



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
POLÍTICA**

IVY DANIELA MONTEIRO MATOS

**IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS NO
TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM
PROFESSORES DA ÁREA DE TI**

**FLORIANÓPOLIS – SC
2015**

IVY DANIELA MONTEIRO MATOS

**IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS NO
TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM
PROFESSORES DA AREA DE TI**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em Sociologia Política.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Soledad Etcheverry Orchard

Florianópolis – SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Matos, Ivy Daniela Monteiro

Identities e Trajetórias Profissionais no Trabalho Docente: Um Estudo de Caso com Professores da Area de TI / Ivy Daniela Monteiro Matos; orientadora, Maria Soledad Etcheverry Orchard. - Florianópolis, SC, 2015.

120 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Inclui referências

1. Sociologia Política. Identities profissionais; trajetórias profissionais; trabalho docente. I. Orchard, Maria Soledad Etcheverry. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. IV. Título.

IVY DANIELA MONTEIRO MATOS

**IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS NO
TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM
PROFESSORES DA AREA DE TI**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “mestre em Sociologia Política”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de mestrado em Sociologia Política.

Florianópolis, 28 de abril de 2015

Prof. Dr. Yan de Souza Carreirão
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dr.^a Maria Soledad Etcheverry Orchard
Orientadora
PPGSP/UFSC - Membro titular

Prof. Dr. Jacques Mick
PPGSP/UFSC - Membro titular

Dr.^a Laura Senna Ferreira
PPGSP/UFSC - Membro titular

Dr.^a Caroline da Graça Jacques
PPGSP/UFSC - Membro titular

Dr. Giuliano Saneh
PPGSP/UFSC - Membro suplente

DEDICATÓRIA

*A Lara e Lúvia, minhas filhas;
A William, meu esposo;
A Marilene, minha mãe;
A Ane Marielle, minha irmã.*

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio em cada etapa desse trabalho;

A Eduardo e Wanderson, amigos de várias discussões e sugestões primorosas;

A Elaine, Izabel e Patrícia, companheiras de Câmpus e de jornada do mestrado;

Aos demais colegas do Minter, pela convivência e amizade;

A UFSC, pela coragem de sair em busca de outros horizontes;

Aos docentes do Programa de Mestrado em Sociologia Política, pela disponibilidade, acolhida e exemplo de ser humano;

Ao IFNMG, pela iniciativa e suporte em cada etapa;

Ao Câmpus Januária, por acreditar, viabilizar e investir nos seus servidores em qualificação;

Aos colegas da área de TI, por partilharem suas vidas;

Aos membros da banca, pelo diálogo e contribuições permanentes;

A Marisol, pela orientação baseada no carinho, respeito e responsabilidade.

A Deus, por guiar os caminhos e fazer com que tudo acontecesse.

RESUMO

A análise da profissão docente no bojo da Sociologia das profissões a caracteriza como uma atividade em processo de desprofissionalização. Caberá a nós refletir sobre a pertinência ou não deste argumento no caso dos professores alvos do nosso estudo. A nossa pesquisa partiu da discussão de como a docência se inseriu na trajetória profissional dos professores da área de Tecnologia da Informação do IFNMG Câmpus Januária, identificando que nenhum entrevistado buscou a docência espontaneamente. Ela foi surgindo como oportunidade, revelando a criação dos Institutos Federais e a conseqüente ampliação dos postos de trabalho na docência como uma inflexão nessas trajetórias. Aprovados nos concursos e empossados, esses profissionais depararam-se com desafios relacionados à prática docente, e foram, individualmente, buscando recursos para construir-se professores. Um processo específico de construção da sua identidade profissional começou a ser também construído, arrolando diversos recursos para aglutinar a identidade de um profissional voltado para a inovação e para o empreendedorismo ao trabalho de professor. Todos afirmam estarem satisfeitos sendo professores vinculados a uma instituição federal e, como conseqüência desses processos de construção da identidade profissional, ao invés de um processo de desprofissionalização, como pode ocorrer em outras categorias de docentes vítimas de situações de trabalho precarizado, nossos entrevistados denotam satisfação a partir de certos elementos estruturantes de um processo de afirmação profissional.

Palavras chaves: Identities Profissionais; Trajetórias Profissionais; Trabalho Docente.

ABSTRACT

The analysis of the teaching profession within the Sociology of professions characterizes it as an activity undergoing de-professionalization. It's up to us to reflect on the relevance or not this argument in the case of targets teachers of our study. Our research arose from the discussion on how teaching has been inserted in the professional path of Information technology teachers of IFNMG, campus Januária, highlighting that no one interviewed, spontaneously pursued teaching. This practice was being revealed as an opportunity in association with the creation of Federal Institutes and the consequent expansion of Jobs in teaching. Having passed in the competitions and being inducted, these professionals have faced challenges concerning their teaching practice and have individually searched for resources to build themselves as teachers. Thus, a specific process to build a professional identity has started in the company of several other resources to add the identity of an innovation-oriented professional to the job of a teacher. All claim to be satisfied being teachers linked to a federal institution and, as a consequence those of professional identity construction processes, rather than a deprofessionalization process, as may occur in other categories of teachers victims of precarious work situations, our respondents denote satisfaction based on certain structural elements of a professional claim process.

Key Words: Professional Identity; Professional Path; Teaching Profession.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Número de docentes da área por gênero.....	30
Tabela 02:	Número de docentes da área por qualificação.....	31
Tabela 03:	Perfil de seleção dos entrevistados.....	70

LISTA DE QUADRO

Quadro 01:	Trajetórias profissionais dos entrevistados.....	100
------------	--	-----

LISTA DE FIGURA

Figura 01: Mapa da abrangência regional do IFNMG.....	62
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Número de matrículas em graduação no Brasil.....	36
Gráfico 02:	Índice de gênero na ocupação dos postos de trabalho no magistério.....	48
Gráfico 03:	Matrículas em licenciatura no Brasil.....	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMIG - Companhia de Energia Elétrica de Minas Gerais
CERTIFIC, Rede - Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
EAF - Escola Agrotécnica Federal
EBTT - Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIES - Programa de Financiamento Estudantil
IF - Instituto Federal
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SC - Santa Catarina
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de seleção unificada
TI - Tecnologia da Informação
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	27
1	SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES E AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE....	33
1.1	Profissionalização, trajetórias e identidades profissionais.....	35
1.1.1	Discutindo o conceito de profissionalização.....	37
1.1.2	Trabalho e construção da identidade.....	40
1.1.3	Trajetórias profissionais.....	43
1.2	Dimensões política e institucional do trabalho docente...	46
1.2.1	Trabalho docente e seus interferentes: (des) profissionalização e relações de gênero.....	46
1.2.2	(Des) profissionalização da atividade docente no Brasil: problematização.....	54
1.2.3	A representação social da profissão docente.....	56
1.3	O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) como espaço de atuação docente.....	60
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	65
3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
3.1	Identificação, formação e trajetória profissional.....	73
3.2	Carreira e perfil profissional.....	74
3.3	Docência na trajetória profissional: uma questão de identidade.....	78
3.4	A construção de uma representação social.....	81
3.4.1	O valor agregado à área.....	82
3.4.2	O valor agregado à autonomia.....	83
3.4.3	O valor agregado à atividade docente.....	85
3.4.4	O valor agregado ao nível de ensino.....	86
3.4.5	Valor agregado à formação.....	86
3.4.6	O valor agregado à dimensão afetiva.....	87
3.4.7	O valor agregado à atividade de pesquisa.....	87
3.4.8	O valor agregado à instituição.....	88
3.5	Os Institutos Federais na construção da identidade docente.....	89
3.6	O fazer docente: formação e prática profissional.....	91
3.7	Pensar a profissão: questões políticas e sociais de ser	

	professor.....	98
3.8	Trajetórias profissionais.....	99
3.9	Os prazeres da profissão.....	104
3.10	Carreira docente: desprofissionalização? Profissionalização?.....	106
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

O presente estudo incorpora abordagens da sociologia do trabalho, da sociologia das profissões e da sociologia da educação. O diálogo com estas subáreas da sociologia foi importante para trazer maior complexidade ao nosso objeto de pesquisa.

Os estudos de Claude Dubar (2005 e 2009) a respeito das identidades profissionais o levaram a definir a socialização como estruturante na construção dessa identidade. O trabalho toma uma dimensão fundamental na relação social, definindo o perfil do cidadão e as representações sociais do indivíduo.

Para o autor, a identidade profissional implica a relação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego e de formação, em uma relação entre a transação objetiva e subjetiva. As expectativas criadas pelo sujeito a respeito de sua vida profissional, as relações dessas expectativas com os processos formativos e de inserção nos mercados de trabalho, bem como com a percepção que os demais sujeitos desenvolvem sobre ele constituem a esfera social de construção da identidade profissional, mediada pelas expectativas e percepções (dimensão subjetiva), os processos formativos e a inserção dos mercados de trabalho (dimensão objetiva).

A nossa pesquisa investigou como profissionais formados para exercerem atividades técnicas, como o analista de sistema, o desenvolvedor de sistemas, o engenheiro da computação se inseriram na atividade docente, fazendo parte do quadro de carreira do magistério no IFNMG (Instituto Federal do Norte de Minas Gerais) – Campus Januária.

Embasada nas pesquisas de Dubar, Franzoi (2006) destaca que percursos formativos e trajetórias profissionais estão intimamente ligados. Isso se aplica à trajetória profissional desses sujeitos? Como a docência se inseriu nessa trajetória, uma vez que não fez parte do seu processo formativo na graduação? É uma atividade imposta pela demanda de trabalho? As contingências dessa prática são favoráveis às expectativas desses sujeitos? Em que medida a docência poderia ter representado uma inflexão significativa na trajetória?

A docência poderia representar um marco ou uma guinada nas trajetórias profissionais, posição ainda mais fortalecida por Rosemberg (2001), que defende a volta dos homens à atividade docente como consequência da escassez de postos de trabalho em outras áreas. Qual o papel do(s) Instituto(s) Federal(is) nesses eventos? Como se expressa a

dimensão subjetiva dessas trajetórias? Uma trajetória profissional linear não representa, em tese, que o trabalho está mais protegido das situações de precarização (Franzoi, 2006), muito menos que está mais acomodado às expectativas pessoais. Por isso, pesquisar como as identidades profissionais são construídas e verificar como as relações simbólicas de representação¹ pelo trabalho são articuladas nesse processo é fundamental.

Uma vez que nossa pesquisa explorou o entrelaçamento da formação em uma dada especialidade profissional e a docência, nos desafiou indagar como o espaço docente se apresenta a esses novos profissionais do magistério, seus desafios e satisfações e como influi sobre isso o fato de os Institutos Federais ainda estarem em construção de sua identidade enquanto instituições de ensino².

O conhecimento técnico, adquirido na graduação e em experiências profissionais anteriores, precisa agora extrapolar o saber fazer, associando-se ao saber ensinar a fazer, exigido pela atividade docente, que mobiliza uma série de instrumentais, tais como didática, metodologia, recursos pedagógicos, seleção curricular, organização do tempo e do espaço escolares, critérios e recursos de avaliação e de promoção da aprendizagem. São formações profissionais para a docência que necessitam serem definidos em cada modalidade de ensino (técnico, médio e superior), tendo em vista os objetivos daquele currículo, as orientações legais e a relação com o aluno.

A nossa pesquisa não concebeu a atividade docente como uma carreira alicerçada na vocação, buscando as respostas que a caracterizem como um dom que emergiu de forma mágica na definição profissional, como orientam muitos estudos a respeito da carreira docente, mas discutiu como profissionais formados para atuações em outros campos de trabalho adentraram a atuação profissional de uma área que também detém seu arcabouço teórico. Veiga (2012) apresenta que, dentro desse arcabouço teórico encontra-se o processo didático, que compreende: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, um processo que “(...) desenvolve-se mediante a ação recíproca interdependente das dimensões fundamentais. Integram-se, são complementares” (pag. 53).

¹ Uma colega me relatou certa vez a sua chateação quando o marido, licenciado em Biologia, ao se identificar profissionalmente, diz ser biólogo e não professor.

² Os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, acabaram de completar 5 anos de criação.

Para muitos desses profissionais, a docência abriu um espaço de atuação que exige a mobilização de conhecimentos que não lhe foram apresentados na graduação e que vêm cercados de interferentes, como a feminização dessas habilidades, o valor da profissão docente no mercado simbólico e profissional e a relação de tudo isso com a construção da identidade profissional e social desse sujeito.

Franzoi, (2006, p. 43), citando Touraine (1995³), defende que a qualificação é um status reconhecido no sistema social produtivo, associado a um potencial de participação na vida técnica nesse sistema. Compreendendo trajetória profissional como algo dinâmico que inclui não somente experiências de trabalho, mas também de formação, pesquisamos como a qualificação, entendendo-se aqui mestrado e doutorado⁴, se insere em cada trajetória.

A atividade docente e seus interferentes, dentre eles a precarização, a desprofissionalização e as relações de gênero⁵ foram temas comuns na discussão das trajetórias e identidades profissionais desses sujeitos. Como a carreira docente apresenta-se aos novos docentes? Compreendem a inserção na atividade docente como desprofissionalização ou como a possibilidade de uma prática profissional diferenciada, profissionalizada frente à realidade da educação básica e pública no Brasil? Que recursos utilizam na construção da sua identidade profissional?

Dentre os cursos oferecidos pelo IFNMG – Câmpus Januária, selecionamos para as análises a área de Tecnologia da Informação, por algumas razões:

A primeira refere-se à possibilidade de trabalhar com docentes de uma área que os permite atuar em cursos da educação básica (curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio), da educação profissionalizante (curso Técnico em Informática, modalidade

³ TOURAINE, Alain. La organización profesional de la empresa. In: FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P. Tratado de sociología del trabajo I. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 384-425

⁴ Como a pesquisa tratará de profissionais já empregados, cujo pré-requisito foi a graduação, amparado no artigo 62 da Lei nº 9293/96, consideraremos que o termo qualificação se refere ao diferencial na formação desses profissionais: especialização, mestrado e doutorado. Além de serem as qualificações valorizadas pelos SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

⁵ Interferentes discutidos a partir de Almeida, 1998; Caetano e Neves, 2011; Durães, 2002; Oliveira, 2004 e Vianna, 2001/2002.

concomitante) e do ensino superior (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas)⁶.

A segunda razão pauta-se por ser uma área com fortes traços de assimetria quanto ao nível de qualificação do seu corpo docente.

A terceira razão localiza-se no perfil do profissional de TI (Tecnologia da Informação), desenvolvido em seu processo de formação, como necessário para atender a mercados que: I- apresentam dinamismo crescente e sustentável; II- são intensivos em pesquisa e desenvolvimento; III- relacionam-se diretamente com a inovação de processos, produtos e formas de uso; IV- tem efeito indutor de melhorias em outras cadeias produtivas; V- apresentam potencial para o desenvolvimento de vantagens comparativas dinâmicas. (Roselino, 2006⁷, *apud* Bozzano, 2013). A questão importante foi discutir como esse perfil flexível e empreendedor do profissional da TI se acomoda na atividade docente, como um se relaciona com o outro, quais as trocas efetivamente relacionadas entre a área de formação e a área de atuação profissional dos entrevistados.

Tabela 01 - Número de docentes da área por gênero

Área	Homens	%	Mulheres	%	Total
Tecnologia da Informação	13	86,66	02	13,34	15

Dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas do IFNMG – Campus Januária – setembro/2014.

⁶ O curso integrado destina-se aos alunos oriundos do ensino fundamental, que podem cursar o ensino médio e um curso profissionalizante sob uma mesma matrícula, com orientações metodológicas integradoras. A modalidade concomitante do curso técnico destina-se a alunos matriculados a partir do 2º ano do ensino médio, cursos regidos por matrículas distintas. Os cursos de tecnologia são uma graduação de nível superior, voltado para as áreas de trabalho. Ver mais no PDI 2014/2018, disponível no sítio institucional: ifnmg.edu.br.

⁷ ROSELINO, Jose Eduardo. Análise da indústria brasileira de software com base em uma taxionomia das empresas: subsídios para política industrial. Revista brasileira de inovação. vol. 5, n. 1, jan. de 2006.

Tabela 02 - Número de docentes da área por qualificação

Tecnologia da Informação	Graduado		Especialista		Mestre		Doutor	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
	01	6,66	06	40	07	46,66	01	6,66

Dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas do IFNMG – Campus Januária - setembro/2014

Os profissionais dessa área atuam nos cursos técnicos, nos cursos integrados ao ensino médio e nos cursos superiores. Não se frequenta um curso de Sistema de Informação, de Ciências da Computação, de Tecnologia em Informática ou de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas para ser professor. Não existe o curso de Licenciatura em Informática. Isso é indício de que as relações entre os sujeitos e os mercados de trabalho estão sofrendo alteração, permitindo arranjos que talvez sejam novos na área, de modo a suprir o que interessa ao trabalhador: a inserção profissional? Se a docência se constitui em novo nicho de mercado para os profissionais formados em Tecnologia da Informação, em que medida os Institutos Federais e sua ampliação como política pública colaboram na consolidação desses novos nichos de mercado?⁸

Daí partiu a escolha do tema. Participamos da transformação institucional de CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) para IFNMG (Instituto Federal do Norte de Minas Gerais), o que nos

⁸ Desde 1997, com a Resolução n. 2.208/97, qualquer profissional poderia exercer a profissão docente na educação profissional. No entanto, a ênfase dada pela nossa pesquisa a esse nicho atual no mercado de trabalho vem em função da ampliação das vagas, promovida pela ampliação das escolas profissionalizantes a partir da criação dos Institutos Federais.

permitiu observar algumas questões, principalmente àquelas ligadas à chegada dos novos colegas à docência.

Organizamos a discussão em três capítulos, visando à apresentação da argumentação e relação coerente dos dados:

O primeiro capítulo, intitulado “Sociologia das profissões e trabalho docente” desenvolve uma discussão sobre profissionalização, identidades e trajetórias profissionais, abordando a socialização da atividade profissional e sua relação com a construção da identidade, embasado, sobretudo, nos estudos de Dubar (2005 e 2009) e Franzi (2006); o conceito de profissão é discutido na construção de um paralelo com a atividade docente e seus interferentes, apoiando-se nas pesquisas de Araújo (2014), Oliveira (2004 e 2010), Durães (2002), Vianna (2001/2002), Almeida (1998) e Caetano e Neves (2011); os marcos legais da educação, principalmente os ligados à instituição da profissão docente e à carreira na educação profissional, contextualizam a nossa pesquisa no arcabouço teórico; Jovchelovitch (2000) contribui com uma abordagem da representação social à luz da Psicologia Social e Almeida (1998) contextualiza a representação social da atividade docente; para finalizar o capítulo, discutimos o IFNMG como espaço de atuação docente.

O segundo capítulo esclarece os caminhos metodológicos utilizados, fontes de pesquisa, processo de coleta e interpretação dos dados, seleção dos entrevistados, a fim de que o leitor possa melhor compreender e validar as discussões feitas, embasados nas contribuições de Bauer e Gaskell (2004) e Poupard et al. (2010).

O terceiro capítulo apresenta as contribuições dos entrevistados e as discute à luz da fundamentação teórica, revisando alguns conceitos já discutidos, ampliando-os, trazendo outros novos. Faz ainda uma reflexão sobre a atuação do profissional de TI (Tecnologia da Informação) a partir dos estudos de Bozzano (2013) e a relaciona à docência que, juntamente com as discussões das trajetórias docentes, embasaram as considerações sobre a construção da identidade profissional desses entrevistados.

Seguem-se as considerações finais para concluir a discussão sem, contudo, pretender esgotá-la.

1. SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES E AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Em meados do século XX, nos anos iniciais da estruturação da Sociologia das profissões como uma área de estudo da Sociologia, a definição das nomenclaturas, principalmente referente aos significados dos termos "profissão", "profissionalismo", "profissionalização" e "ocupação", colocou-se como necessária para a aproximação das correntes de investigação inglesa e europeia. Nesse processo, o conceito de profissão ganhou intensos debates na área, necessários para a elaboração de um constructo teórico, assim definido: para se estabelecer uma profissão faz-se necessário uma organização institucionalizada que ensina e qualifica os sujeitos para exercê-la; a criação de organizações de classe para definir as diretrizes éticas e legais do exercício profissional; e ser reconhecida e reconhecida pelo Estado.

As discussões em torno dos conceitos sequenciaram para os debates sobre a divisão social do trabalho e para o caráter de exclusão promovido pelo conceito de profissão estabelecido pela Sociologia das Profissões. O grupo profissional passava a deter um poder frente à definição de quem poderia ou não pertencer a ele, ou seja, quem poderia ser considerado um profissional de determinada área. As escolas eram definidoras nessa relação de poder, pois a capacidade para exercer tal profissão e, na sequência, a especialização para garantir a qualidade do trabalho a ser desenvolvido, passava impreterivelmente pelos seus currículos. Assim, quanto mais uma profissão exigisse critérios para ser concedida, quanto mais o exercício profissional pudesse ser autorizado a apenas alguns, evitando que pessoas externas às exigências definidas viessem a exercê-la, maior o nível de profissionalização. De modo correlato, o nível de participação de pessoas sem os critérios exigidos definiria o processo de desprofissionalização que poderia assolar uma profissão, gerado por motivos contextuais do momento histórico.

