



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL

DANIELE FERREIRA DE SOUSA

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MANAUS - AM

2019

DANIELE FERREIRA DE SOUSA

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

MANAUS-AM

2019

DANIELE FERREIRA DE SOUSA

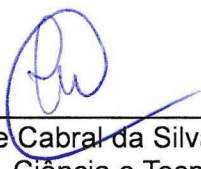
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de julho de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Profª. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Prof. Dr. Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano - Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

DANIELE FERREIRA DE SOUSA

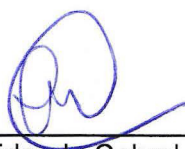
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

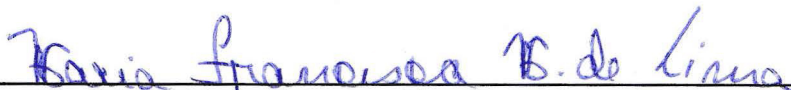
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 24 de julho 2019.

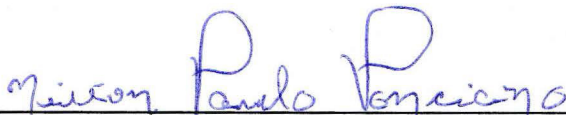
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Profª. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Prof. Dr. Prof. Dr. Nilton Paulo Porciano – Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica



DANIELE FERREIRA DE SOUSA

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Aprovado em _____ de _____ de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PROFEPT - IFAM)

Profa. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima – Membro Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PROFEPT - IFAM)

Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano – Membro Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (MPET - IFAM)

A minha mãe, Marilene por sempre me estimular na busca por independência por meio da educação e a meu pai, Raimundo por sempre apoiar minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

Não seria possível realizar esta pesquisa sem o apoio e a colaboração de algumas pessoas, a quem presto meus agradecimentos.

Primeiramente à minha família. Nesses últimos dois anos, temos enfrentado alguns desafios, mas unidos temos conseguido contorná-los. Grata por não me deixarem perder o foco. Principalmente minha mãe, com seus lanchinhos e palavras de incentivo; meu pai e meu irmão que se revezavam para me deixar e buscar no aeroporto, muitas vezes nas madrugadas, em minhas constantes viagens a Manaus;

Ao meu namorado, companheiro e amigo Edinael Cordeiro que me consolava quando precisava e me fazia acreditar que eu conseguiria seguir adiante;

Às minhas irmãs que Santarém-Pará me deu: Sarah Teixeira, Elana Coelho e Renata Saba, que desde o início acreditaram que eu ingressaria neste mestrado, comemoraram junto comigo meu ingresso e sempre se fazem presentes nos momentos difíceis.

À minha Instituição UFOPA por me liberar e assim poder dedicar-me ao curso e incentivar a elevação da qualificação de seus servidores.

À todos da Diretoria de Saúde e Qualidade de Vida, que é composta por profissionais que não se acomodam e estão em constante busca por qualificação, e assim, me inspiraram a ingressar em um mestrado. Obrigada, ainda, por sempre torcerem por mim, me acolher e incentivar. Vocês também são minha família.

Ao Campus Ananindeua do IFPA, onde desde o primeiro contato foram muito simpáticos e receptivos. Grata a Direção Geral, Direção e Coordenação de ensino, que me auxiliaram com as informações e no contato com os docentes.

Aos professores que participaram desta pesquisa. Obrigada por aceitar compartilhar uma parte de suas histórias e nos ajudar nesse estudo

Aos colegas e professores do PROFEPT. Com vocês aprendi muito, e para além das questões de ensino e educação, pois a partir das ricas discussões durante as aulas, nas quais em 99% fui uma expectadora que assimilava cada uma das diferentes opiniões e indagações atentamente, minha visão de mundo se ampliou.

A meu orientador por toda dedicação e paciência. Me dava liberdade, mas sabia cobrar de forma muito assertiva cada produção, me guiava nas descobertas e me auxiliava a enxergar o melhor caminho a percorrer. Muito, muito obrigada!

E a todos que mesmo indiretamente participaram desse percurso.

“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”.

