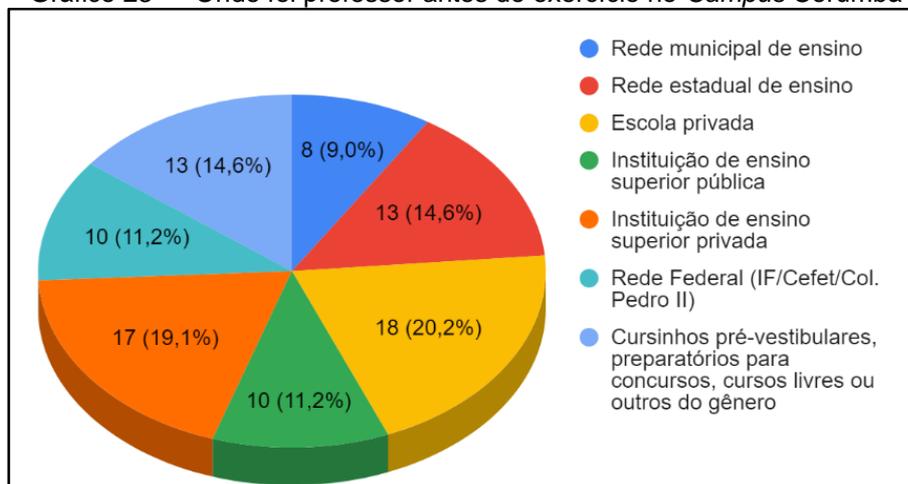


Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Tocante à natureza das instituições em já trabalharam como docentes, observou-se que o *Campus* Corumbá recebeu professores com experiências profissionais em escolas e universidades, públicas e privadas, assim como em cursinhos pré-vestibulares e similares. Nesse sentido, destaca-se que nove respondentes também foram professores substitutos em instituições da Rede Federal EPCT, oito deles no próprio IFMS e, destes, quatro no *Campus* Corumbá. Também

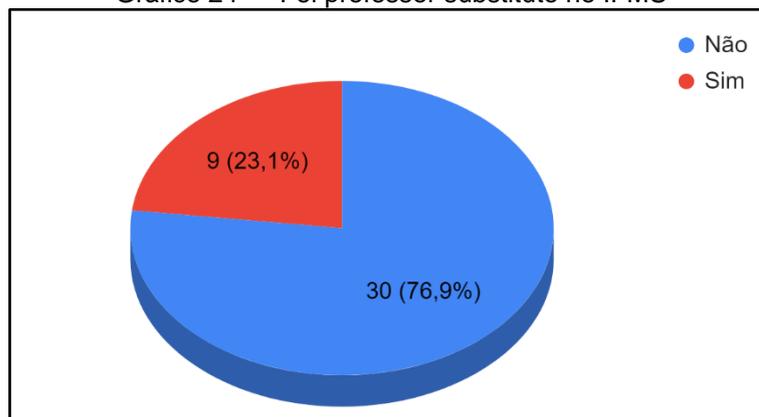
foi levantado o tempo médio de exercício nessas instituições. Além disso, como se constata a partir das informações do gráfico 20 e do quadro 6, os colaboradores atuaram em instituições de diferentes naturezas em sua trajetória anterior.

Gráfico 23 — Onde foi professor antes do exercício no *Campus Corumbá*



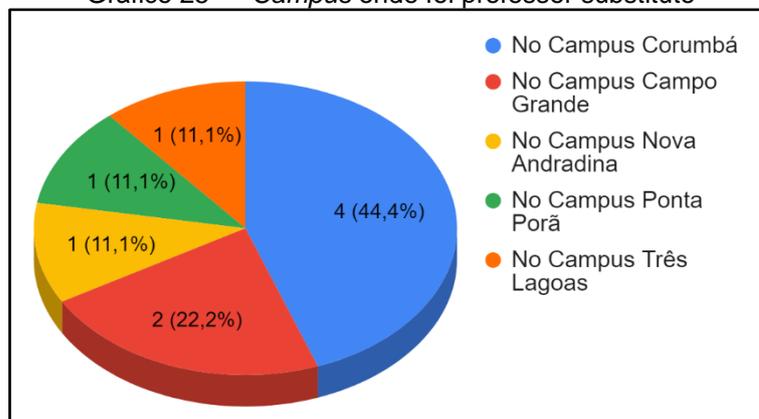
Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 24 — Foi professor substituto no IFMS



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 25 — *Campus* onde foi professor substituto



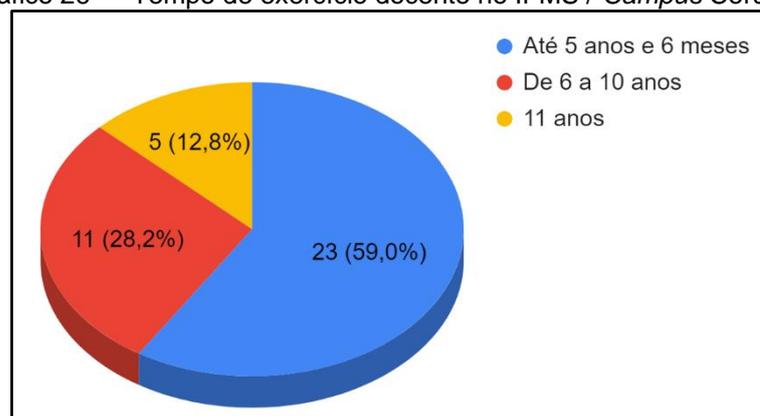
Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Quadro 6 —Onde foi professor antes do exercício no *Campus* Corumbá

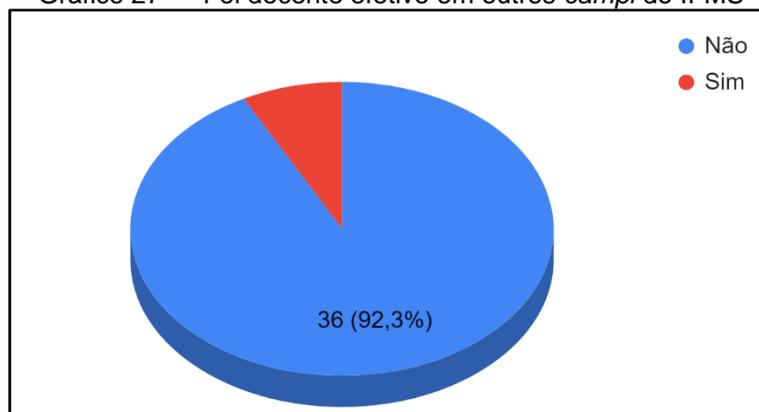
Instituição	Tempo de exercício	Professores	%
Rede municipal de ensino	Até 4 anos	6	75%
	10 anos	1	12,5%
	24 anos	1	12,5%
Rede estadual de ensino	Até 5 anos	10	76,9%
	6 anos	1	7,7%
	10 anos	1	7,7%
	20 anos	1	7,7%
Escola privada	Até 5 anos	12	66,7%
	De 6 a 10 anos	5	27,8%
	12 anos	1	5,6%
Instituição de ensino superior pública	Até 5 anos	10	100%
Instituição de ensino superior privada	Até 4 anos	16	94,1%
	11 anos	1	5,9%
Rede Federal (Instituto Federal / Cefet / Colégio Pedro II)	Até 3 anos e 4 meses	10	100%
Cursinhos pré-vestibulares, preparatórios para concursos, cursos livres ou outros do gênero	Até 5 anos e 3 meses	11	84,6%
	10 anos	1	7,7%
	15 anos	1	7,7%

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

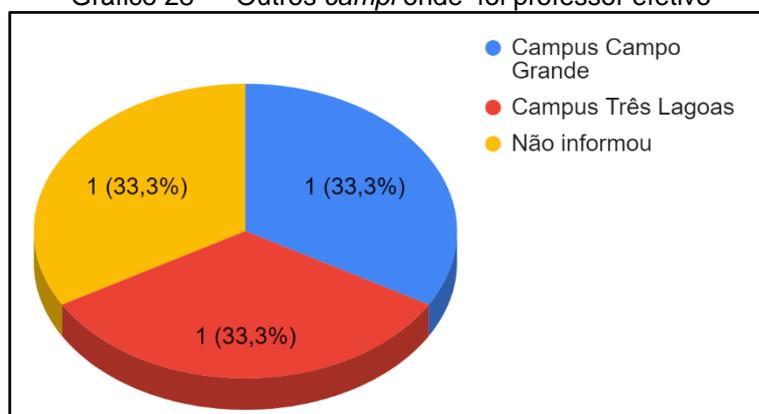
Em relação ao exercício no Instituto Federal, observou-se que a maior parte dos respondentes estão lotados no *Campus* Corumbá há mais de cinco anos e três dos participantes haviam iniciado seu exercício como professor efetivo em outras unidades do IFMS.

Gráfico 26 — Tempo de exercício docente no IFMS / *Campus* Corumbá

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 27 — Foi docente efetivo em outros *campi* do IFMS

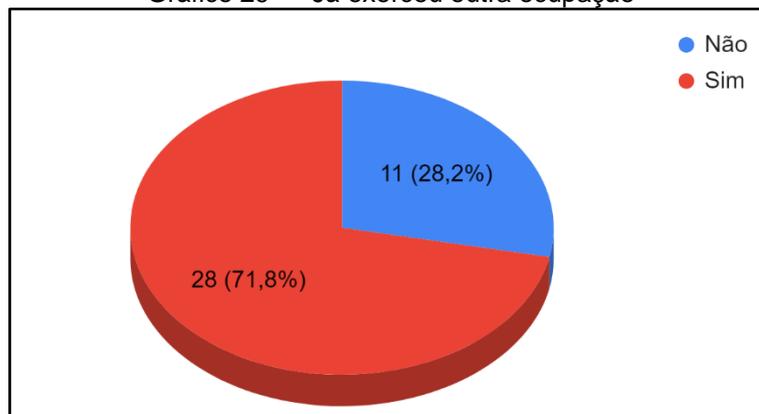
Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Gráfico 28 — Outros *campi* onde foi professor efetivo

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Também se buscou entender se os professores do *Campus* Corumbá haviam atuado profissionalmente em outras ocupações. Foi apurado que 28 docentes haviam desenvolvido outras atividades profissionais antes de se tornarem professores. O resumo dessas experiências consta no quadro 8.

Gráfico 29 — Já exerceu outra ocupação



Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

Quadro 7 — Outras ocupações que já exerceu

Ocupação / profissão	Tempo de exercício
Adjunto de Administração em Prefeitura	09 anos
Analista de Informática	6 anos
Analista de sistemas e Desenvolvedor de sistemas.	6 anos e 2 anos.
Analista de Tecnologia da Informação	6 anos
Assistente Administrativo em universidade pública	2 anos
Atendente de telemarketing	2 anos
Auxiliar técnico	2 anos
Bióloga	7 anos
Comerciante; representante de laboratório farmacêutico	10 anos
Desenvolvedor de Sistemas em PHP e JAVA	4 anos
Desenvolvedor de Software	6 meses
Desenvolvedor e analista de implantação.	1,5 desenvolvedor de 1,5 de analista de implantação
Engenheiro responsável por mineral e Trainee no Varejo	3 anos
Escriturário e Técnico de laboratório	2 anos e meio como escriturário e 5 anos como técnico de laboratório
Estagiário em banco e Auxiliar de gerente.	Estagiário: 6 meses; Auxiliar de gerente: 4 anos.
Gestor Ambiental em prefeitura	4 anos e 6 meses
Gestor de TI	2 anos
Metalúrgico, servente de pedreiro, assistente administrativo, repositor de supermercado	1 ano - Metalúrgico, 9 meses - servente de pedreiro, 18 meses - assistente administrativo, 1 ano - repositor de supermercado
Perita Intérprete e tradutora da Justiça Federal de Corumbá.	12 anos
Pesquisador na Indústria Quimlab Ltda	2 anos
Secretária de escola e artesã (autônoma)	9 anos como secretária de escola
Serviços Gerais; Técnico Agrícola; Técnico em Agropecuária.	Serviços Gerais - 7 anos; Técnico em Agropecuária - 8 anos
Técnico administrativo.	5 anos e meio
Técnico de TI/Analista de TI	3
Técnico em Informática e também Analista de Sistemas	11 anos
Técnico em programação, Técnico em Manutenção, Consultor de Ti, Soldado Especialista FAB.	18 anos
Trabalhador da construção civil; comerciário	Construção civil: 5 anos; comerciário: 13 anos
Vendedora de loja de roupas, auto atendimento no banco do Brasil, assistente administrativo em uma veterinária, atendente de farmácia, estágio na prefeitura de Paranaíba.	10 meses, 45 dias, 06 meses, 2 anos e 3 anos, respectivamente.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido em 2022.

## 5.2 Delineando a identidade de professores do *Campus Corumbá*

Após a tabulação e análise dos dados dos questionários, foram selecionados cinco docentes de diferentes áreas de atuação, os quais concordaram e participar das entrevistas. O conjunto dos entrevistados foi formado por dois professores e três professoras. No que tange a sua formação inicial, dois desses colaboradores cursaram licenciatura — professores de disciplinas do núcleo comum (propedêutico) —, dois cursaram bacharelado — portanto, professores de disciplinas da área técnica — e um, docente do núcleo diversificado, cursou um bacharelado e, posteriormente, uma licenciatura.

Para a análise das respostas às entrevistas, utilizou-se a técnica de descrição analítica a análise categorial de Bardin (2016), adotando-se como critério de categorização o tema (critério semântico) — portanto as unidades de registro foram palavras ou expressões tomadas com base em seu significado ou significados — e como regra de enumeração a presença da unidade de registro. O procedimento de repartição foi do geral para o particular, pois se trabalhou com categorias pré-definidas, posto que estas já estavam dadas em cada uma das questões do roteiro da entrevista.

Dessa forma, primeiramente as unidades de contexto e suas respectivas unidades de registro foram agrupadas por afinidade temática. Nesse momento, dentro de cada pergunta da entrevista, fez-se a análise individual das falas de cada um dos entrevistados. Os dados emergentes das respostas foram organizados em tabelas contendo os campos “Tema”, “Docente” (identificação do respondente), “Observações” (onde as impressões iniciais do pesquisador foram anotadas) e “Unidade de contexto”. As duas primeiras colunas da tabela, “Tema” e “Docente”, configuraram a dupla entrada prescrita por Bardin (2016).

A seguir, observou-se, no escopo de respostas de uma questão dada, a ocorrência de outros temas, isto é, de aspectos da profissão e identidade profissional dos docentes do IFMS/*Campus* Corumbá não previstos na formulação das questões do roteiro da entrevista, mas que emergiram das falas dos participantes. Aqueles novos temas recorrentes na fala de todos ou quase todos os entrevistados e entrevistadas foram organizados em novas categorias de análise.

Antes de se passar à análise do conteúdo das entrevistas, faz-se necessário alguns esclarecimentos quanto à preservação da identidade dos participantes. Como informado anteriormente, dois dos entrevistados eram homens e três eram mulheres. Observou-se que o corpo docente do *Campus* Corumbá é composto por 59 professores, distribuídos em 17 áreas de atuação, havendo, dessa forma, uma quantidade pequena de professores na maior parte dessas áreas. Nesse contexto, a referência ao gênero (professor ou professora) e à área de atuação poderiam possibilitar a identificação do entrevistado.

Assim, com vistas à preservação da identidade dos colaboradores da pesquisa, optou-se por designá-los e designá-las, independentemente do sexo ou gênero, pelos pseudônimos Professor Gabi, Professor Ubiraci, Professor Ariel, Professor Edimar e

Professor Rafa. Com o mesmo propósito, usou-se o gênero masculino para qualquer referência a si mesmo e todas as menções feitas à própria área de atuação foram substituídas pela expressão [área de atuação] entre colchetes.

### 5.2.1 Ingresso na carreira e formação docente

Relativamente ao ingresso na profissão docente, os colaboradores da pesquisa se pronunciaram a respeito da primazia ou não da docência como opção profissional e dos fatores de estímulo e de desestímulo a seu ingresso nessa carreira. Ao analisar a escolha profissional dos professores dos Institutos Federais, não se pode perder de vista que uma das especificidades dessas instituições é a oferta de educação básica de nível médio integrada à formação técnica. Nesse sentido, conforme observam Santos, Sambugari e Rodrigues (2023) uma parte significativa do corpo docente desses institutos — os professores das disciplinas da área técnica — são oriundos de cursos superiores que não visavam ao preparo para a docência, pois esses agora professores da EPCT formaram-se bacharéis ou tecnólogos. Em face desse contexto, e tendo em vista compreender a identidade profissional dos participantes das entrevistas, algumas questões propostas objetivavam verificar se a carreira docente foi sua primeira opção na escolha da carreira e identificar quais foram as motivações que os moveram a se tornarem professores e professoras.

Vale (2006) identifica duas ideias fundamentais das quais decorrem a escolha da profissão docente. Primeiro observa que a carreira docente exerce forte impacto sobre os estudantes. Dessa forma, a opção pelo magistério é resultante de uma decisão feita, consciente ou inconscientemente, durante a trajetória estudantil, ainda na educação básica (Valle, 2006). Além disso, às vezes circunstâncias de ordem pessoal — como as condições socioeconômicas e a posição social da família — ou a oferta limitada de cursos superiores em determinadas áreas profissionais impedem que o sujeito ingresse em alguma outra carreira. Por conseguinte, a opção pela docência pode se configurar como uma solução secundária ou mesmo a solução possível para resolver a questão inserção no mundo do trabalho. "Nesse caso, os sonhos e projetos do jovem estudante se confrontam com a lógica das hierarquias escolares, que, condicionadas pelas hierarquias sociais e culturais, são típicas das sociedades marcadas por fortes desigualdades" (Valle, 2016, p. 181).

Essa autora também menciona que a opção profissional pela docência é determinada por lógicas atinentes às representações de si mesmo, à inserção no mundo do trabalho e à função social do magistério. Ademais, observa que a trajetória profissional de qualquer pessoa ultrapassa a vinculação apenas a fatores de ordem pessoal — disposição, inteligência, vocação, mérito, etc. —, mas guarda estreita dependência com o momento histórico e o ambiente sociocultural, os quais são definidos por elementos estruturais de natureza política, econômica e educacional (Valle, 2006).

No que tange à primazia ou não da docência como opção profissional, observou-se posições distintas dos professores do IFMS *Campus* Corumbá. Um deles informou que ser professor foi sua primeira opção. Outro vivenciou uma fase de indecisão entre a licenciatura e o bacharelado. Já os demais colaboradores não vislumbravam a docência como escolha profissional quando ingressaram em sua formação inicial no ensino superior, pois almejavam outros horizontes profissionais naquele momento, a saber, fiscal da área tributária, engenheiro metalúrgico, técnico em informática.

Quanto às motivações para que se tornassem professores, verificou-se que seus motivos se alinham em parte à primeira ideia formulada por Valle (2016), visto que as experiências da trajetória estudantil, em alguns casos ainda na educação básica, em outros, na educação superior, foi determinante para que os professores investigados se decidissem pela carreira docente. Dois entrevistados, Professor Ariel e Professor Rafa, identificaram sua afinidade com a profissão durante sua trajetória escolar na educação básica. O primeiro declarou que tinha inclinação para ensinar desde muito cedo. Para o segundo, as experiências de cooperação com os colegas durante a educação básica, e as vivências proporcionadas pelo Pibid, durante a licenciatura, foram determinantes para que abraçasse a docência.

[...] era uma vontade que eu já tinha desde pequeno, [...] eu sempre tive esse desejo. E aí, [...] na escola eu sempre gostei de ajudar, as pessoas. E então eu ficava satisfeito quando eu estava ajudando alguém, algum colega, e eu sentia que eles tinham facilidade também comigo, né, de aprender. Então foi algo que... que eu sempre fui determinado, né? a seguir essa área porque me satisfazia, eu ficava feliz. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Durante o ensino fundamental e o ensino médio, [...] eu sempre fui de ajudar muito meus amigos, eles sempre me procuravam e [...] sempre tive essa facilidade pra ensinar, e pra falar [...] pra sala de aula, pra esse tipo de... de coisa [...]. E durante a graduação eu me identifiquei

muito por causa do projeto do Pibid. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Ao mencionar as experiências de sua trajetória estudantil, Professor Ariel relatou o incentivo de uma de suas professoras para que fizesse uma licenciatura.

Eu lembro que a professora me incentivava, falava: ‘não, você vai fazer [área de formação] porque você é persistente, então eu sei que você vai ajudar os seus colegas também.’ Então é [...] que eu já me já me identificava desde muito... muito jovem. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Contudo, no caso de Professor Rafa, fatos do cotidiano da vida familiar o levaram não querer a docência como opção profissional ao iniciar a graduação. Isso ocorreu porque o acompanhamento da rotina de trabalho da mãe professora causou-lhe uma impressão negativa a respeito da profissão docente. Essa experiência fez com que a trajetória universitária de Professor Rafa fosse marcada, e seu começo, por certa indefinição tocante a qual curso realizar. Ao ingressar no ensino superior, ele começou uma licenciatura na área em que hoje atua como professor. A seguir, trocou esse curso por um bacharelado em Química, opção que abandonou para retomar a licenciatura. Embora tenha inicialmente tentado se esquivar da carreira docente, Professor Rafa acabou abraçando sua primeira afinidade profissional depois de não encontrar realização pessoal no bacharelado:

[...] quando eu terminei ensino médio, eu sempre gostei de dar aula de ser professor, de ensinar, de ajudar, mas eu queria fugir de ser professor [...] Minha mãe é professora. E eu via o quanto ela sofria sendo professora. Então a carga de trabalho, o estresse e tudo. Então eu sempre falei que eu não queria ser [professor].