Rodrigues (2012) defende que, atualmente, as questões de nomenclatura estão superadas na Sociologia das Profissões, bem como os debates em torno das relações de poder. No entanto, a nossa pesquisa se valerá deles, não para reabrir as discussões ou pretender influir sobre esse constructo teórico já construído, mas para embasar o debate sobre a atividade docente. Diversos autores da Educação defendem o magistério como uma atividade profissionalizada, entre eles Pimenta (1998), Veiga (1998) e Perrenoud (1997). O nosso trabalho localiza-se nos estudos da Sociologia, mais especificamente na Sociologia das profissões e, por isso, lançou mão dos conceitos e discussões dessa área. Por empenhar

um debate sobre a profissionalização ou desprofissionalização da atividade docente, não negligencia as discussões levantadas pela área da Educação sem, contudo, adotar estritamente as suas teorias e conceitos. A definição por adotar os referenciais teóricos de uma área, aqui da Sociologia das Profissões, objetiva orientar o leitor sobre os caminhos teóricos e metodológicos que a pesquisa tomará, bem como evitar que conceitos de áreas diferentes sejam exigidos no nosso texto.

Superadas as discussões teóricas no interior da Sociologia das Profissões (citadas anteriormente) foram sobretudo os estudos de Friedson que trouxeram, nos últimos tempos, uma inflexão aos estudos das profissões, conforme defende Rodrigues (2012):

Em primeiro lugar, o reconhecimento do papel do Estado como ator independente nos processos de profissionalização, refletido na existência de profissões cujo processo de afirmação resultou de projetos do Estado e não de projetos de profissionalização conduzidos pelos próprios grupos ocupacionais. São exemplos sempre referidos como paradigmáticos os professores e os juízes, a quem o Estado atribui os mandatos e as licenças e reconhece as credenciais. (...) Em segundo lugar, o reconhecimento de que o desafio colocado à sociologia das profissões consiste na análise das condições de preservação da autonomia profissional. (Rodrigues, 2012 p. 18)

Seguindo a tendência atual da Sociologia das Profissões, a nossa pesquisa discutirá o Estado como agente autorizador da profissão docente (através dos dispositivos legais), sendo ainda o complicador da definição do atributo profissional (quando permite que não licenciados atuem na docência) e como promotor de políticas que podem alterar a condição de profissionalização da docência (uma análise da política de criação dos Institutos Federais). A discussão sobre as alterações internas da profissão docente coadunam com as pesquisas em Sociologia das Profissões e vai além ao considerar os profissionais docentes, não como um grupo passivo, a mercê dos arranjos que interferem e definem a sua (des)profissionalização, mas como dinâmico, na medida em que vai construir uma estrutura de identidade que o empoderará frente às condições históricas da profissão.

1.1 Profissionalização, trajetórias e identidades profissionais

As escolhas profissionais são definidas de forma social, muitas vezes desde a infância. Os meninos e as meninas encontram-se cercados das representações sociais sobre o trabalho em frases populares como “o trabalho é que engrandece o homem”, “isso é trabalho de mulher” ou “isso sim é trabalho de homem”.

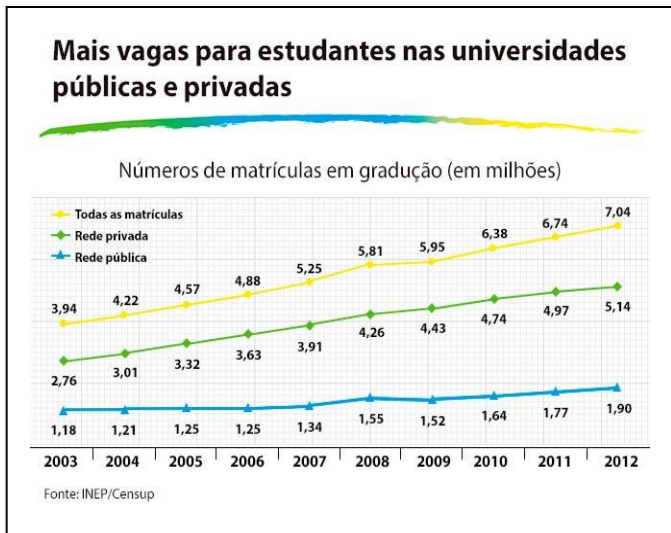
Historicamente, os estudos de Chalhoub (1996) a respeito das políticas públicas urbanas no final do século XIX e início do século XX, demonstram a preocupação com a ideologia do trabalho como parte da história do Brasil. O não trabalho era uma preocupação política, tanto pela necessidade de se criar uma massa trabalhadora para as indústrias, como também a partir da abolição da escravidão em 1888. A ociosidade dos forros era alvo de alguns projetos de lei que foram buscar na teoria parisiense de Frégier sua mola propulsora, rotulando as classes pobres de “classes perigosas”, como a mais abundante causa de todo tipo de malfeitores, pois “quando o vício não é acompanhado pelo crime, só o fato de aliar-se a pobreza no mesmo indivíduo constitui um justo motivo de terror para a sociedade”. (Frégier *apud* Chalhoub: 1996. p.21). No entanto, o trabalho era destino dos pobres. Desejava-se não somente reprimir a ociosidade, mas desenvolver um conceito de bom cidadão: aquele que poupa seu dinheiro e investe em melhorias nas suas condições de vida.

Tanto historicamente quanto de modo mais sincrônico, a escolha profissional, no bojo social que a define e dá sentido, pode ser também direcionada por razões como as divisões social e sexual do trabalho. Ambos os fatores definem as atividades profissionais mais ou menos privilegiadas socialmente, aquelas relegadas a certas classes sociais ou aos gêneros masculino e feminino.

A escolha profissional, seja pelas razões descritas acima ou por outras tantas, se segue pela formação e pela inserção nos mercados de trabalho (o que não significa que esta ordem seja fixa). Há uma gama de brasileiros que não tem acesso à qualificação profissional universitária, o que vem mudando com programas de democratização do ensino superior como PRONUI, SISU, FIES⁹, como indica o gráfico a seguir:

⁹ PRONUI: Programa Universidade para Todos, oferece bolsas integrais e parciais a alunos oriundos de escola pública, aos alunos bolsistas das escolas particulares, aos alunos com deficiência e aos professores do quadro permanente que desejarem cursar uma licenciatura (<http://sitepronui.mec.gov.br>);

Gráfico 01: Número de matrículas em graduação no Brasil



(Fonte: <http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/ensino-superior-0>)

Na nossa pesquisa, trataremos daqueles que fazem uma opção por certa profissão, motivados por diferentes influências e que vão para as universidades iniciarem o seu processo de profissionalização para, posteriormente se inserirem nos mercados de trabalho.

Para Franzoi (2006) as trajetórias de formação e de trabalho estão intimamente entrelaçadas. “As expectativas e estratégias dos trabalhadores quanto aos seus percursos formativos estão fortemente enraizadas nas trajetórias profissionais antes construídas”. (p. 14) e é mais enfática ao dizer que o conceito de profissionalização caracteriza um processo formativo que tem na inserção profissional o significado social.

Logo, faz-se importante construir a definição de profissionalização, trajetórias e identidades profissionais:

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil financia a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas (<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>);

SISU: Sistema de Seleção Unificada é o sistema informatizado do Ministério da Educação, que, por meio da nota do Enem, disponibiliza vagas em instituições públicas de ensino superior (<http://sisu.mec.gov.br>).

1.1.1 Discutindo o conceito de profissionalização

“As profissões são ocupações nas quais a educação é pré-requisito para o emprego” (Friedson, 1998¹⁰, *apud* Franzoi 2006, p. 26). Esta afirmação de Freidson (1998) evidencia aspectos que reforçam a divisão social do trabalho, mas discute a autoridade adquirida pelas instituições de ensino na regulação das profissões e o Estado como central no processo de reconhecimento e de credenciamento dessas instituições. É a regulação da cidadania de Santos:

A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. As associações entre cidadania e ocupação proporcionarão as condições institucionais, para que se inflem, posteriormente, os conceitos de marginalidade e de mercado informal. (...) A regulamentação das profissões, a carteira profissional e o sindicato público definem, assim, os três parâmetros no interior dos quais passa a definir-se a cidadania. (Santos, 1979 *apud* Franzoi, 2006, p. 27)

Note-se que, nos mesmos moldes que no final do século XIX, a profissão, o exercício de um trabalho está ligado ao conceito de cidadania. O processo de profissionalização relaciona-se ao prestígio que se agrega ao sujeito, inserido na divisão social do trabalho, tornado a “formação de grupos profissionais como uma disputa pelo monopólio de mercado” (Franzoi, 2006, p. 26).

Um conceito mais neutro, que não envereda pelos caminhos do prestígio é o desenvolvido por Carr-Saunders em 1928¹¹: “Dizemos que uma profissão emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida, fundamentada em uma formação especializada” (*apud* Dubar, 2005, p. 170). “Uma quantidade definida de pessoas” revela, para Dubar (2005) o caráter relacional da profissão, algo que identifica coletivamente, socialmente. O autor vai além ao identificar como critério para o processo de profissionalização:

¹⁰ FRIEDSON, Eliot. Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

¹¹ CARR-SAUNDERS, A. M., Professions: their organization and place in society, Oxford, Clarendon Press, 1928.

1) especialização dos serviços, permitindo aumentar a satisfação de uma clientela; 2) criação de associações profissionais; 3) mas sobretudo a implantação de uma de uma formação específica, fundamentada em um corpo sistemático de teoria (Dubar, 2005, p. 171).

São várias as redes que nos permitem afirmar a profissão como uma identidade construída socialmente: a clientela, para quem se deseja prestar um bom serviço; as associações profissionais, constituídas por diversos sujeitos e suas inter-relações para a defesa e incremento da profissão; e as instituições formadoras; além do empregador.

Alguns desses referentes sociais da profissão podem, segundo Diniz (1998), influir sobre a desprofissionalização, vez que esta é consequência cumulativa de fatores (institucionalização do trabalho profissional, clientela mais informada e mais exigente, introdução de tecnologia sofisticada que reduz o coeficiente de intervenção individual do profissional etc.) que

“restringem a autonomia e a autoridade socialmente sancionada que, no passado, teriam gozado os profissionais “liberais” para estabelecer as condições de seu trabalho, os procedimentos técnicos do seu mister, o preço dos serviços e o padrão de relacionamento com a clientela”. (Diniz, 1998, p. 180)

Cada vez mais a profissionalização está vinculada a uma formação escolar. Podendo, o nível de escolarização, interferir na precarização das profissões. A esta escolarização, Merton (1965¹², *apud* Dubar 2005) chama de burocratização das carreiras, para a qual Hughes (1667¹³, *apud* Dubar 2005) define o processo: para uma atividade ser reconhecida como profissão, um grupo de práticos recorre a uma instituição, para delimitar a sua área das outras em concorrência com ela; a instituição institucionaliza um currículo que antes era oferecido aos profissionais, mas passa a ser ofertado aos jovens; esta institucionalização desenvolve-se até a universidade, aumentando os pré-requisitos e os níveis de formação, sendo sancionada finalmente

¹² MERTON, R. K., Contributions to the Theory of Reference Group Behavior, Paris, Plon, 1965

¹³ HUGHES, E. C., Men and their work, Glencoe, The Free Press, 2ª ed., 1967

pelo diploma; esta padronização e hierarquização tornam-se um parâmetro de desenvolvimento das carreiras. (Dubar, 2005).

A especialização torna-se então algo definidor das carreiras. Faz-se sempre necessário um degrau a mais nos processos de formação profissional. Os profissionais estão em relação de necessidade direta das escolas, universidades, que se tornam, cada vez mais, organizações fechadas, movidas pela ordem simbólica da profissão.

Franzoi (2006) busca levantar o aporte semântico do termo qualificação em diferentes autores. Inicia citando Touraine (1985¹⁴, *apud* Franzoi 2006) que associa qualificação a status profissional e acesso à participação na vida técnica e segue citando Naville (1956¹⁵, *apud* Franzoi, 2006), defendendo que a qualificação é uma “construção social complexa”, e que:

corresponde assim, ao mesmo tempo, a um saber e a um poder. (...) De qualquer forma, quanto mais o trabalho é resultado de uma aquisição, mais ele aparece como qualificado; quanto mais ele é efeito de capacidades que podemos chamar de naturais, menos ele é qualificado. Em uma palavra, a ilusão técnica esconde uma realidade social. (Naville, 1956 *apud* Franzoi, 2006, p. 45)

Naville evidencia o fator social como dificultador da aquisição da qualificação, ou seja, a profissionalização coloca sempre em evidência as distinções de classe e que “é uma construção social”, quer dizer, firmada pelo indivíduo frente a outros indivíduos.

A relação indivíduo/trabalho assume, na modernidade, uma relação de imbricada interdependência. “A importância e a exaltação máximas conferidas ao trabalho na sociedade ocidental concedem, ao papel de trabalhador, lugar de destaque entre os papéis sociais representativos do eu.” (Jacques, 1997¹⁶, *apud* Franzoi, 2006, p. 40) E vai além:

¹⁴ TOURAINE, Alain. La organización profesional de la empresa. In: FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P. Tratado de sociología del trabajo I. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

¹⁵ NAVILLE, Pierre. Essai sur la qualification du travail. Paris: Rivière, 1956.

¹⁶ Jacques, Maria da Graça. Identidade e trabalho. In: CATTANI, Antônio Davis (org.). Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis, Vozes, 1997.

Como um processo dialético, ao mesmo tempo em que as estruturas sociológicas influenciam as representações que os indivíduos fazem de si enquanto representação do eu, na medida em que o indivíduo incorpora valores e normas do grupo social o sujeito participa ativamente na construção da identidade grupal e afeta o contexto histórico onde ocorrem essas relações concretas. (Jacques, 1997, *apud* Franzoi, 2006, p. 40)

Trata-se de trocas entre sujeito e grupo social, definindo-se e transformando-se mutuamente.

1.1.2 Trabalho e construção da identidade

Está explícita a inter-relação entre identidade pessoal e social. Dessa forma, é fácil conceber como o trabalho, elemento estruturante das relações sociais, constitui a identidade, construída socialmente, de forma processual, produto de sucessivas socializações, entre elas a socialização profissional.

Os espaços de trabalho constituem-se como espaços de socialização com diferentes sujeitos, como já citamos. Por isso, Franzoi (2006) argumenta que autores como Dubar (2005)¹⁷ e Sainsaulieu (2001)¹⁸, por exemplo, estudando como as identidades se constroem na empresa, atribui a ela lugar importante na socialização secundária dos trabalhadores. O pertencimento familiar, a participação comunitária, mas também a empresa e as relações sociais desenvolvidas no âmbito do trabalho como estruturantes da identidade do indivíduo. Se analisarmos pela situação inversa, o contexto pessoal e social dos desempregados, poderemos ter a dimensão mais clara do valor social e identitário atribuído ao trabalho.

Dubar (2009) pesquisa a crise das identidades, construindo um paralelo entre crise econômica e as alterações nas redes de socialização: família, trabalho, religião e política.

As categorias de identificação revelam um movimento da busca da identidade para o outro e para si, fundamentadas nos eixos, respectivamente, relacional e temporal (eixo biográfico), que se

¹⁷ DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

¹⁸ SAINSAULIEU, Renauld. A identidade no trabalho ontem e hoje. Contemporaneidade e educação, RJ, ano 7, nº 9, I sem. 2001.

combinam para formar as formas identitárias. Com isso, Dubar (2009) afirma que os processos identitários são múltiplos, variáveis e dinâmicos:

O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto. Essa maneira de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (o que chamo "identidade para outrem") e as identificações reivindicadas por si mesmo ("identidade para si"). Pode-se sempre, com efeito, aceitar ou recusar as identidades que lhe são atribuídas. Pode-se identificar-se de modo diferente daquela que é praticada pelos outros. É a relação entre esses dois processos de identificação que está no fundamento da noção de formas identitárias. Essas constituem, portanto, sistemas de denominação, historicamente variáveis, que ligam identificação por e para Outrem e identificações por e para Si. (Dubar, 2009 p. 14)

A identidade para outro e para si podem convergir, quando se interioriza um pertencimento herdado, por exemplo, mas também podem divergir, "quando alguém se define a si mesmo com palavras diferentes das categorias oficiais utilizadas pelos outros" (Dubar, 2009 p. 14). No entanto, essas formas identitárias confirmam o caráter social da construção da identidade: para o outro e para si, na medida em que se forma na relação com os demais. "A identidade social é, antes de tudo, sinônimo de categoria de pertencimento" (Dubar, 2009 p. 17). Mas o autor afirma, mais à frente, que a identidade não é apenas social, "ela é também pessoal" (p. 19).

As denominadas formas identitárias, a identidade para o outro, constroem-se sobre o alicerce da comunidade. "Quer se trate de "culturas", ou de "nações", de "etnias" ou de "corporações", esses grupos de pertencimento são considerados, pelos Poderes e pelas próprias pessoas como fontes "essenciais" de identidades" (Dubar, 2009 p. 15).

As formas societárias, a identidade para si, "supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos

de identificação, que eles administram de maneira diversa e provisória" (Dubar, 2009 p. 15).

A relação das dimensões pessoal e social é exemplificada em quatro categorias de construção da identidade: cultural (a relação comunitária do Nós orientando o Eu definido pela genealogia e cultura); narrativa (a relação de Nós dependentes das identificações estratégicas do Eu que perseguem seus interesses de realização pessoal); reflexiva (a relação de um Nós comunitário com um Eu reflexivo) e estatutário (Nós societário, burocrático relacionado a um Eu estratégico, voltado para o exterior).

Chama-nos atenção o recurso manipulável das formas identitárias, o poder de definição individual nesse processo, o que nos impõe pensar sobre quais recursos o sujeito coloca em prioridade na administração dos seus processos de identificação, considerando as escolhas pessoais nesse processo.

Ao tratar de identidade profissional, o autor deixa claro que a sua concepção não se baseia nas categorias que servem para classificar os indivíduos frente à sua atividade de trabalho, tampouco as denominações que os indivíduos utilizam para denominarem-se a si mesmos a partir do seu emprego. Trata-se das configurações Eu-Nós e como podem ser referidas no campo das atividades de trabalho remuneradas.

O conceito de identidade profissional vem já atrelado a uma discussão sobre a crise da identidade profissional, utilizando como exemplo a crise da identidade de ofício: essa identidade é extremamente comunitária, geralmente transmitida por gerações no seio de uma comunidade, representando valores coletivos e pontos de referências pessoais. Supõe uma certa estabilidade "das regras que as organizam e das comunidades que a sustentam" (Dubar, 2009 p. 141). As mudanças de mercado e dos meios de produção colocam os ofícios em crise. "Assim, as transformações de um ofício aprendido, transmitido, incorporado, numa atividade que se tornou incerta, mal-reconhecida, problemática constitui o próprio tipo de crise identitária" (Dubar, 2009 p. 143).

Atualmente, a estabilidade dos mercados é tênue, os empregos passam por crises, os trabalhos sofrem mudanças de configuração.

(...) Toda vida profissional, num contexto de mudanças permanentes, de reviravoltas de conjuntura ou de política, constituía um percurso atravessado por crises, isto é, marcado por

incertezas, reviravoltas e provas, confrontado com problemas de definição de si e de reconhecimento pelos outros (Dubar, 2009 p. 143).

Para Dubar (2005), a identidade profissional implica a relação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego e de formação, em uma relação entre a transação objetiva e subjetiva. Em obra anterior deste mesmo autor, citada por Franzoi (2006):

Essas formas identitárias podem ser interpretadas a partir dos modos de articulação entre transação objetiva e transação subjetiva, como resultado de compromissos ‘interiores’ entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações ‘exteriores’ entre identidade atribuída por outro e identidade incorporada por si. (Dubar, 1997¹⁹, *apud* Franzoi, 2006, p. 41).

Toda a carga social na construção da trajetória profissional, a expectativa construída pelo sujeito sobre a sua própria trajetória, a avaliação feita pelos demais sujeitos sobre o seu perfil profissional e a autoavaliação incorporada do seu desempenho e perfil definem, para Dubar, a identidade profissional.

1.1.3 Trajetórias profissionais

A relação entre identidade e trajetória profissional se constitui na medida em que o sujeito se identifica a partir do que planeja para a sua vida profissional e de como esse planejamento se materializa, tanto concretamente quanto na percepção dos demais sujeitos e de si mesmo. A materialidade desse processo é o que chamamos de trajetória profissional.

Gomes (2002), ao pesquisar sobre empregabilidade em tempos de flexibilização e reestruturação do trabalho, introduz pontos significativos para se pensar o conceito de trajetória profissional. Para a autora, o conceito de trajetórias engloba as relações das dinâmicas estruturais e das decisões individuais, conjugando as ações de empregabilidade com as significações e representações dos sujeitos.

¹⁹ DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 1997.