(Paulo Freire, 1979)

RESUMO

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) vi a oportunidade de melhor estudar o tema “trabalho e sua influência sobre o indivíduo”. E neste caso, sobre os professores oriundos dos bacharelados, que inferimos, não tiveram a formação pedagógica para serem professores e não almejavam à docência como primeira profissão, o que fez surgir, dentre outras indagações, se o sentido que o docente atribui ao trabalho está em consonância com a percepção do seu trabalho enquanto docente. Desta forma, este estudo teve como objetivo compreender se os sentidos atribuídos ao trabalho influenciam na reflexão da prática docente de professores das disciplinas técnicas da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada com oito docentes bacharéis que ministram disciplinas técnicas no Instituto Federal do Pará – Campus Ananindeua. A história de vida foi utilizada como técnica de coleta de dados. Por meio de um roteiro norteador, os professores foram convidados a relatarem suas trajetórias profissionais, desde o ingresso na faculdade até os dias atuais. A análise dos dados seguiu o marco-teórico adotado neste estudo, obedecendo à operacionalização do método hermenêutico-dialético. Dessa maneira, foi possível identificar os seguintes núcleos: Trajetória até se tornar docente na EPT; Sentidos atribuídos ao trabalho; e a Prática docente na EPT. Constatamos que os professores ao elaborarem os sentidos de trabalho e levantarem questões relacionadas à prática docente se baseiam no seu contexto atual, trajetória pessoal, acadêmica e profissional, no qual os sentidos e reflexões estão imbricados num processo intercambiante e não linear de perceberem-se docentes. Diante das análises foi possível elencar elementos para elaboração de um guia de apoio que pretende ser útil ao professor em sua prática, pois, acreditamos que, com maior apropriação das temáticas contidas neste, ele poderá compreender melhor seu contexto educacional, sua importância social, e com isso, contribuir para sua formação e afirmação na profissão docente, sobretudo na carreira EBTT.

Palavras-chave: Trabalho. Sentidos atribuídos ao trabalho. Prática docente. Identidade profissional. Professor EBTT.

ABSTRACT

Upon entering the Post-Graduate Program in Professional and Technological Education (PROFEPT) I saw the opportunity to better study the theme of work and its influence on the individual. In this case, on the teachers who came from the baccalaureate, which we inferred, did not have the pedagogical training to be teachers and did not aim at teaching as a first profession, which raised, among other questions, if the sense that the teacher attributes to the work is in line with the perception of their work as a teacher. Thus, this study aimed to understand if the meanings attributed to work influence the reflection of the teaching practice of teachers of the technical disciplines of Vocational and Technological Education. Qualitative research was carried out with eight bachelors who teach technical subjects at the Instituto Federal do Pará - Ananindeua Campus. Life history was used as a data collection technique. Through a guiding script, teachers were invited to report their professional trajectories, from college entrance to the present day. The analysis of the data followed the theoretical framework adopted in this study, obeying the operation of the hermeneutic-dialectic method. In this way, it was possible to identify the following nuclei: Trajectory until becoming a teacher in EPT; Sense attributed to work; and the Teaching Practice at EPT. We note that teachers, in elaborating the meanings of work and raising questions that relate to teaching practice, are based on their current context, personal, academic and professional trajectory, where the senses and reflections are interwoven in an interchangeable and non-linear process of perceiving-become teachers. In the face of the analyzes, it was possible to list elements for the elaboration of a support guide that intends to be useful to the teacher in his practice, because, we believe that, with greater appropriation of the themes contained in this one, he can better understand his educational context, its social importance, and with that, to contribute to their formation and affirmation in the teaching profession, especially in the EBTT career.

Keywords: Work. Sense attributed to work. Teaching practice. Professional identity. Professor EBTT.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses consultadas quanto ao uso do método hermenêutico-dialético.....	59
Quadro 2 - Graduação e titulação dos professores entrevistados.....	66
Quadro 3 - Percepção do motivo do ingresso e sobre o trabalho no IFPA de acordo com o que foi expresso pelos participantes da pesquisa	79
Quadro 4 - Sentidos atribuídos ao trabalho	81
Quadro 5 - Sentidos atribuídos ao trabalho no contexto da docência	83
Quadro 6 - Síntese dos aspectos observados quanto a prática docente	103
Quadro 7 - Exemplos de falas que auxiliaram na elaboração dos temas para o produto educacional	104
Quadro 8 - Síntese do histórico da EPT no Brasil	113