[...] prestei o vestibular pra [área de formação] e passei e comecei o curso. [...] larguei a [área de formação] e fui fazer Química no meio do ano. E aí chegou no final do ano, aí eu falei assim: ‘eu não quero Química, eu quero [área de formação].’ [risos] Aí eu larguei Química e voltei pra [área de formação] porque realmente eu gostei muito. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Quanto a Professor Ubiraci, foi durante suas vivências estudantis da graduação que se deparou com estímulos para que abraçasse a carreira docente. Nesse sentido, ele destacou o bom trabalho desempenhado por seus professores e o interesse pela pesquisa científica como fatores determinantes para definir sua escolha profissional.

Olha, eu acho que foi mais a experiência de ser aluno, né? na universidade, [...] de ver os professores, né? a qualidade de ensino que tinha na... na faculdade e tentar [...] ter a possibilidade de reproduzir isso mais pra frente [...] dentro da área que eu escolhesse,

né? Então, no fim das contas, foi a universidade mais que me... me cativou e a **possibilidade de ficar trabalhando com pesquisa**, que era [...] um anseio [...] **era o meu foco principal**, né? (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023, grifo nosso).

Embora mencione ter sido influenciado por seus professores da universidade, das falas do Professor Ubiraci emerge a percepção de que foi o envolvimento com a pesquisa científica durante a graduação o fator determinante para que passasse a considerar a docência como um caminho viável para realização profissional. Além disso, Ubiraci desenvolveu a percepção de que fora da docência dificilmente conseguiria se dedicar profissionalmente à pesquisa científica em sua área de formação. Foi nessas circunstâncias que a carreira EBTT surgiu como uma forma mais rápida de viabilizar seu objetivo profissional, devido à menor exigência quanto ao nível de formação para ingresso (diferentemente do magistério superior, não é necessário ter mestrado ou doutorado para assumir o cargo de professor EBTT):

[...] o único lugar que eu enxergo que [...] essa trajetória [o desenvolvimento de pesquisa científica] [...] é realmente valorizada é nooo... ou na carreira EBTT ou no ensino superior, né? Então [...] eu já vinha com a ideia de eu fazer um concurso pra passar num IF ou numa universidade, né?

[...] dificilmente tu vai achar um lugar que te pague só pra fazer pesquisa e acaba tendo essa parte de dar aula que, no início, pra mim, era um negócio acessório, quando eu vim pro IF, acabou sendo a parte principal, né? porque no IF a gente dá uma quantidade grande de aulas.

[...] eu achava que eu ia ter que... é... acabar ficando mais tempo na universidade, sem emprego, [...] e o IF apareceu como se fosse um atalho, né? porque eu tinha a possibilidade de entrar só com a graduação, coisa que já não é tão fácil de acontecer na universidade... (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

A propósito das exigências de formação para o ingresso na carreira docente, Valle (2016) apurou junto a professores da educação básica que a baixa exigência de nível de formação para ingresso é uma das características da profissão que mais atraem. No que tange a esse aspecto, as circunstâncias da entrada de Professor Ubiraci na EPCT são análogas às identificadas nesse estudo de Valle.

No caso de Professor Gabi, as experiências vividas durante sua escolarização tiveram efeitos contraditórios em relação à docência. Inicialmente essas vivências atuaram como fator de desestímulo para se tornar professor, levando-o a almejar outra opção profissional. Além disso, na graduação a possibilidade de atuar como docente

não lhe foi apresentada. Dessa maneira, foram as experiências como estudante de pós-graduação que o levaram a perceber que a docência era uma opção profissional viável. Ao cursar a disciplina de Metodologia para o Ensino Superior, Professor Gabi passou a interessar-se pela profissão e foi incentivado a abraçá-la. Ele também comentou que leituras de publicações a respeito da educação contribuíram para que passasse a considerar a carreira docente como uma possibilidade profissional:

Todo mundo sempre falou que eu deveria ser professor, durante a escola, só que eu nunca quis, pois ao mesmo tempo que eu tive bons exemplos de professores, [...] eu também tive exemplos muito ruins, [...] eu via que os alunos não valorizam o bom professor. [...] Aí eu falei: 'não é isso que eu quero!' porque se o pessoal valoriza o professor ruim, que é malvado, que pega uma prova de aluno e joga na lixeira, eu nunca vou ser assim, não é minha personalidade, né? [...] Aí eu falei: "eu não vou ser isso!"

[...] nessa pós-graduação tinha uma matéria de graça: Metodologia do Ensino Superior. [...] Então, comecei a gostar daquilo. [...] Aí um professor da época falou: "olha, não tem nota pra te dar, você é nota máxima, você tem que ser professor", né?

[...] aí na escola onde eu... onde eu trabalhava [como técnico administrativo], tinha assinatura daquela revista Nova Escola. Então como é uma revista legal, divertida, eu peguei o hábito de ler, mesmo que eu não desse aula, eu lia. [...] Eu li aquilo, então eu já comecei a ter um pensamento diferente. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

No caso de Professor Edimar, foram circunstâncias de sua experiência profissional anterior à docência que contribuíram para que se decidisse por ser professor. Isso aconteceu em um momento em que ele estava em busca de novos desafios profissionais, pois entendia que, como servidor público técnico administrativo, havia alcançado o limite do sucesso. Como trabalhava em uma instituição de ensino superior, sua aproximação com a carreira docente deu-se por meio da atuação na educação a distância e como professor substituto no magistério superior. Essas experiências lhe mostraram que a docência era uma opção profissional interessante.

[...] eu tinha chegado ao limite que eu poderia chegar enquanto técnico administrativo, né? e como eu achei que era muito cedo ainda pra... pra ser o servidor público acomodado, falei: 'não, vamos procurar outros desafios.' [...] Então eu fui professor de EaD [...], fui professor [...] no superior. Eu achei interessante, eu gostei. Gostei muito. E aí eu falei: "olha, se é a hora pra trocar, a hora é agora," né? Trocar de carreira. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Além disso, professor Edimar também relatou que no desempenho de suas funções de técnico administrativo também ministrava capacitações, dentro de sua área de especialidade, aos servidores da instituição onde trabalhava.

Em seu estudo, Valle (2006) apurou que as motivações alegadas por professores para ingresso no magistério se circunscreviam ao campo da realização pessoal e dos valores altruístas, como dom e vocação, amor pela profissão, amor pelas crianças, etc. Tais ideias apoiavam-se precipuamente na imagem de si e na experiência cotidiana, de modo que, no rol das motivações para a escolha da profissão docente, aqueles professores enumeraram, entre outros fatores, as afinidades individuais, as lembranças relacionadas às impressões e experiências vividas no meio escolar (impressões profundas causadas nos sujeitos por alguns de seus professores) e também o acaso (situações inesperadas ou inusitadas) (Valle, 2016, p. 183).

Nessa mesma direção parecem apontar as motivações elencadas pelos professores do *Campus* Corumbá a propósito de sua decisão de se tornarem docentes, ainda que algumas delas tenham ocorrido no contexto da universidade. Eles identificaram o desejo de ser professor e de ajudar os colegas, assim como o sentimento de realização com a profissão (Professores Ariel e Rafa); a inspiração na prática dos professores e a descoberta da afinidade pela pesquisa (Professor Ubiraci); a descoberta do interesse pela profissão e o incentivo recebido de um professor (Professores Gabi e Ariel); e a situação, talvez imprevista em seu início, de um técnico atuar como instrutor em cursos de capacitação (Professor Edimar).

Uma outra consideração que se pode fazer a respeito da escolha da profissão pelos professores do *Campus* Corumbá vincula-se a um momento histórico e a um ambiente sociocultural e conjunturas estruturais específicas, o que, como já se mencionou, também foi apontado por Valle (2016). Nos primeiros quinze anos deste Século houve a ascensão de um governo de orientação social-democrata, vinculado a alguns ideais da classe trabalhadora. Consequentemente, pensadores de orientação marxista também figuraram entre os intelectuais incumbidos de elaborar as políticas públicas para a educação. Nessa conjuntura, houve a valorização do ensino técnico — tendência que permanece até os dias atuais — e, conforme observam Pacheco (2011; 2015) e Ramos (2005, 2014), sua reformulação a partir da perspectiva da politecnia e da superação da dualidade da educação na fase final do ensino básico.

Tudo isso redundou na criação dos institutos federais e do conseqüente aporte de recursos para sua implementação, o que se reflete nas condições diferenciadas de infraestrutura em relação às escolas de educação básica. Ademais, o magistério federal goza de mais status e geralmente oferece melhores condições de trabalho e de remuneração que nas esferas estadual e municipal: “[...] o sistema educacional apresenta-se estratificado em redes e níveis de ensino, fazendo com que o magistério acumule desigualdades profundas em termos de status, salário, contrato e condições de trabalho” (Valle, 2006, p. 179). Portanto, é plausível presumir que a estratificação do sistema educacional também interferiu na decisão dos participantes da pesquisa de, em alguns casos, ingressar na carreira docente ou, em outros casos, de migrar, das instituições de ensino públicas ou privadas a que estavam vinculados profissionalmente, para o Instituto Federal.

As perguntas feitas aos participantes da pesquisa também buscaram trazer luz a respeito de suas experiências, concepções e expectativas quanto à própria formação em face do exercício da docência. Isso se justifica porque compreender a trajetória formativa e as concepções dos professores é essencial para lhes delinear a identidade profissional.

Por conseguinte, buscou-se identificar como avaliam sua formação inicial em face do atendimento das demandas às quais têm que fazer frente enquanto profissionais docentes da EPCT, a importância que atribuem à formação específica para a docência, a natureza das formações continuadas que já realizaram e suas perspectivas em relação a esse tema.

As respostas indicam que a maioria dos participantes da pesquisa considera que sua formação inicial foi insuficiente para fazer frente às demandas da profissão docente. Os Professores Edimar e Ubiraci reconhecem que o bacharelado não contemplou aspectos importantes para a atuação docente e um deles, Ubiraci, destacou que a ausência de aspectos pedagógicos — que são estudados em uma licenciatura — são uma lacuna importante em sua formação inicial. Na visão de Professor Ariel e de Professor Rafa, a licenciatura não atendeu plenamente nem o aprendizado dos conteúdos que são o seu objeto de ensino em suas respectivas áreas, tampouco o aprendizado relativo à prática pedagógica.

Olha, ahm... a minha formação ela não atende todos os aspectos da... da docência. [...] eu fui formado em bacharel. Então [...] eu não tive preparo dentro da academia, né? [...] pra aulas. Eu fui preparado pro... com conhecimento técnico. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Não. [...] quem é bacharel, né? que não teve aquela carga [...] de coisas relacionadas à docência, né? (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Acho que foi suficiente pra começar a desenvolver o trabalho. Não satisfatório [...] tem muita coisa que a... a formação, mesmo eu tendo feito ainda bacharelado, que me deu uma ampla, né? uma gama maior de conhecimentos, pra ser discutido com os estudantes, ainda assim, é insuficiente, né? (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

[...] somente a formação inicial, eu acho que não atende [...] totalmente cem por cento não, somente a licenciatura [...]. Com relação a conteúdos [...], para o ensino fundamental, para o ensino médio super bem. Para o ensino superior nem tanto. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Apenas Professor Gabi respondeu positivamente quando perguntado se sua formação inicial — um curso de bacharelado na área em que atua no Instituto Federal — atendia satisfatoriamente todos os aspectos da profissão docente. Apesar disso, percebe-se em seu relato que a didática foi um aspecto não contemplado em sua primeira formação e que teve de ser complementado, haja vista que posteriormente esse professor cursou uma licenciatura e o critério que norteou a escolha de sua segunda graduação foi justamente a proximidade entre a didática deste curso com a área de sua formação inicial:

Sim, minha formação me habilita plenamente pra... [...] pra abordar isso. Porque mesmo que o EaD seja tutoria, se você vai aplicar uma prova a didática de [área de formação/atuação] não é a mesma didática de língua portuguesa. [...] Então eu acabei escolhendo a [segunda graduação] por causa disso, porque [...] é uma didática de ensino mais próxima do... da minha formação (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

A propósito da constatação de que a formação inicial não lhes deu alguns dos subsídios que necessitam para desempenhar suas atribuições docentes, os entrevistados enumeraram o que consideram lacunas em sua formação.

Carências atinentes a aspectos pedagógicos, incluindo-se aí didática e metodologias de ensino, foram mencionadas pelos Professores Ubiraci, Edimar e, como já visto, por Professor Rafa. A falta de preparo para fazer frente à verticalidade e falta de conteúdos foram identificadas pelos Professores Ariel e Rafa. Além disso, outros hiatos deixados pela formação inicial foram identificados pontualmente. Professor Ubiraci destacou aspectos relacionados à história e organização da educação no Brasil. Professor Ariel menciona a falta de preparo para atendimento de

estudantes com necessidades educacionais específicas, e para o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino. Professor Rafa afirmou que em seu curso de licenciatura o tempo do aprendizado de práticas de ensino foi insuficiente e, a propósito, assinalou que a experiência do Pibid foi fundamental para sua formação docente, pois a participação nesse Programa lhe proporcionou um contato mais prolongado com a vivência docente no ambiente escolar.

[...] metodologia de sala de aula, a própria organização da educação básica, essas coisas, a gente não teve isso no currículo, né? [...] tu acaba não entendendo muito o contexto que tu tá inserido, [...] por exemplo, uma coisa que eu não... que eu fui aprender bastante depois que eu entrei no IF, que é a universalização da educação [...] não era uma realidade desde sempre, né? A ideia que a gente tem é que o Brasil sempre teve educação obrigatória, compulsória e vagas oferecidas pra todo mundo desde sempre. E aí tu descobre que não foi assim [...] Então esse é só um exemplo de... de coisas que [...], eu era totalmente ignorante e ainda confesso que ainda tem umas lacunas [...] (Professor Uiraci. Entrevista, 2023).

[...] a academia não me preparou pra ensinar, pra aulas. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

[...] eu não tive uma preparação pra trabalhar com mais cultura brasileira, por exemplo [...]. Enfim, a questão de... de alunos com deficiência ainda eu não me sinto [preparado]. [...] a questão da tecnologia [...] fui buscar esse conhecimento [...] e quando você se depara no contexto do Instituto Federal, por exemplo, [...] nós trabalhamos com graduação e com pós-graduação, então é uma outra realidade também. Então isso necessita de... de outros conhecimentos, de outros preparos, né? que eu não tive [...] (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

[...] eu já dei aula no superior aqui, só [...] a licenciatura [...] não atende para o ensino superior, ééé... com relação a conteúdo isso. Com relação à didática, práticas de ensino, coisas nesse sentido, eu acho também que só a faculdade não, porque... a gente tem pouquíssimas vivências de escola dentro do curso. Eu tive mais porque tive a oportunidade de fazer o Pibid (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Impressões semelhantes a respeito da formação inicial também foram identificadas em docentes de outros institutos federais (Fernandes, 2013; Mendonça, 2016; Silva, 2014; Tavares, 2018). Nesses estudos, constatou-se que professores EBTT tinham ressalvas quanto à verticalização, tendo em vista que, por um lado, não se sentiam preparados para lidar com uma diversidade tão grande de público, por outro lado, não haviam recebido da instituição de ensino formação continuada ou suporte pedagógico adequado para dar conta dessa atribuição (Tavares, 2018).

Diante desse cenário, observa-se que um dos caminhos trilhados para o desenvolvimento dos saberes atinentes ao ato de ensinar foi o aprendizado a partir das experiências vivenciadas na trajetória estudantil e na prática profissional anterior à docência. No caso de Professor Ubiraci, esse processo envolve leituras sobre educação, o aprendizado por meio da convivência profissional com colegas com formação pedagógica, bem como a experimentação de práticas de ensino por meio de tentativa e erro, tendo como referência a prática de professores que o marcaram positivamente em sua trajetória estudantil. Ao replicar práticas de seus professores, Ubiraci as ajusta a sua própria realidade, em conformidade com suas crenças e convicções a respeito da docência:

[...] então a gente vai entendendo... eu fui coordenador um tempo, então tu acaba lendo legislação, essas coisas, e acaba convivendo e conversando com profissionais mais capacitados e aprendendo um pouco ali, um pouco aqui eee [...] e a questão de sala de aula é muito... acaba sendo um... meio que na tentativa e erro. né? Tu pega um exemplo que te inspirou, um professor que dá aula bem e [...] que tu entendia, e tenta replicar esse exemplo na sala de aula. E aí vai ajustando de acordo com [...] o teu *feeling* ali, o teu sentimento ali [...]. Só que [...] tu perde muito pelo caminho, porque tu erra bastante, né? [...]

Especialmente pra mim, como bacharel, né? Ter oportunidade de discutir com um professor que tem a formação, tem a cancha ali de [...] já ter dado aula em outros lugares ou já ter anos a mais de... de profissão, querendo ou não [...] uma ou outra coisa, no mínimo, tu vai assimilar desse cara, né?

[...]

[...]às vezes é assustador, porque ao mesmo tempo que tu não quer deixar o cara [o estudante] inteligente entediado, tu quer entregar pro cara que tem muita dificuldade o mínimo necessário pra ele ir adiante. Então conciliar essas coisas [...] não é um negócio cem por cento decidido. O que acontece é que tu acaba entediando um pouco o cara que sabe muito e acaba reprovando um pedaço do pessoal que tu não consegue resgatar porque está num nível muito baixo. Então, no fim das contas acaba virando uma negociação, sabe? (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Caminho distinto foi trilhado por Professor Edimar. A constituição da sua prática docente teve como referencial experiências da profissão que exercia anteriormente — de técnico em uma instituição e ensino superior —, trabalho que envolvia, dentro de sua área de especialidade, a atuação como instrutor em cursos de capacitação para servidores públicos. Ao ingressar na carreira docente, Professor Edimar adaptou ao ensino escolar as práticas que havia experimentado como instrutor.

Então, durante aaa... a minha carreira como técnico [...] eu tive muita participação e muita atuação com relação à formação de servidores,

né? Então eu trabalhei muito com formação técnica [...] Então durante a minha carreira de técnico eu já tinha muita experiência com formação. [...] Quando foi pra dar aulas, [...] eu adaptei essa [...] forma de falar em público, essa forma de acompanhar os estudantes [...] pra conteúdos acadêmicos. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Esses dois relatos refletem alguns aspectos da temporalidade dos saberes profissionais docentes. Ao examinar esse tema, Tardif (2000) sustenta que a constituição dos saberes que os professores empregam no desempenho do seu mister, o ensino, se dá em diferentes momentos. De acordo com essa premissa, uma parte significativa do que os professores sabem em relação à docência (práticas, papéis, valores, crenças) provém de seu percurso escolar. Antes de ingressarem em sua formação inicial ou começar o exercício profissional, todos os professores foram imersos no universo escolar durante um longo período, na condição de estudantes. Em consequência, incorporaram uma gama de conhecimentos, crenças, representações e valores a respeito do trabalho docente, os quais são acionados posteriormente, durante o desenvolvimento da prática profissional, quando os sujeitos já são professores (Tardif, 2000).

Nesse sentido, é notável que um dos referenciais de Professor Ubiraci para nortear suas práticas de ensino são justamente os mesmos procedimentos adotados por professores dos quais foi aluno e que, em sua avaliação, eram bons profissionais docentes. Nesse aspecto, o referencial anterior de Professor Edimar não é uma experiência de estudante. Contudo em seu relato também se nota o resgate de conhecimentos desenvolvidos em uma outra fase de sua trajetória, quando ainda não era professor, para desempenhar suas atribuições de ensino, constituindo-se numa experiência análoga a de seu colega Ubiraci.

Os outros dois aspectos da temporalidade dos saberes docentes é que o saber experiencial dos professores (certezas profissionais, truques de ofício, rotinas, modelos de gestão de classe, práticas de ensino) se constrói e se consolida durante os anos iniciais de seu exercício profissional, período caracterizado pela aprendizagem intensa do ofício e, ademais, são acionados e desenvolvidos em um percurso profissional de longa duração — a carreira docente — que conjuga a identidade, a socialização profissional e fases de mudança (Tardif, 2000). Nos relatos dos Professores Edimar e Ubiraci é possível identificar os caminhos ou soluções que adotaram e adotam para desempenhar suas incumbências de sala de aula. Professor Ubiraci faz referência a atividades de estudo individual (leituras), a experimentações

(tentativa e erro), replicação de práticas que seus professores utilizavam, além do contato, da troca de experiências, do aprendizado com seus pares (socialização). Professor Edimar refere às adaptações que implementou em saberes práticos que desenvolveu em uma área correlata à docência. Essas práticas mostram o esforço empreendido por esses docentes para desenvolverem seus saberes profissionais, caracterizando-se como experiências de aprendizado da profissão que abraçaram.

Essas vivências do dia a dia no exercício da docência impactam diretamente nas concepções que elaboram a respeito da profissão e dos seus fazeres. Tal questão pode ser observada no trecho a seguir:

Então [...] eu acho que a profissão de docente é meio que assim, né? [...] acho que não vai ter um semestre que tu vai sair: “não, agora semestre que vem eu vou só replicar o que eu fiz nesse semestre que passou.” [...] fica sempre aquela... aquela coisa... aquela motivação pra ir fazer outra coisa, entendeu? fazer de novo, fazer melhor, mudar uma coisa, tentar um jeito novo, um jeito diferente (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Em face dos limites que identificam em sua formação inicial, os participantes da pesquisa também buscaram cursos de formação continuada para subsidiar sua prática profissional. Nesse sentido, se fez menção a uma segunda graduação, à pós-graduação e a cursos de menor duração. Professor Gabi, depois que ingressou no IFMS, cursou uma segunda graduação, licenciatura R2, com vistas a obter complementação pedagógica a sua formação inicial. Dois professores, Edimar e Ubiraci, realizaram pós-graduação em nível de especialização voltada para a educação profissional e tecnológica e outros dois, Ariel e Rafa — ambos licenciados — cursaram mestrado em suas respectivas áreas de formação. Além disso, quatro docentes, Ubiraci, Ariel, Edimar e Rafa se referiram à participação em capacitações e cursos de menor duração.