Assim, a noção da empregabilidade como iniciativa pessoal, de responsabilidade meramente individual, é rechaçada, em prol de uma visão da empregabilidade interativa, que agrega as dimensões da interação e da temporalidade. Trajetórias de trabalho são, desse modo, entendidas como "os itinerários visíveis, os cursos e as orientações que as vidas dos indivíduos tomam no campo do trabalho, resultado de ações e práticas desenvolvidas pelas pessoas em situações específicas do tempo" (Gusmán, Mauro, Araújo, 2000²⁰ apud Gomes, 2002 p. 32). A dimensão da trajetória enquanto esse percurso temporal traz junto a de transição, que permite analisar "transformações de curso decorrentes de períodos de desocupação e mudanças de posição" (Gomes, 2002 p. 33). O conceito de transição agrega o aspecto, por vezes dinâmico, não linear, das trajetórias profissionais. Permite analisar os períodos de duração e inflexão dessas trajetórias, discutindo o estar desempregado e o risco de ser desempregado, bem como o tempo de permanência no emprego. Ligando o conceito de trajetória ao de transição, a autora se utiliza do recurso metodológico da narrativa como meio para identificar os sentidos atribuídos pelos trabalhadores a processos de perda do emprego e reinserção laboral, destacando a importância de significados e representações na passagem entre esses estados, essenciais para a nossa pesquisa.

Estudando as trajetórias de alunos de cursos de profissionalização, Franzoi (2006), em suas entrevistas, identificou certos tipos de trajetória. O seu objeto de estudo referia-se às trajetórias ocupacionais desses indivíduos, não especificamente ligadas ao conceito de profissão empregado pela nossa pesquisa. No entanto, podem iluminar e trazer elementos importantes para a nossa discussão. Essas trajetórias são por ela denominadas:

1. Trajetórias mais contínuas, aquelas que se desenvolvem "numa mesma área de atividade, ou em uma empresa, ainda que (...) marcada por relações de trabalho precárias, e ainda que se alternem períodos" sem e com ocupação. (Franzoi, 2006, p. 78);

2. Trajetórias fragmentadas ou em constante mutação, "designa as trajetórias que, quanto à ocupação, podem ser consideradas 'erráticas', sem continuidade nem em um mesmo local de trabalho, nem sequer em uma mesma área de atividade". (Franzoi, 2006, p. 84);

²⁰ GUZMAN, Virginia, MAURO, Amalia, ARAUJO, Kathya. Trayectorias Laborales de Mujeres: Cambios Generacionales em el Mercado de Trabajo. Ediciones Centro de Estudios de la Mujer, CEM, 2000.

3. Trajetórias fragmentadas, projetos ancorados em referências profissionais, muito característicos para aqueles que buscam a profissão pela primeira vez, ou para os que já exerceram alguma atividade profissional, mas que tem uma referência difusa da profissão, com pouca ou nenhuma consonância com suas trajetórias;

4. Trajetórias contínuas, projetos ancorados em profissões, para os sujeitos que tem profissão e os projetos futuros incluem-na:

Os percursos desses indivíduos, ainda que com alguns acidentes - eventualmente envolvendo trabalhos em outras áreas, são realizados em uma mesma área ao longo da vida profissional, ou isso passa a acontecer a partir de um determinado momento em um período suficiente para nortear suas iniciativas formativas mais recentes, assim como suas expectativas futuras. Para esses entrevistados, a profissão construída ao longo da sua vida serve como referência aos seus projetos futuros, estabelecendo bastante consonância entre projeto e trajetória. Tendo uma profissão, e com ela estando satisfeitos, seus projetos e suas estratégias formativas em particular, condizentes com suas trajetórias, vão no sentido de aperfeiçoar-se na área em que sempre desenvolveram suas atividades. (Franzoi, 2006, p. 90).

Geração, classe social e gênero são fatores influentes nessas trajetórias. A autora identificou maior otimismo nos jovens que nos trabalhadores de mais idade quanto às suas trajetórias profissionais. A categoria gênero revela o espaço doméstico como determinante nas trajetórias profissionais, mas com configurações diferentes para homens e para mulheres: enquanto os homens pararam de estudar para trabalhar e sustentar a família, a mulheres pararam pela disputa de tempo entre os estudos e as atividades de cuidado com a casa e com os filhos.

Aquí convergem as vertentes do nosso trabalho: quais as trajetórias profissionais traçadas e como a docência se interpôs como atuação profissional aos docentes do IFNMG – Campus Januária, com todos os seus interferentes?

1.2 Dimensões política e institucional do trabalho docente

Dubar (2005), Franzoi (2006) e outros diversos autores, destacam a formação específica, escolar e sistemática como parte da qualificação das profissões. Assim, uma profissão é caracterizada por um arcabouço teórico próprio, ensinado em um curso específico, que confere o status àquele profissional. A profissão docente é garantida, legalmente, pelos cursos de licenciatura, que ensinam a ensinar certas áreas do conhecimento.

Esse aparato teórico-metodológico, conforme os autores da educação (Veiga, 2012; Araújo, 2014), refere-se ao conhecimento sobre didática, metodologia, recursos pedagógicos, seleção e organização curricular, organização do tempo e do espaço escolares, critérios e recursos de avaliação e de promoção da aprendizagem.

1.2.1 Trabalho docente e seus interferentes: (des)profissionalização, precarização e relações de gênero

Jacques (2015) conceitua trabalho precário quando é “incerto, imprevisível, no qual os riscos empregatícios são assumidos, via de regra, pelo próprio trabalhador, e não pelo empregador ou pelo Governo” (p. 30). São contratos limitados, sem benefícios sociais e direitos legais, com baixa estabilidade no emprego.

Apesar de indicar a falta de um consenso sobre a definição de trabalho precário na Sociologia, a autora desenvolve uma análise ampla sobre o tema e, historicamente, remonta o processo de precarização do trabalho à crise econômica da década de 1970, sendo também impulsionado pelo neoliberalismo, que defende a “desregulamentação, privatização e remoção das proteções sociais” (p. 30). Fruto de uma economia desvinculada da sociedade, marca da era da globalização, o trabalho precário resulta ainda da competitividade entre países industrializados e recém-industrializados, o que provoca um quadro de empregos flexíveis, gerando uma noção de “autorresponsabilidade e de gerenciamento do emprego e de proteção social” (p. 31).

Nos Estados Unidos, a precarização do trabalho vincula-se à falta de uma padronização institucional do status do salário e das garantias. Na Europa, a “crescente diversificação dos contratos e estatutos de emprego, o agravamento das desigualdades socioeconômicas e o crescimento de postos de trabalho de baixa qualidade” (p. 32) têm motivações e políticas diferentes em cada país.

No Brasil, os autores arrolados por Jacques (2015) relacionam a precarização do trabalho ao “contexto do cenário histórico de industrialização tardia aliada à ausência de relações salariais estáveis predominantes para o conjunto da classe trabalhadora” (p. 33).

A autora empenha abordagens: econômica, localizada no reordenamento do capital, a partir da crise econômica da década de 1970; jurídica, a partir do ponto em que as regulações jurídicas vem a permitir os contratos precários; política, sobretudo pelo decréscimo no número de filiações aos sindicatos e pela ideologia do individualismo, que relega ao trabalhador a responsabilidade isolada pela sua condição de trabalho; social, ao se refletir sobre as consequências da falta de segurança e certeza quanto ao futuro no seio de uma família de trabalhadores.

A ideologia do individualismo relega a precarização do trabalho ao nível de qualificação do servidor, o que discutiremos contextualizadamente à nossa área de pesquisa, a docência:

Araújo (2014) defende que a formação de professores da educação profissional no período da industrialização brasileira foi sempre colocada a serviço da preparação de mão de obra para a produção capitalista. Como as habilidades necessárias a um bom trabalhador das indústrias eram a repetição, a mecanização e a individualização, a formação docente para desenvolvê-las assim também a reproduzia, atendendo ao objetivo de

(...) modificar a participação da economia brasileira na divisão internacional do trabalho. Elegeram a educação profissional, (...), como ingrediente decisivo para que a economia responda de forma eficiente e competente aos desafios de uma competição (OLIVEIRA, 2010, p. 381).

Assim, a falta de qualificação do trabalhador-professor atende perfeitamente à lógica do capital, da mais-valia, conclui Araújo.

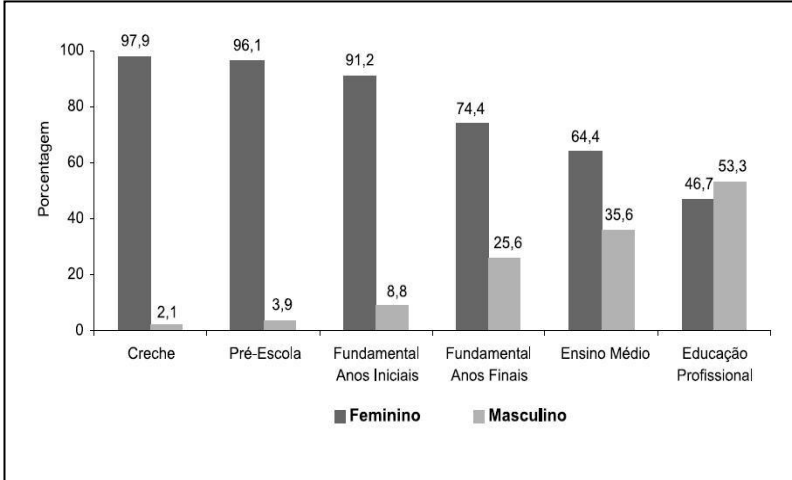
Ainda no período da industrialização brasileira, a participação da mulher no magistério trouxe um debate para a educação: a feminização do magistério coincidiu com a precarização da atividade docente ou esta foi motivada por aquela?

De acordo com os dados do Censo do Professor, de 2007, 97,9% das professoras da creche são mulheres, índice que cai para

74,4% nos anos finais do ensino fundamental, para 64,4% no ensino médio. No ensino superior, em torno de 45% dos docentes são mulheres.

O gráfico a seguir expressa de forma mais explícita os números acima:

Gráfico 02: índice de gênero na ocupação dos postos de trabalho no magistério



Fonte: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio/>

Durães (2002) analisa a questão prioritariamente pela ótica marxista e situa nas condições econômicas da profissão a sua análise sobre a entrada da mulher na docência, bem como no plano cultural a sua permanência nesta atividade profissional.

Segundo a autora, economicamente, a feminização do magistério se consolidou porque os homens o abandonaram em decorrência da sua desvalorização. Os homens começaram a procurar trabalho em outro lugar e não encontraram resistências em outros setores. Saffioti (1982) afirma que de 1950 a 1970, um quarto das mulheres empregadas na indústria têxtil foram expulsas, “enquanto o efetivo de homens ocupados neste ramo da indústria sofre um aumento superior a 60%”, motivado pelos investimentos em tecnologia nesta área de produção. Não apenas a docência sofreu o processo de feminização,

como também o trabalho em escritórios. Durães (2002), citando Enguita (1991)²¹ apresenta quatro motivos a respeito dessa situação na docência:

Primeiramente porque a carreira do magistério tem sido considerada uma atividade extra doméstica e representa uma preparação para o exercício da maternidade; desse modo, é uma atividade transitória. Em decorrência, a carreira do magistério tem proporcionado perda de prestígio. Em segundo lugar os baixos salários têm afugentado, progressivamente, os homens que têm procurado outros setores da economia como: a indústria, o comércio e a administração pública. Outro aspecto se refere à tentativa de grupos dominantes utilizarem os docentes para transmitirem sua cultura e manter a ordem. Nesse caso, as mulheres são socialmente ‘consideradas como mais conservadoras, menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e a hierarquia que os homens’. Finalmente, a escola pública é um dos poucos setores em que homens e mulheres recebem o mesmo salário.

O fator cultural é responsável por levar as mulheres ao magistério, mas principalmente, por mantê-las lá: apelo à vocação, reforçando os mecanismos de ideologia e dominação por sexo (Saffioti, 1982).

As mulheres foram enaltecidas como portadoras de qualidades indispensáveis ao novo projeto político-social. À mulher era atribuído o papel de educar dado o seu exemplo de conduta, embora ela fosse reconhecida como intelectualmente inferior ao homem. Assim, o processo de formação das mulheres para exercerem o magistério, se por um lado configurou-se como uma importante abertura da instrução e do mercado de trabalho, de outro reforçava o estereótipo feminino desejado pela sociedade machista. As normalistas eram educadas para uma atividade profissional continuada das atividades domésticas e que reforçavam suas virtudes de mulheres que deveriam ser bons exemplos de condutas para os seus alunos, estudando currículos elaborados por homens e trabalhando chefiadas por homens:

²¹ ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

Outro eixo que tem despontado no meio acadêmico, sob a ótica de gênero e trabalho docente, refere-se à tendência de a escola e/ou órgãos institucionais estarem organizados em torno da liderança masculina. A respeito, Apple (1987) sugeriu que os cargos que representam concepção e liderança estão sob a égide masculina, enquanto o espaço da sala de aula é feminino. Segundo ele “isto significa que as relações de autoridade educacionais têm sido formalmente patriarcais (Apple, 1987²², *apud* Durães, 2002, p. 6)

O avanço da mulher pelos postos de trabalho na docência mantém-se por todo o século XX, para Vianna (2001/2002), estimulada, sobretudo:

(...) pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passava o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil (p. 85).

Em meados do século XX, com a expansão da escola pública, foi levantado um movimento de repúdio, liderado pela Igreja Católica contra a coeducação. Os homens negaram-se a lecionar para as mulheres ou a aceitar que meninos e meninas pudessem dividir os mesmos espaços escolares. Com isso, a necessidade de professoras para reger classes femininas possibilitou a abertura de um espaço profissional para as mulheres no ensino. (Almeida, 1998, p. 65).

Várias instituições voltadas para a preparação do magistério tinham seu público nas moças de classe média. No entanto, não se preocupavam apenas com a formação didática destas mestras, mas principalmente com a forte formação moral, já que se abriam os espaços de socialização da mulher.

²² APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

A precarização da atividade docente, um dos responsáveis por levar as mulheres à docência, como bem defende Durães (2002), foi ratificada no processo histórico brasileiro. O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial, à estratificação sexual da carreira docente e à reprodução de estereótipos por parte da escola.

Vianna (2001/2002) afirma que “a presença cotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista, aprovadas em exames realizados pelas Câmaras Municipais, foi registrada no decorrer de todo o século XIX”. (p. 85). Isso desvalorizava a formação para a profissão, influenciando no processo de desprofissionalização.

Oliveira (2004) defende que as reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formarem os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Nesse contexto a expansão da educação básica é marcada pela padronização e massificação de determinados processos administrativos, de planejamento, de gestão e pedagógicos que implicam maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. Desta maneira amplia-se de um lado, as funções/atribuições dos professores, onde esses profissionais passam a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, médico, psicólogo, entre outras e intensifica-se de outro lado, o sentimento de ‘desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante

(Oliveira, 2004²³, *apud* Caetano e Neves, 2011, p. 71)

Os financiamentos cada vez mais recorrentes do Banco Mundial aos sistemas escolares brasileiros colocam o ensino como parte de uma equação em que se pretende medir, através dos números, a eficácia do recurso empregado, geralmente adotando a razão entre custo e material empregado como parâmetro de eficiência. O professor é considerado um recurso, um insumo a mais na estrutura desses financiamentos, como se pode atestar pela citação feita por Caetano e Neves (2011, p. 71) a respeito das orientações do Banco Mundial, desprestigiando o trabalho docente, incentivando ainda mais o inchaço no número de alunos nas salas de aula ou os desdobramentos de maiores jornadas de trabalho, a custo de menos remuneração:

A relação professor-aluno é uma medida global de eficiência de pessoal. As escolas dos países de baixa e média renda poderiam diminuir custos e melhorar a aprendizagem aumentando o coeficiente professor-alunos. Utilizariam menos mestres e poderiam transferir recursos para outros insumos que melhoram o rendimento, como livros didáticos e a formação de professores em serviço. As possibilidades de melhorar a eficiência através de um modesto aumento do coeficiente professor-aluno são enormes, porque os gastos com pessoal docente normalmente representam cerca de dois terços do gasto em educação (Caetano e Neves, 2011, p. 71)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, levou os países em desenvolvimento a pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos, o que casa perfeitamente com as orientações do Banco Mundial, citadas acima.

A grande alocação dos docentes do Brasil encontra-se nas escolas públicas de oferta da educação básica, que assim como o

²³ OLIVEIRA, Dalila Andrade. Globalização e educação: precarização do trabalho docente II. Revista Educação e Sociedade. vol.25 no. 89 Campinas Sept./Dec. 2004.

trabalho em geral, tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (Oliveira, 2004, p. 19)

Como citado por alguns autores ao longo do nosso estudo: há que se questionar a responsabilidade do Estado quanto à configuração dos serviços que presta, tanto em condições de trabalho quanto em remuneração; as situações de mercado são também definidoras, uma vez que a tecnologização das fábricas priorizou a mão de obra masculina, mais qualificada; as mudanças no sistema de ensino, empurradas por agências financiadoras mundiais, transformaram a educação em espaço aberto para a aplicação das teorias do campo da Administração; as questões de classe, na medida em que o magistério era um espaço aberto às mulheres de classe média baixa. “É fato notório no sistema urbano, industrial e capitalista que as profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda de seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político” (Almeida, 1998, p. 73) e por último, mas não menos importante, a presença do homem na educação, ocupando prioritariamente os cargos de chefia e controle, reproduzindo as relações domésticas no espaço público, ou seja, as relações de gênero mantidas no espaço privado sendo também revividas no âmbito profissional.

As transformações no mundo do trabalho como consequência da implantação de um novo modelo produtivo, incorporam a ação pela

“incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada” (Tonet, 1998, p. 18).

Essas mudanças necessitavam de um novo perfil do professor. Dessa forma, em 1996, foi promulgada a Lei nº 9293/96, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que em seu 62º artigo assim define a formação do professor no Brasil:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei nº 9293/96)

Para alguns esse foi um marco importante para a profissionalização da atividade docente. Para outros, portanto, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, publicada em 2002, baseada na LDB, “(...) são prolixas, idealistas e extremamente propositivas e prescritivas em seu discurso de expectativas de excelência nas políticas de formação docente” (Moraes e Torriglia, 2003, p. 51)

1.2.2 (Des)profissionalização da atividade docente no Brasil: problematização

Discutir a condição da educação no Brasil e o conceito de profissão desenvolvido pela Sociologia das profissões impõe uma reflexão sobre a profissionalização da atividade docente, a partir de dois pontos: o primeiro trata-se do campo teórico-metodológico de formação do profissional docente, sendo fortemente influenciado e determinado pelos interesses econômicos, não representando um espaço de autonomia do pensamento e do fazer profissional; o segundo refere-se à possibilidade de que profissionais de áreas outras, que não detêm a formação exigida pela LDB, a licenciatura, adentrem o campo profissional e o legitimem como seu. Isso traz algumas questões para o debate como, por exemplo, como esses profissionais significam a atividade docente e quais os recursos teórico-metodológicos que dispõem para enfrentar as situações apresentadas pelo trabalho.

No entanto, esses profissionais estão buscando um espaço profissional que lhes foi legitimado. Ingressam por concurso público que lhes concedeu a prerrogativa da investidura no cargo, uma vez que o Decreto nº 2.208/1997 (mesmo revogado pelo Decreto nº 5154/2004, que mantém a matéria preservada) “define para a educação profissional que as disciplinas do currículo de ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” (Araújo, 2014).

A Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio e, em seu Art. 40, § 3º, prevê a obrigatoriedade das instituições de ensino de promoverem a complementação pedagógica a todos os seus docentes até o ano de 2020. Assim, a responsabilidade da formação pedagógica do docente passa a ser da instituição onde atua.

Ciavatta (2008) e Costa (2012) criticam o desmembramento da exigência quanto à formação profissional para os professores da educação básica e os da educação profissional. Para ambos, isso reforça a destinação da educação à lógica do mercado. Para nós, isso demonstra uma fragilidade da profissão docente frente a outras profissões, dado que ela apresenta-se como uma formação secundária, coadjuvante, formalmente a ser adquirida posteriormente, não significando pré-requisito para a atuação profissional, que é autorizada pelo saber fazer técnico de outra área dada.

Oliveira (2004) é mais taxativo ao afirmar que “o magistério sequer chegou a constituir-se como uma profissão”.

Existe profissionalismo quando um grupo ocupacional organizado adquire o poder de determinar quem é qualificado para exercer que tipo de atividades, impedindo outros de o fazerem, bem como o poder de controlar os critérios de avaliação da qualidade do exercício profissional. Trata-se de uma forma de regulação do trabalho e do emprego baseada na valorização de quatro princípios organizativos: certificação formal, por diplomas, do conhecimento científico e das competências específicas, autonomia de decisão sobre o tipo e a forma de realização do trabalho, auto-regulação e fechamento no acesso ao

mercado de trabalho e, finalmente, orientação da atividade para a resolução de problemas. (Rodrigues, 1956, p. 9)

1.2.3 A representação social da profissão docente

O debate sobre público e o privado pauta toda discussão sobre representação social. Jovchelovitch (2000) defende a relação imbricada entre o público e o privado, não um como oposição do outro, mas como complementar, na medida em que “a vida pública não é uma estrutura externa influenciando a vida privada, mas um de seus elementos constituintes” (p. 43), Essa relação se constitui historicamente e se desenvolve de formas distintas pelas sociedades. Segundo a autora, “daí que a esfera pública como totalidade e como realidade pressupõe a esfera privada para ser entendida” (p. 45), em uma relação dialética.