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEPARA	Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Estado do Pará
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EAD	Educação a distância
EAFEC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAFMB	Escola Agrotécnica Federal de Marabá
EBTT	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de jovens e adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOW	Meaning of Work International Research Team
PDC	Plano de Desenvolvimento do Campus
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINE	Sistema Nacional de Emprego
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O TRABALHO E OS SENTIDOS DE TRABALHO	21
2.1	Trabalho	21
2.2	Sentidos de Trabalho	28
2.2.1	Pesquisas e abordagens de Sentido de Trabalho	33
2.2.2	Sentidos de trabalho e identidade	38
3	PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	41
3.1	Trabalho docente	41
3.2	Identidade Docente	42
3.3	A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	45
3.4	Os Institutos Federais	50
3.5	O Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT	53
4	A HERMENÊUTICA-DIALÉTICA	57
5	PERCURSO METODOLÓGICO	62
5.1	Natureza da Pesquisa	62
5.2	Estudo de Caso	63
5.3	Local da pesquisa	64
5.4	Sujeitos da pesquisa	66
5.5	Instrumento de coleta de dados	67
5.6	Análise dos dados	71
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
6.1.	Trajetória até se tornar docente na EPT	74
6.2	Sentidos atribuídos ao trabalho	81
6.3	Prática docente no contexto da EPT	89
6.3.1	O Trabalho docente	89
6.3.2	O papel da EPT e do Professor EBTT	96
6.3.3	Dificuldade e desafios da EPT	98
6.3.4	O Instituto/ Campus Ananindeua	102
6.4	Como se chegou ao produto educacional	104
7	GUIA DE APOIO: TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	109

7.1 A Educação Profissional e Tecnológica	110
7.1.1 A Educação Profissional e Tecnológica – EPT	110
7.1.2 Breve histórico da EPT:.....	111
7.1.3 Bases conceituais da EPT	115
7.2 Trabalho docente e a EPT.....	119
7.2.1 Trabalho	119
7.2.2 Significados e sentidos de trabalho	120
7.2.3 Trabalho docente.....	122
7.2.4 Identidade profissional docente	123
7.2.5 Saberes docentes	124
7.2.6 O professor da EPT e a carreira EBTT.....	130
7.3 Prática educativa	136
7.3.1 Interação professor e aluno	136
7.3.2 Prática pedagógica.....	137
7.3.3 Algumas práticas atuais (as metodologias ativas).....	138
7.4 Considerações sobre o guia	142
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A - Guia de apoio: Trabalho docente e Educação Profissional e Tecnológica .	155
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	156
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	157

1 INTRODUÇÃO

A temática “trabalho” tem estado presente ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional. Na graduação e na pós-graduação *latu sensu*, estudei e abordei temas relacionados à Psicologia do Trabalho e à Gestão de Pessoas. Em minha experiência profissional atuei na Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Renda do Pará, realizando cadastro, encaminhamentos e orientações a trabalhadores em busca de (re)colocação profissional junto ao Sistema Nacional do Emprego (SINE).

Já na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), onde atuo desde 2010, lotada na Diretoria de Saúde e Qualidade de Vida da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, tenho lidado com a prevenção e promoção à saúde do trabalhador, com servidores públicos federais (Técnicos Administrativos em Educação e Docentes do Magistério Superior). Mediante os estudos realizados na graduação e na especialização e o contato com diversos trabalhadores tenho percebido, apesar das diferenças socioeconômicas, a grande importância que o trabalho tem na vida do indivíduo, não só por questão de subsistência, mas também por questões como: sentir-se útil, ter identidade, além do sentimento de bem-estar.

Nessa perspectiva, concordamos com Volpi (2004, p. 447), ao afirmar que trabalho “[...] é um modo de ser no mundo, não é somente um fator econômico, mas um fator fundamental de bem-estar [...]”. Assim como com Dejours (2001), que descreve o trabalho como uma atividade física e/ou intelectual, que pode causar alienação e doença mental, mas também, ser fator de autorrealização, *status*, identidade, emancipação, bem como de aprendizado e experimentação, solidariedade e democracia.