Então eu fui pela opção da R2, que é formação pedagógica, licenciatura. [...] Aí eu fui nessa instituição, fiz a formação pedagógica.” (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

[...] eu tenho uma especialização, em docência pro ensino técnico e tecnológico. [...] E outras formações que eu tenho são mais voltadas pra ensino a distância. E isso são formações feitas ééé... ééé... pra melhorar a... a desenvoltura no ensino a distância. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

E aí tem... teve algumas capacitações do próprio IF, eu fiz uma especialização em ensino técnico e tecnológico e isso acabou me dando um pouco de... um pouco de conhecimento em relação a essas coisas... (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Então eu fui desenvolver esses conhecimentos depois, a busca a cursos, né [...] fiz cursos [...]. Metodologias ativas, pra desenvolver com os alunos. Ééé... trabalhar também em questão junto à sala de aula questão emocional, né? (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Ehh... eu fiz mestrado [...] vários cursos de formação continuada, já participei... ééé... da minha área específica [...]. Da área de Educação não, só da área específica [...]. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Em face de suas experiências de formação inicial ou de formação continuada, os entrevistados teceram críticas aos cursos de formação de professores. Professor Gabi e Professor Ariel identificam distanciamento ou falta de sintonia entre algumas abordagens teóricas estudadas na licenciatura e o contexto social e escolar. Por essa razão, entendem que seria necessário que houvesse mais articulação entre os estudos teóricos e a dimensão prática da docência e da realidade escolar para esse tipo de formação favoreça o exercício profissional docente:

Pode se vier em conjunto com a prática. [...] E isso também, se a gente for pegar na... na... nas formações de licenciatura, muitos autores têm ideias maravilhosas que funcionam na escola de Portugal, funcionam na escola X, na escola Y. [...] Mas o que eu vejo que acontece na educação é que eles pegam o modelo e eles querem que a gente aplique igual, só que não é o mesmo professor, não é a mesma professora, não é o mesmo estudante, não é a mesma escola, não é a mesma cidade. Então acaba que você não tem resultado ou mesmo o resultado é muito divergente. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

[...] eu acho que os cursos de licenciatura deixam muito a desejar, né? [...] Há muita discussão, há aprofundamento do conteúdo, mas voltado para o contexto escolar é muito... é uma realidade muito diferente. [...] a prática ainda está bastante distante da teoria... nas universidades.” (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Esse posicionamento evidencia certa dificuldade desses professores em perceber como a teoria se articula com prática docente. De acordo com Roldão (2007) todas as profissões são caracterizadas pela posse de um saber que lhes é próprio e que as distingue das demais categorias profissionais. No caso da profissão docente, a ação de ensinar é o traço distintivo que lhe dá especificidade. No que tange à articulação entre a teoria e a prática, ensinar é uma ação inteligente baseada no domínio de um saber resultante dos vários saberes formais e do saber experiencial. Nesse sentido, Roldão (2007) esclarece que é justamente por meio da teorização da ação que se constrói o conjunto sistematizado de conhecimentos específicos de cada profissão, pois, inicialmente as profissões existiam apenas como atividade prática,

para que então se produzisse conhecimento sistematizado sobre elas (Roldão, 2007). Do mesmo modo, também a docência existiu durante muito tempo apenas como prática de ensinar e somente depois se passou a realizar reflexões e a se acumular conhecimento teórico sobre ela. Com o tempo, o acúmulo de conhecimento sobre a prática docente gerou novos conhecimentos que retroalimentam e transformam a prática, de tal modo que o ato de ensinar se constitui numa ação inteligente baseada no domínio de um saber resultante dos vários saberes formais e do saber experiencial, num processo contínuo de desenvolvimento (Roldão, 2007).

Além disso, nota-se certa contradição de Professor Gabi, pois, como se verá logo mais, ele avalia o estudo da didática e da história da educação como aspectos positivos do curso de licenciatura que concluiu.

Ainda no que tange a críticas, também foi possível observar a incompatibilidade entre a proposta formativa e as expectativas do professor. Professor Ubiraci pontua que a formação continuada *lato sensu*, em educação profissional e tecnológica, não contemplou as dificuldades com as quais ele tem de lidar no dia a dia da sala de aula e para as quais ele esperava encontrar respostas no curso em que ingressou. No entanto também aventa a hipótese de que talvez os cursos de formação de professores não tenham essa finalidade específica:

E o que aconteceu é que eu acabei entendendo mais, tipo, contexto, como que a gente chegou até aqui... ahm... a questão de legislação e tal, eu acho que foi bem, foi uma parte que pegou bem. [...] acho que o impacto [...] foi menos do que eu queria, [...] eu esperava que me desse mais... ahm... mais ferramenta pra sala de aula, pro [...] fazer do dia a dia [...] de como atuar, como agir em situação X ou Y, eu acho que eu... eu queria receber mais informação sobre isso. E aí eu [...] não recebi tanta informação. Não que eu não tenha recebido nada, mas eu acho que foi insuficiente [...]

[...] mas eu não tenho certeza porque eu não sei se é isso que realmente é dado lá no... no curso de licenciatura [...] eu fiz uma especialização em educação profissional e tecnológica, assim, que tangenciou algumas... [...] algumas dessas coisas (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Apesar dessas críticas, alguns professores fizeram avaliações positivas a respeito do impacto da formação específica para a docência no trabalho do professor. Houve três manifestações de que a licenciatura favorece o exercício da profissão. Professor Rafa menciona o estudo de tópicos específicos da educação e de práticas de ensino, o que não ocorre nos cursos de bacharelado, como um dos diferenciais do profissional licenciado. Na opinião de Professor Edimar, a licenciatura supriria a

carência de formação didática que observou na prática de alguns de seus colegas bacharéis. Professor Gabi reconheceu que a formação em licenciatura é fundamental para a atuação docente e elogiou a formação continuada (licenciatura) que cursou.

[...] eu acho que a licenciatura favorece sim. Porque a gente acaba estudando e entendendo um pouco mais questão de educação, da... das leis de educação, que um bacharel não... não faz, a gente acaba vendo, ainda que seja pouco, mas a gente acaba vendo práticas de ensino, que um bacharel não vê. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

[...] colegas que saem direto da academia e... e precisam encarar uma sala de aula, precisam encarar ééé... alunos, ééé... didática, eles... eles sofreram um pouco mais, porque eles só tinham a experiência de ser aluno, né? e não de ensinar alguma coisa e não de ensinar um conteúdo. Então acredito que essa formação inicial, ela seria bem interessante. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

[...] é um movimento natural: pra você dar aula você tem que entender de didática. Porque quando você está em uma outra área da ciência você não é de casa, você é visitante. Então você tem que ter uma noção. [...] e ao fazer a licenciatura [...], foi uma coisa interessante porque [...] eu aprendi mais coisas sobre didática, história da educação, jogos, essa coisa toda. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Os entrevistados ainda falaram sobre suas perspectivas futuras em relação à formação continuada. De suas falas emerge a concepção de que a formação do professor é um processo e, portanto, sempre inacabado, estendendo-se ao longo de todo o percurso profissional. Essa percepção se coaduna com o terceiro aspecto da temporalidade dos saberes da docência, proposto por Tardif (2000).

[...] é como se fosse, ah, o nosso treinamento né? [...] um jogador de futebol, por exemplo [...] não quer dizer que ele pode parar de treinar, porque agora atingiu a forma física, né? (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Eu acho que todos os professores precisam de uma formação continuada. Que o professor tanto quanto o aluno são seres em formação constante. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Com certeza que a gente que é professor tem que estar se atualizando sempre (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

E isso se daria no que tange tanto aos conteúdos que são o objeto de ensino de cada área quanto a conhecimentos pedagógicos:

[...] por mais que o conteúdo da matéria muitas vezes não mude, o que não é o caso da [área de formação], que se parar você vai tá ensinando coisas que já não são mais úteis, mas ééé... se não é conteúdos mas, formas de ensinar. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

[...] além da... de conteúdos da área específica, eu acho que a gente tem que ter muita atualização também de práticas de ensino, de formas de trabalhar (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Nesse sentido, os colaboradores da pesquisa manifestaram suas necessidades específicas de formação. Dois professores mencionaram a formação continuada em face da mudança das características do público estudantil, que é um fenômeno geral da educação, não se limitando ao contexto da EPCT. Além disso, foram informadas necessidades de formação sobre temáticas transversais, metodologias ativas e trabalho com alunos com necessidades educacionais específicas.

Porque é notório que as gerações vêm mudando. Cada vez mais nós vamos encontrar alunos com características diferentes e se o professor não tiver uma formação continuada pra tá evoluindo a quest... as questões do ensino junto com os alunos que estão mudando, o nosso ensino vai ficar precário (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

[...] o nosso público muda muito e a gente dentro na sala de aula a gente sentiu bastante diferença dos alunos antes da pandemia depois da pandemia. Então a gente tem que estar se reinventando, a gente tem que estar se atualizando, e eu acho que que a gente precisa assim de mais formações nesse sentido, de... de nos ajudar entender novamente o nosso público que já não é mais o mesmo de quatro cinco anos atrás (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

[...] principalmente com a questão de alunos com deficiência, então eu acho que é algo assim que... que eu [...] por mais que tenha feito, né? formação, cursos, esses cursos de curta duração, não me sinto preparada. [...] outras temáticas que a gente precisa discutir transversais [...] eu acho importante a questão hoje do... do assédio... ééé... do abuso sexual [...] a questão LGBTQIA+ [...] e também as metodologias ativas (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Em face desses relatos sobre necessidades e perspectivas dos professores do IFMS *Campus* Corumbá quanto à formação continuada, corroboramos o entendimento de que se faz necessário um processo de formação permanente para os professores EBTT: “[...] ratifico a defesa por uma formação permanente e que coloque à própria instituição a necessidade de estar constantemente atenta em criar dispositivos de motivação e envolvimento dos docentes com o seu próprio percurso formativo e desenvolvimento profissional” (Zamberlan, 2017, p. 117).

### 5.2.2 O exercício profissional docente no Instituto Federal

Os participantes das entrevistas também expuseram suas impressões a respeito das especificidades da atuação docente no Instituto Federal.

A verticalidade foi um dos aspectos destacados. A propósito, Tavares (2018) pondera que ao mesmo tempo que a verticalidade proporciona ao corpo discente dos institutos federais a oportunidade de trilharem em um mesmo espaço percursos formativos que vão do Ensino Médio e Técnico até a pós-graduação *stricto sensu*, ela também acarreta desafios para os professores EBTT, os quais devem fazer frente a demandas de ensino, pesquisa e extensão junto a públicos muito diversificados.

Os professores entrevistados se referiram às implicações da verticalidade para o trabalho docente como um diferencial entre a atuação no Instituto Federal e o trabalho do professor em outras instituições. A propósito disso, destacaram a necessidade de terem que se adaptar a diferentes perfis formativos e de público:

[...] o professor do IFMS precisa ter um... um olhar múltiplo. [...] tem que conhecer todas as camadas, ele tem que ser um professor de ensino médio e ser um professor de ensino superior, ser um professor de Proeja, ser um professor eventualmente de uma pós. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

[...] é desafiador, ainda mais quando no semestre eu cheguei a trabalhar com os quatro [cursos FIC, técnico integrado, graduação e pós-graduação] . (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

[...] a gente tem vários tipos de alunos diferentes, com formações diferentes, com objetivos diferentes [...] Então são essas duas coisas: a preparação do professor que tem que ser muito boa e o professor estar ciente também de que [...] está em níveis diferentes a cada momento. (Professor Edimar, Entrevista, 2023).

Eu acho que isso é um dos grandes desafios que a gente tem na verdade, né? porque a gente tem que se virar nos trinta pra... pra ser um professor de educação básica e de adolescente, pra ser um professor de ensino superior, pra ser um professor de pós-graduação, pra ser um professor de FIC também, né?. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Nas falas acima, observa-se que a heterogeneidade de perfis de formação de público é um dos grandes desafios profissionais desses docentes, conforme manifestam Professor Ariel e Professor Rafa.

Em face da verticalidade, a preparação do professor é um dos tópicos mais relevantes para esses professores. As falas nesse sentido indicam a exigência de esforço muito maior em termos de preparação e adequação das abordagens e da própria conduta em sala de aula:

Então emocionalmente é mais pesado. Porque quando você só dá aula pra uma idade, você trabalha seu comportamento mais facilmente. Se você dá aula pra várias idades e vários tipos de

peças, você tem que literalmente ir se adaptando aos papéis daquela turma. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

[...] não é fácil, porque com o ensino médio você tem uma linguagem, [...] você busca ser mais divertido, brincar, busca trazer algo mais... mais tranquilo para os estudantes nesse sentido, né? Uma pós-graduação, por exemplo, você já aumenta o nível de leitura, eu passava eu lembro que as tardes inteiras lendo, lendo, fichando, me preparando (Professor Ariel. Entrevista, 2023)

[...] pra mim parte muito, muito mesmo, da questão da preparação. [...] no momento da preparação é que você coloca lá: “olha, agora eu vou fazer uma preparação pro público tal, então vamos fazer dessa maneira, nesse ritmo, para esse objetivo de aula. Ah, não! Agora [...] vou preparar uma aula pra especialização.” Na especialização a gente sobe um pouco o nível de dificuldade porque o objetivo deles é outro. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Para os colaboradores da pesquisa, a complexidade do trabalho docente na EPCT é acentuada pela diversidade socioeconômica do público estudantil da instituição. Esse fato também intensifica seu esforço em gerir a própria postura e em fazer adaptações nos conteúdos de acordo com o perfil dos estudantes:

Outro recorte também é a questão social. [...] Então a gente tem vários tipos estudantes, com vários tipos de renda [...] Então acaba demandando mais porque que você tem [...] que trabalhar comportamentos, você tem que adequar conteúdos, porque não tem como ensinar [...] [disciplina que ministra] menor, ou, mais fácil, pro Proeja. Então acaba sendo uma questão de diálogos. [...] querendo ou não você tem que toda hora que tá mudando valores, mudando formas... (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

A propósito da preparação para a atuação verticalizada, também foram mencionadas inadequações na forma como a carga horária para tal fim está normatizada na instituição. Na opinião dos entrevistados, problemas nesse aspecto ocorrem porque é atribuído o mesmo tempo de preparação de aulas para todos os cursos ofertados, sem se considerar que alguns cursos, sobretudo na pós-graduação, exigem do professor muito mais esforço e, principalmente, tempo maior de preparação para as aulas. Nesse sentido, também foi destacada a diferença entre o esforço exigido para se preparar para as aulas dos cursos de graduação e pós-graduação em relação aos cursos técnicos integrados e FIC:

[...] é muito complicado pra gente se preparar e ainda mais dentro das... das... nossas normativas. Ali a gente tem 75% de preparação, não importa pra qual nível. Então é muito diferente você preparar uma aula pro ensino médio e uma aula pra pós-graduação [...] a gente gasta muito mais do que 75% de tempo pra preparar uma aula de pós-graduação. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Uma pós-graduação, por exemplo, você já aumenta o nível de leitura, [...] O médio [cursos técnicos integrados] já era aquilo que eu estava acostumado a trabalhar, mais tranquilo, a linguagem e tudo mais. A graduação também não estava preparada para aquele público, até a disciplina, não era daminha área, era metodologia de pesquisa, então também tive que buscar conhecimento. O curso FIC já algo que já era mais próximo, né? da minha área mesmo. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Em face desses diferentes níveis de exigência, Professor Rafa acredita que o Instituto Federal deveria ampliar o tempo de preparação de aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação:

Eu acho que uma forma de... de ajudar nós, professores do IF, assim, nesse quesito aí, é ter tempo de preparação diferente, né? Na graduação e na pós-graduação ser pelo menos 100%, né? pra ajudar a gente a se preparar melhor, pra gente se sentir mais preparado, né?. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Nesse contexto, a necessidade de formação também foi mencionada. Professor Ariel lembrou as dificuldades relativas à carência de formação para dar conta da multiplicidade de frentes de ensino que se lhe apresentavam. Diante da ausência de formação, esse docente foi buscando caminhos mediante experimentações, aprendendo com os próprios erros:

Eu já cheguei a atuar em todos no mesmo semestre, na... no médio, na graduação, no FIC e na pós-graduação. [...] quando eu cheguei, [...] pelo menos no meu caso, a gente não teve esse preparo, então você chega, você tem a quantidade de aulas reservadas e você é convidado, né? a trabalhar com esses grupos (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

[...] Nós temos que ir buscando. E eu falo buscando ao longo do decorrer do curso mesmo, você faz planejamento, né? esperando algo, mas você só vai ter certeza conforme você vai conhecendo esse público e vai conversando com ele. Quando eu cheguei, por exemplo, na pós-graduação, eu tive uma expectativa e depois eu fui... fui me adequando à realidade dos estudantes, né? (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Conforme observa Pacheco (2015), no contexto dos institutos federais, em uma mesma semana será necessário que os mesmos professores atuem na educação de jovens e adultos (Proeja), no ensino médio integrado, na graduação e na pós-graduação. De acordo com esse autor, essas instituições devem proporcionar a esses profissionais formação voltada às especificidades da docência na EPCT. Se isso não

for feito, o referido autor considera irreal a perspectiva de que o professor EBTT atue satisfatoriamente em todas essas frentes:

O docente de EBTT não é um personagem de Satan Lee, capaz de sofrer mutações que possam dar capacidades especiais, permitindo-lhe desempenho satisfatório, em contextos e universos de aprendizagem diferentes sem um processo de formação induzido para esse fim específico. (Pacheco, 2015, p. 46).

Tendo em vista que a verticalidade é uma especificidade da EPCT, entender a forma como os professores EBTT reagem em face das exigências que lhes são impostas pela diversidade de cursos e de público é um elemento imprescindível para compreender-lhes a identidade profissional. Nesse sentido, é possível constatar que os entrevistados se ressentem das dificuldades impostas pela verticalidade, mas, por outro lado, também manifestam contentamento e realização pessoal com essas experiências.

Professor Gabi relata que a atuação verticalizada é cansativa e desgastante, mas, ao mesmo tempo, também reconhece que sente satisfeito em face da relevância social do seu trabalho. Professor Ariel, não obstante as dificuldades que mencionou a respeito da falta de formação para tal, conforme já foi analisado, também reconhece que gosta da experiência de ensino no contexto do Instituto Federal. Professor Edimar, cuja experiência profissional docente prévia ao IFMS circunscrevia-se ao ensino superior, qualifica a carreira docente no Instituto Federal como uma atividade profissional prazerosa e dá especial destaque à oportunidade de trabalhar com estudantes do ensino médio como aspecto que lhe proporciona satisfação, destacando as diferenças de expectativas em relação a esse novo público estudantil e a motivação desses jovens alunos e alunas para o estudo.

[...] então isso cansa [...], é desgastante. É recompensador no sentido que você enxerga mais, digamos assim, resultados pra sociedade, porque se há um público vulnerável, você está participando desse processo. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

Então eu gostava, mas é desafiador, ainda mais quando no semestre eu cheguei a trabalhar com os quatro [cursos FIC, técnico integrado, graduação e pós-graduação] (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Olha, eu gosto muito. Pra mim ela [a docência no Instituto Federal] é muito prazerosa. Você ter contato com alunos do [...] ensino médio [...]. Só tinha contato com alunos do superior, então a cobrança em cima dos alunos ela é muito diferente, o acompanhamento é muito diferente. E até questões, por exemplo [...] Os alunos eles são mais motivados no ensino técnico do que no superior. [...] Então tem a oportunidade de trabalhar com os meninos do técnico, questões do

ensino médio, questões técnicas, eu achei muito interessante. (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Além disso, é curioso que os relatos do Professor Edimar não manifestam indicações de estresse, cansaço ou insegurança, mas parecem indicar que ele conseguiria lidar com mais naturalidade com a diversidade de público e de cursos:

[...] o que você precisa no intervalo de um público pro outro é só uma respirada funda, rever o material e falar: “Bom, agora é outra pegada.” E depois você vê, né? se deu certo a preparação pro pessoal da pós e se deu certo a preparação pro pessoal do Proeja, né? [...] eu vivo nesse ciclo, né? (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Professor Rafa relata que a diversidade de público e de cursos é uma dificuldade que enfrenta no Instituto Federal. Além disso, para ele o trabalho mais intenso com os estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (em relação ao que se praticava nas outras escolas em que trabalhou) e os cuidados que precisa ter com esses alunos menores influencia também a sua forma de lidar com os estudantes de nível superior do *campus*:

Eu enxergo isso como um ponto ééé... difícil, eu não vou dizer negativo, porque também é positivo, porque isso força a gente, enquanto educador, a estar se atualizando muito, né? Enquanto professor [EBTT] a gente tem que estar ééé... bem atualizado pra toda faixa etária, pra todo público, né? Só que isso é bastante difícil [...]