O público funda-se no discurso e na ação, pautados na pluralidade da condição humana.

É porque as pessoas são diferentes que a ação e o discurso tornam-se necessários: se nós fôssemos todos idênticos, não haveria necessidade alguma de estabelecer comunicação ou de agir sobre a realidade que não varia; se não tivéssemos nada em comum, o próprio discurso perderia sua base e a ação não se justificaria. (Jovchelovitch, 2000, p. 48)

Percebe-se que há na esfera pública uma tensão, algo a ser debatido, negociado, consensualizado. As categorias históricas do público e do privado as definem e são definidas, na sociedade burguesa, pelas transformações que ocorreram na divisão social do trabalho e nas reivindicações associadas ao poder político.

A realidade social fundamenta a atividade simbólica, que estrutura o Eu, trazido à discussão do público e do privado pela Psicologia Social. Jovchelovitch (2000) defende que o espaço potencial (incapacidade para relacionar-se com a realidade e a progressiva capacidade para reconhecê-la e elaborá-la) é simbólico. Assim, o eu é simbólico e o simbólico fundamenta a realidade, que se configura através do outro. As representações sociais são então concebidas como formas do saber social, que é figurativo e simbólico. “É precisamente essa capacidade de dar às coisas uma nova forma - através da atividade

da psiquê - que constitui a representação” (p. 76), e que envolve uma mediação entre o sujeito e seu mundo.

As representações sociais são forjadas por atores sociais para lidar com a diversidade e a mobilidade de um mundo que, ainda que pertença a todos nós, coletivamente nos transcende. Elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada um vai além das dimensões da sua própria individualidade para entrar noutra dimensão, fundamentalmente relacionada com a primeira: a dimensão da esfera pública. Elas expressam (as representações sociais) por excelência, o espaço do sujeito em sua relação com a alteridade do mundo, lutando para dar sentido, interpretar e construir os espaços nos quais se encontra. (Jovchelovitch, 2000 p. 81)

As representações sociais compreendem o figurativo, ou o lado imageante, e o lado simbólico, o que aquilo simboliza socialmente. “A possibilidade real de confrontação, portanto, nos é dada por um outro espelho da vida cotidiana – a face de um Outro, os olhos de um Outro, o gesto de um Outro”. (Guareschi e Jovchelovitch, 2003, p. 70)

Para a Psicologia Social, a capacidade representacional não pode ser entendida sem a dimensão de alteridade. Assim voltamos às discussões de Dubar (2005) sobre a socialização e, mais pontualmente, sobre a centralidade do trabalho na socialização. Torna-se fácil compreender como a identidade profissional é passível da representação social. Nesse trabalho, o que pretendemos é conhecer e compreender as representações sociais dos sujeitos dentro da profissão docente.

Almeida (1998) demonstra que, mesmo no final do século XIX, a profissão já era desprestigiada por dirigir-se a moças pobres, como uma tábua de salvação para aquelas que não seriam salvas nem pelo casamento, nem pela herança. Usa dois exemplos para expressar: o primeiro trata-se das representações femininas estudadas por Magaldi (1992), a partir das obras de Machado de Assis e Aluizio de Azevedo²⁴. Esta autora conclui que:

²⁴ Machado de Assis e Aluizio de Azevedo são dois grandes escritores da literatura brasileira que influenciaram as escolas literárias dos séculos XIX e XX. Suas obras exploravam a vida real e cotidiana, expondo questões sociais da

A profissionalização da mulher, proveniente dos segmentos sociais médios e dominantes, representada principalmente pela função de professora, era, naquele contexto social, uma hipótese remota, apenas admitida como solução em um caso de extrema necessidade muito imperiosa e, mesmo assim, significando quase que uma vergonha para a mulher ou a família que a adotasse (Magaldi, 1992, *apud* Almeida, 1998, p. 36).

O segundo exemplo localiza-se na obra literária “O calvário de uma professora”, escrita sob o pseudônimo de Dora Lice, editado em 1928. Uma passagem retrata a reação de uma moça que, tendo a sua família perdido seu patrimônio em decorrência da libertação dos escravos, necessitou se colocar no mercado de trabalho. Quando o seu pai lhe sugeriu a docência, assim ela reage:

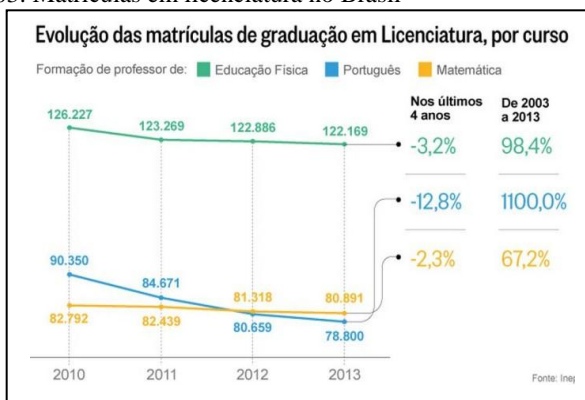
Nunca! Nunca serei professora pública! Uma pobre creatura, sempre humilhada, por tantos superiores hierarchicos - diretores, inspectores, secretario. Quero trabalhar sim, não porém como escrava! Quero trabalhar como um ser pensante, e não como essas infelizes creaturas, transformadas em verdadeiras machinas, movidas tão-somente pela pesadíssima e complicada engrenagem denominada - Directoria Geral da Instrução Publica. (Dora Lice, 1928, *apud* Almeida, 1998, p. 37)

A fala da personagem deixa marcas para além da professora como trabalho das mulheres relegadas a certas posições sociais, mas como atividade profissional em si, amparada em práticas de reprodução, submissão às representações hierárquicas, falta de autonomia nos processos de trabalho, que transformava a sua profissional em “pobre criatura”, “humilhada”, “escrava”, “infelizes criaturas”.

Atualmente, os cursos de licenciatura encontram-se esvaziados de alunos. O jornal O Globo estampou, em setembro de 2014, a seguinte manchete: "Queda de matrículas em licenciaturas no país gera temor de apagão na formação de professores", e apresentou o seguinte gráfico:

época. Magaldi utilizou-se da abordagem desses autores sobre a condição da mulher e da sua profissionalização no século XIX.

Gráfico 03: Matrículas em licenciatura no Brasil



(Fonte: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981>)

A criação dos Institutos Federais vem ampliar a oferta desses cursos, garantindo a interiorização regional da formação de professores, permitindo que profissionais não habilitados se formem, mas também que as populações remanescentes dessas regiões se habilitem para assumir a educação das novas gerações, além de suprir uma lacuna de mão de obra em uma faixa do mercado de trabalho: falta professor no Brasil.

O dispositivo legal de criação dos Institutos Federais tem a função de regular a oferta dos cursos, mas não deixa de indicar uma obrigatoriedade, uma certa imposição dos cursos de licenciatura, tanto às instituições quanto às populações. Os artigos 7º e 8º da Lei nº 11.892, de criação dos Institutos Federais, determinam que 20% das vagas ofertadas por essas instituições devem se destinar a “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

As questões discutidas sobre o trabalho docente e sua representação social dão um panorama da educação básica no Brasil. As lutas de classe empenhadas pelos professores, de forma recorrente, reivindicam cumprimento ao piso salarial, acesso à qualificação, melhores condições nas escolas públicas, o que, juntamente com as questões históricas trazidas por Oliveira (2004), Durães (2002) e Vianna

(2001/2002), constroem o valor simbólico da profissão docente. De modo gradativo, a precarização e a desprofissionalização atingem mais os profissionais da educação infantil, passando pelo ensino fundamental e pelo ensino médio e, de modo correlato, as esferas municipal, estadual e federal. A nomenclatura do cargo assumido pelos nossos entrevistados (professor de educação básica, técnica e tecnológica - EBTT) os inclui entre os professores da educação básica, ofertada pela escola pública brasileira. Faz-se importante discutir como a identidade do bacharel em sistemas de informação ou do analista de sistemas coaduna com a identidade de professor da educação básica da escola pública brasileira. No entanto, a pesquisa revelou que, mais que o valor das profissões no mercado, são os processos de representação social e de construção da identidade profissional que descortinam um debate que problematiza a questão da (des)profissionalização da profissão docente: os profissionais pesquisados construíram um processo de profissionalização através de diversos interferentes próprios à sua atuação profissional nos IF's (os quais discutiremos mais adiante) e avaliam-se como felizes com a profissão assumida.

1.3 O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) como espaço de atuação docente²⁵

No período colonial brasileiro, a educação profissional foi direcionada como instrumento de amparo aos órfãos no combate à vagabundagem, através de algumas poucas instituições como o Colégio das Fábricas e a Escola de Belas Artes. Esse foi o caráter construído para a educação profissional na história da educação brasileira e foi sob essa égide que nasceu o IFNMG nos anos de 1950 e 1960, sob a alcunha de Escola de Iniciação Agrícola de Salinas e Escola Agrotécnica de Januária, respectivamente.

O Colégio Agrícola de Januária é transformado em CEFET Januária através do Decreto Presidencial s/n, de 13 de novembro de 2002 e só nessa época pode ampliar a oferta de seus cursos para a educação superior.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, decreta como instituições participantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino, os

²⁵ Ver as publicações do MEC quando da comemoração do Centenário da Rede de Educação Profissional no Brasil, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e o histórico do Campus Januária no sítio ifnmg.edu.br.

Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os CEFET's e, posteriormente, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Art. 1º), com natureza jurídica de autarquia, (Art. 1º, par. Único), para a oferta de “educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (cap. 2º), equiparados às universidades federais (art. 2º, § 1º). O artigo 5º, alínea XIV, institui o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas. Ainda no artigo 5º, o § 2º define que “a unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição”.

Hoje a instituição se forma por 09 câmpus, situados nas cidades que lhes dão nome: Januária e Salinas (com mais de 50 anos na educação profissional) e os demais, fundados a partir da Lei nº 11.892/08: Almenara, Araçuaí, Arinos, Montes Claros, Pirapora, Diamantina e Teófilo Otoni, e 01 câmpus avançado, localizado na cidade de Janaúba. A abrangência regional compreende as mesorregiões do Norte de Minas, do Vale do Jequitinhonha, do Vale do Mucuri e, ainda, parte do Noroeste de Minas. Essas regiões totalizam quase 45% do Estado de Minas Gerais e apresentam arranjos produtivos locais bastante diversificados.

O Instituto Federal do Norte de Minas se firma como Instituição de Educação Superior e Educação Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada 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.

matrículas na educação a distância e nos programas de qualificação do trabalhador²⁶.

Os cursos regulares compreendem 03 cursos técnicos: Enfermagem, Informática e Edificações; 04 cursos técnicos integrados ao ensino médio: Agropecuária, Informática, Meio Ambiente e Comércio; 07 cursos superiores: Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Física, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelados em Agronomia, Administração e Engenharia Agrícola e Ambiental.

O cargo desses docentes recebe a nomenclatura de professor de educação básica, técnica e tecnológica. Apesar de trabalhar com o ensino básico, atuam também no ensino técnico e superior, esta, uma modalidade privilegiada e mantida como espaço de status na docência. A atuação nas diversas modalidades de ensino resulta do atendimento à legislação quanto à verticalização do ensino, uma orientação que pretende oferecer ao aluno a possibilidade de cursar um curso técnico, mas de prosseguir os estudos na mesma área ou em área correlata em nível superior.

Pacheco e Morigi (2012), discutindo a política de implantação dos IF's na educação profissional no Brasil, apresentam que os Institutos Federais nascem, pela natureza jurídico-institucional, diferenciando-se das universidades clássicas, assumindo uma forma híbrida entre universidade e CEFET: são instituições de nível superior, mas também da educação básica, pluricurricular e multicampi.

“Terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores da sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades” (Pacheco e Morigi, 2012, p. 23).

A regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos superiores ofertados pelos institutos são equiparadas aos das Universidades Federais (p. 24). Aí reside uma questão que necessita de uma gestão com afinco dentro das instituições: a criação da identidade institucional. Os poucos cinco anos de criação dos IF's, as alterações de natureza jurídica e institucional, a ênfase dada a novas atribuições, tais

²⁶ Dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas do Câmpus Januária e pelo relatório de resposta à solicitação de auditoria nº 201411551/01.

como o incentivo à pesquisa e à extensão, a possibilidade de oferta das diversas modalidades de ensino e a inserção regional, são questões que precisam ser cuidadosamente compreendidas, estruturadas e empenhadas. A constituição, ainda em processo, do seu corpo de servidores, tanto de docentes quanto de técnico-administrativos, apresenta a demanda do trabalho em torno da consolidação desta identidade como permanente, em processo constante, o qual não se encontra desvinculado da construção da identidade dos servidores.

Quanto aos docentes, a natureza da sua atuação pedagógica é outro fator importante para a construção da sua identidade profissional. Pacheco e Morigi (2012) apontam a verticalização do ensino como uma oportunidade dos profissionais de dialogarem da educação básica à pós-graduação, “trazendo a formação profissional como paradigma nuclear” (p. 25), “abandonando uma visão disciplinar da ciência, promovendo a inter-relação de saberes” (p. 25). No entanto, ambos alertam para a necessidade da formação profissional que desenvolva este perfil amplo e diversificado, exigido pela amplitude do desenho curricular desta nova instituição.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pretende-se pesquisar as trajetórias profissionais e o trabalho docente (e seus interferentes) como estruturante da relação indivíduo, sociedade e trabalho. A abordagem metodológica do trabalho visará contribuir para a reflexão sobre a relação entre trajetórias profissionais e trabalho docente no corpus dos docentes da área de Tecnologia da Informação do quadro da carreira do IFNMG.

Para isso a pesquisa será fundamentada em índices oficiais e em uma fundamentação teórica que permita diversificar os autores, para promover um debate amplo e multifocal, investigando ainda as vivências e experiências dos sujeitos, direcionando para a compreensão dos rumos que as relações e o mundo do trabalho estão tomando.

Buscou-se pesquisar:

1. As trajetórias profissionais delineadas pelos docentes e os Institutos Federais como demarcação nas carreiras: conhecer que carreiras esses profissionais planejavam para si, seus itinerários profissionais, estudar como o magistério se inseriu em sua trajetória profissional;
2. Como a política pública de implantação, ampliação e consolidação dos Institutos Federais representa um impacto

- na consolidação e criação de novos nichos de mercado para inserção laboral. Em outras palavras, como essa política pública pode vir a afetar a atualização das profissões;
3. A inserção na atividade docente (profissionalização ou desprofissionalização): analisar como os profissionais não formados para a sala de aula avaliam a sua inserção na docência e como a compreendem, sob os aspectos político, econômico e social;
 4. As representações e as identidades construídas sobre ser professor ou estar professor a partir da carreira docente: pesquisar que estratégias de representação social criam e como a sua identidade social se relaciona com a identidade profissional;
 5. O espaço profissional e os novos desafios apresentados pela atividade docente: discutir como a exigência pela produtividade e a qualificação determinam as relações profissionais, objetivamente e subjetivamente, bem como traçam os seus itinerários de qualificação em prol do fortalecimento da formação técnica ou da formação pedagógica;
 6. Como os sujeitos da pesquisa concebem a relação de precarização do trabalho docente, defendida pelos autores da área, e de que maneira essa concepção se relaciona à construção de sua identidade profissional.

Os dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas do IFNMG – Campus Januária nos permitiram apurar o número de homens e mulheres docentes da área da Tecnologia da Informação, nos níveis de qualificação e nas áreas de qualificação. O que se pretendeu foi discutir a relação das qualificações com a docência ou com a formação profissional e se representam a prevalência da técnica ou do magistério nas continuidades profissionais. De forma qualitativa, objetivou-se buscar as representações desses profissionais sobre sua carreira.

Foram utilizados como fontes de pesquisa os dados da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, as legislações pertinentes à carreira e ao magistério, a bibliografia disponível a respeito das temáticas envolvidas na pesquisa, bem como entrevistas orais semiestruturadas.

As entrevistas foram desenvolvidas de forma aberta, semiestruturada, nos apoiando nas indicações que os profissionais nos

deram para inserir interferentes ou não em suas narrativas, aplicadas a sete docentes, cujas características serão apresentadas mais a frente.

Corroboramos Bauer e Gaskell (2004), ao defenderem que a narrativa “reconstrói ações e contexto de maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator” (pag. 92). “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (pag. 91).

Para a nossa pesquisa, pretendíamos que os docentes relembassem sua trajetória profissional, refletissem sobre o porquê de suas escolhas, verbalizassem sobre a experiência docente e descortinassem suas percepções e sentimentos quanto ao que foi relatado. Para o entrevistado, tratou-se de contar uma história, a sua história, ressignificar algumas passagens da sua trajetória. Para nós, tratou-se de uma sequência cronológica que não esgotou o seu sentido em si mesma, mas que alargou-se para as funções e sentidos do enredo, ou seja, o seu aspecto não cronológico. Narrativas pessoais, mas sempre remetendo a referentes sociais, ou seja, sempre tendo por base a relação intrínseca entre o indivíduo e a sociedade.

Diversificar as abordagens metodológicas e relacionar os resultados das diversas fontes de pesquisa foi o que se pretendeu ao associar a pesquisa quantitativa à qualitativa.

Poupart et al.(2010) chama a atenção para a ruptura das estruturas hierárquicas que regem as análises qualitativas e quantitativas, quando é a natureza dos dados a serem analisados o que deve definir o método mais adequado:

Para dizer a verdade, não há muitos exemplos na história das ciências em que o estatuto de um método seja definido menos pelo objeto da disciplina do que pela natureza dos dados a analisar. O debate qualitativo/quantitativo, ainda que rigoroso, parece em vias de ser superado, precisamente onde os números e as letras justificam, de imediato, métodos tecnicamente diferentes em um procedimento explicativo que satisfaça, todavia, as mesmas exigências de rigor. (Poupart et al., 2010, p. 318)

Por isso confrontamos os dados colhidos quantitativamente com a subjetivação dessa realidade pelos sujeitos da pesquisa, de modo que

“o relato ou a história de uma vida não se refira apenas ao vivido de um sujeito”, mas represente “o relato ou a história da vida em sociedade”. (Poupart et al.2010. p. 320)

Conforme já exposto acima, cabe reiterar que a escolha pela coleta dos dados qualitativos visou abrir espaço às narrativas, aproveitando gargalos importantes dos depoimentos para aprofundar a discussão. As entrevistas foram utilizadas para conhecer a subjetivação das relações de trabalho, para confrontar os dados quantitativos, considerando que, nessa etapa, foi importante alargar a análise para os níveis estruturais, simbólicos, linguísticos, iconográficos e iconológicos das representações, levando em conta os interesses, estratégias e valores dos grupos sociais a que se referem às fontes.

Este é o saber da vida, objeto de trabalho do sociólogo, que deve associar a este saber uma visão científica:

Esse saber vale e em nada se justifica a sua desqualificação na construção de um saber sociológico, ou outro; ele requer uma sociologia não do ‘vivido’, mas da vida, tanto é que, cabe lembrá-lo, o objeto da nossa disciplina é extraído da vida, e esse saber - o saber primeiro do sociólogo - e também a pluralidade dos saberes da qual resulta o sociólogo, são a base mesma do seu trabalho, bem como o horizonte radical de toda visão científica que define a sua legitimidade. (Poupart et al. 2010. p. 22)

Para garantir a rigorosidade científica necessária à pesquisa (o que a qualifica como pesquisa), seguimos as orientações de Bauer e Gaskell (2002) a respeito das precauções que devem ser tomadas pelo entrevistador, a fim de não transformar a entrevista narrativa em uma lamúria, em um enredo desconexo de ordem estritamente particular: direcionar a narrativa de modo a primar pelo enredo e não por fatos isolados; não basear apenas na ordem cronológica do enredo, mas reconhecer a dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo; influir (o pesquisador) o mínimo e de forma pontual; incentivar a espontaneidade da fala e da linguagem; organizar informações adicionais de fontes diferentes.

Além das orientações dadas por esses autores a respeito da postura do entrevistador, outras informações tão relevantes quanto foram levadas em consideração no que tange à preparação da entrevista,

técnica de eliciar informações, expectativas quanto à entrevista e a análise da entrevista.

A entrevista oral semiestruturada partiu de algumas perguntas norteadoras, que seriam introduzidas, caso o entrevistado não mencionasse alguma das informações que constavam da nossa expectativa em relação ao tema a ser abordado. Caso a apresentação fosse feita espontaneamente, poderiam ser apresentadas questões pelo entrevistador objetivando problematizar, ou melhor, clarear o fato narrado. As questões norteadoras foram inicialmente construídas com a orientadora da pesquisa; posteriormente, elaboramos outras a partir dos objetivos a serem investigados; também foram produzidas algumas situações para verificar espontaneamente a construção da identidade profissional desses sujeitos, por exemplo: na identificação, solicitávamos para que se identificassem (nome, idade, origem e profissão) e observávamos como a identificação profissional era espontaneamente apresentada. Em outro momento, colocávamos a questão para problematização.