Dessa forma, ao adentrar em um Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e ao tomar conhecimento de suas bases conceituais, vi a oportunidade de melhor estudar o tema “trabalho” e como este exerce influência sobre o indivíduo, mais especificamente, na percepção do professor.

Assim, após realizar algumas leituras sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tais como Frigotto (2001), Saviani (2003), Ramos (2009) e Pacheco (2012) e também, sobre os Institutos Federais, como Moura (2008), Machado (2008) e Brito e Caldas (2016), foi possível entender um pouco mais sobre o contexto da EPT e como a oferta do ensino de nível médio e do técnico, de forma concomitante, faz com que o quadro docente tenha professores com formação em licenciaturas, aptos a lecionar as disciplinas propedêuticas e por aqueles com

formação na área profissional do curso em que atuam, como cursos de engenharia e saúde e não possuem formação em licenciatura.

Diante disto, surgiram algumas indagações, tais como: Teriam esses professores não oriundos de licenciaturas maior dificuldade em lidar com questões relativas à profissão docente? Como se tornaram professores? Quais sentidos estes atribuem ao seu trabalho? Como constituem sua identidade docente? Será que os sentidos atribuídos por eles ao trabalho contribuem para a formação da sua identidade enquanto docentes?

Logo, buscamos um pouco mais de embasamento teórico para nos auxiliar com tais indagações, para, assim, definir o tema da pesquisa. Dessa forma, com base na literatura consultada, inclusive nas relativas às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foi possível obter melhor compreensão da importância do trabalho para o ser humano e de como este é uma atividade intrínseca e fundamental para a constituição de sua identidade.

Nesse viés, autores como Saviani (2007), Ciampa (1989) e Clot (2006) afirmam que o trabalho tem papel central na vida do indivíduo e é fundamental para a dinâmica social, pois ao agir sobre a natureza, transformando-a para garantir a sua própria existência, o homem o faz pelo trabalho e com ele desempenham sua sociabilidade. Da mesma forma, Coutinho, Krawilski e Soares (2007) e Clot (2006) confirmam que o trabalho é um elemento imprescindível para a construção da identidade, já que através dele é estabelecida a conexão entre sujeitos sociais e suas aspirações.

Nesse sentido, é possível inferir que a identidade profissional é um fenômeno social, constituída sob a influência da construção pessoal acerca da própria vida e do outro e na própria atividade do contexto profissional. A identidade profissional docente, portanto, compõe-se com base no sentido do docente em relação ao seu trabalho que, por sua vez, participa na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Dessa forma, os sentidos atribuídos ao trabalho podem sinalizar e colaborar para o entendimento da Identidade docente, dado que o sentido é compreendido como "[...] produção pessoal dependente da apreensão individual dos significados coletivos das experiências cotidianas [...]" (TOLFO et al, 2011, p. 186). Nessa perspectiva, conforme Costa (2013, p. 375), "[...] representação individual e/ou coletiva do ato de trabalhar desenvolvida por meio de um processo de percepção e reprodução do sentido, em que se apreciam as situações vivenciadas no ambiente de trabalho e representatividade destas para o trabalhador [...]". Portanto, a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho poderá auxiliar na compreensão da docência

na EPT, possibilitando aos docentes dessa modalidade reconhecer-se e firmar-se numa identidade profissional.

Nesse sentido, Alarcão (2008) enfatiza que é necessário o desenvolvimento de uma atitude de estar na profissão professor, como intelectual que criticamente questiona e se questiona, sendo, desse modo, um processo que envolve uma compreensão sistemática para melhor atuar na resolução dos problemas que se fazem presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, é necessário que o professor se reconheça como tal e compreenda, em especial no contexto da EPT, que para além do conhecimento técnico, deverá desenvolver, também, habilidades necessárias a atuação na docência.

Diante desse cenário, um estudo sobre os sentidos atribuídos ao trabalho, assumindo-o como um importante constituidor de identidade profissional docente, parece promissor, pois poderia apontar direções para a produção da profissão docente em EPT, uma vez que poderia subsidiar conteúdos para programas de qualificação, bem como, normativas e diretrizes a serem empregadas no Instituto Federal de modo a contribuir para reflexão e criticidade do docente em EPT.