Muito marcante [a atuação em diferentes níveis de ensino] [...] porque a gente acaba... misturando é... a forma de trabalhar, isso eu sempre falei, desde que eu entrei aqui no IF eu percebi. O nosso ensino médio ele é bem mais puxado do que de outras escolas. E a gente puxa bastante esses alunos. [...] e já o ensino superior nosso, [...] como a gente é acostumado a trabalhar mais com o ensino médio, que são alunos menores de idade, que por mais que a gente puxe mais eles, tem o fato deles serem menores de idade, tem o fato da gente ter que correr um pouco mais atrás deles e tal, a gente acaba fazendo isso no superior também. Coisa que numa universidade a gente não faz né? (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Como é possível observar na fala acima, as precauções adotadas pelo professor EBTT com os estudantes do ensino médio integrado, para garantir a motivação e o foco deles nos estudos, pode interferir em sua postura com os estudantes do ensino superior, adotando também com estes uma atitude mais cuidadosa e mais humanizada, no sentido de mantê-los envolvidos nas atividades de ensino que propõe.

Dessa forma, no que tange à verticalidade, contata-se que os colaboradores da pesquisa se veem como professores que têm de lidar com as especificidades de

diferentes públicos estudantis, de diferentes níveis de ensino. Isso afeta seu estado emocional e impacta tanto a forma como se preparam para sua atuação docente, como sua conduta em relação a seus estudantes nos diferentes cursos em que atuam

As constatações acima são corroboradas por outros trabalhos sobre a atuação docente no contexto da verticalidade. Zamberlan (2017) caracteriza a docência na EPCT como sendo multifacetada, pois reúne diferentes contextos de atuação em uma única instituição, demandando de seus professores saberes pertencentes a diferentes níveis e modalidades de ensino e que atuem em programas de pesquisa aplicada, extensão, produção cultural e na divulgação científica e tecnológica. Esse contexto de atuação desperta nos professores EBTT impressões e sentimentos positivos, como fascínio, encantamento e empolgação (Zamberlan, 2017; Tavares, 2018), mas, ao mesmo tempo, produz dificuldades, frustrações e desconfortos (Zamberlan, 2017), sendo mais proeminentes a dificuldade de professores EBTT em aplicar seus métodos de ensino com alunos de diferentes níveis, haja vista que a heterogeneidade dos diversos públicos lhes impõe planejamentos diferenciados e adequação dos conteúdos e da linguagem a cada nível de ensino (Fernandes, 2013; Tavares, 2018). Além disso, Fernandes (2013) também apurou que os professores identificaram a atuação em vários níveis no mesmo dia de trabalho como um agravante para a dificuldade de planejamento.

O desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão, projetos de ensino e a participação em eventos também foi destacada pelos entrevistados como um aspecto que diferencia a atuação docente no instituto federal:

O incentivo [...] do professor pesquisar com seus estudantes e trabalhar com outras áreas. Então isso é um conhecimento muito grande quando a gente tem esse tempo de pesquisa, de projeto, muito grande não só para os estudantes mas para os professores, porque eu entro aí em relação com outras áreas e aprendo também. Então isso é... é assim, é fantástico, né? (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

E o IFMS tem [...] um incentivo muito maior pra parte de pesquisa, né? Que eu... que eu percebi. Né? Que no IFMS a gente é incentivado, lá no... na outra instituição, era se você quer dar aula, você vai dar aulas, se você quer pesquisar, você vai pesquisar. Não tem, não tem cobrança quanto a isso, né? (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

E fora também que além das aulas no Instituto Federal a gente trabalha com os projetos, no meu caso ainda estou com gestão. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

A questão do Instituto Federal, de você ir pra outros locais com estudantes apresentando projetos, ééé... é muito rico, né? (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

A propósito da pesquisa e da extensão, cabe destacar que a atividades dessa natureza fazem parte da rotina de trabalho dos professores no contexto das universidades e dos institutos federais. Contudo, seu desenvolvimento ainda não está formalmente institucionalizado na realidade profissional da maioria dos professores que atuam nas escolas de educação básica. Talvez esteja aí a razão para que os entrevistados destaquem a pesquisa e a extensão como um diferencial do trabalho na EPCT, visto que podem dispor de parte de sua carga horária regular de trabalho para desenvolver tais atividades. Isso contrasta com algumas de suas experiências profissionais anteriores ao Instituto Federal:

[...] eu sempre me dei muito bem no Estado porque eu gostava de fazer projetos. Na escola privada também que eu atuei. Então eu gostava, mas era um tempo que eu fazia extra. Eu trabalhava com os alunos à noite em projetos [...] ou o trabalho de leitura junto com outros professores, mas tudo [...] essa atividade era fora do tempo que a gente recebia pra isso, né? (Professor Ariel. Entrevista, 2022).

Nesse sentido, observa-se que, diferentemente dos professores das demais escolas de educação básica, o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão está devidamente regulamentado, com previsão de alocação de carga horária, para o professor do Instituto Federal. Dessa forma, as atribuições docentes relacionadas à pesquisa e à extensão, por um lado, aproximam a docência nos institutos federais, nesse aspecto, mais ao ensino superior que à educação básica, porém, por outro lado, a orientação à pesquisa também se dá junto a estudantes do ensino médio integrado (IFMS, 2018b), o que destaca outra faceta do hibridismo nessas instituições.

Outros aspectos que, na visão dos entrevistados, diferenciam a docência no Instituto Federal também foram destacados.

Professor Ubiraci aponta como diferencial da atuação na EPCT, em relação à universidade, o enfoque do ensino mais próximo da realidade do mundo do trabalho, o que se deve ao alinhamento dos Institutos Federais aos arranjos produtivos locais. Conforme estabelecido na lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008, essas instituições devem alinhar sua oferta formativa aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (Brasil, 2008). Dessa forma, esse professor percebe diferenças entre a formação desenvolvida nos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia em que atua no *Campus* Corumbá e aquela que ele recebeu em sua própria formação

universitária. Em relação ao Ensino Médio, Professor Ubiraci ainda observou que a formação que recebeu foi direcionada à preparação para o vestibular e o Enem, o que não é o foco do Ensino Médio Integrado ofertado pelo Instituto Federal:

[...] pelo que eu vejo do IF, que são ofertas mais diretamente ligadas ao mundo do trabalho, acho que a gente tem que tá mais conectado com o saber fazer [...]

[...] acho que a nossa formação, que a gente tem que oferecer, é mais voltada pro saber fazer do que eu tive na faculdade, que eu tenho todo o arcabouço teórico, mas [...] eu precisaria de experiência, eu precisaria de convivência lá no lugar onde eu trabalharia como profissional, pra desempenhar as minhas tarefas ou um treinamento, no mínimo [...]

[...] na época que eu fiz ensino médio [...] a minha escola pelo menos, baseava em fazer uma formação pra eu conseguir fazer o vestibular, né? que é o que a gente não faz muito isso, a gente não olha [...] tanto vestibular, como Enem, pelo menos eu não vejo meus colegas e eu também não olho muito... claro que é consequência que ele acaba ficando preparado, mas a gente não presta muita atenção nisso, a gente fica mais preocupado ali em ensinar o que é importante pra nossa disciplina. (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Além disso, Professor Ubiraci considera-se um profissional com autonomia para desenvolver suas atividades, o que, em seu modo de ver, é um aspecto positivo da carreira docente EBTT:

[...] a nossa profissão tem as aulas, que acabam sendo a nossa aah... nossa linha de base né? [...] e de resto eu, na minha visão, a gente tem muita autonomia [...] eu consigo direcionar a minha profissão [...] de acordo com a... as minhas ambições de desenvolvimento, entendeu? [...] por exemplo, eu gosto mais, eu tô tentando fazer pesquisa, então eu consigo orientar TCC, eu consigo fazer [...] projetos de pesquisa, [...] com [...] pouca ou às vezes quase nada de interferência da minha chefia. (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Também foram elencadas as condições de infraestrutura e o incentivo à formação continuada como fatores que diferenciam o exercício profissional docente no Instituto Federal relativamente às escolas estaduais e privadas.

A primeira coisa que eu me deparei no Instituto foi entre infraestrutura, né? Não... não tem nenhuma escola que eu tenha trabalhado ou mesmo que eu tenha estudado com a infraestrutura do Instituto Federal [...] biblioteca, auditório [...] nós temos salas com ar-condicionado, um espaço amplo, limpo, grande, ééé... laboratórios, enfim Física, Química, né? Informática, Metalurgia, Biologia, que escolas e instituições públicas não têm essa infraestrutura. Temos projetores dentro da sala de aula, computador, coisa que também nós não vemos na... na rede pública [...]

O incentivo a cursos para os docentes, pros servidores, é... é algo que motiva a gente já logo que entra, né? [...] porque a rede pública você pensa em que você não é incentivado como eu vejo a instituição federal é. Não, você pode fazer uma especialização, um mestrado, doutorado, você pode concorrer, né? com vagas pra você se dedicar exclusivamente a isso [...] a questão, por exemplo, do RSC, que nós temos também um incentivo que o professor está buscando, né? se qualificar. [...] tínhamos aí aquele período de capacitação [...] (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

No que tange à qualidade da infraestrutura disponibilizada no *Campus Corumbá*, Professor Ariel mencionou: biblioteca, auditório, salas climatizadas e equipadas com computador e projetor multimídia, edificações espaçosas, limpeza dos ambientes, laboratórios de diversas áreas (técnicas e do núcleo comum). Esses aspectos, que talvez sejam regra nas universidades e institutos federais — e deveriam estar disponíveis em todas as escolas —, impactaram de forma positiva esse docente porque não faziam parte da realidade das instituições em que atuou anteriormente ao Instituto Federal. Do mesmo modo, ele também destacou as oportunidades para desenvolvimento profissional, aludindo o incentivo à qualificação *lato e stricto sensu*, o reconhecimento de saberes e competências (RSC), a licença (quinquenal) para capacitação, benefícios que também não fizeram parte de suas vivências prévias como docente. Todos esses aspectos são reflexos da valorização do ensino técnico, processo ainda em andamento, conforme já observado na seção 5.2.1. Dessa forma, desde a perspectiva de Professor Ariel, a infraestrutura e as oportunidades de desenvolvimento na carreira se constituem em diferenciais positivos do *Campus Corumbá*.

Professor Ariel ainda identifica um diferencial no comportamento dos estudantes do Instituto Federal. Para ele, os estudantes do Instituto Federal são mais motivados para os estudos do que os de outras escolas públicas nas quais já trabalhou:

[...] no geral os alunos [...] sabem da importância desse espaço, né? pra eles alcançarem os objetivos deles posteriores, e já em instituições públicas, principalmente, né? em áreas periferia que eu trabalhei, é... os alunos enfrentam muitos problemas que acabam interferindo durante as aulas, né? Então já tem um... uma questão de desmotivação deles né? durante as aulas. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

A esse respeito, não se pode perder de vista que estudar no Instituto Federal quase sempre é uma opção feita pelos estudantes. Portanto estar nessa instituição é uma escolha deles, o que resulta em uma motivação maior para o estudo.

A propósito de sua atuação no *Campus* Corumbá, os professores elencaram os fatores que lhes servem de estímulo e lhes deixam satisfeitos com o exercício profissional docente. Um dos fatos destacado por quase todos os entrevistados foi justamente o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes:

[...] os estudantes já fazem com que eu tenha vontade todos os dias de voltar. [...] porque a gente fica feliz em observar que nós plantamos ali a sementinha e eles por conta própria começam a... né? a crescer, a buscar, a transformar. Então isso é muito satisfatório [...] (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Ah, o que estimula é aaa... a alegria de conviver com os alunos, de verificar que eles alcançam resultados através dos conhecimentos adquiridos em sala. [...] Você verificar que a pessoa está utilizando aqueles conhecimentos que [...] foi apresentado pra ela lá na matéria, e ela tá vendo na vida real. Ou alguém que viu um filme e lembrou da matéria, isso faz valer a pena. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

Eu estou satisfeito, sim, com o trabalho que eu venho desenvolvendo. [...] o fato dos... dos estudantes que eu... que eu atendo, que eu... que eu ensino. Eles adquirem sim esse conhecimento técnico, que é a minha área, né? [...] e muitos deles aprendem e gostam e trilham esse caminho, né? (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Eu acho que... a qualidade dos nossos alunos de forma geral. Lógico que tem sim dificuldades, tem alunos com muita dificuldade, a gente reclama bastante na [área de atuação], mas se você for comparar com alunos de outras escolas, os nossos alunos eles têm sim mais qualidade (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Ao se falar do nível acadêmico mais elevado, observado por esses professores nos estudantes do *Campus* Corumbá relativamente aos de outras escolas públicas, não se pode perder de vista que o ingresso no ensino médio ofertado por instituição se dá mediante processo seletivo composto por provas de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimento Gerais, isso poderia explicar, pelo menos em parte, o nível diferenciado de seus estudantes.

Além disso, se fez menção às condições de trabalho, ao relacionamento com os pares, à rotina de estudos que o professor pode desenvolver, à autonomia, à identificação com a profissão como fatores de estímulo ao exercício profissional docente:

Então isso motiva a gente a desenvolver um bom trabalho, né? os alunos, os colegas e entra a estrutura do *campus*, né? que... que é

muito boa. [...] o ambiente de trabalho dos colegas [...] eu conto com muita parceria de professores, como eu falei, pra atuar em trabalhos em outras áreas, de chamar um colega pra vir aqui (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

[...] a parte... parte financeira, ahm... o fato de poder tá sempre estudando aquilo que gosta e essa questão de ter autonomia pra trabalhar pra mim são fatores chaves. [...] não... não avaliar isso quando vai pensar se tu deseja ou não continuar na carreira, então acho que ela ainda compensa financeiramente. [...] ser docente e estudar pra quem gosta daquilo que se formou também é muito bom [...] poder trabalhar e desenvolver o... o... as atividades de acordo com o que eu julgo ali ser importante no momento, eu acho bem positivo (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Olha, eu gosto, eu gosto muito do... do ensino, de ensinar, de dar aulas. Eu me identifiquei demais com... com a profissão. [...] uma das coisas que... que me incentivam muito é a questão do espaço. Então a gente sempre tem, sempre que tem uma ideia nova, uma vontade de fazer alguma coisa nova, inovadora, ééé... não tem... eu não encontro barreiras pra isso, né? (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

[...] a gente tem tempo, a gente tem qualidade de trabalho, a gente tem qualidade de espaço pra atender esses alunos em outras oportunidades seja horário de PE [permanência ao estudante] , seja horário diferenciado de atendimento, seja com projetos pra gente conseguir melhorar esse aluno. Então eu acho isso bem legal aqui no IF, é um diferencial bem legal.” (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Como se vê, para professor Ariel, a relação de colaboração que identifica no corpo docente do *campus* é um elemento que o motiva para o trabalho, assim como a convivência com os estudantes e a infraestrutura escolar do *campus*, que na opinião de Ariel é muito melhor que a das escolas públicas em que já trabalhou.

Professor Gabi também destacou a relação que mantém com os estudantes como uma experiência que o estimula no desempenho de suas funções. Nesse sentido, ele relembrou situações nas quais os estudantes lhe relataram que conhecimentos aprendidos na escola foram úteis no trabalho, no estágio supervisionado e em outras situações.

Professor Ubiraci — ainda que tenha feito ressalvas quanto a perdas salariais — acredita que o aspecto remuneratório ainda é um atrativo e um estímulo para continuar exercendo a profissão docente. Além disso, destaca que a possibilidade de poder continuar se aprofundando nos estudos em sua área de formação é para ele um aspecto caro e grande motivador da carreira docente. Na percepção desse professor, a instituição também lhe dá autonomia no sentido de propor as atividades

que irão compor seu plano de trabalho, o que se materializa em ele poder conduzir o próprio trabalho de acordo com suas convicções e afinidades.

Professor Edimar também se referiu à autonomia que tem para direcionar o próprio trabalho, ressaltando a importância de ter a possibilidade de colocar em prática as próprias ideias e propostas no exercício da profissão, como um aspecto estimulante. Esse professor ainda acrescentou que a identificação com a profissão é outro fator que o mantém motivado.

A respeito de estímulos para a atuação docente na EPCT, Professor Rafa relaciona o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes em seu percurso escolar no *campus* e as condições de trabalho. Na opinião desse professor, o sucesso acadêmico dos estudantes do *campus* também se explica devido às condições de atendimento disponibilizadas ao professor do Instituto Federal, tanto no que tange à infraestrutura quanto à disponibilidade de carga horária para atendimento aos estudantes com dificuldades, o que se dá por meio da permanência ao estudante — espaço reservado na jornada semanal do professor para atendimento a seus estudantes em turno oposto ao das aulas regulares destes — seja mediante projetos de ensino que compõem o plano individual de trabalho docente.

Dessa forma, observou-se que esses professores se veem como profissionais que têm autonomia e condições de infraestrutura e de carga horária favoráveis para desempenhar o seu trabalho. Avaliações semelhantes em relação às condições de trabalho docente também foram identificadas em outros institutos federais. Em estudo de Valverde (2019), fatores positivos do exercício docente na EPCT apontados por Professores EBTT estavam vinculadas a condições de trabalho, remuneração e plano de carreira melhores que aqueles que encontraram nas instituições de ensino onde haviam trabalhado em suas experiências anteriores. Do mesmo modo, nesse trabalho também foram destacadas a autonomia e liberdade para exercício da docência: os docentes afirmaram que não se sentiam cerceados em suas práticas ou coagidos a adotarem certos procedimentos, como alguns mencionaram terem vivenciado em suas experiências anteriores na docência (Valverde, 2019).

Não obstante, na fala dos participantes da pesquisa são identificados alguns desafios a serem superados. Nesse sentido, pode-se mencionar a precarização das condições de trabalho, os altos índices de evasão nos cursos de graduação e a integração curricular.

Professor Ubiraci identifica a evasão nos cursos superiores ofertados no *Campus* Corumbá com um dos desafios a serem superados pelos professores dessa unidade do IFMS. Para ele, apesar de a evasão ser generalizada na educação superior, trata-se de um problema cuja solução também passa pela atuação dele e de seus colegas professores:

[...] o principal desafio que eu vejo hoje ééé... [...] eu vejo nos nossos cursos superiores uma evasão muito grande, né? Então acho que isso tem a ver também com o trabalho de sala de aula, isso especialmente no curso superior. Eu acho que tem um pedaço de público-alvo e outro pedaço que é o nosso serviço em sala de aula, que às vezes eu não... não sei muito bem ainda como que a gente vai fazer pra reter esse aluno dentro do... do IF. E aqui eu acho que também é um problema meio generalizado, sempre que a gente acaba discutindo, isso é um problema que vem da rede privada, da rede do... do... das universidades e... e acaba sendo... respingando em nós também (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Nessa fala de Professor Ubiraci, nota-se que o problema da evasão nos cursos superiores aflige os professores do *campus*, é objeto de discussão por parte do corpo docente, mas para o qual ainda Ubiraci não vê uma saída viável.

Professor Ariel enumera a ausência de ações sistematizadas para implementação da integração curricular como um dos desafios a serem superados pelos docentes do IFMS:

[...] eu acho que é trabalhar de forma interdisciplinar, é um grande desafio, porque muitas vezes a gente até desenvolve, né? um trabalho, mas isso é... é uma vez outra, não é... eu não vejo que isso seja uma rotina, né? não seja algo como está num dos documentos, de fazer esse trabalho de forma interdisciplinar, né? de pensar trabalhar [área de atuação], contemplando a área de informática, [...] contemplando a área de... de Metalurgia, de Química e vice-versa, né? conforme tem a legislação. Eu observo isso tanto na minha área quanto nas dos demais colegas. Então eu vejo isso como um grande desafio, né? (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Embora admita que às vezes docentes de algumas áreas trabalhem de forma interdisciplinar, Professor Ariel visualiza essas ações como acontecimentos isolados e não uma ação perene e realizada de forma sistemática e institucionalizada. Ao mencionar que percebe um distanciamento entre o teor dos documentos da EPCT e as práticas realizadas no *campus*, Professor Ariel vislumbra a integração curricular, proposta pedagógica que se estampa nos documentos sobre a educação técnica integrada, mas que, na prática, ainda não se concretiza na realidade dos institutos federais, conforme atestam Melo e Silva (2017). Esses autores alertam para o fato de

que estudos desenvolvidos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica demonstram a ausência de integração entre as áreas que compõem o currículo dos cursos técnicos integrados. Segundo esses autores, uma das principais causas para a falta de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento nesses cursos é o despreparo dos professores das instituições ofertantes dessa modalidade de ensino, haja vista que em sua formação inicial eles não foram preparados para atuar no modelo de educação esboçado na proposta do ensino técnico integrado.

Esse entendimento também é corroborado por Santos, Nadaletti e Soares (2017), as quais observam que a formação inicial e continuada de professores, tanto das disciplinas técnicas (específicas), quanto da formação geral (base nacional comum) é um dos aspectos mais relevantes para a consecução dos objetivos do ensino técnico integrado. Aqui novamente se percebe a pertinência das recomendações e advertências feita por Pacheco (2015) a respeito da necessidade de que os institutos federais propiciem a seus professores experiências formativas voltadas para as especificidades da EPCT.

Dos relatos dos entrevistados também emergiram indicativos das concepções que elaboram a respeito das finalidades da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), que é a especialidade dos institutos federais. A propósito desse tema, foi possível identificar tanto concepções que se aproximam quanto que se distanciam dos pressupostos teóricos da EPCT.