Assim, os eixos que estruturaram as entrevistas foram:

1. Identificação: nome (opcional), profissão origem, idade...
2. Graduação: curso, instituição, o porquê da escolha do curso, em que vislumbra trabalhar, que cursos fez para alcançar a atuação profissional planejada...
3. Qualificação: se cursou especialização, mestrado ou doutorado, em qual área e instituição...
4. Atividades profissionais: outras experiências, onde, quando, como avalia...
5. Docência: como a docência se inseriu em sua trajetória, por que a docência, o que mais lhe grada e desagrada na docência, dificuldades enfrentadas, por que ser docente no IFNMG, qual o perfil necessário ao profissional de TI, qual o perfil necessário ao docente...
6. Percepção política da carreira docente: o que pensa sobre a carreira do magistério, sobre as questões de gênero no magistério, do magistério em uma instituição federal de ensino, vantagens e desvantagens de ser professor...
7. Identidade: como se identifica profissionalmente, em que modalidade de ensino prefere atuar, seria professor em outra escola que não da rede federal...

8. Carreira: estaria aberto a um curso de complementação pedagógica, pretende se qualificar, em que área pretende se qualificar...

Algumas questões permitiram problematizar os aspectos subjetivos ligados à atuação profissional, como se sentem em relação ao nível de qualificação, como se sentem sendo professor, etc.

A seleção dos entrevistados pautou-se em certos critérios, tais quais: gênero, níveis de qualificação, anos de trabalho na instituição, com ou sem outras experiências profissionais, se participou ou não da abertura de algum curso na instituição, natural ou não da região de Januária, para garantir certa cobertura desse universo. Os anos de trabalho dos entrevistados na docência do IFNMG variam de 02 a 17 anos.

Assim, segue o perfil dos selecionados:

Tabela 03: Perfil de seleção dos entrevistados

Critério de seleção		Entrevistados							Total
		01	02	03	04	05	06	07	
Gênero	Masculino	X		X	X	X			05
	Feminino		X					X	02
Níveis de qualificação	Especialista	X							01
	Mestre		X	X	X	X		X	05
	Doutor							X	01
Natural de	Januária	X	X		X			X	04
	Outra região			X		X		X	03
	Superior/Integrado		X	X					02
Modalidade de ensino que trabalha	Superior/Técnico					X		X	02
	Integrado/técnico	X							01
	Superior				X		X		02
Abertura de algum curso	Sim	X			X			X	03
	Não		X	X		X	X		04
Experiência em gestão no IFNMG	Sim	X	X	X	X	X	X	X	06
	Não							X	01

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas, em setembro de 2014, bem como nas entrevistas realizadas.

Apresentamos a proposta da pesquisa individualmente a cada um dos selecionados e convidamos para a entrevista, para a qual todos se disponibilizaram. Evitamos problematizar o tema nesse primeiro encontro, evitando a possibilidade de respostas ensaiadas e prontas.

Para preparar o momento da entrevista, explicamos a técnica da narrativa oral semiestruturada, solicitamos que fossem relatando livremente e que, sentindo necessidade de alguma intervenção, a faríamos espontaneamente, a partir do que estivesse sendo narrado. As narrativas fluíram, não foi identificado nenhum comportamento de resistência à narração, ao contrário, alguns candidatos fizeram alerta como “eu falo demais”, mas nada que indicasse alguma ansiedade.

Importante destacar a preocupação em torno de situação de hierarquia gerada pelo cargo de chefia para o qual sou nomeada no Câmpus Januária. Não havia interesse, e nem isonomia científica, caso as narrativas configurassem-se como um relato a chefe, nem mesmo que pudessem ser compreendidas como um momento de controle sobre a atuação e a subjetivação de cada profissional. Para evitar essa interpretação, optamos por verbalizar diretamente sobre isso com os entrevistados, negando qualquer possibilidade de que a entrevista pudesse ser um instrumento de controle institucional e a apresentávamos como parte de uma pesquisa que goza de autonomia frente à instituição. Outra medida tomada foi não realizar as entrevistas dentro do câmpus, eliminando as marcas locais de distinção. O efeito foi positivo. Não foi observada, nem linguisticamente nem iconologicamente, nenhuma resistência ou reticências dos entrevistados frente às questões apresentadas.

Com o uso dessa abordagem metodológica os testemunhos concedidos pelos(as) entrevistados(as) foram centrais para a composição de nossos próprios argumentos, por esse motivo no tratamento desses dados visamos associar sempre o perfil da pessoa entrevistada ao registro de cada depoimento e ao mesmo tempo procuramos respeitar seu anonimato. Com esse intuito, optamos por desenvolver a seguinte nomenclatura para efeitos desse registro, guiando-nos pelas mesmas variáveis da Tabela 3 e seguindo a mesma seqüência de entrada dessas variáveis (gênero, níveis de qualificação, natural de, modalidade de ensino que trabalha, abertura de algum curso e experiência em gestão):

Entrevistado 1 – (homem, especialista, de Januária, aulas no ensino interado e técnico, participou da abertura de curso e tem experiência em gestão);

Entrevistada 2 – (mulher, mestre, de Januária, aulas no ensino integrado e superior, não participou da abertura de curso e tem experiência em gestão);

Entrevistado 3 – (homem, mestre, de outra região, aulas no ensino integrado e superior, não participou da abertura de curso e tem experiência em gestão);

Entrevistada 4 – (homem, mestre, de Januária, aulas no ensino superior, participou da abertura de curso e tem experiência em gestão);

Entrevistado 5 – (homem, mestre, de outra região, aulas no ensino técnico e superior, não participou da abertura de curso e tem experiência em gestão);

Entrevistado 6 – (homem, mestre, de outra região, aulas no ensino superior, não participou da abertura de curso e tem experiência em gestão);

Entrevistado 7 – (mulher, doutora, de Januária, aulas no ensino técnico e superior, participou da abertura de curso e não tem experiência em gestão).

Anteriormente, levantamos uma hipótese de que a feminização do magistério surgiria como um interferente importante na conjuntura profissional e que estratégias seriam arroladas na construção da identidade profissional desses docentes quanto a esse interferente. As entrevistas demonstraram que esse não é um ponto que gera conflito. Os homens e as mulheres entrevistadas não manifestaram problematizar a feminização do magistério, não se reconhecem como integrantes de uma profissão feminizada, em suma, esse ponto não se tornou efervescente na discussão. Isso nos obrigou a não colocar o foco nesse interferente, na medida em que ele não se formulou para os entrevistados.

O índice expresso no gráfico 02, apresentado anteriormente, pode localizar o porquê da ausência das questões de gênero nos interferentes: na educação profissional, o número de homens na docência é maior que o de mulheres, ao contrário dos demais níveis de educação apresentados no gráfico. O ensino da técnica é masculinizado. Dessa forma, as questões em torno da feminização do magistério influem na representação social do trabalho docente em geral, mas não se localiza como um interferente imediato aos docentes da educação profissional, nosso foco de trabalho.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo sobre identidade, trajetórias profissionais e trabalho docente foi desenvolvido no IFNMG Câmpus Januária, com os docentes do quadro de carreira da área da Tecnologia da Informação, denominados de professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). A escolha da área se deu por esta ofertar cursos nas diversas modalidades do ensino oferecidos pela instituição (educação básica, técnica e superior), o que nos permite discutir a atuação docente nas diferentes modalidades do ensino, ainda por ser uma área marcada por assimetrias, seja quanto à qualificação ou às questões de gênero, bem como por desenvolver no perfil do seu profissional habilidades de empreendedorismo e inovação. Esse último nos permite analisar como esse perfil se acomoda com a formação e, conseqüentemente, com a atuação profissional meramente de reprodução promovida pela atividade docente, como classificada por Moraes e Torriglia (2003), Ciavatta (2008) e Costa (2012).

Foram entrevistados 07 docentes do grupo de 15, representando 46,66% do total do *corpus*, selecionados a partir dos critérios expostos no capítulo anterior, visando à ampla cobertura das variáveis.

3.1 Identificação, formação e trajetória profissional:

Quanto à graduação, à formação básica profissional dos entrevistados, eles cursaram: bacharelado em sistemas de informação, bacharelado em análise de sistemas, tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas. Um docente referiu-se apenas a “*me graduei na área de informática*”, completando em seguida: “*onde nesse curso eu tive uma base muito boa de iniciação científica*”. Posteriormente, ao ser perguntado objetivamente qual a sua área de graduação, foi respondido que “*foi na área de sistema de informação*”.

As especializações cursadas estão nas áreas de automação e sistema de informação, rede de computadores e didática;

Os cursos de mestrados cursados contemplam as áreas de ciência da computação, banco de dados, análise de sistema, rede de computadores, agronomia (informática aplicada) e educação agrícola;

O único doutorado foi realizado em engenharia elétrica.

Quanto à identificação profissional, 04 se identificaram como docente ou professor, agregando logo em seguida a instituição onde trabalham: “*sou professor do Instituto Federal*” ou “*sou professor de informática EBTT*”, ou “*atuo como docente do IFNMG*”. Um deles não

se referiu a identificação profissional, mas à sua formação “*formação em analista de sistema*”. Dois não se identificam profissionalmente como professor, identificando-se como “*sou analista de sistema*”. Exploraremos melhor essas construções em outro tópico, mais adiante.

3.2 Carreira e perfil profissional

As motivações para terem feito a escolha de um curso superior na área de TI, incluem:

“Eu tinha contato com computador desde a 5ª série, fiz o curso técnico em informática, na época eu pesquisei bastante e era o curso que eu tinha projeção. Na época eu poderia trabalhar sozinha, eu não dependeria de um órgão público para trabalhar e minha família poderia me ajudar a montar uma empresa”. (Entrevistado 05)

“Era aluno do curso técnico e já prestava serviço de manutenção e o curso superior calhou para mim. Não tinha muito profissional de nível superior na cidade (Januária). Quando formei o mercado precisava muito de desenvolvedor de sistemas. Porque foi numa época que a Receita precisava de software contábil na área”. (Entrevistado 01)

“Eu sempre gostei muito da área, mas não esperava ser professor. A minha ideia era trabalhar com tecnologia, desenvolvimento, ou através de uma prestação de serviço ou abrir uma empresa”. (Entrevistado 03)

Outros dois disseram que tinham computador em casa e o achavam fascinante. Três fizeram curso técnico em informática antes do curso superior, o que revela que o percurso formativo veio antes da graduação.

De modo geral, as respostas estão vinculadas ao empreendedorismo, ao fazer ciência, “*meu sonho de pequeno era ser um cientista*” (Entrevistado 05), a uma atividade criativa e autônoma, como desenvolvimento de sistemas. Isso coaduna com os planos para a carreira na graduação.

À pergunta sobre qual o perfil necessário a um profissional da TI, responderam:

“Todos estamos condenados a morrer estudando. O conhecimento de informática é muito volátil”. (Entrevistado 05)

“Pessoa ser centrada, ter foco. Eu vejo muitos alunos bons, que gostam da área, mas não tem foco. Grande parte da matriz envolve lógica e não se aprende lógica sem foco”. (Entrevistado 04)

“Criativo, correr atrás e sempre querer buscar capacitação, estar antenado na sua área”. (Entrevistado 06)

As respostas giraram sempre em torno de um perfil curioso, atualizado, aberto permanentemente a estudar, inovador. Este perfil atende ao prescrito por Bozzano (2013) ao estudar os sentidos do trabalho de TI pelos incubados no Midi Tecnológico/SC. O autor fala do desenvolvimento de um perfil profissional para atender a um mercado de TI que se caracteriza essencialmente pelo dinamismo, pesquisa e desenvolvimento, inovação e estabelecimento de melhorias em outras cadeias produtivas.

Bozzano (2013), corroborando Avelino (2006), relaciona o alavancamento das pequenas e médias empresas à associação do capital e do saber intelectual, este último ligado ao mundo conexcionista, que necessita do TI. O mercado brasileiro é promissor, o que se comprova pelo plano de Política Industrial e Tecnológica e do Comércio Exterior que previu para até 2008 “o aumento da estrutura produtiva, capacidade de inovação das empresas e a inserção internacional do país, principalmente no que diz respeito à consolidação de mercados aos produtos e serviços de softwares” (p. 101). As empresas incubadas estudadas por Bozzano são

altamente dependentes do capital-destreza de seus gerentes-profissionais: desse conjunto de capitais financeiros, sociais e culturais que apontam para uma experiência flexível de suas rotinas laborais, os quais são valorizados na medida em que favorecem as empresas em que atuam. (Bozzano, 2013 p. 102)

Nenhum dos nossos entrevistados demonstrou insegurança quanto ao mercado de trabalho na área da TI. Alguns realçaram que tinham sucesso em suas carreiras como TI e que teriam novamente se precisassem voltar a ela, demonstrando confiança nesse mercado. Outro narrou com empolgação os projetos de otimização de custos, proporcionando à empresa economizar em até 30% os gastos a partir do sistema que desenvolvera.

A atividade do TI permite criar mercado nos diversos setores de produção e as interpretações sobre a natureza do mercado dependem de um perfil profissional que atue nos “processos de flexibilização: dos projetos, das equipes em vez da hierarquia, de percursos flexíveis como um ideal de aventura e autenticidade” (Bozzano, 2013 p. 105)

O desenvolvimento de softwares mais complexos demanda um profissional mais bem formado, com experiência para apresentar o produto, participar de uma reunião de negócios. Pensando nisso, um de nossos entrevistados relatou que, quando na graduação, teve uma experiência dando aula em um curso de informática, com o objetivo não de ser professor, mas de preparar-se para as empresas, desenvolvendo habilidades de falar, lidar com grupo, portar-se diante de muitas pessoas.

Se a valorização profissional é um atrativo, a vida das pequenas empresas do setor já não goza de tanto conforto. O estudo das empresas incubadas fez Bozzano (2013) refletir sobre o caráter do mercado empreendedor, das pequenas empresas da área de TI. O mercado instável, por ser inovador, o processo de criação e introdução de um novo produto nesse mercado e a relação das pequenas com as grandes empresas da área, o fez questionar por que decidem enveredar por este caminho, sendo que os profissionais são altamente empregáveis, “muitas vezes com certa estabilidade ou plano de carreira (quando empregados) em vista das dificuldades de consolidarem-se (como empresários) nesse mercado de TI” (p. 115).

Na busca pela resposta, o autor lembra que o discurso dominante, sobre a natureza do mercado de TI são os exemplos das histórias dos que vencem nesse mercado. A definição difusa das oportunidades se apresenta a todos os que desejam empreender e ser grandes. No entanto, a pesquisa realizada por Bozzano (2013) identificou que o sucesso poderia ser definido por meio da relação de proximidade da história desses profissionais com a história das empresas e das oportunidades, na qual “um produto inovador assemelha-se, em muitos aspectos, ao status atribuído pelo profissional a si mesmo como um inovador, como alguém que faz o que é preciso ser feito a favor da sua empresa” (p. 123).

Estes profissionais estão sempre em uma situação limite, tensa, mas bastante promissora. Faz-se necessário aceitar

a instabilidade como princípio último de um mundo em transformação, ou seja, precisam avaliar essa dinâmica altamente instável das rotinas do seu trabalho e dar sentido a partir das garantias de que os resultados desse trabalho

perdurarão no tempo e no mercado. (Bozzano, 2013 p. 130)

Este perfil engajado, flexível, inovador, empreendedor, alimentado pelas academias e exigido pelo mercado foi descrito pelos nossos entrevistados e confirmado pelos autores pesquisados. A questão, bastante intrigante para nós é como esse perfil se comunga com o perfil de docente servidor público, o qual se caracteriza pela estabilidade do vínculo de trabalho.

Há uma questão regional que não se pode ignorar. Apesar de o faturamento do setor previsto para 2012 ser de 22 bilhões de Reais e de a região sudeste concentrar 80% da receita líquida do setor, cerca de 71% das empresas e 61% da ocupações (Bozzano, 2013) para os naturais de Januária as oportunidades pareciam escassas, o desejo de empreender poderia ser suplantado pelas dificuldades de rede.

“A área de informática é uma área boa, é promissora, dá dinheiro, só que é uma área que a gente rala muito, tem que trabalhar muito. Então a gente acaba tendo que se desfazer de algumas coisas, alguns prazeres para trabalhar. Na época que surgiu essa oportunidade de serviço público (referindo-se ao cargo de técnico em informática no IFNMG) eu aproveitei por dois motivos: na graduação eu sempre fui incentivado pelos professores a fazer concurso. Como eles eram servidores públicos e estavam ensinando a como ir para o mercado e também incentivando a ir para o serviço público, eu aproveitei essa oportunidade, a chance que seria mais fácil. Não que seja fácil passar num concurso público, mas entre ir para o mercado ser um empreendedor e obter sucesso no empreendimento, eu vejo que empreender seria a longo prazo”. (Entrevistado 01)

Chama a atenção que o entrevistado não mina a oportunidade de sucesso no empreendedorismo. Ele fala que demoraria mais tempo, confirmando a relação imbricada entre empreendedor e empreendimento. O movimento natural da academia se agregou a uma característica da empregabilidade local, mesmo que um tanto contraditória entre si: “(...) estavam ensinando como ir para o mercado e também incentivando a ir para o serviço público”, como se o serviço público não fizesse parte do mercado de trabalho, acentuando o distanciamento natural para os entrevistados entre as duas profissões.

3.3 Docência na trajetória profissional: uma questão de identidade

Ao falarem da decisão de serem professores, de prestarem o concurso público para o cargo, uma resposta realçou bastante as dicotomias presentes nos perfis profissionais e de ambientes de trabalho do profissional de TI, conforme apresentado por Bozzano (2013) e pelo professor entrevistado:

“Meus irmãos falaram: ‘não faça concurso público, você vai ficar engessado, todo o processo de inovação que você gosta vai acabar. O processo público é burocrático, você é uma pessoa dinâmica, você não vai aguentar, blá blá blá’. Uma parte do que eles profetizaram aconteceu de verdade, mas hoje eu não me sinto engessado. Quando prestei concurso eu pretendia me estabilizar e fazer pesquisa. Falei: tô nessa, mais pela pesquisa que pelo ensino. Por eu ter dois amigos que estavam no IF eles me disseram: ‘cara, vem para o IF’. Eu amo o IF. (Entrevistado 05)

Apesar de gozar de satisfação profissional, houve um momento de ruptura, principalmente do perfil de TI e uma categorização do trabalho docente como o inverso, ou seja, engessado, burocrático, sem inovação.

Outras entrevistas relataram que foi a oportunidade de voltar para casa, a busca pelo emprego estável, *“entrei em uma fase de concurso público”* (Entrevistado 03), para outro isso calhou com o momento em que iria se casar, para outros é uma complementação da renda, mas percebe-se que não é a docência puramente. É ser docente em um lugar específico, com condições de trabalho e de carreira específicos, o que contribui para a formação de um arcabouço de status que compõe a identidade profissional, sobre o que falaremos mais adiante.

Nenhum decidiu ser professor. Foi-se aproveitando as oportunidades e as associando aos desejos pessoais listados acima:

“Chegou meio que imprevisível, por que eu não fui atrás da docência. Eu fui atrás de concurso que pudesse me dar uma qualidade de vida melhor”. (Entrevistado 06)

“Eu queria ser pesquisador, eu não queria ser docente”. (Entrevistado 05)

Discutiremos agora sobre a concepção de ser docente para profissionais que não se formaram para tal e que vieram de uma área de conhecimento com fortes traços de inovação e flexibilidade.

Como dissemos, o sentimento de ser professor agrega-se a uma gama de outros fatores construídos socialmente, que respaldam a identidade profissional dos entrevistados. Na abertura da entrevista, ao pedir para que se identificassem (nome, idade, profissão), quatro entrevistados fizeram alusão a sua atividade profissional (agregando outros indicativos) e três não mencionaram a atividade docente espontaneamente como profissão. Objetivamente, mais adiante, foi perguntado como se identificam profissionalmente e constatou-se a confirmação do valor agregado ao título de professor (seja a instituição, a área ou a nomenclatura da carreira).