Outro aspecto a ser considerado ao tratar da Educação Profissional e Tecnológica é o contexto histórico em que se deu a educação no Brasil. Conforme afirma Frigotto (2010), elementos históricos evidenciam que nunca foi de interesse da classe dominante brasileira uma educação escolar que desenvolvesse as bases científicas, a consciência dos direitos políticos, sociais, culturais e a capacidade de organização para atingi-los. Pelo contrário, sempre foi algo a ser contido, já que em uma sociedade capitalista, que se produz na desigualdade e se alimenta dela, não precisa da universalização da educação, o interessante é mantê-la diferenciada e dual.

Saviani (1983), ao tratar o problema da marginalidade, aborda que a escola sofre a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade capitalista e afirma que “[...] lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais [...]” (SAVIANI, 1983, p. 31). Por esse ângulo, Mészáros (2008) evidencia a importância da educação na transformação social, aponta que para romper com a lógica do capital é necessária a ativa contribuição da educação, pois uma transformação social emancipadora é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo.

Assim, a tarefa educacional é indissociada da tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora, tendo a educação grande importância para a ruptura com o capital e consequente transformação social.

Diante disto, indagamos: o professor na contemporaneidade teria a dimensão do seu papel na sociedade? Seria o professor também vítima da alienação no trabalho, visto a necessidade de sobrevivência imposta pela lógica de consumo do sistema capitalista, arrocho salarial, alta carga horária de trabalho e outros? E diante de toda a conjuntura atual, qual sentido ele atribui ao seu trabalho? O sentido que o docente atribui ao trabalho está em consonância com sua percepção de identidade docente? No contexto atual, é possível ao profissional docente autorreflexão sobre sua prática docente? E como tal prática poderia refletir na formação do aluno?

Dessa forma, a premissa em que nos baseamos parte do princípio de que quanto mais convergente os sentidos atribuídos ao trabalho com a constituição da identidade profissional docente, quanto mais o docente conhece o ambiente/sociedade em que está inserido e quanto mais ele se identifica com a profissão docente, mais teria meios para se engajar no debate e nas lutas por uma educação emancipadora.

Nesse sentido, Dias (2011) aborda a importância da construção da identidade docente para superação das crises educacionais. Para a autora a busca da identidade profissional é um passo importante para o resgate da qualidade e superação das crises na educação, no qual o reconhecimento da realidade do trabalho docente beneficia a formação, tornando-se, portanto, parte de um processo que pode levar à transformação do sistema educacional.

Convergindo a isso, ressalta-se que as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica enfatizam a necessidade de romper com a dualidade trabalho manual e trabalho intelectual, sob a qual esta modalidade de ensino foi constituída, e de fato, empregar a politecnia, o trabalho como princípio educativo e desenvolver a formação humana integral nos discentes, o que exige do professor em EPT condições para agir reflexivamente sobre sua prática de ensino e assim, propiciar situações de aprendizagem que ajudem aos alunos perceberem seu papel na sociedade e agir para sua emancipação.

Assim, acreditamos que para agir reflexivamente sobre sua prática, é necessário primeiramente que o professor se compreenda como tal, tenha sua identidade como um docente e, neste caso, em especial, um docente da Educação Profissional e Tecnológica, pois acreditamos que só a partir dessa compreensão, dessa identificação, o docente poderá criticamente questionar e se questionar, engajar-se na atividade profissional e melhorar sua atuação na resolução de problemas que podem advir do cotidiano educacional, buscando inclusive, inovar suas práticas educativas e, com isso, melhor contribuir para a emancipação dos alunos, o que refletirá pouco a pouco na transformação social.

Diante deste contexto e focalizando os professores bacharéis, que inferimos, não tiveram a formação pedagógica para serem professores, permaneceu o questionamento de como estes se veem na profissão docente e como isso poderia ter implicações na sua prática docente.

Sendo assim, por acreditarmos que o(s) sentido(s) de trabalho atua(m) como constituidor (es) da identidade profissional, essencial para o desenvolvimento da docência, este estudo pretende responder o seguinte problema de pesquisa: De que forma os sentidos atribuídos ao trabalho contribuem para a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica?