Relativamente à primeira tendência, foram manifestados entendimentos de que entre as finalidades da proposta formativa do Instituto Federal estão a preparação do estudante numa perspectiva omnilateral, com vistas à intervenção na realidade social e ao desenvolvimento regional:

Então a questão do Instituto de ter uma formação e ser uma referência em ensino, pesquisa extensão e nisso [...] ajudar, né? o desenvolvimento da região, eu acho muito legal. Porque aí a... a gente tá participando do processo de desenvolvimento do estudante que já é um agente da própria vida. Então, literalmente, com o ensino profissional [...] e, principalmente, como aqui ele tem uma formação que tem várias áreas do conhecimento, ele vai ter uma formação mais adequada para a vida útil em sociedade. Não vai ser só aquela pessoa que é funcional, ela é indivíduo que vai ser reflexivo sobre o mundo em que está, ele vai atuar sobre a sociedade em que convive e também vai refletir sobre essa mesma sociedade. Isso é... isso eu acho muito importante. A educação profissional ela é muito boa quando a gente entra nessa ceara: vou oferecer um bom ensino, vou

oferecer uma boa pesquisa, vou oferecer uma boa extensão e vou ajudar essa comunidade a se desenvolver (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

[...] a gente promover o ensino integral, né? uma formação integral com os alunos, né? omnilateral, que eles estejam preparados pra vida, [...] o Instituto também ainda tem muito pra... pra desenvolver nesse sentido, ele precisa trabalhar com essa formação integral de forma mais efetiva, né? Então gostar de diversas áreas, é teatro, é música. A gente sabe que tem uns projetos outros, mas isso tem que ser ampliado, né? [...] ajudar a transformar esses estudantes, né? em pessoas críticas, e atuantes na sociedade, né? ou seja, atuar por uma sociedade melhor, uma sociedade menos desigual [...] (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Eu acho que... a proposta do IFMS é... [...] formar tanto profissionais quanto pessoas e humanas porque [...] além de ensinar os conteúdos, enfim, além de ensinar a parte prática dos cursos técnicos, eu acho que a gente consegue passar uma... uma educação humana [...] Então eu acho que a gente vai muito além da... de somente [...] a profissão, de somente o ensino médio. Eu acho que a gente parte também pro lado humano (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Professor Gabi entende que a formação proporcionada pelo Instituto Federal tem por objetivo preparar o estudante para ser um sujeito reflexivo, capaz de atuar criticamente na sociedade e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento regional. A respeito desse tema, Professor Ariel destaca a formação omnilateral dos alunos, outro ponto crucial da EPCT. Conforme observa Pacheco (2015), “[a] formação humana omnilateral inclui o trabalho, a ciência e a cultura. Nessa perspectiva, o entendimento desses dois professores alinha-se a um dos pressupostos da concepção de educação integrada, que é tornar a formação geral parte indissociável da educação profissional, integrando dimensão intelectual ao trabalho produtivo e, portanto, superando a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual e formando trabalhadores aptos também para atuarem como dirigentes e como cidadãos (Brasil, 2010 *apud* Pacheco, 2015).

Além disso, da fala de Professor Gabi e de Professor Ariel emerge a percepção de que os Institutos Federais devem formar pessoas críticas, capazes intervirem na realidade com vistas à construção de uma sociedade menos desigual. Esse entendimento também está alinhado à projeto pedagógico dos Institutos Federais. Ao discutir os conceitos e concepções que embasam a proposta dessas instituições, Eliezer Pacheco (2015) pontua que se trata que um projeto educacional intrinsecamente vinculado a busca de uma sociedade em que as relações sociais

sejam mais justas e igualitárias (projeto de sociedade). Para isso, essas instituições, e a educação de modo geral, devem “[...] promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais vigentes e as formas de desenvolvimento progressista das forças produtivas” (Pacheco, 2015, p. 33).

Contudo, observa-se que Professor Ariel também identifica desconexões entre os objetivos da proposta formativa e sua implementação. Se, por um lado, ele manifesta concepções alinhadas com os pressupostos político-pedagógicos da EPCT, de sua fala também emerge a referência a problemas quanto à implementação dessa proposta. Esse distanciamento entre o projeto e sua execução se revela no indicativo de que o aspecto cultural talvez não esteja sendo desenvolvido a contento nos cursos integrados do *Campus* Corumbá. Além disso, como visto mais acima, esse professor também identifica problemas na operacionalização da integração curricular nos cursos técnicos integrados.

Ainda na tendência de concepções mais alinhadas ao projeto político-pedagógico dos Institutos Federais, foi manifestado entendimento de que a formação profissional em nível técnico deve ser desenvolvida na perspectiva da verticalidade, tendo em vista o ingresso no ensino superior, e o atendimento às demandas da sociedade por meio da pesquisa aplicada e da extensão:

Então eu acho que inicialmente [...] o IF dá pro cara, ele entrega uma profissão, entendeu? Então se tu não quiser fazer mais nada na tua vida em questão educacional, tu tem a possibilidade de sair com uma profissão que não é uma profissão de salário mínimo, entendeu? Tu vai trabalhar num lugar que [...] vai te pagar mais do que um salário mínimo, eventualmente vai te pagar bem, inclusive. [...] eu acho que o IF abre pra ele [o estudante] um leque de possibilidades: ele pode ingressar no ensino superior já tendo [...] uma boa ideia do que como funciona a universidade, porque as nossas... a nossa estrutura curricular, de ser disciplina por disciplina e semestral, dá uma boa... uma boa ideia de como funciona uma universidade, a... os programas de iniciação científica, extensão, ahm... monitoria, isso dá uma... [...] é praticamente como se ele tivesse entrado na universidade três anos antes. [...] Então ele tem a possibilidade de ir pra universidade, verticalizar, ou inclusive divergir do curso que ele escolheu [no ensino técnico integrado] [...] (Professor Uiraci. Entrevista, 2023).

[...] a gente consegue atender também a sociedade com projetos de extensão, com projetos de pesquisa, com projetos de ensino que a gente atinge os nossos alunos e, conseqüentemente, a sociedade lá fora (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Professor Uiraci elencou a formação profissional em nível técnico e o ingresso no ensino superior como objetivos da formação que o IFMS proporciona ao estudante.

Quanto à formação técnica, ele destacou que, mediante a formação recebida no Instituto Federal, o estudante tem a possibilidade de uma colocação melhor remunerada, caso opte por ingressar no mundo do trabalho ao final do ensino médio. Não obstante, Ubiraci enfatiza o elevado nível de preparação para o ensino superior proporcionado aos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Isso se deve, de acordo com ele, à estrutura curricular desses cursos, que é análoga à dos cursos superiores, à qualidade do ensino oferecido e à inserção na iniciação científica e em atividades de extensão e de monitoria ainda na educação básica. Essa percepção de Professor Ubiraci parece refletir, pelo menos em parte, a conjunção dos saberes científicos, tecnológicos e culturais que deve ser preconizada no currículo dos cursos técnicos integrados (Ramos, 2005; Rezende; Vidor; Pacheco; Caldas, 2011; Pacheco, 2015).

Para Professor Ubiraci, esses fatores possibilitam aos estudantes as condições necessárias e adequadas para ingressar no ensino superior. Ao mencionar essa possibilidade, esse professor toca em uma questão que é muito cara à proposta dos institutos federais: a verticalidade. Pacheco (2015), pondera que na civilização ocidental historicamente a hierarquização entre conhecimentos teóricos e saberes instrumentais e práticos é um reflexo da estratificação social. Dessa forma, a separação entre a Universidade e a Escola Técnica perpetuou essa hierarquização e estratificação do conhecimento:

O mundo da academia não podia ser contaminado pelos saberes dos artesões e pelo mundo da vida, bem como, a Escola Técnica deveria se preocupar exclusivamente com a formação técnica de um cidadão de segunda categoria [o trabalhador], para os quais não importavam os conhecimentos teóricos. (Pacheco, 2015, p. 45).

Com isso, consolidou-se na oferta educacional em nosso país a noção de que as universidades seriam para a formação educacional da elite social e as escolas técnicas para os trabalhadores. No contexto dos Institutos Federais, a verticalidade é o instrumento concebido para romper com tal hierarquização e estratificação (Pacheco, 2011; 2015).

A referência à pesquisa e à extensão feita por Professor Rafa mostram outra faceta do projeto dos Institutos Federais. Conforme determina a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) uma das finalidades dos institutos federais é “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” (Brasil, 2008). E a pesquisa e a extensão se constituem como o caminho estatuído pelo dispositivo legal para a consecução de tal finalidade, pois define, entre outros, estes objetivos para essas instituições:

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 (Brasil, 2008).

Dessa forma, essas concepções de Professor Uiraci e Rafa estão em consonância com alguns dos fundamentos teóricos da proposta dos institutos federais. Ramos (2005) assevera que a proposta do ensino médio integrado ao ensino técnico objetiva a superação da dualidade histórica entre formação para o trabalho produtivo ou formação para exercício da cidadania verificada na educação de nível médio. Para isso, esses cursos devem ter como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, ofertando o ensino de ciências, de humanidades e de educação profissional e tecnológica, o que abre uma nova perspectiva para essa fase da escolarização básica (Ramos, 2005; Rezende; Vidor; Pacheco; Caldas, 2011). Nesse sentido, a formação profissional de nível técnico aliada ao nível elevado do ensino e à inserção na pesquisa científica, na extensão e em outras vivências acadêmicas observada por esses dois professores podem propiciar de forma mais qualificada aos egressos dos cursos técnicos integrados ofertados nos institutos federais tanto o ingresso imediato no mundo do trabalho quanto o acesso ao ensino superior.

Já o entendimento sobre as finalidades da proposta formativa do Instituto Federal manifestada por Professor Edimar vai em outra direção. Desde sua perspectiva, o objetivo de tal formação seria a preparação para o mercado de trabalho:

Eu acredito que é... essa formação tem que preparar o estudante pro mercado de trabalho. [...] Eu acho que esse é um dos nossos principais focos aqui. A gente não pode esquecer do... da pesquisa também. Mas eu acredito que o nosso foco é preparar esses estudantes do ensino médio pra já sair e disputar mercado de trabalho (Professor Edimar. Entrevista, 2023).

Esse entendimento parece indicar uma percepção reducionista da EPCT. Valverde (2019) também identificou reflexões divergentes entre professores EBTT relativamente às finalidades dos institutos federais e à relação entre essas instituições e a sociedade, motivo pelo qual alerta para a necessidade de criação de espaços de

discussão coletiva sobre as finalidades dos institutos federais e as aproximações com os arranjos locais.

Em suas discussões, Pacheco (2015) identifica alguns problemas na implementação do projeto dos Institutos Federais. Esse autor constata a existência de uma crise de identidade institucional na Rede Federal. De acordo com ele, o desconhecimento de muitos dos aspectos conceituais e políticos da proposta desses institutos levam os profissionais dessas instituições a espelharem sua prática ou nas universidades ou nas escolas técnicas:

Na visão desses sujeitos, o novo ou não funciona ou não é possível de ser implementado e como tática de sobrevivência se aclamam os velhos métodos das escolas. **Perpetuando** assim, **a tradição conservadora do ensino** com a nova roupagem, mais elegante e imponente dos Institutos Federais [...] (Pacheco, 2015, p. 49, grifos nossos).

E ainda: “[...] é ingênuo pensar que o corpo administrativo e a comunidade acadêmica dessas instituições, incorporadas ao modelo dos Institutos Federais, sofrem uma mutação genética capaz de torná-los competentes para operar e efetivar a nova matriz.” (Pacheco, 2015, p. 49).

Diante desse cenário, esse autor adverte sobre a necessidade de que seja ofertada formação continuada aos profissionais docentes que ingressam nessas instituições e que essas propostas formativas contemplem a formação política, proporcionando o conhecimento do projeto político pedagógico dos Institutos Federais, evitando-se, assim, que aspectos inovadores desse projeto sejam, mediante um processo de recuperação ideológica, adaptados ao modelos de educação técnica preconizados no paradigma tradicional da educação (Pacheco, 2011).

Portanto é possível perceber que os professores entrevistados têm consciência de fundamentos balizadores da EPCT, contudo suas especialidades e suas crenças sobre a educação os levam a polarizar seu foco de atenção sobre determinados aspectos da proposta pedagógica do Instituto Federal.

### 5.2.3 Temas emergentes dos relatos dos colaboradores da pesquisa

Além das categorias temáticas até aqui analisadas, alguns temas não cogitados *a priori* emergiram das falas dos entrevistados. Nesse sentido, foram identificadas como significativas as categorias precarização das condições de trabalho,

desvalorização da profissão docente e impactos da pandemia da Covid-19 para o trabalho docente.

No que tange à precarização das condições de trabalho e à desvalorização da profissão docente, problemas dessa ordem foram referidos por esses professores tanto em experiências anteriores ao ingresso no Instituto Federal — em suas trajetórias estudantil e docente —, assim como no trabalho nesta instituição.

Professor Rafa — filho de professora — relatou que durante sua trajetória estudantil observava a dura rotina de trabalho da mãe. Como já foi visto na seção 5.2.1, as condições precárias de trabalho que notava na rotina laboral de sua genitora influenciaram as impressões iniciais desse professor a respeito da docência, levando-o a desenvolver um sentimento de repulsa pela profissão docente: “Então eu sempre falei que eu não queria ser [professor]”. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Além disso, outro colaborador, Professor Ariel, durante a educação básica, testemunhou situações de desvalorização social da profissão. É o que se observa em seus relatos a respeito de discursos que objetivavam a dissuadi-lo de sua intenção de se tornar professor. Manifestações dessa natureza foram ouvidas por ele tanto na escola quanto em seu ambiente familiar.

Eu sempre fui muito comunicativo e questionador. Então até os colegas falavam assim: ‘ah não, não seja professor.’ Os próprios colegas professores, né? falavam assim: ‘vai fazer Direito, procura outro curso né? que professor ganha pouco, você vai sofrer.’ Então, assim, eu tinha professores, né? que eu gostava muito, admirava, mas que não me incentivavam a seguir a área de docência. [...] inclusive na minha própria família, meu pai: ‘vai fazer [área de formação (uma licenciatura)]? Então faz um outro curso’, porque não é bem-visto, né? [...] é menosprezado. (Professor Ariel. Entrevista 2023).

Nesses relatos se verifica uma experiência de desprestígio da profissão docente por parte dos colegas de classe (estudantes), pelos próprios professores e pela família durante a trajetória escolar de Ariel.

Os estudos de Valle (2006) elucidam alguns aspectos que contribuem para a desvalorização social da carreira docente. Essa autora contrapõe a alta demanda por investimento para ingresso na docência aos benefícios e às condições de trabalho proporcionados. Dessa análise resulta que, por um lado, a exigência de diplomas e de aprovação em concurso público demandam grande investimento pessoal e familiar; porém, o futuro na profissão é marcado por incertezas, os salários não são atrativos se comparados com outras profissões de nível superior, as possibilidades de

ascensão profissional são limitadas, as condições de trabalhos são precárias e o exercício docente demanda a conciliação da atividade de ensinar com várias outras atividades complementares (Valle, 2016). Nesse sentido, a experiência familiar relata por Professor Ariel, mostra a desvalorização social da docência a partir da perspectiva oposta à apresentada por Valle. Na situação das famílias mencionadas por Valle, a docência se apresenta como uma possibilidade de ascensão social. No caso desse entrevistado, seus pais não viam com bons olhos investir na formação em uma carreira que entendiam gozar de baixo status social.

Além disso, dos escritos de Valle (2016) também se depreende que, em face da lógica de as hierarquias escolares estarem condicionadas pelas hierarquias sociais e culturais, as licenciaturas estão entre os cursos direcionados para a formação dos jovens da classe trabalhadora, o que também contribuiu para que essa profissão goze de pouco prestígio (Valle, 2016).

Os professores do *Campus* Corumbá também mencionaram condições precarizadas de trabalho em suas experiências profissionais anteriores ao ingresso no Instituto Federal. A propósito desse problema, foram citadas falta de infraestrutura, trabalho adicional não remunerado e o tratamento dispensado aos professores.

Quando mencionou que os professores do Instituto Federal podem dispor de parte de sua carga horária de trabalho para desenvolver projetos de pesquisa, de extensão e de ensino, Professor Ariel comparou esse fato com as condições em que desenvolvia essas atividades nas outras instituições em que exerceu a docência. Ele relatou que nas escolas estaduais e privadas em que trabalhou, o desenvolvimento de projetos de ensino e de pesquisa eram realizados sem que houvesse previsão de alocação de carga horária para tal em sua jornada regular de trabalho. Esse também observou que o tempo de preparação de aulas era muito restrito em relação ao volume de aulas ou — no caso de suas experiências em escola privada — inexistente.

[...] porque a preparação do... que a gente tem na escola pública, e não tem na privada, por exemplo, [...] você usa pra preparar suas aulas, as suas avaliações. Então o professor que quer desenvolver projeto, ele tem que fazer por amor a profissão mesmo. [...] O estado hoje, a gente sabe que tem alguns editais [...] pra quem está nessas instituições, como Fundect, inclusive, né? de conseguir bolsas para os estudantes. Mas é aquela situação, o professor vai fazer porque ele gosta, né? de trabalhar, mas ele não tem esse tempo pago pra desenvolver... (Professor Ariel. Entrevista, 2023)

Dessa forma, ao desenvolver projetos (de ensino, de pesquisa, de extensão), esse profissional acumulava trabalho pelo qual não era pago. Do mesmo modo, menciona que não havia carga horária para preparação de aulas na escola privada em que atuou, de onde se deduz que esse professor não era remunerado pelo trabalho de preparar aulas e de elaborar e corrigir avaliações nessa escola.

Condições inadequadas de trabalho em outras instituições em que atuou também foram mencionadas por Professor Gabi. As condições precárias de trabalho o levaram a concluir que suas experiências profissionais prévias como docente não lhe serviram de estímulo para continuar na profissão:

Olha, eu trabalhei numa instituição privada e numa instituição pública. Foram experiências horrorosas, porque o que que acontece: o professor não é bem tratado. [...] Então você acaba continuando na profissão porque você gosta de dar aula, não porque o ambiente de trabalho ou as condições sejam legais. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

Nesse relato de Professor Gabi, observa-se que, em face das condições adversas no início de seu exercício profissional, foi apenas sua identificação com a docência o que lhe serviu de estímulo para continuar na profissão.

Em face desses relatos, é possível concluir que as experiências negativas sofridas em outras instituições é um dos fatores que levam os participantes da pesquisa a atribuírem um alto valor às condições de trabalho que encontram no Instituto Federal, as quais, em tese, deveriam ser disponibilizadas em todas as escolas e universidades. A esse respeito foram destacadas as condições de infraestrutura, de desenvolvimento profissional, a disponibilidade de carga horária para desenvolvimento de projetos e o tratamento dado aos professores:

A primeira coisa que eu me deparei no Instituto foi a infraestrutura, né? Não... não tem nenhuma escola que eu tenha trabalhado ou mesmo que eu tenha estudado com a infraestrutura do Instituto Federal. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Eu acho que é o incentivo que a gente tem à... à capacitação é um deles, né? porque a rede pública você pensa em que você não é incentivado como eu vejo a instituição federal é. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

O tempo que a gente tem pra preparo de projetos [...] tem esse incentivo, inclusive com recursos, né? (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

E é uma... uma coisa assim que eu vejo que aqui tem, assim, esse processo de transição, tanto de você chegar e fazer uma formação.

Eu lembro que quando eu cheguei o pessoal da TI me ensinou a usar aquele projetor amarelo, né? Até a parte que eu não precisava dos astros, de Biologia, eles mostraram a lousa eletrônica, porque eu tinha que saber usar o projetor amarelo. E até aquela coisa de explicar instituição. Não é todo lugar que tem isso. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

A última fala também permite observar que Professor Gabi sentiu-se acolhido quando chegou ao *Campus* Corumbá.

Além das experiências em outras instituições escolares, foram identificadas menções à precarização do trabalho docente no Instituto Federal. De tais relatos emergem referências negativas às condições de trabalho e à deterioração da carreira, as quais — embora se trate de fatores de natureza distinta daqueles apontados em sua atuação fora do IFMS — revelam que, na visão dos colaboradores, a qualidade enaltecida em suas falas está sob ameaça. Esse fato, cabe mencionar, não se restringe à EPCT, mas é extensivo à profissão docente como um todo, não são ameaças imaginárias e podem se agravar a médio e a longo prazo.

Como já visto, Professor Ariel destacou que no Instituto Federal tem condições de trabalho muito melhores que as que encontrou em outras escolas em que já trabalhou. No entanto, ele manifesta preocupação com a manutenção da qualidade da carreira docente EBTT e da própria instituição IFMS, em face da tendência de sucateamento da educação pública observada em anos recentes. Assim, esse professor se vê colocado ante duas frentes de atuação, a saber, o desenvolvimento do trabalho docente e a luta em defesa da carreira:

[...] nós temos uma instituição de qualidade, né? com servidores de ponta, uma infraestrutura de ponta, né? mas nós temos também [...] que brigar pra permanecer com esses benefícios e pra conquistar alguns que a gente já está perdendo, né? [...] Então a gente tem que se preocupar com nosso trabalho, com nossos projetos e também em continuar lutando pra não ter perdas. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

A preocupação com a qualidade da carreira também foi manifestada por meio de alusões a perdas salariais e de ataques à categoria docente feitos por outros agentes públicos. Sobre isso, outro professor, Ubiraci, não obstante ainda achar vantajosa a remuneração que recebe, pondera que houve uma deterioração dos salários, o que, na sua percepção, também foi agravado pelo discurso oficial no sentido de desvalorizar a profissão docente e o professor:

Ah! eu acho que, apesar da nossa carreira ter tido uma desvalorização, por causa da inflação, né? e até mesmo pelo discurso do governo,

assim, ele... acaba atacando frontalmente a nossa carreira, né? de professor, como se a gente fizesse alguma coisa muito, muito secreta ou, ou muito... escandalosa dentro da instituição. (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Outro desafio afeto às condições de trabalho também foi apontado: as restrições orçamentárias a que os Institutos Federais têm sido submetidos — também ocorre o mesmo com as universidades públicas — e que foi agravada durante o governo de Jair Bolsonaro, mas que têm persistido no cenário atual. Professor Ubiraci percebe os impactos dessas restrições na falta de recursos para executar atividades de pesquisa e extensão, diminuição na quantidade de bolsas e auxílios para os estudantes:

[...] a realidade financeira foi se... se deteriorando bastante nos últimos anos, né? Então mesmo antes desse governo que foi um... bastante negativo [...]