Uma resposta isolada demonstrou uma compreensão social da profissão, sem fugir dos estereótipos profissionais. No entanto, na identificação inicial da entrevista, ela não foi construída basicamente, mas acompanhada de determinantes ("*atuo como docente do IFNMG*"):

"É uma das mais nobres (a profissão de professor), porque está na base das outras profissões. Sinto prazer quando estou preenchendo um cadastro e perguntam a profissão. Eu falo professor, com muito orgulho, pois eu sinto que estou contribuindo para melhorar a qualidade de vida das pessoas, da região, do país e tudo mais."
(Entrevistado 06)

Nos outros casos, uma série de problematizações sobre a identidade profissional:

"Analista de sistemas. Eu tenho medo da palavra professor. Ela dá a impressão que você está acima de alguém e não acredito que isso seja verdade. Ela carrega muita autoridade. Na verdade eu nunca decidi ser um professor. Eu não me considero um professor. Eu sou analista de sistema ou engenheiro de software, eu alterno entre os dois".
(Entrevistado 05)

"Oh, é uma dúvida! Quero colocar no meu carro um adesivo do IF de um lado e da empresa da minha família do outro, porque um constrói o outro. Quando me convidam para uma reunião com os empresários eu tenho suporte do que aprendi aqui. Quando eu converso com os meninos da área de Informática que estão indo para o mercado, eu uso a minha experiência em empreendedorismo para eles. Então, assim, não vejo

como só professor do IF ou só com experiência como empresário. Os dois vão mesclar. Quanto mais há a interdisciplinaridade entre esses dois, mais sólido fica um e outro. Aí eu me formo e me construo com o que eu acho que sou". (Entrevistado 04)

Os processos identitários são múltiplos, variáveis e dinâmicos e constroem-se na relação para o eu e para o outro, basicamente no processo de socialização, já que não se pode falar em identidade sem alteridade. Dubar (2005 e 2009) apresenta o trabalho como dimensão central de socialização do indivíduo e discute a convergência e a divergência da identidade para si e para o outro. A primeira situação dá-se quando há a interiorização de uma relação de pertencimento, a segunda, "quando alguém se define a si mesmo com palavras diferentes das categorias oficiais utilizadas pelos outros" (Dubar, 2009 p. 14).

A identificação profissional externada pelos entrevistados revela que vivem em uma situação de divergência. O que temos é um estresse entre a formação profissional (engenheiro de computação, analista de sistemas) e a atividade profissional (professor, docente). Importante indagar o que define o indivíduo no mercado de trabalho, se é a inserção no mercado de trabalho ou sua formação profissional. Se optarmos pelo primeiro, nos deparamos com o que Dubar qualificou como crise da identidade profissional, uma vez que essa inserção encontra-se, entre a negação e a ressignificação. Se optarmos pelo segundo, estaremos afirmando que entre a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho há uma relação linear, e os estudos sobre as trajetórias profissionais realizados por Franzoi (2006) provam como essa afirmação não se sustenta.

É perceptível que há uma negociação, um gerenciamento particular entre a identidade gerada pela formação profissional e a identidade docente para os professores da educação profissional, formados para exercerem atividades técnicas (agrônomo, enfermeiros, engenheiros civis, administradores, analistas de sistemas). A sobreposição da técnica à atividade pedagógica, as qualificações adjacentes (professor "do IFNMG") para significar a sua inserção profissional passam a ser estratégias utilizadas para construir a sua imagem profissional, tanto no espaço pessoal quanto no social, em um processo nomeado por Dubar por identidade narrativa (a relação de Nós dependentes das identificações estratégicas do Eu que perseguem seus interesses de realização pessoal).

No entanto, a última resposta ilustra perfeitamente a conjugação das identidades. Não há uma única identidade, elas se aglutinam, se

comungam, são geridas e negociadas, nem sempre em um processo igualitário. Às vezes, uma se sobrepõe, às vezes outra, esse é o jogo jogado por todos os indivíduos nas relações sociais. Se nesse momento a identidade da formação profissional sobrepõe a da atividade profissional, essa relação pode ser alterada, dependendo dos interesses, do momento histórico, das representações que se deseja construir. *Aí eu me formo e me construo com o que eu acho que sou*". Demonstra claramente como esse processo é dinâmico, mutável e construído paulatinamente com as percepções variáveis do mundo que o cerca.

As formas societárias, a identidade para si, representam as formas identitárias mobilizadas para a construção da imagem que o Outro deve ter do Eu. É a identidade para si porque é orientada pelos valores que o indivíduo carrega e pretende externar socialmente, a imagem social que pretende ter e que busca construir.

"Supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação, que eles administram de maneira diversa e provisória" (Dubar, 2009 p. 15).

Faz-se importante indagar quais os recursos que colocam em prioridade na administração das formas identitárias que constroem a sua identidade profissional. Responderemos a essa questão ao abordarmos as representações sociais na identidade docente.

3.4 A construção de uma representação social

As discussões que fizemos sobre representação social partiram da relação entre o público e o privado, o eu e o outro para concluir que a realidade é simbolicamente percebida, o simbólico constitui o eu, que é definido socialmente.

A esfera pública, portanto, como espaço que existe em função da pluralidade humana, (...) traz para o centro da nossa análise a dialética entre o Eu e o Outro, e sublinha a importância das relações entre sujeito-outros sujeitos-sociedade para dar conta dos possíveis significados tanto da vida individual como da vida pública. Porque

quem sou Eu se não o Eu que Outros apresentam a mim? (Guareschi e Jovchelovitch, 2003, p. 71)

Os recursos colocados em prioridade na administração da construção social da identidade docente concorrem em várias direções de socialização, bem como em diferentes espaços.

Internamente à instituição há uma série de relações de status entre servidores, a partir: 1. dos concursos que ingressaram no serviço público: técnico-administrativo ou docente; 2. do nível de qualificação que possui; 3. Da graduação que lhe serve como pré-requisito para a investidura no cargo; 4. Das atividades que desenvolve, relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Externamente à instituição, além das citadas acima, verifica-se a construção da identidade social pautada na autonomia do trabalho e no pertencimento institucional.

“Sou professor do Instituto Federal”

“sou professor de informática EBTT”

“atuo como docente do IFNMG”

Todas as identificações profissionais agregaram algo mais à designação de professor. O valor diferencial de ser professor de “informática”, “EBTT” ou do “Instituto Federal” coloca em posição diferenciada esses docentes dos demais docentes do seu entorno, indicando que há um processo de construção profissional.

Discutiremos a construção do status na representação social a partir de alguns fatores:

3.4.1 O valor agregado à área:

Ser professor de informática o distingue de apenas ser professor. Um distanciamento das áreas do núcleo comum da formação do ensino básico, onde se localizam a maioria dos professores. Associa-se logo a uma condição de outro nível de ensino (técnico ou superior). A nomenclatura realça um conhecimento técnico distinto de outros conhecimentos, supervalorizado na sociedade moderna. O assédio provocado pelas inovações e a sua presença em todas as atividades rotineiras da vida humana, coloca em desprestígio aquele que não se integra ao mundo tecnológico, enquanto, contrariamente, valoriza

aquele que o domina, aquele que é professor de. Invoca ainda o perfil de inovador, antenado, moderno e dinâmico, conforme já discutimos anteriormente.

3.4.2 O valor agregado à autonomia:

Precisamos refletir sobre a relação que se cria entre autonomia e autoridade. O primeiro representa a liberdade de atuação que o docente tem em sala de aula. Independente da corrente pedagógica que uma instituição siga, é sempre o professor, na sua relação com o aluno, dentro da sua sala de aula, no recorte curricular da sua disciplina, que vai dar a forma, e isso é feito pela sua concepção, pela sua percepção, pela sua decisão de como atuar. A autoridade, como conceito que permite essa autonomia, coloca-se como o poder de exercê-la.

Os mecanismos de autoridade, representados pelas expressões empregadas pelos entrevistados quanto ao fazer docente, revelam palavras como "*passar o conhecimento*", "*aplicar o conhecimento*", "*ter o domínio da situação, do conhecimento*", "*fazer as pessoas gostarem daquele conteúdo*". O apelo autoritário parte de uma conotação dos papéis ativo do professor (e por isso autônomo), frente à posição passiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O professor domina, passa, aplica o conhecimento, em uma inversão lógica de que o aluno recebe, é dominado nesse processo.

Legítima essa autonomia um conhecimento técnico específico, que não é de domínio público, muito valorizado socialmente e que dá, a apenas ele, o poder de decisão quanto a sua atuação em sala de aula. Além disso, a falta de um programa de formação docente institucional relega esses profissionais a uma prática docente individual, formada através de suas observações pessoais e do crivo pessoal.

Diniz (1998), discutindo a proletarização dos profissionais, defende que o conhecimento técnico impede os profissionais (em sua pesquisa os médicos, dentistas, arquitetos e advogados) de sofrerem a alienação técnica através das gerências. Podem até sofrer a alienação econômica e organizacional, mas o conhecimento que detêm não é compartilhado pela sua gerência, fazendo com que permaneça sob o controle da profissão e dos profissionais (p.179). Esta relação é análoga aos docentes da educação profissional. Os coordenadores de curso, os pedagogos não detêm o conhecimento técnico da área, o que blinda o professor das intervenções e norteamentos pedagógicos, ampliando a sua autonomia. Não se discute aqui as consequências (negativas ou positivas) desse quadro. No entanto, localiza-se como um importante

fator que relega ao professor as decisões sobre sua atuação em sala de aula.

Assim, a autonomia do processo pedagógico agrega valor à identidade docente, relacionando à autonomia que outras carreiras pautadas na formação profissional poderiam trazer (ter seu próprio negócio, ser um profissional autônomo, prestador de serviço).

Esta concepção de autonomia do trabalho docente recebe algumas críticas por parte dos estudiosos da educação. No entanto, não podemos negligenciar a sua existência, principalmente no âmbito das escolas federais, que se localizam como uma ilha de educação de qualidade no mar da realidade da precarizada educação brasileira. Os profissionais são também imbuídos de uma autonomia isolada, na medida em que encontram condições favoráveis à qualificação, exercendo, no contexto nacional, uma prática docente diferenciada, diferenciando-se por isso.

Para Villela (2000), a transição do monopólio da educação brasileira da igreja (Jesuítas) para o Estado, proporcionou aos docentes constituírem-se como um corpo profissional, através do controle do Estado e com subordinação a um projeto de laicização. "Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem 'funcionários' também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais" (Vilela, 2000 p.100). No entanto, isso representava subordinar-se ao controle ideológico, através de currículos voltados para a educação moralizante e sexista.

A tese da proletarianização dos professores, a falta de participação na construção das políticas públicas de educação, a subordinação da educação nacional às políticas de mercado, os processos formativos baseados no consumo das teorias e não na sua crítica e elaboração, são elementos listados como prova da inexistência da autonomia no trabalho docente.

Para Contreras (2002), a autonomia do trabalho docente exige qualificação profissional, sem que a competência profissional recaia sobre a responsabilização isolada do docente pelo sucesso do aluno.

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a pratica profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. (...) A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo

de encontrar uma solução satisfatória. (Contreras, 2002, p.90-91)

E mais, a concepção de autonomia como competência não deve, a partir do momento em que as escolas se vêem como autônomas e cada uma busca aquilo que deverá dar qualidade a seu trabalho, ser seu diferencial, provocar a prática do isolamento, desvinculando-se das questões políticas e sociais do contexto no qual se insere.

Em suma, a luta pela autonomia do trabalho docente deve acompanhar a construção da autonomia institucional em rede, de modo que a construção de uma educação de qualidade seja o objetivo, contrapondo construções isoladas de escolas-modelo, podendo, a formação escolar, desenvolver também a autonomia do seu aluno, e dos demais sujeitos envolvidos na sua prática, engajadas no contexto político e social.

A autonomia, tanto do trabalho docente quanto das instituições de ensino da educação profissional, deve ainda percorrer um longo caminho em busca da construção de bases mais sólidas, mais solidárias para com as demais instituições de ensino. No entanto, não podemos negligenciar a sua importância no cotidiano desses profissionais e como isso vem a construir a sua identidade profissional.

3.4.3. O valor agregado à atividade docente:

Há alguma distinção entre os servidores da instituição?

“Tem sim, com certeza. E foi um dos fatores motivacionais para mim essa questão (refere-se a mudar do cargo de técnico para o de professor). Infelizmente há essa discriminação dos professores acharem que, por ser professor e ter curso superior, ter um mestrado ou doutorado acharem que ele é mais importante que um servidor administrativo. (...)Alguns professores acham que por a instituição ser de ensino, o importante é só o ensino, é só o professor e o aluno”. (Entrevistado 01)

Destaca-se uma hierarquia, pautada nas relações sociais, interna à instituição. Esse depoimento apresenta um ponto para o nosso debate que não se esgota aqui. Faz-se importante registrá-lo, mas teríamos que verificar com outros sujeitos a amplitude e a recorrência desse processo. No entanto, não é possível ignorá-lo.

3.4.4. O valor agregado ao nível de ensino:

“Prefiro dar aula no ensino superior porque você pode aprofundar e no ensino técnico você só arranha”. (Entrevistado 05)

“Prefiro o superior. O pessoal é mais desafiante. Ele vai para casa e pesquisa para debater com você. Em ensinar, você aprende tanto quanto o aluno”. (Entrevistado 07)

“Mais prazer no superior. (...) Aquilo rende mais fruto, seja o aluno que rende de fato e consegue fazer um projeto de pesquisa”. (Entrevistado 03)

O fato é que as modalidades de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) e as esferas do serviço público (municipal, estadual e federal) representam espaços hierarquicamente distintos quanto ao ganho, à representação social e às atividades dos profissionais da educação, mesmo que as pesquisas recentes descortinem as relações de trabalho precarizadas no ensino superior, destacando grande número de professores sob contratos temporários e alta carga horária de aula nas universidades particulares.

A precarização no ensino superior serve como parâmetro para se projetar como essa realidade assola, por exemplo, a educação infantil municipal, no outro polo da nossa análise, e como podemos pensar a condição da profissão de professor hoje no Brasil.

No entanto, para a nossa pesquisa, vale-nos a posição que os professores universitários gozam no topo dessa pirâmide da "valorização" profissional, e como tem servido de parâmetro para a construção da identidade dos professores do IFNMG.

3.4.5 O valor agregado à formação:

“Quando vêem por perto um docente que não tem mestrado ou doutorado começam a falar sobre isso, sobre pesquisa, sobre artigos científicos, coisas que ele nem estavam falando naquele momento”. (Entrevistado 01)

O plano de carreira exige a qualificação: quanto mais qualificado, maior o salário. Os processos de construção da identidade exigem a qualificação: quanto mais qualificado, mais distante do professor da educação básica e mais próximo do professor de nível

superior. Mas a situação passa ainda por um juízo de valor, ao classificar o profissional como melhor ou pior a partir do seu nível de qualificação.

A importância da qualificação profissional no "valor" do trabalho foi aqui apresentada a partir das considerações de Franzoi (2006), que busca levantar o aporte semântico do termo qualificação em diferentes autores. Como visto em capítulo anterior, a autora inicia citando Touraine (1985) que associa qualificação a status profissional e acesso a participação na vida técnica e conclui citando Naville, que evidencia o fator social como dificultador da aquisição da qualificação, colocando em evidência as distinções de classe e que a profissionalização "é uma construção social", ou seja, firmada pelo indivíduo frente a outros indivíduos.

3.4.6 Valor agregado à dimensão afetiva:

Um entrevistado revelou que prefere trabalhar no ensino integrado, com os alunos adolescentes, na faixa etária de 14 a 18 anos. Para ele, nessa fase os alunos estão em formação e ele pode contribuir para sua construção humana, estabelecendo vínculos, sendo lembrado por esses alunos.

Outra alusão:

"A gente se sente muito útil. Eu vou fazer parte da vida daquele aluno. Talvez como profissional de TI isso seria reduzido. Eu lembro dos meus professores e quero que os meus alunos se lembrem de mim. Você participar da vida de outras pessoas é muito bom". (Entrevistado 02)

3.4.7 O valor agregado à atividade de pesquisa:

O professor se valoriza mais pela sua atividade na pesquisa que no ensino?

"Eu acho que sim, porque a pesquisa, quando a gente obtém um resultado: um artigo, uma publicação, acaba indo para o currículo Lattes. Então, é ali que está a vida do profissional. Quando eu estou atuando só no ensino, não tem lá no Lattes que eu dou tantas aulas por dia, lá não fala qual a matéria que eu sou muito bom e que eu estou ensinando, não fala de um projeto que o aluno desenvolveu na casa dele porque ele aprendeu o que eu ensinei em sala de aula." (Entrevistado 01)

Registra-se a busca pública pelo reconhecimento, confirmando o caráter relacional na construção da identidade. Reforça-se a discussão feita por Franzoi (2006) sobre o papel da qualificação nas relações de trabalho, ao mesmo tempo em que se aproxima de um trabalho almejado. A relação com a pesquisa aproxima o fazer docente do professor EBTT do fazer docente do professor das Universidades.

Percebe-se que há algo que dá suporte a essa estrutura de construção da identidade através da dualidade entre o real (professor EBTT) e o almejado (professor universitário): a crise de identidade institucional. Os Institutos oferecem desde a formação inicial e continuada do trabalhador até a pós-graduação. Isso exige uma gama de instrumentos do professor na atuação pedagógica com públicos, objetivos e práticas pedagógicas bem distintos. Em função da oferta do ensino superior, os Institutos federais são colocados em paridade com as universidades quanto aos instrumentos de avaliação (SINAES, ENADE), aos processos de ingresso dos alunos (SISU), ao atendimento aos programas (Ciência Sem Fronteiras), mas não há a paridade quando se trata da carreira docente, da autonomia para a oferta dos seus cursos (que obedece aos arranjos produtivos locais e às porcentagens previstas em lei) e das prerrogativas legais²⁷.

3.4.8 O valor agregado à instituição:

É comum a citação da instituição logo depois da profissão. Designar-se como professor do Instituto ou do IFNMG agrega logo a esfera federal à sua condição de servidor público e de docente. Isso o destaca dos demais professores quanto ao ganho, quanto às atividades que desenvolve, quanto às condições de trabalho. Em algumas entrevistas, solicitamos um exemplo sobre esse tipo de valoração:

“Eu estava na fila do banco e a moça que foi abrir minha conta me tratando assim, né, com descaso. Mas quando ela perguntou o que era e eu falei que era para abrir uma conta

27 SINAES: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior analisa o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição e o corpo docente, a fim de atribuir uma nota ao curso ou à instituição de ensino.

(Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content)

ENADE: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes integra o SINAES e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/enade>).

SISU: Sistema de Seleção Unificada, que visa inserir alunos em universidades através da nota do ENEM. (Fonte: <http://sisu.mec.gov.br/>)

Ciência sem fronteiras: programa que promove o intercâmbio e a mobilidade internacional dos alunos do ensino superior. (Fonte: ww.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa).

porque eu tinha passado num concurso, me ofereceu cafezinho, chá, cadeira mais confortável e tudo mais.

Entrevistadora: *Você falou que tinha passado num concurso ou no concurso do Instituto Federal?*

Eu falei concurso, aí ela perguntou: ‘você passou aonde?’ E eu falei: no concurso do Instituto, na época era Cefet”. (Entrevistado 01)

“Aqui na cidade nossa, principalmente por ser uma cidade menor, (...) as pessoas meio que elitizam a gente. O retorno financeiro é acima da média da cidade. Quando as pessoas descobrem que nós somos do Instituto elas tratam um pouquinho diferente. Ou com uma rejeição ou com uma aceitação maior”. (Entrevistado 07)

Essa aceitação ou rejeição parte de uma cultura difundida localmente quanto ao status social do profissional. Ou ele me interessa por essa condição, ou ele não me interessa por ser de uma “elite” profissional, de um "outro" grupo, reforçada pelo fato da instituição manter-se, até a transformação em Instituto Federal, como um espaço reduzido a poucos sujeitos (tanto alunos quanto profissionais).

Vamos discutir um pouco mais o valor da instituição nesse mercado simbólico.

3.5 Os Institutos Federais na construção da identidade docente

“Quero colocar no meu carro um adesivo do IF de um lado e de minha empresa do outro”. (Entrevistado 04)

Todos se declaram muito felizes com a profissão. Por isso perguntamos se seriam docentes fora do Instituto Federal:

“(Pausa) *Possivelmente não. Quando eu entrei para salvar o IF (refere-se a um período de falta de professor) eu senti uma casa fantástica de trabalho. Falei: Cara, eu vou ficar aqui, um ambiente bom, na casa dos meus pais, onde eu nasci e eu tô me descobrindo. Também pela grana que eu tinha acabado de entrar*”. (Entrevistado 04)

“(Resposta imediata) *Provavelmente não*”. (Entrevistado 06)

“*Eu não sei. Dependeria da oportunidade que aparecesse*”. (Entrevistado 02)

Como discutimos no tópico anterior, a docência em si não completa essa identidade profissional. É a docência mais uma gama de estruturantes oferecida pelo Instituto Federal, como reconhecimento social, condições de trabalho, valorização financeira, possibilidade de exercer atividades de pesquisa e extensão, condições de qualificação, o bom ambiente de trabalho.

“*Eu fui atrás de concurso que pudesse me dar uma vida melhor. Em 2009 os institutos foram criados, foi o primeiro concurso para docente como Instituto*”. (Entrevistado 06)

“*Começou vir essa moda de concurso para Instituto. Então, eu não tinha pretensão de entrar no Instituto. Começou aparecer com grande volume, aí eu tentei*”. (Entrevistado 03)

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, fortalece as instituições enquadradas no sistema federal de ensino e o amplia. Essa política vem na esteira do desenvolvimento regional, implantando instituições para o desenvolvimento científico e tecnológico, comprometidas com os arranjos produtivos locais. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais nasce da prerrogativa do CEFET Januária, associado à Escola Agrotécnica Federal de Salinas.