Nesse sentido, pretendemos com este estudo alcançar o seguinte objetivo geral: Compreender se os sentidos atribuídos ao trabalho influenciam na reflexão da prática docente de professores das disciplinas técnicas na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Pará – Campus Ananindeua. E os respectivos objetivos específicos: a) Identificar os sentidos atribuídos ao trabalho por professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); b) Verificar se os sentidos atribuídos ao trabalho influenciam na prática docente em EPT; c) Avaliar se há relação entre os sentidos de trabalho e autorreflexão da prática educacional enquanto docente em EPT; e d) Elaborar um produto educacional que contribua com o trabalho docente em EPT.

Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos a abordagem qualitativa e como estratégia, o estudo de caso. A história de vida foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Para a análise dos dados, recorreremos a proposta operativa hermenêutica-dialética de Minayo (2014) por ir ao encontro do objeto de pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa está composta por esta introdução, seguida de seis capítulos e considerações finais.

O referencial teórico foi dividido em dois capítulos: o capítulo 2, discorre sobre o Trabalho e os Sentidos do Trabalho, pesquisas e abordagens de sentido de trabalho, além de realizar uma relação entre sentidos de trabalho e identidade; e o capítulo 3, aborda a prática docente e a Educação Profissional e Tecnológica, que na perspectiva deste estudo, considerou-se importante tratar: O trabalho e a identidade docente; a Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e o professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT. O capítulo seguinte (capítulo 4) explana o marco teórico adotado para este estudo, a hermenêutica dialética. Seguido do capítulo 5, dedicado a versar sobre o percurso metodológico da pesquisa, abordando o local de realização, os participantes, a abordagem, a estratégia metodológica, o instrumento empregado para a produção dos dados e o procedimento utilizado para analisá-los.

Após, temos o capítulo 6, que apresenta os resultados e os discutimos a luz do referencial teórico e estudos similares já consolidados e, também, explanamos como chegamos à proposta do produto educacional a ser apresentado. Logo depois, discorremos sobre o produto educacional elaborado, um guia de apoio ao docente da Educação Profissional e Tecnológica e finalizamos com as considerações finais acerca deste estudo.

2 O TRABALHO E OS SENTIDOS DE TRABALHO

O trabalho ocupa papel fundamental na vida do ser humano, sendo essencial para sua existência. Desde os povos primitivos os seres humanos se constituíram através do trabalho: ao caçar, ao pescar, ao coletar, mesmo diante de todas as transformações históricas, econômicas e sociais, ainda nos dias atuais, o trabalho continua sendo componente indispensável para a vida do indivíduo, inclusive para a constituição de sua identidade.

Nessa conjuntura, alguns estudiosos apontam que o trabalho é algo central na vida das pessoas. A esse respeito, Dejours (2007, p. 21), contribui ao afirmar que trabalho "[...] é e continuará central em face da construção da identidade e da saúde, da realização pessoal, da formação das relações entre homens e mulheres, da evolução da convivência e da cultura [...]".

Contudo, a relação do homem com o trabalho sofreu várias modificações ao longo da história, impactando nos sentidos atribuídos a ele. Conforme a literatura pesquisada, o trabalho permeia a história da humanidade, seja como necessidade de subsistência, desde as sociedades primitivas, seja o trabalho como mercadoria, no modo capitalista. Dessa maneira, visando proporcionar melhor compreensão dos aspectos abordados neste estudo, trataremos a seguir, a respeito da temática “trabalho e seus sentidos”.

2.1 Trabalho

O trabalho tem sido essencial à sobrevivência do indivíduo desde as sociedades primitivas e ainda na atualidade, se confundindo com a própria história da humanidade.

Conforme Araújo e Sachuk (2007) histórica e politicamente a humanidade tem se estruturado em função do trabalho. Desde os caçadores paleolíticos até os profissionais da era tecnológica, na contemporaneidade, o trabalho é parte fundamental da existência e a razão de viver do homem.

Nesse seguimento, autores como Morin (2001) e Tolfo e Piccinini (2007) defendem que apesar de todas as transformações que o trabalho sofreu e, conseqüentemente a relação do homem com ele, o mesmo se apresenta como fundamental, já que representa valor importante na vida dos indivíduos e exerce influência relevante sobre sua satisfação e motivação. Assim, seja do ponto de vista sociológico, como psicológico, o trabalho continua sendo central para os trabalhadores.