[...] a realidade financeira [...] acaba respingando na gente. A gente vê que os alunos têm menos... menos auxílios, menos bolsas, menos... e próprio recurso do *campus*, chega a menos (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Na visão desse professor, tal situação acaba, por vezes, desestimulando a proposição de projetos pelos docentes:

[...] eu acho que isso [...] acaba interferindo, né? [...] tu não vai propor um negócio que tu sabe que às vezes ou tu vai concorrer com tanta gente que tu não tá com teu currículo à altura das pessoas que vão ganhar um recurso ou então tu sabe que eventualmente não vai nem vir o recurso, né? Então [...] tu baixa tua expectativa e isso acaba interferindo no teu trabalho, entendeu? (Professor Ubiraci. Entrevista, 2023).

Além disso, mais um fator que, na opinião dos entrevistados, impacta negativamente as condições de seu exercício docente é a sobrecarga de trabalho. De acordo com seus relatos, os fatores que concorrem para isso seriam o excesso de burocracia, o aumento da quantidade de aulas atribuídas aos professores e o grande volume de atividades (de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional).

Professor Rafa evidenciou o que considera como excessiva burocracia o aspecto laboral que mais lhe tem causado dificuldades em sua atuação docente no Instituto Federal. Esse professor afirma que essa questão tem sido, para si e para outros docentes, uma fonte de estresse emocional e de sobrecarga de trabalho:

Eu acho que a maior dificuldade que eu vejo no IF e que acaba sendo um estresse muito grande pra nós professores é burocracia. Tudo, tudo, tudo é muita burocracia [...] e isso acaba atrapalhando o nosso

trabalho e sobrecarregando gente com coisas às vezes desnecessárias, com burocracias desnecessárias. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

A propósito da burocracia, Professor Rafa ressalta o Plano Individual de Trabalho (PIT). Ele considera que se trata de um planejamento que demanda muito trabalho para ser elaborado, mas que é constantemente desrespeitado pela própria instituição. De acordo com Rafa, ao longo de cada semestre letivo há intercorrências de demandas institucionais não informadas no momento da elaboração do PIT, as quais ou são atribuídas aos professores ou se solicita a esses profissionais que as assumam. Desde a perspectiva de Professor Rafa, esses acontecimentos fazem com que o planejamento das atividades do PIT perca o significado:

[...] eu acho que o que mais me incomoda mesmo é o tal do PIT. [...] O PIT a gente faz lá no começo do semestre, com algo que a gente prevê que a gente vai fazer [...] e na verdade não é bem aquilo ali [...]. Tem outras coisas que vão surgindo no meio do semestre que a gente precisa participar, que a instituição precisa andar, e o nosso PIT está fechado, mas a gente tem que fazer. [...] E daí relatórios, que às vezes a gente fica tempos, tempos fazendo, sei lá, às vezes não teria necessidade de tudo isso [...] Eu acho que é uma burocracia sem cabimento e que não faz sentido porque a gente não segue aquilo ali ao pé da letra, não segue, enfim. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

No que tange à burocracia, é de se destacar que não se trata de um problema específico do IFMS e dos outros institutos federais, visto que o excesso de burocracia permeia o trabalho do funcionalismo público em geral. Além disso, Conforme apontam os estudos de Lüdke e Boing (2004), a burocracia também é uma das causas da sobrecarga de trabalho dos professores. Essas autoras ressaltam que a incorporação de novas tecnologias, sobretudo a informatização, permitiu a redução de postos de trabalho administrativo nas escolas. Essa lógica, que no setor privado permite a redução de despesas com salários e encargos trabalhistas, resulta no aumento de trabalho para o professor, pois tarefas burocráticas que antes eram desempenhadas por auxiliares administrativos estão cada vez mais sendo transferidas para os docentes (Lüdke; Boing, 2004).

Há aqui outra consideração a se fazer. Em face da percepção de que as atividades docentes extrapolam a quantidade de horas da jornada laboral semanal do professor ou lhes causam alguma espécie de esgotamento físico ou mental, alguns relatos identificam o excesso de trabalho não como resultante de obrigações

atribuídas em demasia pela instituição educacional ao docente, mas sim, pelo menos em parte, a escolhas feitas por eles próprios.

Professor Ariel identifica a sobrecarga de trabalho como uma das principais dificuldades que enfrenta em seu exercício profissional no Instituto Federal. Para esse professor, essas atividades extrapolam o que está previsto em seu plano individual de trabalho semestral. O excesso de atribuições faz com que as atividades laborais extrapolem a jornada semanal de trabalho e ocupem parte de seu tempo de convivência com a família:

Então eu busco desenvolver projeto, [...] orientação de alunos, eu busco fazer atividades de gestão, ééé... aí tem a sala de aula, né? [...] permanência [horário reservado para atendimento ao estudante], né? [...] mas as atividades que [...] vou desenvolvendo acabam muitas vezes tomando um... um... um tempo grande [...]

[...] a gente tem o plano, né? de trabalho, [...] eu, por exemplo, tudo que eu desenvolvo dentro daquele plano, né? eu até nos relatórios finais eu... eu procuro descrever o que eu fiz, mas se eu fosse seguir o que eu faço com o que está dentro do plano ele não... não se encaixa [...] Então a partir do momento que... que eu busco desenvolver várias atividades o meu tempo familiar fica bem escasso. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Apesar de ressentir-se do grande volume de trabalho, Professor Ariel reconhece que o excesso de atividades, no seu caso específico, não seria decorrente de obrigações que o Instituto Federal poderia estar lhe atribuindo, mas sim fruto de suas próprias escolhas. Em face desse reconhecimento, esse professor comentou que ultimamente, por motivos relacionados à família, tem procurado reduzir o volume de atividades laborais com as quais se compromete:

[...] mas isso não é.... é... nenhuma imposição da... da gestão, isso tem a ver com ser algo que eu escolho, né? [...] Já tive até mais, agora [...] tenho menos, né? [...] já sei que eu preciso reduzir, mas ainda assim ééé... eu desenvolvo a mais. Né?. (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Professor Gabi também relatou já ter vivido esse mesmo problema no Instituto Federal. Nesse sentido, um dos desafios profissionais que identifica é conseguir manter as atividades laborais restritas ao horário de trabalho, de modo que não tomem tempo de sua vida privada. Nota-se em suas falas que houve um percurso de saída de uma conjuntura em que o tempo que deveria ser dedicado à vida pessoal era também ocupado pelas atividades profissionais, para um contexto em que há um esforço consciente desse professor no sentido de respeitar o tempo de lazer e de

descanso, estabelecendo limites para a carga horária dedicada ao exercício de suas funções docentes:

[...] é muito complicado você gerenciar a carga horária de trabalho e a vida pessoal. [...] Eu era muito *workaholic*, eu fui deixar de ser otário nos últimos três anos. Antes eu trabalhava até domingo. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

Em face do que relatou acima, Professor Gabi observa que na comunidade acadêmica do *Campus* Corumbá é corrente a prática de se tratar de assuntos laborais — que são questões relacionadas ao estudo, para os alunos — em horários que não são de trabalho. A respeito dessas tentativas de interferência em seu tempo de descanso, Professor Gabi desvencilhou-se de uma percepção vocacional da profissão e parece ter desenvolvido a consciência de que suas responsabilidades para com os estudantes e as matérias que ensina precisam ser restritas a seu horário de trabalho.

E os estudantes, eles abusam. Tem colega que abusa também. Você quer ter um final de semana tranquilo e o estudante manda uma mensagem, um colega manda uma mensagem, né? Se é de trabalho e você mandou uma mensagem, você está fazendo pessoa trabalhar no horário de descanso.

[...]

Tem gente que tem aquele pensamento professor é de Carrossel: "ai, eu tenho que ajudar o aluno!" tal. Mas eu já sou da seguinte linha: eu não sou policial, nem bombeiro. [...] Ninguém vai morrer porque não sabe [tópico de uma das disciplinas que ministra]. Então não existe urgência nas minhas matérias. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

Nessa mesma linha de pensamento, Professor Gabi também se sobrecarregou no passado por assumir atribuições que, segundo ele, são de outros membros do corpo técnico da instituição de ensino. De acordo com Gabi, às vezes o professor, no afã de auxiliar o estudante, acaba invadindo a especialidade de outros profissionais:

O que cabe a mim e o que cabe aos outros? Às vezes a gente tem que trabalhar o ego porque a gente tem uma equipe multidisciplinar maravilhosa. Então a gente tem que usar mais essa equipe multidisciplinar e às vezes a gente esquece. A gente tem psicólogo, a gente tem enfermeira, a gente tem pedagogo, a gente tem tanta coisa, e a gente quer abraçar o mundo. E nisso de abraçar ao mundo só quem sai machucado é a gente. Então talvez a maior dificuldade seja utilizar de forma adequada a equipe multidisciplinar que a gente tem. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

Como se observa nessas falas, os professores atribuem a si a responsabilidade por parte do problema da sobrecarga de trabalho, identificando como escolhas suas o irem além dos limites de suas atribuições e de sua carga horária de trabalho. Contudo, talvez fosse mais apropriado que se discutisse a necessidade de que no

âmbito do *campus* há a necessidade de criação de espaços para planejamento de discussões coletivas, como se evidencia no último relato. Em sua análise das características ou constantes da identidade profissional docente, Marcelo (2009) apurou que um dos traços distintivos do professor é o isolamento. O isolamento é decorrente da organização do espaço e do trabalho escolar e priva esse profissional de receber estímulo de seus pares e do apoio de que necessitariam para progredir na carreira (Marcelo, 2009). Esses problemas, assim como o enfrentamento aos fatores que sobrecarregam os professores, poderiam ser ao menos minimizados por meio de reflexões e ações coletivas.

Em um exame de estudos sobre as reestruturações por que a educação tem passado, Tavares (2018) observa que esses movimentos tendem a intensificar o trabalho docente, uma vez que lhes aumenta o rol de atribuições, mas sem lhes dar a necessária formação continuada para tal, além de responsabilizar esses profissionais pelos resultados das políticas e programas educacionais. De acordo com as constatações dessa autora, a intensificação do trabalho docente se processa mediante a ideia de produtividade no ensino, orientações, publicações, patentes, pesquisa, projetos, organização de eventos, etc., aliando-se a isso se alia a cultura da avaliação de desempenho atrelada à quantidade de trabalhos desenvolvidos em detrimento da criticidade. Nesse processo busca-se precisamente o engajamento voluntário do professor por meio de discursos éticos sobre a necessidade de maior produtividade (Tavares, 2018).

Outra questão que traz implicações para o modo de os colaboradores da pesquisa serem e estarem na profissão são os limites de carga horária de aulas, uma vez que, conforme se esclarece um pouco mais à frente, a imagem que esses professores elaboram de si mesmos contempla outras atribuições que vão além da sala de aula. A partir dessa perspectiva, e se forem levadas em conta todas as atribuições legais e regulamentares do professor EBTT, uma carga horária de aulas elevada pode comprometer a realização de parte considerável dos demais encargos desse profissional. É perceptível que, na percepção dos colaboradores, o alto volume de aulas inviabiliza — ou, no mínimo, causa séria limitações para — o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão (projetos):

[...] tem muitos semestres que a carga de trabalho é um desafio porque a gente está com... com uma carga horária de aula alta. Então a gente acaba não conseguindo fazer outras atividades, projetos e tal.. (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

[...] o tripé, né? da instituição, que é [...] ensino, pesquisa e extensão. [...] Eu acho que é o nosso grande desafio, apesar de estar na legislação, em todos os documentos, eu acho que ainda não é o que de fato acontece, né? Algumas vezes sim, mas não é algo que esteja sempre presente no nosso trabalho.” (Professor Ariel. Entrevista, 2023).

Nessas duas falas, identifica-se uma pista importante da imagem que os participantes da pesquisa elaboram de si mesmos enquanto profissionais docentes. Em sua percepção, o papel do professor EBTT não se limita a sala de aula, posto que se ressentem de não conseguirem atuar de forma satisfatória na pesquisa, na extensão ou no desenvolvimento de projetos de ensino que extrapolem a sala de aula. Dessa maneira, na concepção desses professores, ao se dedicarem somente ao atendimento do ensino eles não estariam desempenhando plenamente suas funções docentes, o que também configura uma forma precarização de suas condições de trabalho e afeta sua identidade profissional, que é, como se vê, uma identidade multifacetada de professor EBTT.

A percepção de que a extensão e a pesquisa são aspectos negligenciados da carreira EBTT também foi identificada em professores de outros institutos federais. Embora o ensino, a pesquisa e a extensão sejam concebidos como indissociáveis no âmbito da EPCT, Tavares (2018) observa que na organização do trabalho docente nos institutos federais há um evidente desequilíbrio entre essas atividades, haja vista que na regulamentação das atividades docentes da instituição em que desenvolveu sua investigação as atividades de ensino são colocadas em evidência na ocupação da carga horária docente, ficando as atividades de pesquisa e extensão relegadas a um caráter de complementariedade àquelas.

Aqui é preciso observar que a regulamentação da carga horária de aulas dos professores é um território em disputa nos Institutos Federais. Conforme estabelecido na Lei nº 11.892/2008, alguns dos objetivos desses institutos são “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (Brasil, 2008) e “[...] 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” (Brasil, 2008). E, assim como nas universidades, a realização dessas atividades é de atribuição precípua dos professores da instituição.

Por conseguinte, manifestações como a dos Professores Rafa e Ariel argumentam que o volume de aulas deve ser compatível com a execução das outras atividades que são de sua atribuição. Todavia, nos documentos regulatórios da EPCT, observa-se que nos últimos anos tem havido, por parte da Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (Setec), uma pressão para a elevação dos limites de carga horária de aulas. Ao se considerar as Portarias nº 17/2016 (Brasil, 2016) e 983/2020 (Brasil, 2020), documentos que dispõem sobre as atividades docentes na Rede Federal, constata-se que o limite mínimo de horas de aula aumentou de 10, no dispositivo mais antigo, para 14 horas, no mais recente. Outro agravante é relativamente ao teto de aulas. A Portaria de 2016 estipulava o teto de 20 horas de aulas (Brasil, 2016). Já a Portaria de 2020 não estabelece qualquer limite para a quantidade máxima de aulas, restringindo-se a informar que a carga horária semanal de trabalho será de 40 horas para os docentes em regime de tempo integral (com ou sem dedicação exclusiva) e de 20 horas para aqueles em regime de tempo parcial (Brasil, 2020). Seria essa omissão uma abertura para que a gestão do Instituto Federal atribua ao professor EBTT o teto de aulas que julgar conveniente?

Se for tomada como referência o teto de aulas previsto no dispositivo de 2016, juntamente com a carga horária destinada à preparação de aulas e de permanência ao estudante, a participação dos professores em atividades de pesquisa e extensão fica inviabilizada, haja vista que sua jornada semanal de trabalho estaria ocupada praticamente em sua quase totalidade com atividades voltadas ao ensino. E esse cenário é ainda mais restrito no documento de 2020.

Assim, é de se destacar que essas normativas entram em contradição com a lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11892/2008, que estabelece que no escopo de atuação dessas instituições estão o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão (Brasil, 2008). Portanto, constata-se que são fundadas as preocupações manifestadas a esse respeito pelos professores do *Campus* Corumbá e que a sobrecarga de aulas reforça as condições precárias de trabalho.

Outra problemática, esta pontual deste tempo, levantada pelos entrevistados foram os impactos do ensino não presencial durante o período de isolamento social imposto em face da pandemia da Covid-19. Alguns relatos indicam que essa situação, totalmente imprevista e nova para realidade escolar, causou profundo impacto na

forma de esses professores serem e estarem na profissão, alterando sua percepção quanto à satisfação com o próprio trabalho:

Eu acho que no presencial eu me sinto [satisfeito com os resultados do próprio trabalho] sim. Enquanto estava no não presencial não. Eu era [no ensino não presencial] outro professor totalmente diferente do que eu sou no presencial. No presencial me sinto satisfeito (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Olha, até antes da pandemia eu estava [satisfeito com o próprio trabalho]. Mas a pandemia me deixou meio bagunçado. [Referência a um colega] sofreu horrores, eu reclamava o tempo todo. Agora quem sofre um pouco é [referência a outro colega], mas depois que voltou o presencial melhorou, porque é real. (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

No relato de Professor Rafa, constata-se que ele se sente satisfeito com o resultado de seu trabalho no contexto do ensino presencial, mas manifestou frustração no ensino não presencial (durante a pandemia da Covid-19). Uma explicação para isso seja talvez por que ele não se sinta preparado para mediar de forma não presencial as aulas de cursos que são presenciais, haja vista que suas falas revelam que é confiante quanto às próprias capacidades quando pode mediar presencialmente as aulas com seus estudantes: “Eu acho que a gente tem os desafios de alunos muito bons, tem os que não são tão bons assim, [...] mas eu acho que [...] eu consigo trabalhar legal, [...] eu consigo atingir os objetivos que é atingir os alunos” (Professor Rafa. Entrevista, 2023).

Professor Gabi manifesta que já teve momentos de maior satisfação com os resultados de seu trabalho do que tem atualmente. De acordo com esse docente, o regime de aulas não presenciais impostas pela pandemia da Covid-19 — e todas as agravantes atreladas a esse fato —, bem como a proposta de colocar parte das aulas não presenciais no pós-pandemia<sup>12</sup> foi o principal fator desencadeador de sua insatisfação:

Estamos em um mundo tecnológico que não quer enxergar quem não é tecnológico. Traduzindo: querem colocar tudo tecnológico, tudo EaD, sendo que a gente tem muito estudante que o celular dele não baixa nem *Duolingo* direito pra ele estudar o inglês, é gratuito. Então... o que eu vejo muito não é nem arranjo técnico, é gambiarra pra forçar o mundo digital numa situação que nem todo mundo tem o acesso à tecnologia (Professor Gabi. Entrevista, 2023).

---

<sup>12</sup> O novo Regulamento da Organização Didático-pedagógica do IFMS prevê que até 20% da carga horária diária dos cursos técnicos presenciais podem ser ofertadas de forma não presencial.

Como se vê, os problemas que geraram e geram a insatisfação de Professor Gabi decorreram da incompatibilidade de uma proposta curricular que demanda acesso e domínio de tecnologias de comunicação e informação em um contexto em que parte significativa de seus estudantes não detêm o acesso aos equipamentos tampouco o domínio das tecnologias necessários para essa forma de mediação do ensino, o que também, na visão dele, configuraria uma forma de precarização, tanto das condições de trabalho do professor quanto das condições de aprendizagem do aluno.

Diante dessa constatação, Professor Gabi admite que passou a rever, para menos, os objetivos propostos para as disciplinas que ministra. Tal procedimento visa a adequar ao nível de desenvolvimento de seus alunos aquilo que, enquanto docente, julga ser o ideal de aprendizagem a ser alcançado. Ele também justifica a formulação de objetivos mais modestos devido a uma mudança que observa no perfil dos estudantes no pós-pandemia. Em sua fala, nota-se que, em seu modo de ver, a disposição dos estudantes para a realização de tarefas que exijam maior esforço intelectual teria diminuído:

Então eu me sinto refém. [...] Eu estou numa situação em que eu não trabalho mais nos resultados que eu gostaria, não trabalho mais com desejos, eu trabalho com viabilidade. O que eu consigo oferecer nesse semestre? O que eu consigo oferecer com tais condições? [...] Porque até mesmo o perfil dos alunos mudou. [...] eu queria que a gente fizesse uma ação numa ONG, [...] Eu sugeri o empreendedorismo social, fazer uma ação, planejar. Primeira coisa é que em todas as turmas que eu dou [aulas], eles falaram: “[você] não acha que a gente vai fazer isso de verdade, né?” [risos] Então, a atividade [risos] uma atividade que eu tinha planejado pra ser de verdade virou uma ferramenta de planejamento de uma atividade, eles aprenderam como fazer, se um dia forem realizar, eles vão saber realizar, mas virou só planejamento. [...] assim, você vê que [...] não é mais uma questão de algo que eu necessito [...] ou que eu desejo ou o estudante deseja. Depois da pandemia eu tô trabalhando o que é viável fazer, que encontre junto com os objetivos da unidade curricular, né? pra atender o estudante (Professor Gabi. entrevista, 2023).

É notável no relato acima que Professor Gabi estava empreendendo esforços no sentido de adequar as próprias práticas e objetivos a uma nova realidade de perfil de público e de condições de trabalho. Essa conduta encontra eco nas proposições de Tardif (2000) sobre os saberes profissionais da docência. Esse autor observa que uma das características dos conhecimentos que definem a profissão docente é que estes não se reduzem a meros conhecimentos técnicos padronizados cuja

aplicabilidade esteja previamente codificada na forma de rotinas e procedimentos. Ao contrário, tais saberes exigem do profissional discernimento, autonomia e capacidade de improvisação para compreender situações novas e únicas que se lhe apresentem e, assim, definir o melhor caminho para aplicar tais saberes (Tardif, 2000).