Em 2008, o CEFET Januária era composto de um corpo docente formado por 70 professores e a EAF Salinas por 45. O PDI institucional, atendendo aos planos de expansão do governo, apresenta a meta de 150 docentes para o câmpus Januária (pela prerrogativa de ex CEFET), 100 para o câmpus Salinas e 60 para os 07 demais câmpus, implantados na estruturação do IFNMG, além do câmpus avançado de Janaúba, com 20

docentes. Isso representa uma ampliação de 115 professores em 2008 para 690, um salto de 600 por cento nos postos de trabalho na docência. Projetando essa ampliação para os atuais 38 Institutos Federais existentes hoje no Brasil, localizamos a criação dos Institutos Federais como um marco importante para refletir este fato social com referenciais da Sociologia do Trabalho e das Profissões.

Abre-se um novo nicho no mercado de trabalho para as diversas áreas do conhecimento. Informática é, sem dúvida, a mais ofertada pelos Institutos Federais. Não se enxerga essa possibilidade de ampliação das vagas de emprego como oportunidade de mercado, como descrito em algumas respostas dos entrevistados, que se posicionam entre ir para o mercado ou ser professor. As academias não formam para atendê-lo. São rearranjos sociais de emprego, motivados por uma política pública (criação dos Institutos Federais) que vem se expandindo gradativamente, através de planos de ação denominados de fases de expansão da rede federal de ensino:

A Fase I, lançada em 2005, anunciou a construção de 64 novas unidades. No primeiro momento, estavam previstas 37 novas Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, 09 novas autarquias, além da federalização de 18 novas escolas que não pertenciam à rede federal (MEC/SETEC, 2011b). (...) A Fase II foi marcada pelo slogan “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país” (MEC/SETEC, 2011a). Nesta etapa, lançada em 2007, previa-se a instalação de 150 novas unidades de ensino, que somadas a outras 64 já contabilizadas na Fase I, atingiriam o total de 214. A fase III marca as ações planejadas de 2011 a 2020 (Tavares, 2012).

3.6 O fazer docente: formação e prática profissional

Já mencionamos de forma recorrente que esses professores, assim como a grande maioria dos professores da educação profissional, não cursaram a licenciatura.

O Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, publicada em 2002, apresenta as competências que o currículo de formação de professores deve desenvolver para a promoção do perfil profissional do docente:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O dispositivo legal que estabelece os cursos de licenciatura como pré-requisito para o magistério localiza-se no art. nº 62, da Lei nº 9293/96, (LDB). Aí começa uma questão relacionada à identidade dos Institutos Federais, enquanto instituição de ensino: a nomenclatura do cargo de docente como professor EBTT está coerente com as modalidades de oferta de curso. O ensino médio, mesmo que ofertado pelos institutos na modalidade integrada, como previsto em Lei 11.892/08, categoriza-se, segundo o art. nº 21 da LDB, como educação básica, devendo-se aplicar o art. nº 62 da LDB como pré-requisito para a atuação docente. No entanto, o Decreto nº 2.208/1997 autoriza que os docentes das áreas profissionalizantes do ensino técnico não sejam licenciados e transfere para a instituição de trabalho a responsabilidade de promoverem a sua formação para o magistério, o que vem reforçado pela Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à

formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

A ausência de um programa de formação docente é uma lacuna institucional, indicada por todos os entrevistados. Os relatos das primeiras experiências na docência retratam as inseguranças, as fragilidades na atuação desses profissionais e acendem a luz para o perigo que a instituição corre quanto à ausência desse processo de formação, favorecendo que cada servidor construa o seu processo de capacitação para a atividade docente, o qual é pautado na tentativa e erro e na repetição ou negação de práticas já vividas em sua vida como aluno. Esse perigo reside na possibilidade desse professor não se identificar com a docência ou de desenvolver uma prática profissional longe dos perfis institucional e pedagógico que se pretende.

Ferenc e Mizukami (2005), tratando da formação docente para o ensino superior, trazem que a:

(...) clássica investigação sociológica, sobre professores, desenvolvida por Lortie (1975)²⁸, já colocava em cheque a formação de professores. O autor destaca a pouca preparação que é dada ao estudante na fase de transição para a profissão de professor. Em um dia se é estudante, no outro já se é professor e está a assumir todas as tarefas que os experientes já executam. Não existe uma prática de preparação para a socialização no exercício de ensinar. E o iniciante vai se deparar com a realidade de uma instituição com todas as suas normas, valores, regras. É a sua primeira aprendizagem na profissão, e ela pode se fazer no “choque” entre suas concepções e perspectivas e o contexto de exercício profissional, sem nenhuma mediação entre contextos formativos, perspectivas individuais e contexto de atuação. O professor que está iniciando vê reforçada a perspectiva “aprender enquanto se faz” ou “aprender pela experiência”. Contudo, ele ainda traz de sua escolarização, na qual ele esteve durante muitos anos a ver professores a ensinar, a “aprendizagem pela observação”. (Ferenc e Mizukami, 2005, p. 06)

Desejamos destacar que as considerações de Lortie datam de 1975 e que essa realidade perdura ainda hoje, sem apresentar manifestações concretas de mudança, nem mesmo pela Resolução nº 06, de 2012, citada anteriormente.

Voltando aos dispositivos legais, os docentes podem trabalhar no ensino básico (curso técnico integrado ao ensino médio) sem que tenham a formação pedagógica. Teoricamente isso abre uma discussão sobre a valorização da formação para o magistério e funda um argumento sobre a desprofissionalização da atividade docente, como já discutido.

Para já, nos deteremos em discutir as concepções desses docentes quanto à docência. Como vimos, nenhum escolheu ser docente. Tornaram-se docentes. No entanto, todos demonstraram estar satisfeitos exercendo a profissão de professor.

Ao perguntar sobre o perfil necessário a um professor, as respostas todas se basearam em características humanas, comportamentais ou nada específicas em relação às habilidades necessárias a esse perfil:

“Tem que saber falar (referindo-se ao tom e dinamismo da voz). Aprender é um negócio miserável. Por que você só aprende aquilo que você tem simpatia. A primeira coisa que um professor tem que ser é simpático, fazer as pessoas gostarem daquele conteúdo. O professor também não pode se sentir uma autoridade”. (Entrevistado 05)

“Querer e gostar de passar o conhecimento. ‘Ah, entendi agora o porquê disso!’. Essa frase me deixa muito feliz. Não é só repassar o conhecimento, mas debater o conhecimento”. (Entrevistado 04)

“Ter um bom relacionamento interpessoal, saber falar, ouvir, discutir. O lado técnico seria estar sempre antenado no que há de novo na sua área de atuação”. (Entrevistado 06)

“(Pausa) são muitas (risos). O conhecimento não é o suficiente, talvez a menor parte. A experiência do aluno com o seu conteúdo é mais importante”. (Entrevistado 02)

Não foram mencionados os “conhecimentos pedagógicos” descritos como parte das competências necessárias ao perfil do professor, conforme as diretrizes curriculares para a formação de professor no Brasil. Apesar de serem termos comuns aos ouvidos dos docentes, não foram elencados, no rol do perfil de um professor, os conhecimentos sobre didática, metodologia, recursos pedagógicos, seleção curricular, organização do tempo e do espaço escolares, critérios e recursos de avaliação e de promoção da aprendizagem.

Isso nos leva a crer que, para esses docentes, sobrepõe-se a prática no processo de formação, o qual se baseia na tentativa e erro e na repetição dos modelos de professores que tiveram:

“Tem muitas teorias muito importantes na pedagogia que, na minha opinião, só fazem sentido, para quem é da área de exatas, depois que você tem alguma experiência de docência e aí gera esse paradoxo: como que uma pessoa vai dar aula sem que tenha esse arsenal teórico da pedagogia? Por outro lado, a teoria da pedagogia só tem sentido se você tem uma experiência.” (Entrevistado 05)

“Começo complicado. Teve o desafio de passar para os alunos aquela postura que um professor deve ter em sala de aula. Então eu fui aprendendo com o tempo, eles me ensinando, eu ensinando eles e

consegui. Acredito que hoje eu consegui dominar essa questão”. (Entrevistado 07)

“Como eu já era terceirizado no campus e já tinha contato com aluno e professor eu comecei a despertar esse interesse. Eu até assistia algumas aulas dos cursos técnicos e observava os meus professores dando aula para mim e enxergava ali que eu (...) tinha condições de ser professor”. (Entrevistado 01)

A prática como parâmetro para a formação docente em detrimento à teoria se comprova e um novo elemento é apresentado: a docência como vocação, como uma atividade inata e até mística:

“Quando eu virei gerente de TI eu dava cursos de reciclagem e fui pegando prática de ensinar ali. Meu pai e minha mãe são professores, deve tá um pouquinho no sangue. Quando fui para dar aula eu não achei nada muito estranho”. (Entrevistado 05)

“(...) Eu ficava sem dormir a noite com medo da aula, mas quando eu pulava pra frente eu descobria que tinha o domínio daquela sala. E ficou mais fácil para mim. Eu descobri que tinha um veio, uma vertente, um dom, talvez. Mas eu via que toda vez que eu entrava pela porta da sala eu virava um doutor professor”. (Entrevistado 04)

Para Araújo (2014), reside nas questões históricas de desvalorização da educação profissional a carência na formação pedagógica dos seus professores.

O pensamento político da educação brasileira, no início do período republicano, compreendia a educação profissional como

(...) um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos a sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. (Saviani, 2012, p. 8)

Esse pensamento provocou a superficialidade da educação oferecida ao povo, que deveria ter como meta a qualificação e disciplinamento do trabalhador.

A criação da rede federal de educação profissional em 1909, por Nilo Peçanha, coincide com o desenvolvimento da indústria brasileira e

a educação visava à formação dos operários, centrado na prática e na técnica. Tal criação culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos CEFET's.

De 1930 a 1945 a formação do professor passa a ser delineada a partir das influências das concepções humanista tradicional e humanista moderna. Concepções que fundamentaram uma visão de ser humano, centrada na existência, onde o aspecto social sobrepõe o aspecto lógico. O movimento escolanovista marcou profundamente o campo da didática (Araújo, 2014). Por influência desse movimento hegemônico, o perfil docente ficou caracterizado como facilitador, compreendendo o processo como “aprender a aprender”, uma ideia reducionista em relação à apropriação do conhecimento, por tratá-lo quase como que natural e espontâneo.

O tecnicismo, a partir da década de 1950, veio na esteira da industrialização e a necessidade de formação de mão de obra. O ensino foi dividido entre o científico, que garantia o acesso ao ensino superior e o técnico, que preparava o trabalhador para uma atividade física e acrítica. Integrou a proposta política o sistema S (Principalmente o Senai), desenvolvendo cursos curtos e intensivos de preparação de mão de obra. “A pedagogia do Sistema S, em especial do Senai, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação” (Araújo, 2014).

Para Veiga (2012), as práticas docentes desse período

(...) centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal e na elaboração de materiais instrucionais, (...). O processo é que define o que professores e alunos devem fazer. (Veiga, 2012, p. 41).

Para Frigotto (2010), o período de democratização do país e de política neoliberal, a partir da década de 1990, não elege a educação como fundamental, o que não trouxe iniciativas a favor das mudanças, promovendo “a formação do professor técnico, mero executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas” (Veiga, 2012, p. 47).

Em 2004, o Decreto nº 5.154 amplia as modalidades da Educação Profissional e Tecnológica: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O sentido do trabalho docente passa a exigir mais discussão e agrega, para o professor, um valor mais importante que a formação pedagógica: a possibilidade de atuação em diferentes modalidades de ensino, incluindo o ensino superior, o desenvolvimento da pesquisa e extensão nas escolas da rede federal. Para nós, faz-se importante como isso se localiza, define e constitui a sua identidade profissional.

3.7 Pensar a profissão: questões políticas e sociais de ser professor

Como vimos, há uma acomodação entre as identidades promovidas pela formação e pela atuação profissional. Como ambas se integram, que trocas efetivam entre si pode-se apresentar como um novo objeto de pesquisa. Baseando-nos na identidade docente e nos processos pessoais de pensar a profissão, perguntamos aos entrevistados o que pensam sobre a carreira no magistério:

"Existem as diferenças de níveis fundamental, superior, e isso cria gargalos. Por exemplo, entre o nível médio e superior há uma discrepância na valorização desses profissionais que leva à qualidade da aprendizagem do aluno. No nível que eu trabalho hoje, que é superior, ainda mais na instituição federal, eu não tenho nada a reclamar em relação a valorização. A qualidade de trabalho é excepcional que dá para contribuir, não só com o ensino, mas pesquisa e extensão." (Entrevistado 06)

Inicialmente, percebe-se que o entrevistado opta pela classificação profissional quanto à sua atuação e não quanto à nomenclatura oficial dos normativos legais (EBTT): *"No nível que eu trabalho hoje, que é superior"*. Na continuidade, a inserção das atividades de pesquisa e de extensão como integradores do perfil docente. Se a primeira observação constrói uma "deformação" legal do cargo do professor da educação profissional, a segunda aponta para a integração de habilidades profissionais, não localizadas na hierarquia entre ensino, pesquisa e extensão, mas no desenvolvimento do perfil profissional exigido pelos dispositivos legais dos Institutos Federais, que os localizam como instituições de ensino, pesquisa e extensão.

Ao perguntar, em outra entrevista, se o que chama atenção na carreira profissional é a remuneração, a resposta imediata sobressaltou:

“Nunca. A abrangência de trabalho que a instituição oferece. Eu tenho certeza que no setor privado também me daria bem. A renda é boa, mas não é a minha principal hoje. As pessoas maravilhosas, pessoa boas, ambiente bem. Não faz parte pensar se a carreira é boa, se paga bem ou não”.(Entrevistado 04)

As demais respostas se localizaram sobre uma análise da postura do professor em sala de aula. Duas questões se impõem: a primeira é a discussão sobre o nível de conhecimento das questões políticas e sociais de ser professor no Brasil; a outra se refere até que ponto essas respostas estão pautadas nas estruturas de construção da identidade profissional.

A nossa pesquisa é insuficiente para identificar, mensurar o nível de consciência e engajamento político dos docentes do IFNMG com a carreira do magistério na conjuntura política e social que a educação se insere no Brasil. Ademais, ela não tem esse objetivo. Preferimos localizar a análise pelo critério da identidade e, como já vimos, há uma construção diferenciada das condições gerais do magistério do país. As respostas listadas em questões apresentadas anteriormente como reconhecimento social, condições de trabalho, possibilidade de afastamento para qualificação, valorização financeira, possibilidade de exercer atividades de pesquisa e extensão, o bom ambiente de trabalho, atuam na construção da identidade, ao mesmo tempo agregando e desagregando. Agrega os iguais: professores federais, professores das Universidades, em suas condições de trabalho e de valorização profissional. Desagrega dos desiguais, demais professores do Brasil, que gozam de outras condições de trabalho e, por consequência, de outras estruturas de construção da identidade profissional e de representação social.

3.8 Trajetórias profissionais

Como discutimos anteriormente, a relação entre identidade e trajetória profissional se constitui na medida em que o sujeito se identifica a partir do que planeja para a sua vida profissional e de como esse planejamento se materializa, tanto concretamente quanto na percepção dos demais sujeitos e de si mesmo. A materialidade desse processo é o que chamamos de trajetória profissional.

As trajetórias profissionais dos entrevistados revelaram processos semelhantes de formação (entendido como graduação) e de inserção no mercado de trabalho. Seguem as descrições:

Quadro 01: trajetórias profissionais dos entrevistados

Docente 01	<ol style="list-style-type: none"> 1.Escritório de contabilidade; 2.Prestação de serviço em informática (digitação, diagramação, montagem e manutenção); 3.Técnico em Informática no IFNMG; 4. Professor substituto no IFNMG; 5.Professor efetivo no IFNMG.
Docente 02	<ol style="list-style-type: none"> 1.Estágios em desenvolvimento de sistemas; 2.Atendimento a pessoas jurídicas em uma agência bancária; 3.Cargo na Diretoria de TI da Unimontes; 4.Professor substituto no IFNMG; 5.Professor efetivo no IFNMG.
Docente 03	<ol style="list-style-type: none"> 1.Desenvolvedor de sistema para a produção agrícola; 2.Professor efetivo do IFNMG.
Docente 04	<ol style="list-style-type: none"> 1.Desenvolvedor de sistemas na CEMIG; 2.Loja de informática (montagem, venda e seleção de equipamentos); 3.Professor em uma escola de curso de informática; 4. Professor substituto no IFNMG; 5.Professor efetivo no IFNMG.
Docente 05	<ol style="list-style-type: none"> 1.Técnico em Informática em uma universidade particular; 2.Gerente de TI na mesma universidade; 3.Desenvolvedor de sistemas na empresa do irmão, enquanto cursava o mestrado; 4.Professor na mesma universidade particular; 5.Professor efetivo do IFNMG.
Docente 06	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento a clientes em uma agência bancária; 2. Desenvolvedor de sistemas em outra instituição bancária; 3.Desenvolvedor de sistemas na Unimontes; 4.Professor de curso técnico em uma escola particular; 5.Professor efetivo do IFNMG.
Docente 07	<ol style="list-style-type: none"> 1.Professor em uma escola de curso de informática; 2.Professor substituto do IFNMG; 3.Professor efetivo do IFNMG.

Fonte: Entrevistas realizadas com o *corpus* da pesquisa

Iniciaremos discutindo uma construção recorrente em muitas entrevistas: para os docentes, o mercado de trabalho refere-se ao empreendedorismo (abrir uma empresa, prestação de serviços) ou emprego em empresas específicas da área de informática (desenvolvimento de softwares, por exemplo). A educação não era uma possibilidade na graduação e é entendida como um caminho à parte do mercado de trabalho almejado. Isso pode ser constatado em relatos como:

“(...) na graduação eu sempre fui incentivado pelos professores a fazer concurso. Como eles eram servidores públicos e estavam ensinando a como ir para o mercado e também incentivando a ir para o serviço público, eu aproveitei essa oportunidade, a chance que seria mais fácil.” (Entrevistado 01)

Como já visto anteriormente, Franzoi (2006) categoriza as trajetórias profissionais em quatro tipos: contínuas, mais contínuas, em constante mutação e fragmentadas.

A distinção entre mercado de TI e o trabalho como professor poderia localizar as trajetórias desses profissionais, de acordo com as definições de Franzoi (2006), como em constante mutação, devido às experiências “erráticas”, no sentido das descontinuidades, das alterações entre áreas, da falta de linearidade entre formação e inserção profissional.

Considerar que o analista de sistemas agora é um professor e que essa situação caracteriza uma mudança na sua trajetória profissional reforça a construção da profissionalização da atividade docente, considerando essa profissão como uma área própria, e não como subjacente a outras profissões, com o seu espaço e seu arcabouço teórico particular.

Gostaríamos de problematizar um pouco mais a questão:

O conceito de trajetória profissional trazido por Gomes (2002) engloba as relações das dinâmicas estruturais e das decisões individuais, conjugando as ações de empregabilidade com as significações e representações dos sujeitos.

As ações de empregabilidade comportam também os processos formativos. Escolher uma profissão ou uma ocupação e buscar uma formação para exercê-la, seja de modo oficial ou prático, caracterizam o planejamento profissional, que vai desde a formação prévia até as especializações para concretizar planos futuros para a carreira. É o princípio da temporalidade.

A partir desse ponto de vista, poderíamos classificar as trajetórias desses profissionais como contínuas: faz-se uma escolha profissional, busca-se a formação (graduação), as atividades profissionais comungam com a área de formação, incluindo aí a docência, e os projetos profissionais incluem a continuidade do percurso formativo através do mestrado e do doutorado, objetivando o crescimento profissional naquela área de atuação.

No entanto, voltando à questão da docência, essa análise a remeteria a uma profissão adjacente a outras profissões. Dentre as competências que o currículo de formação de professores deve desenvolver para a promoção do perfil profissional do docente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, duas delas ratificam que a formação docente é multidisciplinar:

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico.

Forma-se para ser professor de. No entanto, de nada nos adianta construir uma luta de forças entre a formação técnica e a formação docente. Esse não é nosso objetivo. O que pretendemos colocar em destaque é a discussão sobre a importância da modelagem de cursos, nas academias, que possam preparar os diversos profissionais para a docência. Colocar na pauta para debate que o advogado, o médico, o engenheiro, o analista de sistemas possam exercer plenamente a atividade docente, longe dessas discussões sobre a legitimação ou não do seu direito. O argumento que se desdobra da atual investigação é que não é suficiente apenas uma complementação pedagógica, realizada como um curso à parte, mas sim uma formação integrada, no sentido pedagógico desse termo, que outorgue a autonomia de ser professor de informática, ser professor de direito, ser professor de administração, assimilando as duas áreas de conhecimento. Talvez assim esses profissionais não necessitem passar pelas dificuldades das primeiras experiências da docência, que possam deter o conhecimento teórico próprio da pedagogia, sem ter que se valer exclusivamente da prática e dos modelos internalizados durante a sua vida de discente.