Destarte, concordamos com o ponto de vista dos autores supracitados, visto que é comum nos identificarmos por meio do nosso trabalho e profissão, como se fosse parte de nós

mesmos, por exemplo: meu nome é Maria e sou psicóloga. Em contrapartida, há aqueles que por não conseguirem trabalho se sentem menos dignos, não raro, relatos de desempregados expressando tal sentimento. Além disso, é comum na sociedade contemporânea a relação de ser “alguém” na vida justificada a ter um trabalho. Assim, retomamos a Volpi (2004), que afirma ser o trabalho um bem imaterial produzido pelo homem para construir o seu mundo, desenvolvendo o seu bem-estar e o seu projeto existencial.

Nesse sentido, é possível observar que na atualidade o trabalho não está somente vinculado à subsistência, mas também está associado à realização pessoal e atua como definidor da estrutura de tempo e das fases da vida, como defendem Alberton e Piccinini (2009),

A importância que o trabalho tem na vida das pessoas se constata na sua utilização como definidor da estrutura de tempo, divisor entre as atividades pessoais e impessoais e, ainda, como legitimador das fases da vida, como estudar, trabalhar e se aposentar (ALBERTON; PICCININI, 2009, p.02).

Contudo, nos primórdios da civilização humana a relação com o trabalho era de cunho extrativista, no qual o homem colhia, caçava e pescava, atendendo aos seus instintos de sobrevivência.

Sobre as sociedades primitivas, Silva, Mata e Klein (2010) apontam que o ser humano por possuir uma organização biológica diferenciada, com um avantajado desenvolvimento do cérebro e das patas dianteiras (mãos), requeria elevado consumo de alimentos, ele também era destituído de recursos para lutar contra a hostilidade da natureza, como não possuir garras, presas, velocidade e destreza. Dessa forma, para suprir essas deficiências, o homem precisou potencializar seus recursos naturais como pedras e paus, utilizando-os na função de armas e utensílios primitivos, constituindo-se, assim, uma forma embrionária de trabalho. Para as autoras

o ser humano não só transforma coisas da natureza em objetos não naturais, com os quais é capaz de transformar a própria natureza, mas também mantém consigo tais objetos, que se tornam extensões de si para garantir sua atividade produtiva consciente, *o trabalho* (SILVA; MATA; KLEIN, 2010, p. 104).

Nesse caso, Krawlski (1998, p. 9), sintetiza “[...] a caça, a pesca e o pastoreio diversificaram as formas de trabalho humano e possibilitaram sua evolução, na medida em que o homem começou a fabricar instrumentos de trabalho [...]”.

Ainda nesse aspecto, Marx (2017) e Saviani (2003), apresentam uma perspectiva ontológica de trabalho, pois em ambos o trabalho se apresenta como a ação do homem sobre a

natureza, transformando-a com a finalidade de obter bens materiais e culturais necessários à sua existência.

Ademais, para Saviani (2003, p.133), o trabalho seria exatamente a ação do homem sobre a natureza, no sentido de transformá-la a seu favor, “[...] ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la [...]”. O autor defende ainda que o trabalho define a essência humana, pois o homem precisa estar continuamente produzindo sua própria existência por meio do trabalho.

Indubitavelmente, ao realizar suas afirmativas Saviani se fundamenta em uma concepção marxista, já que Marx considera o trabalho, antes do advento do capitalismo, como uma atividade intrínseca ao ser humano, necessária para sua sobrevivência e como fruto da relação do homem com a natureza, à medida que se apropria dela e a transforma para atender suas necessidades.

Ainda segundo Marx (2017), o trabalho é um processo entre homem e a natureza, em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Como ser corpóreo, o homem movimenta suas forças naturais por meio dos braços e pernas, cabeça e mãos, apropriando-se dos recursos da natureza, transformando-o e tornando útil para a vida humana. Assim, ao atuar sobre a natureza externa e modificá-la, ao mesmo tempo modifica a si mesmo, ao desenvolver suas potencialidades.