Há, ainda, mais um fator a se considerar a propósito desse relato: mesmo que Professor Gabi cite apenas impactos negativos para sua prática e para a aprendizagem de seus estudantes no contexto do ensino não presencial, nota-se que os problemas acarretados nessa conjuntura o levaram a refletir profundamente a respeito da própria ação docente. Schön (1997) menciona que a reflexão-na-ação encerra uma dimensão relacionada à confusão e à incerteza, de acordo com a qual, a aprendizagem do professor resulta de um momento de confusão ou de dúvida. E as reflexões de Professor Gabi o levaram a rever suas convicções e métodos.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida o problema de que, em face da contextualização em que se dá o exercício docente nos Institutos Federais, há um hibridismo na composição do corpo docente do *Campus* Corumbá do IFMS. A docência na EPCT diferencia-se da atuação docente em outras instituições de educação básica ou de educação superior em vários aspectos, como o desenvolvimento de um currículo que se propõe a integrar a formação geral do Ensino Médio com a formação profissional (cursos técnicos integrados), o que implica um corpo docente formado por profissionais licenciados e por profissionais cuja formação inicial é de bacharel ou tecnólogo. Ademais, esses profissionais atuam em cursos de diferentes níveis de ensino: cursos profissionalizantes de curta duração (cursos FIC), ensino médio, ensino técnico, graduação e pós-graduação, o que implica um fazer docente que tem de lidar com uma grande diversidade de perfis de estudantes, além de terem em suas atribuições o desenvolvimento de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão.

A partir dessa problematização, o estudo sobre a identidade dos professores do *Campus* Corumbá foi desenvolvido recorrendo-se a autores que discutem identidade profissional, profissionalização e formação docente, assim como a constituição dos saberes dessa profissão — dentre os quais constam Boing, Dubar, Gauthier, Gatti, Lüdke, Nóvoa, Marcelo, Pimenta, Roldão, Schön, Shiroma, Tardif, Valle — e a constituição dos institutos federais, o ensino técnico integrado e a verticalidade — Moura, Ramos, Pacheco, Melo e Silva, Oliveira, Silva-Pereira, Santos, Oliveira Neto —, assim como trabalhos que discutem a identidade e a prática docente no contexto dos institutos federais — Fernandes, Freitas, Mendonça, Santos, Silva, Sousa, Tavares, Valverde, Zamberlan.

Em face desse contexto este estudo se propôs a compreender os caminhos para constituição da identidade docente dos professores da EPCT que atuam no *Campus* Corumbá do IFMS. Para isso, foi necessário identificar os diferentes perfis formativos e trajetórias profissionais dos professores desse *campus*, caracterizar a imagem que esses profissionais elaboram a respeito de si mesmos como docentes da EPCT e refletir sobre seus caminhos formativos no contexto da formação identitária.

O levantamento do perfil foi realizado a partir de dados quantitativos produzidos por meio de questionário. Na época em que foi aplicada essa ferramenta, houve a

adesão de 39 respondentes de um universo de 54 professores efetivos que estavam em exercício no *Campus* Corumbá. Portanto logrou-se alcançar uma amostra significativa (72% de participação na pesquisa) a partir da qual se pode traçar um perfil confiável do corpo docente dessa unidade do IFMS.

Apurou-se que o corpo docente é constituído por indivíduos adultos e de meia-idade. 21 docentes (55% da amostra) situam-se na faixa etária entre 30 e 39 anos e 12 (31% da amostra) informou idade entre 40 e 49 anos; a maioria desses professores são homens — 28 docentes (71% da amostra) —, residem em Corumbá — 38 docentes (97,4% da amostra) — e são oriundos de outras regiões do Mato Grosso do Sul ou do Brasil — 27 docentes (69% da amostra). Portanto o perfil levantado revela que o corpo docente do *Campus* Corumbá é constituído majoritariamente por profissionais de outras localidades. Uma das consequências desse fato pode ser percebida na grande mobilidade de servidores para outros *campi* ou para outras instituições, o que implica alterações frequentes no quadro de professores.

A propósito do perfil de formação, os dados revelam que metade dos professores participantes (19) cursaram a educação básica integralmente em escolas públicas. Também é significativo percentual que cumpriu essa fase da escolarização parcialmente em escolas públicas — 8 docentes (20% da amostra). Além disso, 30 professores (77% da amostra) não possui formação de nível técnico.

Quanto à formação de nível superior, 21 docentes (54% da amostra) cursaram licenciatura, sendo que desses 4 profissionais licenciados (10% da amostra) também são bacharéis ou tecnólogos; e 18 docentes (46% da amostra) não possuem formação específica para a docência. Ademais, 33 deles realizaram os estudos de graduação em instituições públicas de ensino.

Relativamente à pós-graduação, foi apurado que todos os participantes possuem alguma formação desse nível, sendo que 10 indivíduos (20% da amostra) são doutores, 25 (64% da amostra) possuem mestrado e 10 deles (25% da amostra) estava cursando o mestrado ou o doutorado na época da produção dos dados. Além disso, 33 professores (75%) da amostra informaram que realizaram seus estudos de pós-graduação em instituições públicas.

Portanto o perfil de formação dos professores do *Campus* Corumbá é de profissionais com bom nível de qualificação, cuja trajetória de formação foi cumprida na educação pública e dos quais uma parte significativa (46%) não possui formação

específica para a docência. Em face da última constatação, destaca-se a necessidade de que o IFMS elabore propostas de indução à formação continuada para a docência. Esse aspecto será retomado mais adiante.

No que tange ao perfil de atuação profissional, 16 professores (41% da amostra) são de áreas técnicas, 18 (46% da amostra) são de áreas do núcleo comum (propedêutico) e 2 (5% da amostra) do núcleo diversificado. Além disso, 36 docentes (92% da amostra) trabalha em regime de dedicação exclusiva, 33 deles (85% da amostra) já trabalhavam como professores quando ingressaram como professores efetivos no IFMS, sendo que essas experiências se distribuíram nas respostas, de forma mais ou menos uniforme, por escolas e universidades públicas e privadas, institutos federais (como professores substitutos) e cursinho pré-vestibulares, preparatórios para concursos, cursos livres e outros do gênero. Ainda a respeito da trajetória profissional, 21 indivíduos (72% da amostra) já haviam exercido outras ocupações antes de se tornarem professores.

Portanto verifica-se que há um equilíbrio na composição do quadro docente na distribuição de professores das áreas vinculadas ao ensino médio e das áreas dos núcleos técnico e diversificado. Além disso, há no quadro docente seis profissionais que estão vivendo sua primeira experiência como docentes a partir de seu exercício no *Campus Corumbá*.

Ainda no escopo de nosso primeiro objetivo, nota-se que os fatores que levaram os professores entrevistados a se tornarem docentes se inscrevem no campo da realização pessoal e de valores altruístas, como dom e vocação, amor pela profissão, desejo ou facilidade de auxiliar o próximo, entre outros, e são oriundas de experiências por eles vividas em sua trajetória escolar e acadêmica e de suas afinidades individuais com o ensino ou com algum outro aspecto da atuação docente na EPCT. Nesse quesito, o perfil dos professores do *Campus Corumbá* aproxima-se do perfil de professores investigados por Valle (2016). Além disso, constatou-se que a docência não era a primeira opção profissional dos professores cuja formação inicial é distinta da licenciatura e que o ingresso carreira de professor EBTT foi determinada por fatores conjunturais do momento histórico e do contexto sócio-político e pela baixa exigência de formação para ingresso (Valle, 2016), uma vez que a criação dos Institutos Federais, ocorrida em 2008, abriu a possibilidade de que esses profissionais (tanto os licenciados quanto os não licenciados) pudessem ingressar no magistério

federal, seja migrando de outras instituições de ensino onde já eram professores, seja ingressando na profissão a partir de sua entrada no IFMS.

Concernente à imagem que os professores elaboram a respeito de si (o segundo objetivo específico deste estudo), foi apurado que os participantes da pesquisa concebem a docência no Instituto Federal como uma atividade multifacetada e mais complexa que em suas experiências no ensino em outras instituições. Os fatores que identificam como geradores de especificidade para a EPCT, na visão dos participantes, são decorrentes da verticalidade. Foram apontados como aspectos mais desafiadores da carreira EBTT a diversidade do público estudantil, a atuação em diferentes níveis de ensino e envolvimento com a pesquisa e a extensão. Portanto a verticalidade é percebida por esses professores como uma especificidade do Instituto Federal que traz grande impacto para o exercício profissional e para a sua identidade de professores.

Além disso, os professores do *Campus* Corumbá acreditam que as condições de trabalho são outro fator que diferencia a docência no Instituto Federal. Contudo, a respeito das condições de trabalho que encontram no IFMS, foram apontados fatores positivos e fatores negativos.

Os aspectos que receberam avaliação favorável foram a infraestrutura predial e de equipamentos disponível no *Campus* Corumbá, a alocação de carga horária para projetos de ensino, pesquisa e extensão, remuneração, plano de carreira, oportunidades de desenvolvimento profissional e autonomia para desenvolver o próprio trabalho, constituindo-se em fatores de estímulo ao exercício profissional.

Os aspectos negativos estão atrelados sobretudo à precarização das condições de trabalho, categoria não prevista na formulação do roteiro das entrevistas, mas que emergiu do relato de todos os participantes. Nesse sentido, os professores do *Campus* Corumbá identificam a precarização no excesso de burocracia, sobrecarga de trabalho, pressão para o aumento do volume de aulas e a deterioração de salários e do plano de carreira. Entretanto essas são questões que extrapolam o contexto dos institutos federais, pois são extensivas à toda a educação pública em nosso país. Portanto é possível afirmar que esses professores elaboram uma identidade contraditória no que se refere à suas condições objetivas de trabalho. Por um lado, se veem como professores que dispõem de infraestrutura e de alocação de carga horária muito mais adequadas que aquelas disponibilizadas para os professores das escolas

públicas e privadas de educação básica, mas, por outro lado, também identificam aspectos que precarizam as condições de seu exercício docente, sobretudo devido a questões relacionadas ao excesso de burocracia, à tendência de intensificação da carga horária de aulas e à deterioração do plano de carreira e da remuneração.

Relativamente à compreensão dos princípios que norteiam as finalidades e objetivos do Instituto Federal, os colaboradores da pesquisa tendem a focar determinados aspectos do projeto político-pedagógico institucional, mas não evidenciaram apreender a totalidade da proposta. Isso pode ser um desdobramento da inexistência de espaços para discussões coletivas e para formação política e pedagógica, o que redundaria para que apenas determinados aspectos da proposta pedagógica sejam enfocados por esses sujeitos. Isso pode ser uma decorrência de especificidades de suas áreas de atuação, mas também, acreditamos, ser reflexo da carência de formação específica para a atuação docente no contexto da EPCT. Conforme já foi ressaltado neste trabalho, esse é um dos aspectos para o quais os gestores dos institutos federais devem dar especial atenção (Pacheco, 2011; 2015).

Relativamente ao hibridismo que permeia o corpo docente do *Campus* Corumbá e sua prática profissional, deduz-se que esse fenômeno é uma consequência e uma implicação necessária da verticalidade e se processa na composição do corpo docente, na natureza e identidade da própria instituição e no corpo discente. Para que cumpra o seu mister de ofertar cursos em nível de educação básica (ensino médio), ensino técnico, graduação e pós-graduação, bem como executar ações de pesquisa e de extensão em todos esses níveis de ensino — agregando, portanto, traços institucionais das universidades, das antigas escolas técnicas e das escolas de educação básica — os institutos federais necessitam ter em seu quadro docente profissionais oriundos de áreas para as quais não há disponibilidade de licenciaturas, assim como docentes de áreas que tradicionalmente formam professores. Como consequência, o público estudantil atendido pelo Instituto Federal é multifacetado e diverso, pois comporta estudantes de cursos profissionalizantes, cursos técnicos, ensino médio, educação de jovens e adultos e da educação superior.

Como reflexos da verticalidade, e do hibridismo, na constituição da identidade profissional dos participantes da entrevista, depreende-se que elaboram uma percepção ampliada da docência, cujo rol de atribuições, ademais do ensino para

perfis diversificados de público e de níveis de ensino, abarca também atividades de pesquisa e de extensão, a tal ponto de alguns dos participantes manifestarem sentimento de frustração por não conseguirem atender a contento todas essas dimensões de atuação. Dessa forma, sua identidade profissional de professor EBTT se constrói a partir da interação com o lócus de seu exercício profissional, um *campus* do Instituto Federal e o contexto da EPCT, e a partir das crenças, concepções e sentidos que elaboram a respeito da docência, sentidos que, como visto em alguns relatos, são ressignificados a partir das experiências profissionais que vivenciam (Dubar, 2005; Miranda, 2019; Pimenta, 1996). Logo, essa identidade interage de alguma forma com os objetivos e finalidades do Instituto Federal (superação da dualidade na formação de nível médio, formação omnilateral, etc.), o que se dá sobretudo por meio dos desdobramentos que a verticalidade impõe ao trabalho desses professores.

As constatações até aqui levantadas colocam em evidência a necessidade de que o IFMS, e todos os institutos federais, concebam estratégias institucionais para a formação pedagógica e política de seus professores e dos técnicos que atuam diretamente no apoio ao ensino, de modo que esses profissionais se apropriem dos fundamentos político-pedagógicos sobre os quais devem estar ancoradas as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, tenham o aporte necessário de conhecimentos pedagógicos e didáticos para transitar com mais naturalidade pela diversidade de perfis de formação e de público postos pelos cursos nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, destaca-se também que no *Campus* Corumbá há professores que estão vivenciando sua primeira experiência no exercício da profissão docente e que há um número significativo de professores que não possuem formação pedagógica, conforme demonstra análise dos dados do questionário. Além disso, deve ser dada especial atenção ao balanço de carga horária entre as diferentes dimensões da prática profissional dos professores EBTT, para que atribuições de aulas e de planejamento do ensino não inviabilizem que esses docentes atuem de forma consistente também na pesquisa e na extensão, atividades que igualmente integram os objetivos e as finalidades dos institutos federais (Brasil, 2008).

No que tange à formação profissional (nosso terceiro objetivo), a maioria dos entrevistados considera que sua formação inicial foi insuficiente para que desempenhem satisfatoriamente todos os aspectos da profissão docente. As

principais lacunas que apontam são a ausência de aspectos pedagógicos, a omissão do estudo de conteúdos que são objeto de ensino e pouco tempo de estudo dedicado à prática pedagógica. Essas lacunas devem-se, por uma parte, a que uma parcela dos colaboradores da pesquisa cursou bacharelado ou tecnólogo em sua formação inicial, logo, o estudo de conteúdos pedagógicos não fazia parte do currículo dos cursos que escolheram. Por outra parte, as lacunas apontadas pelos colaboradores são um indicativo de que os currículos de formação inicial de professores apresentam, em certa medida, descompassos tanto no que tange ao desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos quanto de conteúdos que serão objeto de ensino dos professores em formação.

Como consequência, esses professores desenvolvem o aprendizado da profissão a partir de sua própria prática, recorrendo a experimentações e apoiando-se em crenças, convicções e modelos de docência que desenvolveram ao longo de sua trajetória estudantil, conforme observa Tardif (2000), e a partir de cursos de formação continuada. No que se refere a cursos, verificou-se também um descompasso entre as expectativas dos participantes da pesquisa quanto ao tipo de formação ou preparo que buscaram nos cursos de complementação pedagógica e aquilo que de fato esses cursos lhes proporcionaram. Foi apurado que algumas avaliações negativas a respeito dos cursos de formação de professores atrelavam-se à expectativa de que atendessem necessidades relacionadas mais diretamente a estratégias de mediação de conteúdos, de planejamento do ensino e de gerenciamento de sala de aula. Dessa forma, esses professores manifestaram frustração em relação aos cursos de complementação pedagógica em face da abordagem de aspectos teóricos sobre a docência e a educação. Esse fato revela dificuldade de parte dos colaboradores em perceber a reflexão teórica como reflexão sobre a prática docente, que deve ser apropriada pelo professor e, a partir da confrontação entre aspectos de seu fazer docente e a reflexão teórica, possibilitar que a prática seja revista e atualizada (Roldão, 2007).

A propósito da formação para a docência, a concepção que esses professores elaboram é a de profissionais em processo contínuo de aprendizagem, pois de suas falas se depreende que concebem a própria formação profissional como um processo, portanto, em constante inconclusão.

Ademais, o desenvolvimento deste trabalho, em toda a sua amplitude (atividades de estudo, discussões com as orientadoras, a análise e reflexões sobre os dados produzidos pela pesquisa) proporcionaram a este pesquisador a oportunidade de rever e reelaborar seus conhecimentos sobre os fundamentos político-pedagógicos da EPCT, contexto profissional em que está inserido. Do mesmo modo, oportunizaram a imersão no universo dos estudos sobre formação para a docência e identidade profissional do professor. Além disso, a profundidade e a qualidade das discussões a propósito de metodologias de pesquisa também proporcionaram o desenvolvimento de um olhar muito mais acurado sobre esse aspecto do trabalho científico.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-103.
- ARTERO, Tiago Tristão. **A concepção de educação contida na reforma do Ensino Médio**. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2019. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/tiago-tristao-artero-a-concepcao-de-educacao-contida-na-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- ASSIS, Marli Vieira Lins de. A construção da identidade docente durante a formação inicial: relato de experiência no projeto letramentos e identidades sociais. *In*: GONZAGA, Luciano Luz. **Identidade docente: desenvolvimento profissional e pessoal em diferentes percursos**. Curitiba: Bagai, 2020, p. 106-119.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**. v. 20, p. 107-128, 2004. Disponível em: <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2728601/view>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-79.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. 31.12.1931. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm). Acesso em: 5 jul. 2021.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 18.08.1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm). Acesso em: 5 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº 7044, de 14 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/548920/publicacao/15714604>. Acesso em: 6 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 23.12.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 18.04.1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 26.07.2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 4 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Sec. de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 24 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 30.12.2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 de dezembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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. **Diário Oficial da União**. 17.02.2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 4 jul. 2021.

BRASIL. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**. 18/12/2018, ed. 242, seção 1, p. 120, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296). Acesso em 6 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Tabela de áreas de conhecimento/avaliação**. 24/10/2022. Disponível em: Acesso em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. 15 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Ibero-americana de Educação**. v. 39, n. 2, 2006, núm. esp., p. 1-9.

DUARTE, José B. **Estudos de caso em educação**: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 2008,11, p. 113-132.

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

ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Processos identitários docentes**: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2012. 174f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7615>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. 2013. [103 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Seropédica - Rio de Janeiro]. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2787>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo. Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio – forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande / RS: 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6023>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GARCIA, Maria Manoela. Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>. Acesso em: 14 ago. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e sua identidade: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 06 out. 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-172, 2016.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Alberto A. **Identidade profissional e representações sociais**: a construção da identidade profissional do professor. Curitiba: CRV, 2021.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Pronatec**: plano de curso de formação inicial e continuada (FIC) em condutor ambiental local. IFMS, 2014a.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Pronatec**: plano de curso de formação inicial e continuada (FIC) em artesão de pintura em tecido. IFMS, 2014b.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Pronatec**: plano de curso de formação inicial e continuada (FIC) em condutor de turismo de pesca. IFMS, 2014c.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Plano de desenvolvimento institucional 2014-2018**. Campo Grande, 2014d. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos>. Acesso 16 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Diretrizes para gestão das atividades docentes de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Agosto, 2018a. Disponível em: Acesso em: 26 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Campo Grande, 2018b. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos>. Acesso 23 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Campus Corumbá**. 2021a. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-corumba>. Acesso em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/diretrizes>. 16 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Relatório de gestão do IFMS ano base 2020**. Junho, 2021b. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 16 nov. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação Social**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MELO, Maiara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. Ensino Médio integrado à educação profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.) **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 184-198.

MENDONÇA, Gilberto Cabral de. **Narrativas de experiências profissionais de docentes de educação física no ensino técnico integrado do instituto federal de educação ciência e tecnologia**. 2016. [103 f.]. Dissertação (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/7313>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MENEZES, Fabiane Luiza. Greve dos professores do Estado do Paraná em 1988: representações na Folha de Londrina. CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5, 2011, Londrina. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de

Maringá, p. 2071-2080. Disponível em: DOI:10.4025/5cih.pphuem.1515. Acesso em: 19 ago. 2023.

MIRANDA, Ana Karla Pereira de. **A identidade do professor de Espanhol: um estudo com foco no estágio curricular**. 2019. 223 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

MORGENSTERN, S. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal/RN, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. 2016. 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22656>. Acesso em: 23 fev. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100>. Acesso em: 25 jan. 2017.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul.-dez. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>. Acesso em: 28 jul. 2022.

REZENDE, Caetana Juaracy (Orgl); VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; CALDAS, Luiz Augusto. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.).

**Histórias e memórias da educação no Brasil** – Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 229-241.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SANTOS, Jocelaine Oliveira dos. **Tensões e contradições nos processos identitários do Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT do IFRR**. 2016. [103 f.]. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. São Leopoldo: 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6298>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SANTOS, Sandro Moura; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; RODRIGUES, Sílvia Adriana. Formação inicial e formação continuada dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus Corumbá*. In: V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN – IV SEMANA INTEGRADA ENTRE A GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DO CPAN, 05., 2023, Corumbá-MS. **Anais do V Congresso do CPAN - CECPAN**. Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023, p. 1-14. Disponível em: <https://cecpan.ufms.br/anais-congresso-2023/>. Acesso em: 10 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1997, p. 78-91.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129294>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SILVA-PEREIRA, Liz Carmem; SANTOS, José Ribamar Azevedo dos; OLIVEIRA NETO, Manoel Gonzaga. Metodologias integradoras na educação profissional: construindo a ponte entre a base comum e as disciplinas técnicas no ensino técnico integrado. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.) **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 150-165.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/309>. Acesso em: 12 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 1-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: [http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13\\_05\\_MAU ICE\\_TARDIF.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAU ICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 25 jan. 2017.

TAVARES, Amanda de Aquino Tavares. **A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do Instituto Federal do Ceará - Campus Crato**. 2018. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4517>. Acesso em: 12 mar. 2022.