Sabemos que essa possibilidade não contemplaria os profissionais que já se encontram em exercício profissional. Essa questão projeta sobre as instituições de ensino a responsabilidade sobre

a formação docente. É urgente que a responsabilidade imputada pela legislação às instituições de trabalho seja abraçada com muita lucidez. Todos os entrevistados apontam a falta de um programa de formação docente para os professores não licenciados do IFNMG. Alguns demonstram expectativa, outros discutem o foco que o curso poderia ter, anseiam por fazer ou fariam pelo menos por curiosidade:

"Não posso afirmar que a licenciatura ajudaria, porque não sei o que iria estudar. Talvez o que funcione em áreas específicas não funcione na informática. Alguém já me falou que as pessoas têm um tempo na vida em que desenvolve certas habilidades. Saber por que ele não aprende (o aluno), talvez trabalhar com mais imagens, fazer mais analogia... Eu sofreria menos e julgaria menos o meu aluno. Mas eu faria sim." (Entrevistado 02)

"O pior professor que eu tive na minha vida foi um pedagogo. Uma pessoa profundamente teórica. A teoria pedagógica é importante, mas não é o suficiente. (...) Acho que pedagogia é o que está escrito em Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire" (Posicionando-se sobre a necessidade de um curso que priorize a prática e não a teoria). (Entrevistado 05)

O entrevistado que cursou o mestrado em educação agrícola, pesquisando como o programa Excel poderia influir sobre a aprendizagem de matemática nos cursos técnicos em agropecuária, relatou a importância do mestrado na área de educação para a sua formação como professor:

"Os conhecimentos pedagógicos são extremamente necessários. Fiz especialização e mestrado na área de educação. O mestrado me ajudou sobre interdisciplinaridade, como me portar, como estar junto, como passar o conhecimento. Notei que o ganho dos meninos foi bem maior no trabalho integrando matemática e excel. Entendi que não era só eu ir para a frente com o meu conteúdo, mas com o meu conteúdo envolvido com outros." (Entrevistado 04)

3.9 Os prazeres da profissão

“Embora não tenha sido algo planejado (...) mas aceitei o desafio e me descobri como professor, que não quero trocar por nada. Me sinto satisfeito como docente”. (Entrevistado 06)

“Eu amo o IF. Hoje eu me sinto em casa, porque aqui eu tenho oportunidade de fazer as coisas que eu gosto. Não é só pesquisa, é dar aula das coisas que eu gosto”. (Entrevistado 05)

Apesar das difíceis experiências do início da carreira, relatadas no tópico 3.5 desse capítulo, todos os entrevistados posicionaram-se com satisfação sobre a docência. Mesmo aquele que mencionou já ter pensado em abandoná-la, disse que não seria por descontentamento com a profissão, mas por motivos bem particulares.

As questões que se colocam são: por que ficam na docência? Por que e como aprendem a gostar da profissão?

Localizamos a resposta no tópico 3.4 "A construção de uma representação social", segundo item, que aborda a autonomia do trabalho docente. O professor é consciente disso, apesar de participar de uma organização institucional dotada de filosofia pedagógica própria, de não ter o controle da construção curricular da formação docente, de ter que trabalhar submetido a processos de avaliação institucional que muitas vezes objetiva aferir a eficiência do seu trabalho, depositando quase que exclusivamente nele o sucesso do aluno. Essas são as estruturas da autonomia que ele não tem e que os autores citados utilizam para colocar em cheque o poder profissional na docência. Mas o professor sabe que pode controlar suas ações e atuar com liberdade dentro da sua sala de aula. Ele decide como vai operacionalizar os currículos construídos por outros, como vai direcionar a filosofia pedagógica adotada pela instituição, ele controla a organização do tempo e do espaço de suas aulas, ele define os instrumentos de avaliação, principalmente nas escolas públicas. E essa relação de autonomia e autoridade é, em muitos casos, explicitada na relação com os alunos.

O debate sobre a autonomia do trabalho docente é muito divergente no âmbito dos estudiosos da educação, como já apresentado, mas não é algo que se possa fingir não ver no dia-a-dia das escolas da rede federal de educação. A autonomia de que gozam os institutos federais e seus docentes se caracteriza primeiro, como uma autonomia

institucional isolada da realidade educacional brasileira, na medida em que as escolas em geral não compartilham do mesmo nível de poder na tomada de suas decisões, nem da mesma avaliação geral sobre o bom desempenho de seu trabalho; segundo, como uma autonomia individual, pautada na competência profissional, localizando o desempenho do professor como o depositário do desempenho satisfatório do aluno, valorizada pela exigência de qualificação; terceiro, como uma autonomia social, pontual nas ações que desenvolve, com limitações para a construção de uma rede local de autonomia em outros indivíduos do seu contexto, como as demais escolas da região, por exemplo.

Confirmamos a necessidade de que as instituições federais aprimorem as dinâmicas de autonomia de que gozam ou que envolvem seu ambiente institucional. Mas não podemos fingir não ver como ela é real nas relações e como são utilizadas pelos docentes como um instrumento de construção profissional.

O prazer da missão cumprida, da inserção dos alunos no mercado de trabalho, da continuidade de suas vidas acadêmicas, não pode ser analisado apenas pelo crivo do "fazer valer a educação profissional". Trata-se, sobretudo, do desenvolvimento de uma educação mais global, comprovada, para esses docentes, pelo sucesso dos seus alunos:

"O aluno (risos). O aluno é o que mais agrada. (...) Mas quando você vê, lá quando ele tá formando, que ele sabe aplicar aquele conhecimento, ou até depois de formado. Quando a gente trabalha desde o nível médio (...) vê ele fazendo uma faculdade que, de repente não é da área de informática, mas que ele vai ter uma facilidade para estudar e que você contribuiu para aquilo, quando você vê um aluno da graduação formado trabalhando numa empresa de softwares, você fica muito satisfeito. Eu participei, eu contribuí de alguma forma para que aquilo acontecesse." (Entrevistado 07)

Percebemos ainda a confirmação do que nos trouxe Bozzano (2013), ao falar do mercado para os profissionais de TI, de que os exemplos dos profissionais bem sucedidos na área são amplamente divulgados no processo de formação acadêmica desses profissionais:

Alguns ex-alunos "são líderes na empresa, fazendo aquilo que eu dei aula para eles. Eu sinto que a minha missão tá cumprida. Tem ex orientado que tá fazendo doutorado e que trabalha na UFVJM. A maioria dos ex alunos estão muito bem." (Entrevistado 05)

Apesar dos questionamentos legais sobre o seu direito de exercer a profissão, de uma experiência solitária no processo de construir-se professor, das relações estabelecidas na construção de uma identidade multifacetada, é esse o prazer encontrado pelo professor de informática no cumprimento de seu trabalho: sentir-se parte da construção das trajetórias de outros profissionais e como se projeta o sucesso dessas trajetórias na construção da sua identidade profissional.

3.10 Carreira docente: desprofissionalização? Profissionalização?

A partir das discussões feitas através do constructo teórico da Sociologia das Profissões e de alguns autores da Educação, identificamos que a atividade docente é assolada pelo processo de precarização e desprofissionalização, uma vez que: a formação profissional subordina-se à lógica do mercado (Araújo, 2014) e às questões sexistas (Durães, 2002 e Saffioti, 1982); as reformas educacionais ignoram a figura e a função do professor (Oliveira, 2004); os programas de financiamento visam ao custo-benefício da educação e negligenciam a formação do profissional da educação (Caetano e Neves, 2011); as condições salariais e os planos de carreira caem em depreciação (Oliveira, 2004); a especialização do serviço (Dubar, 2005) fica comprometida pela falta de incentivo à qualificação do professor da educação básica e a formação pedagógica não é uma exigência para o exercício profissional na educação profissional; o fechamento do campo de trabalho (Dubar, 2005) não acontece quando não licenciados são autorizados a atuarem na docência.

No entanto, a nossa pesquisa traz elementos significativos para analisar a trajetória de construção da identidade profissional dos docentes da rede federal de educação. As narrativas indicaram o bom ambiente e as boas condições de trabalho, as relações estabelecidas na instituição, o incentivo à qualificação, a possibilidade de desenvolver a pesquisa e a extensão, os planos que fazem para a carreira, a docência no ensino superior (local privilegiado de atuação docente), a satisfação com o plano de carreira como elementos estruturantes de um processo de afirmação profissional. Todos empenharam que se encontram felizes sendo professores, assumindo a condição de um profissional da área da educação, afirmando a profissão, por mais que construam um arcabouço de interferentes que caracterizam e definem a sua condição de “ser professor”. Esses interferentes, os valores agregados, como expusemos anteriormente, estruturam, fundamentam, dão sentido a sua profissão (professor) e a representação social que constroem.

Há uma ambivalência que problematiza a condição desses docentes: como professores da educação básica, distanciam-se das condições de trabalho dos professores da educação básica e pública do Brasil; como professores da educação técnica e tecnológica, também não se enquadram na carreira do professor de ensino superior, mas se aproximam. E estas possibilidades são muito bem utilizadas por estes docentes na construção da sua identidade profissional.

Portanto, as grandes questões que se apresentam são: como esses novos professores da educação básica e pública, pelo volume de oferta de vagas através da expansão dos IF's, virão a se configurar como classe? Como virão interferir ou atualizar as questões sobre a profissionalização da atividade docente?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias profissionais apresentadas pelos docentes do IFNMG, antes do ingresso na carreira docente, indicam um percurso contínuo entre os processos formativos e as inserções no mercado de trabalho. Muitos trabalharam como técnicos em Informática, alguns como professores em escolas de informática e todos revelaram a crença na capacidade de empreendedorismo e inovação na área.

No entanto, ao falarem da docência, já como professores de informática no IFNMG, alguns entrevistados revelaram não concebê-la como parte do mercado de trabalho da sua área, mas como um "desvio" de trajetória, ou transição (Gomes, 2002), revelando a importância de prestar atenção às inflexões nos percursos de vida, nessa composição das trajetórias que se constroem na base de continuidades/descontinuidades. Revela-se que o crescimento recente dos postos de trabalho na docência de informática no quadro de cargos e carreiras de uma instituição federal é algo novo e ainda não processado, nem pelas faculdades que formam esses profissionais, nem pelas pesquisas sobre trabalho e profissão, muito menos pelos sujeitos que visam à empregabilidade. Isso faz com que a docência não seja percebida como parte do seu mercado de trabalho, não seja buscada conscientemente e influi sobre a identidade profissional que irá se delinear a partir do ingresso no serviço público.

O sentimento de que estão fora do mercado de trabalho é reforçado também pelas diferenças no nível de inovação comumente atribuído ao profissional da TI e ao professor, ao serviço público de forma geral, além do fato de que nenhum dos entrevistados perseguiu o desejo de ser professor. Ingressar na educação surgiu para eles.

Se subjetivamente esses profissionais sentem-se "deslocados" do seu mercado de trabalho, legalmente é exatamente desse modo que se caracterizam: A LDB determina que o exercício da docência requeira a formação em licenciatura. Os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5154/2004 autorizam que, na educação profissional, os professores não sejam licenciados para concorrerem ao ingresso na carreira, mas que o processo de sua capacitação pedagógica (provavelmente um curso de complementação pedagógica) seja de responsabilidade da instituição aonde virá a trabalhar.

Com a ausência dessa formação pedagógica, esses docentes, além de sentirem a docência como algo fora do seu mercado de trabalho, legalmente também se caracterizam como externos a ele.

Surge aqui um ponto que a nossa pesquisa não conseguiu esgotar: se analisarmos sob a ótica da inserção profissional, percebemos essas trajetórias como erráticas, tanto pelo sentimento do trabalhador, quanto pela exigência da lei e pelo seu descumprimento pelas instituições de educação profissional; se analisarmos pela ótica da formação profissional buscada e considerarmos que a sua formação pedagógica legalmente é responsabilidade da instituição e não do profissional, estamos diante de uma trajetória profissional contínua.

No entanto, a classificação como trajetórias contínuas reforçaria um dos argumentos de que a docência passa pelo processo de desprofissionalização no mercado de trabalho, vez que, como área de atuação, não consegue impedir que pessoas não habilitadas possam exercê-la.

Discutir a classificação do tipo de trajetória nos permite descortinar as questões que implicam na formação da identidade profissional. Nenhum docente afirmou nutrir o desejo de ser professor, mas indicou a profissão como uma oportunidade que surgiu e que se acomodou às suas situações pessoais. Nessa transição de seus percursos fizeram-se docentes e construíram, através da tentativa/erro e da observação de modelos anteriores, os professores que hoje são e, assim fazendo, resignificaram suas identidades.

Acomodar um perfil inovador e empreendedor à docência, abraçar uma atividade profissional que não participou dos seus planos de carreira, deparar-se com as dificuldades no processo de construir-se professor, definir solitariamente os seus próprios mecanismos de construção pedagógica, lidar com a inserção em uma atividade profissional socialmente menos valorizada que a sua formação em graduação. Iniciou-se então um processo de construção de uma identidade profissional que lançou mão de recursos vários para se constituir ou vir se constituindo permanentemente.

Jovchelovitch (2000) defende que a representação social é dar às coisas uma nova forma, e o desejo de como será essa nova forma faz-se a partir da relação entre o público e o privado. No que se refere à carreira, a percepção que os outros vão construir sobre ele (o profissional) deveria coadunar com os seus sentimentos ao negociar todas as questões descritas no parágrafo anterior.

Assim, vários recursos foram sendo colocados em prática: a instituição de trabalho, a área e a esfera do trabalho, o nível de ensino, as atividades de pesquisa, etc.

Não enxergamos esse processo de construção da identidade profissional como uma negação ou uma deturpação da realidade. Entendemos esses processos como parte intrínseca da própria construção das trajetórias, onde essas guinadas nos itinerários de vida ocorrem e são processados de maneira distinta pelas pessoas que passam por marcos de mudança. Assim, essa pauta de análise calcada nas trajetórias, tanto pode estar coerente com as abordagens da Psicologia Social e da Sociologia das Profissões. Os rearranjos que o mercado de trabalho incorporou através da política de abertura dos Institutos Federais ainda estão em fase de processamento, tanto pelo mercado de trabalho, quanto pelos trabalhadores.

Um processo interessante e complexo de construção da identidade profissional foi-se abrindo ao longo da pesquisa, o qual revela um distanciamento de uma concepção de desprofissionalização. Ao contrário, ele passa a construir uma valorização profissional, tanto subjetivamente, através das representações que constrói, quanto objetivamente, ao assumir atividades novas (como a pesquisa e a extensão), construir projetos para a sua carreira (mestrado e doutorado), inserir-se na docência do ensino superior, incorporar-se a um plano de carreira que o satisfaz. Ao afirmarem que estão felizes sendo professores, estão reconhecendo esta conjuntura e assumindo a profissão.

No entanto, algumas questões não se esgotaram, tais como: como o crescimento do corpo docente brasileiro, através da abertura dos IF's, se configura(rá) como uma classe de trabalhadores? Qual a relação entre a política pública de criação dos IF's e o debate sobre a profissionalização da atividade docente? Por que não reforçar os debates em torno da política de formação de professores no Brasil?

A metodologia utilizada mostrou-se suficiente para a coleta dos dados. As entrevistas semiestruturadas favoreceram os entrevistados a relatarem suas histórias, a relacionarem os fatos e a externarem suas percepções e sentimentos sobre o que fora relatado.

Anteriormente, havíamos levantado a hipótese que as questões de gênero, a profissão docente feminizada ao longo da história da educação brasileira, fossem aparecer como um interferente na construção da representação social do professor do IFNMG. Não apareceu, mas não por um problema de metodologia. Não apareceu porque os postos na docência da educação profissional nunca foram feminizados. Foram, antes, masculinizados.

Os dados trazidos pelo gráfico 02 revelam que 53,3% dos postos de trabalho na docência da educação profissional do país são

ocupados por homens, contra 46,7% das mulheres, situação contrária aos demais níveis apresentados. Internamente ao IFNMG, tanto o corpo docente quanto discente foi, por longos anos, amplamente masculinizado, por algumas razões: a oferta exclusiva do curso técnico em agropecuária, por mais de 30 anos, relacionava o ensino à atividade braçal e masculina, afastando as alunas; a profissionalização, principalmente em uma área masculinizada, não era objetivo generalizado das mulheres; o número de docentes foi, por anos, bastante resumido; o número de áreas de formação do corpo docente resumia-se às áreas de produção agropecuária, uma vez que o curso, por muitos anos, não foi integrado ao ensino médio. Na década de 1990 a instituição gozou de prerrogativas que possibilitaram a diversificação dos cursos ofertados, podendo dirimir as questões de gênero, tanto no corpo discente, quanto no docente. No entanto, de modo geral, a participação dos homens ainda se faz maior que a das mulheres no corpo docente da educação profissional do Brasil.

Assim, a hipótese levantada não se consolidou como um interferente real para o grupo pesquisado. Pode fazer parte do arcabouço das conjunturas que contribuem para a representação social da docência de modo geral no Brasil, uma representação da qual os nossos pesquisados pretendem se afastar ao criarem estratégias próprias para a construção da sua identidade profissional.

A bibliografia adotada mostrou-se suficiente para a pesquisa: Bauer e Gaskell (2002), Dubar (2005 e 2009), Franzoi (2006), Gomes (2002), Jovchelovitch (2000), Poupart et. al. (2010), bem como os dispositivos legais e os autores da área da educação trouxeram categorias aplicáveis e fundamentação sólida aos dados colhidos.

Pesquisar as identidades e as trajetórias profissionais no trabalho docente foi um processo desafiador e gratificante: desafiador pela exigência de manter um distanciamento das questões tratadas, não permitindo que as vivências pessoais interferissem no processo de coleta e análise dos dados, vez que completaremos nove anos como professora efetiva da casa. Apostamos na tentativa de dar voz a nossos entrevistados e entrevistadas, procurando resguardar o valor da representação subjetiva, ao mesmo tempo investimos de forma cuidadosa no levantamento de dados documentais, visando garantir com responsabilidade o status científico da pesquisa. Foi gratificante porque conseguimos adentrar uma área aplicada e ainda abundante em problemas de pesquisa, os quais podem ser analisados pela ótica da

Sociologia Social, Sociologia do Trabalho, Sociologia das profissões,
Psicologia Social, Sociologia da Educação e Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas)

ARAUJO, Wanderson P., **A formação docente para a educação profissional e tecnológica do IFNMG - Câmpus Januária**, Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

BOZZANO, Gabriel Souza . **Os sentidos do trabalho de TI pelos incubados no Midi Tecnológico/SC : a empregabilidade num mundo conexcionista**. 1. ed. Em Debate, 2013. 179 p.p

CAETANO, Edson e NEVES, Camila Emanuella Pereira. **O universo feminino da sala de aula: o trabalho marcado pela questão de gênero**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.60-77, jan./jun. 2011

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. Meeting of the Latin American Studies Association The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois - September 24- 26, 1998

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril, cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Companhia das letras, 1996

CIAVATTA, Maria. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Educação Superior em Debate, v.8, set. 2008. Brasília: Inep.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação

DINIZ, Marli. **Repensando a teoria da proletarização dos profissionais**. In Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): 165-184, maio de 1998

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

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)**. São Paulo: PUC, 2002. Tese doutorado

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero**. Revista Educação e Sociedade. vol.33 no.118 Campinas Jan./Mar. 2012

FERENCA. V. F., MIZUKAMI M. G. N. **Formação de professores, docência universitária e o aprender ensinar**.

Disponível

em:

<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/professor-do-ensino-superior.pdf> . Acesso em: 22/01/2015.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com imagem**,

texto e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMES, Maria Soledad E. O. Empregabilidade nos tempos de reestruturação e flexibilização: trajetórias de trabalho e narrativas de ex-empregados do setor elétrico brasileiro. Tese de Doutorado em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2002

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

HIRATA, Helena e MARUANI, Margaret. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho.** São Paulo: Editora Senac, 2003

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2014/2018. Disponível em: <file:///C:/Users/lara/Downloads/PDI%202014-2018.pdf>

JACQUES, Carolina da Graça. **Trabalho decente e responsabilidade social empresarial nas cadeias produtivas globais: o modelo *fast fashion* em Portugal e no Brasil.** Tese de doutorado em Sociologia Política, UFSC: 2015

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em www.planalto.gov.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI nº 11.892/2008 - **cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em www.planalto.gov.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: Legislação básica.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Globalização e educação: precarização do trabalho docente II.** Revista Educação e Sociedade. vol.25 no.89 Campinas Sept./Dec. 2004

OLIVEIRA, Ramon de. A regulação da educação profissional brasileira em tempos de crise do capital. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo de formação e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010

PACHECO E MORIGI, org. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil.** Porto Alegre: Tekne, 2012

PERRENOUD, P.; **Práticas pedagógicas, profissional docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1997

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010

RABELO, Amanda Oliveira. **Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, abr. 2013

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Profissões: lições e ensaios.** Edições Almedina, Coimbra, 2012

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Revistas Estudos Feministas. Santa Catarina. Ano 9,2º semestre, 2001

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O trabalho da mulher no Brasil**. São Paulo: Perspectivas, 1982

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. “A educação da mulher e da criança no Brasil colônia” in BASTOS e STEPHANOU (orgs.) **História e Memórias da Educação no Brasil**, vol I. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 131-145

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil**. Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, 2012, disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>

TONET, Ivo. **Educação e concepção de sociedade**. Marília, 1998.
Disponível em:

http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero na docência**. Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103

VILLELA, Heloísa de O S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T. ; FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cíntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000 pp. 95-1