VALVERDE, Solema Sanches. **Processos identitários profissionais de professores de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia: um estudo de caso**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16052019-140509/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** - Vol. II: Século XIX, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 78-89.

ZAMBERLAN, Adriana. **A constituição da docência na ambiência complexa dos institutos federais de educação: construindo redes (trans)formação**. 2017. 221p – Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria (RS), 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13731>. Acesso em: 12 mar. 2022.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO

18/09/2022 13:20

Questionário

### Questionário

Este

questionário faz parte da pesquisa "Formação docente para a educação profissional, científica e tecnológica: a identidade dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* Corumbá". A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (PPGE/UFMS) e tem por objetivo compreender os caminhos para constituição da identidade docente do professor da EPCT que atua no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul / *Campus* Corumbá. Este questionário visa a obter informações para traçar o perfil desses professores. Se você concorda em participar desta pesquisa, marque a opção "Sim" e responda as questões. O tempo estimado para resposta do questionário é de 5 a 10 minutos.

**\*Obrigatório**

1. E-mail \*

---

2. Você concorda em participar da pesquisa de mestrado "Formação docente para a educação profissional, científica e tecnológica: a identidade dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* Corumbá".

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

**I PERFIL  
PESSOAL**

Nesta seção, serão solicitados dados referentes à idade, sexo, estado civil e tempo de residência em Corumbá ou Ladário.

3. 1. Nome:

---

18/09/2022 13:20

Questionário

4. 2. Idade:

*Marcar apenas uma oval.*

- 18 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 anos ou mais

5. 3. Sexo:

---

6. 4. Estado civil:

---

7. 5. Município onde reside:

*Marcar apenas uma oval.*

- Corumbá
- Ladário

8. 6. Tempo e residência na cidade:

---

9. 7. Em relação a sua residência em Corumbá ou Ladário, é correto afirmar que:

*Marcar apenas uma oval.*

- Você já residia em Corumbá ou Ladário antes de estar lotado no Campus.
- Mudou-se para cá para trabalhar no Campus Corumbá.

18/09/2022 13:20

Questionário

**II PERFIL DE  
FORMAÇÃO  
ESCOLAR /  
ACADÊMICA**

As questões desta seção visam a coletar dados sobre a trajetória escolar e acadêmica dos(as) docentes do *Campus* Corumbá.

10. 8. Você cursou o ensino fundamental em:

*Marcar apenas uma oval.*

- Escola pública
- Escola privada
- Parte em escola pública e parte em escola privada

11. 9. Em que ano você concluiu o ensino fundamental?

---

12. 10. Você cursou o ensino médio em:

*Marcar apenas uma oval.*

- Escola pública
- Escola privada
- Parte em escola pública e parte em escola privada

13. 11. Em que ano você concluiu o ensino médio?

---

14. 12. Você tem formação de nível técnico? Em qual área?

---

18/09/2022 13:20

Questionário

15. 13. Sua formação inicial em nível de graduação é:

*Marcar apenas uma oval.*

Licenciatura

Bacharelado

Tecnólogo

16. 14. Qual(is) sua(s) área(s) de formação em nível de graduação?

\_\_\_\_\_

17. 15. Seus estudos em nível de graduação foram realizados em:

*Marcar apenas uma oval.*

Instituição de ensino superior pública

Instituição de ensino superior privada

18. 16. Em que ano você concluiu seu curso de graduação?

\_\_\_\_\_

19. 17. Você tem formação concluída em nível de pós-graduação?

*Marque todas que se aplicam.*

Não

Sim, especialização

Sim, mestrado

Sim, doutorado

Sim, pós-doutorado

20. 18. Os estudos de pós-graduação que você concluiu foram em qual(is) área(s)?

\_\_\_\_\_

18/09/2022 13:20

Questionário

21. 19. Os estudos de pós-graduação que você concluiu foram realizados em:

*Marque todas que se aplicam.*

- Instituição de ensino superior pública  
 Instituição de ensino superior privada  
 Não se aplica

22. 20. Em que ano você concluiu seu(s) curso(s) de pós-graduação

---

---

---

---

---

23. 21. Atualmente você está realizando estudos em nível de pós-graduação?

*Marcar apenas uma oval.*

- Não  
 Sim, especialização  
 Sim, mestrado  
 Sim, doutorado  
 Sim, pós-doutorado

24. 22. Seus estudos de pós-graduação em andamento são em qual área?

---

25. 23. Seus estudos de pós-graduação em andamento estão sendo realizados em:

*Marque todas que se aplicam.*

- Instituição de ensino superior pública  
 Instituição de ensino superior privada  
 Não se aplica

18/09/2022 13:20

Questionário

**III PERFIL DE  
ATUAÇÃO  
DOCENTE**

As questões a seguir referem-se a aspectos da exercício profissional dos(as) docentes do *Campus* Corumbá.

26. 24. Seu regime de trabalhos no IFMS é:

*Marcar apenas uma oval.*

Dedicção exclusiva (DE)

40 horas (sem DE)

27. 25. No IFMS, você é professor de qual área?

*Marcar apenas uma oval.*

Administração

Arte

Biologia

Educação Física

Filosofia

Física

Geografia

História

Informática/Desenvolvimento Web

Informática/Engenharia de Software, Banco de Dados

Informática/Redes

Matemática

Metalurgia de Transformação

Metalurgia Extrativa

Metalurgia Física

Letras/Português

Letras/ Português e Espanhol

Letras/Português e Inglês

Química

Sociologia

18/09/2022 13:20

Questionário

28. 26. Você já possuía experiência como professor anteriormente a seu ingresso como professor no IFMS / *Campus* Corumbá?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

29. 27. Caso sua resposta anterior tenha sido positiva, em quais dos níveis/modalidades de ensino foi sua experiência docente anterior ao seu exercício como professor do IFMS / *Campus* Corumbá?

*Marque todas que se aplicam.*

Ensino fundamental

Ensino médio

Ensino técnico / profissionalizante

Cursos pré-vestibulares / preparatórios para concursos públicos

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não se aplica

Nesta seção, gostaríamos de saber em quais instituições de ensino foi sua experiência docente anterior ao seu exercício como professor do IFMS / *Campus* Corumbá. Por gentileza, informe o tempo de exercício nas instituições em que você marcar a opção **Sim**.

30. 28.1 Antes de ser professor do *Campus* Corumbá, você atuou na Rede municipal de ensino?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

18/09/2022 13:20

Questionário

31. 28.1 Por quanto tempo?

---

32. 28.2 Antes de ser professor do *Campus* Corumbá, você atuou na Rede estadual de ensino?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

33. 28.2 Por quanto tempo?

---

34. 28.3 Antes de ser professor do *Campus* Corumbá, você atuou em Escola privada?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

35. 28.3 Por quanto tempo?

---

36. 28.4 Antes de ser professor do *Campus* Corumbá, você atuou em Instituição de ensino superior pública?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

18/09/2022 13:20

Questionário

37. 28.4 Por quanto tempo?

---

38. 28.5 Antes de ser professor do *Campus* Corumbá, você atuou em **Instituição de ensino superior privada?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

39. 28.5 Por quanto tempo?

---

40. 28.6 Antes de ser professor do *Campus* Corumbá, você atuou em **Instituto Federal / Cefet / Colégio Pedro II?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

41. 28.6 Por quanto tempo?

---

42. 28.7 Antes de ser professor do *Campus* Corumbá, você atuou em **cursinhos pré-vestibulares, preparatórios para concursos, cursos livres ou outros do gênero?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

18/09/2022 13:20

Questionário

43. 28.7 Por quanto tempo?

---

44. 29. Com relação a suas experiências profissionais anteriores ao IFMS em que você marcou a opção **Sim**, em quais delas o exercício foi concomitante?

---

---

---

---

---

Seção sem título

45. 30. Qual é o seu tempo de exercício docente como professor no IFMS / *Campus* Corumbá?

---

46. 31. Qual é o seu tempo de e exercício como professor no IFMS?

---

18/09/2022 13:20

Questionário

47. 32. Se já foi professor substituto no IFMS, você atuou como tal no *campus/campi*:

*Marque todas que se aplicam.*

- Aquidauana
- Campo Grande
- Coxim
- Dourados
- Jardim
- Naviraí
- Nova Andradina
- Ponta Porã
- Três Lagoas
- Nunca fui professor substituto no IFMS

48. 33. Se seu tempo de exercício no IFMS é maior que seu tempo de exercício como professor no *Campus* Corumbá, em qual(is) outra(s) unidade(s) do IFMS você já atuou?

*Marque todas que se aplicam.*

- Aquidauana
- Campo Grande
- Coxim
- Dourados
- Jardim
- Naviraí
- Nova Andradina
- Ponta Porã
- Três Lagoas
- Reitoria
- Não se aplica

18/09/2022 13:20

Questionário

49. 34. Se você já esteve lotado em outra(s) unidade(s) (*campi* ou reitoria) do IFMS, sua lotação anterior foi em qual cargo?

*Marque todas que se aplicam.*

- Técnico nível C  
 Técnico nível D  
 Técnico nível E  
 Docente  
 Não se aplica

50. 35. Além de ser professor, você já exerceu outra(s) profissão(ões)?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

51. 36. Se você já exerceu outras profissões, por gentileza informe quais.

---

---

---

---

---

52. 37. Se você já exerceu outras profissões, por gentileza informe o tempo de sua experiência profissional anterior à docência em cada uma dessas profissões ou ocupações.

---

18/09/2022 13:20

Questionário

53. 38. Você concordaria em participar de uma entrevista sobre formação e identidade profissional docente?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Muito  
obrigado!

Agradecemos sua participação na pesquisa **Formação docente para a educação profissional, científica e tecnológica: a identidade dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Corumbá.**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

### APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA

OBJETIVO A SER ALCANÇADO	PERGUNTA
Identificar os diferentes perfis formativos e trajetórias profissionais dos professores do <i>Campus</i> Corumbá.	1) Inicialmente, qual foi a profissão de sua escolha?
	2) Qual ou quais fatores o(a) levaram a se tornar professor(a)?
	3) Alguma ou algumas de suas experiências como estudante o/a estimularam a se tornar professor? Quais?
	4) De suas experiências profissionais anteriores a seu ingresso no IFMS, existe alguma ou algumas que o/a estimularam a se tornar professor? Quais?
Caracterizar a imagem que os professores do <i>Campus</i> Corumbá elaboram a respeito de si mesmos como docentes da EPCT.	5) Há diferença entre ser professor do IFMS e ser professor de outra instituição? Qual(is)?
	6) Como você descreve a profissão docente no contexto do Instituto Federal? / Para você, o que é ser professor do Instituto Federal?
	7) Quais têm sido as dificuldades enfrentadas por você em sua atuação docente no Instituto Federal?
	8) Quais têm sido os fatores que o/a estimulam em sua atuação docente no Instituto Federal?
	9) Em sua opinião, quais são os principais desafios a serem superados pelos professores do Instituto Federal?
	10) Em sua opinião, quais são as finalidades a serem alcançadas com a formação que o Instituto Federal oferta a seus estudantes?
Refletir sobre os caminhos formativos dos professores do <i>Campus</i> Corumbá no contexto da formação identitária.	11) Você se sente satisfeito com os resultados de sua atuação como professor da EPCT? Por quê?
	12) Em sua opinião, sua formação inicial atende satisfatoriamente todos os aspectos da profissão docente? Quais? Por quê?
	13) Em sua opinião a formação inicial em licenciatura favorece o exercício da docência?
	14) Você já realizou alguma formação pedagógica em complemento a sua formação inicial? Qual? Por quê?
	15) Você sente necessidade de formação continuada? Que tipo de formação?

**APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação docente para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: a identidade dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus Corumbá*”, desenvolvida pelo pesquisador Sandro Moura Santos.

O objetivo central do estudo é “compreender os caminhos para constituição da identidade docente do professor da EPCT que atua no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus Corumbá*”.

O convite para a sua participação se deve a você ser docente efetivo(a) lotado(a) no *Campus Corumbá* do IFMS.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

1) Sua participação consistirá em responder perguntas de questionário ao pesquisador do projeto e, caso você consinta, poderá ser convidado(a) a participar de uma entrevista.

2) Caso seja convidado e concorde em participar da entrevista, será solicitada sua autorização para gravá-la.

3) O tempo estimado de duração do questionário é de 5 a 10 minutos.

4) O tempo estimado de duração da entrevista é de aproximadamente 1 hora.

5) As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente o pesquisador terá acesso a eles.

6) Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

7) O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é a contribuição para que se trace o perfil profissional dos professores do *Campus Corumbá*, bem como produzir conhecimentos que permitam compreender como se constitui a identidade profissional e a profissionalização desses docentes.

8) Os riscos que esta pesquisa pode acarretar para você são mínimos e podem ser risco de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação ou risco de dano emocional. Nesse sentido, reforçamos que você pode encerrar sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento, tampouco lhe será solicitada qualquer explicação caso deseje fazê-lo.

9) Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no

formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail mourasantos101@gmail.com, do telefone (67) 99603-9557 (pessoal) / 3234-9101 (trabalho), ou por meio do endereço Rua Pedro de Medeiros, 941, Bairro Popular Velha, Corumbá, MS, CEP 79310-410 (endereço profissional). Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[ ] Você concorda em participar das duas etapas da pesquisa, respondendo o questionário e, posteriormente, concedendo uma entrevista?

[ ] Para o caso de consentimento em conceder entrevista, marque esta opção se você concorda que sua participação gravada.

[ ] Para o caso de consentimento em conceder entrevista, marque esta opção se você não concorda que sua participação gravada.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e data

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e data

### APÊNDICE D – SISTEMATIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

N.	AUTOR/A	ANO	CONTRIBUIÇÕES DISCUSSÃO
1	FERNANDES, Natal Lânia Roque	2012	O processo identitário dos professores da EPCT que atuam na EJA se desenvolve na interconexão entre suas respectivas identidades pessoais, a identidade social e a identidade profissional de professor da EPCT, podendo tal interconexão dar corpo a outras identidades, como ser professor do Proeja.
2	FERNANDES, Maria Regina da Silva	2013	<p>A verticalização do ensino no <i>Campus</i> São Vicente ainda não está totalmente implantada, pois apesar de ter cursos em todos os níveis, nem sempre são da mesma área. De um modo geral, isso ocorre porque a oferta de ensino nos diferentes níveis deve estar articulada com a vocação regional e com as demandas registradas.</p> <p>A verticalização afeta o trabalho dos professores, pois cada professor tem uma maneira própria de gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem. Nesse sentido, pode-se dizer que cada professor adota uma postura diferenciada para minimizar ou solucionar os problemas consequentes da diferença entre um nível e outro de ensino.</p> <p>Ressalta a importância de implantar um processo de formação continuada para os docentes, extensivo aos servidores da área pedagógica, a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas, tanto no planejamento e desenvolvimento dos cursos, quanto no trabalho docente verticalizado.</p>
3	FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo.	2014	<p>Grande parte dos professores dos cursos pesquisados necessita ressignificar sua identidade profissional, visto que o papel do professor torna-se tanto mais importante, quanto mais ele possa contribuir para elevar o nível cultural da população, chegar a uma representação coerente da realidade, atingir maior grau de politização, a fim de realizar a sua passagem, como classe, do senso comum a uma concepção de vida superior.</p> <p>A construção de um organismo coletivo como locus de formação dos intelectuais orgânicos em um movimento dialético entre o corpo teórico e a realidade empírica no chão da escola é possível e contempla uma potencialidade significativa para a ressignificação da identidade profissional dos professores. Compreende-se que a partir da adesão ao organismo coletivo, os professores superam os interesses “econômico-corporativos”, também chamados por Gramsci de “egoísticopassionais” e passam a balizar suas ações a partir de fundamentos “ético-políticos”, tendo, como centralidade, os interesses da coletividade. Essa</p>
4	MENDONÇA, Gilberto Cabral de	2016	As experiências profissionais mais significativas dos professores de Educação Física no ensino técnico integrado no Ifes estão no contexto do esporte. Outras funções administrativas na instituição marcam também a trajetória dos professores. A integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante permanece como um grande desafio para o Instituto Federal do Espírito Santo.
5	OLIVEIRA, Blenda C. de	2016	Reflexão sobre a polivalência e as condições de trabalho docente no contexto da verticalização nos institutos federais

6	SANTOS, Jocelaine Oliveira dos	2016	Os achados da pesquisa indicam uma complexa rede de sucessivas legislações que conformam os Institutos sem, na verdade, reverberar no cotidiano docente de forma que esse mesmo professor sinta-se parte importante dessas mudanças, ou até mesmo as compreenda transformando a sua práxis diante da nova realidade. Vimos que esse primeiro ponto traz o que chamamos de angústia institucional e ecoa nos docentes de modo a confirmarem a incompreensão sobre o que é o IFRR de fato.
7	SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da	2014	<p>A identidade profissional do professor da EPTNM é forjada pelas políticas da etapa final da educação básica em suas distintas modalidades e pelas políticas de formação de seus professores que vem em perspectiva histórica atendendo aos interesses do sistema produtivo capitalista. Outro elemento que corrobora com a construção da identidade profissional dos professores é a sua socialização profissional que se baseia na implantação das políticas da EPTNM e dos papéis que desempenha no exercício de suas funções.</p> <p>Há um ressentimento dos professores do núcleo técnico em relação à ausência dessa formação, que poderia se constituir, na visão desses professores, em um momento privilegiado para a troca de experiências, contribuindo assim para a aprendizagem da docência.</p>
8	SOUSA, Daniele Ferreira de.	2019	<p>A relação entre condições inerentes ao trabalho docente, devem ser consideradas como constituintes do processo identitário do professor, haja vista que a docência é um trabalho marcado por interações sociais. Algumas dessas condições são a trajetória acadêmica e profissional, significados atribuídos ao trabalho, o relacionamento como alunos e com seus pares na profissão.</p> <p>Ao elaborarem os sentidos que atribuem ao trabalho, os docentes levaram em consideração o seu atual contexto - docentes na Educação Profissional e Tecnológica da rede federal; sua trajetória acadêmica – na graduação, pós-graduação e alguns ainda mencionaram o ensino técnico, por serem egressos dessa modalidade; trajetória profissional - experiências anteriores na profissão de origem ou mesmo na atividade docente; e o contexto social onde estão inseridos.</p> <p>Destaca-se destaca a possibilidade de professores EBTT não licenciados se identificarem com a docência, visto que esses sujeitos mobilizam e ressignificam suas lembranças e sua trajetória já se observando como docentes da EPCT.</p> <p>A identidade profissional docente dos sujeitos é um processo em andamento, pois os sujeitos concebiam essa categoria de análise como um desafio em face de sua complexidade e também do contexto da carreira EBTT.</p>
9	TAVARES, Amanda de Aquino	2018	<p>Cs docentes apontam potencialidades acerca da verticalização do ensino e consideram como um aspecto vantajoso a incumbência de terem que desenvolver ensino, pesquisa e extensão. Embora revelem satisfação em trabalhar na EBTT, fazem ressalvas no sentido de não se sentirem preparados para lidar com atribuições envolvendo públicos tão distintos, nem receberem formação continuada ou mesmo suporte pedagógico adequado para tanto.</p> <p>Ao mesmo tempo em que são atribuídas novas funções e responsabilidades oriundas da criação dos Institutos Federais, verificou-se que há precarização do trabalho docente, pois é exercido no campus sem as condições de trabalho adequadas. Além descreverem dificuldades para lecionar em diferentes níveis, os</p>

			<p>docentes expuseram uma série de lacunas referentes a falhas no suporte institucional às ações de ensino, pesquisa e extensão. Críticas ligadas à escassez de recursos financeiros e infraestrutura, a exemplo da falta de laboratórios e insumos, demonstram que a otimização de recursos físicos prevista na Lei 11.892/2008 não alcança sua real concretude.</p>
10	VALVERDE, Solema Sanches	2019	<p>Valverde (2019) constatou que professores da Rede Federal identificam a docência tanto de forma positiva — valorizada e ampliada — como de forma negativa — delimitada. Esses sujeitos avaliam positivamente a profissão de professor EBTT nas condições objetivas da carreira, de salário e de jornada de trabalho, tidos por eles como aspectos de valorização da docência, sobretudo quando comparadas às condições de suas trajetórias profissionais anteriores ao ingresso na EPCT; assim como na possibilidade de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino — ampliação da docência —, o que, na opinião desses sujeitos, os estimula e enriquece sua experiência profissional. A avaliação negativa da docência foi manifestada diante da conjuntura do cenário político e educacional do Brasil durante o período de realização dos estudos, a qual gerava nos sujeitos incertezas quanto ao futuro dos institutos federais, resultando em perspectivas de futuro restritivas quanto a seus projetos pessoais e profissionais.</p>
11	ZAMBERLAN, Adriana.	2017	<p>A pesquisa descreve como a formação docente ocorre, para que direção caminha e como os professores a compreendem a partir do entrelaçamento entre a docência e a ambiência. , o estudo constatou a ocorrência de uma mescla entre uma docência multifacetada e a ambiência complexa do instituto federal locus da pesquisa, pois reúne diferentes contexto de atuação em uma única instituição, demandando de seus professores saberes pertencentes a diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa realidade despertava nos sujeitos impressões e sentimentos positivos, como fascínio, encantamento e empolgação, mas, ao mesmo tempo, produzia dificuldades, frustrações e desconfortos. Os professores também se mostraram receptivos quanto ao investimento em sua formação em serviço, ressaltando, porém, a necessidade de que se discutissem alguns problemas por eles apontados, pelo que a autora chama a atenção para a necessidade que se escute os anseios dos professores como ponto de partida para a proposição de atividades formativas</p>