Desse modo, na perspectiva de Marx (2017) e Saviani (2003), o trabalho é essencialmente humano, ambos partilham da concepção de que os homens a partir do seu trabalho, com sua inventividade constroem a sua história, ou seja, o homem produz sua existência adaptando a natureza as suas necessidades e nesse processo cria e recria a sua realidade, que evolui e se complexifica ao longo do tempo, constituindo um processo histórico.

Por outro lado, Krawulski (1998) pondera que alguns autores ao conceituarem trabalho enfatizam que os outros animais também o realizam. Todavia, por exemplo, a teia da aranha e a construção da colmeia pelas abelhas são produtos de comportamentos meramente instintivos, enquanto que, a característica do trabalho humano é a adaptação a situações imprevistas e a fabricação de instrumentos, bem como o fato de ele ser consciente e proposital, na medida em que o resultado do processo existe previamente na imaginação do trabalhador.

Nessa perspectiva, Silva, Mara e Klein (2010) concordam com essa ideia, por defenderem que o ser humano ao estabelecer uma finalidade a um determinado instrumento demonstra psiquismo estruturado, capaz de imaginar o resultado de sua ação antes de executá-

la. Então, para as autoras essa antecipação ideal da ação de modificação do real passa a ser elemento constitutivo da atividade produtiva humana (o trabalho).

Marx (2017) também aborda tal aspecto, ao afirmar que o homem não só transforma o material sobre o qual opera, como também a ele imprime o projeto que tinha conscientemente em mente, que determina o seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade.

Da mesma forma, Blanch (2003) conceitua trabalho como atividade humana, e também enfatiza a distinção com o trabalho instintivo animal. Sendo assim, o autor define trabalho como atividade humana, individual ou coletiva, de caráter social, complexa, dinâmica, mutante, que se distingue de qualquer outro tipo de prática animal por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e moral.

Segundo Dejours (2008) trabalhar seria um ato orientado para um objetivo de produção, incluindo os pensamentos que são indissociáveis a ele. Ressalta ainda, que as situações de trabalho comuns são submetidas a imprevistos provenientes tanto da matéria, das ferramentas, das máquinas quanto dos outros trabalhadores, dos colegas, chefes, subordinados e até clientes. Tais imprevistos ocasionam a discrepância entre o prescrito e o efetivo. Assim, para o autor, trabalhar seria preencher essa discrepância, ou seja, o espaço entre o prescrito e o efetivo, o que não pode ser previsto de antemão. Dessa forma,

[...]o trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar [...] (DEJOURS, 2004, p.28).

Logo, entende-se que o trabalho humano se diferencia do trabalho instintivo animal por ser consciente e proposital, à medida que é pré-concebido antes de sua execução, sendo ainda, viabilizado pela razão, pensamento simbólico, criatividade e emoções, as quais se caracterizam como essencialmente humanos.

Outro aspecto a se destacar sobre trabalho, é que este foi de grande importância para constituição da sociedade, pois pelo trabalho o homem fundamentou sua vida cultural e social ao transformar a natureza e ao acumular o conhecimento adquirido por meio de tal transformação, que eram transmitidos às novas gerações.

De acordo com Silva, Mata e Klein (2010 , p.104), o trabalho foi fundamental para o surgimento das culturas humanas na terra, dado que, ao aprender a transformar a natureza intencionalmente a fim de satisfazer suas necessidades, o fez por meio de instrumentos que construiu utilizando os próprios elementos já dispostos na natureza e que assim se constituíram

em potencializações das capacidades humanas que auxiliaram o surgimento das primeiras culturas humanas. Assim sendo, para estas autoras “[...] os primeiros seres humanos não mais se relacionavam com a natureza simplesmente por estarem nela, mas por sua teleologia, fazendo surgir às primeiras culturas humanas sobre a Terra [...]”.

Sob o mesmo ponto de vista, Saviani (2007) aborda que nas comunidades primitivas os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, do mesmo modo aprendiam a trabalhar trabalhando, lidando com a natureza e relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.

Ainda em Saviani (2007), destaca-se que na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, onde os homens produziam sua existência em comum (comunismo primitivo) e se educavam nesse mesmo processo, logo, não havia divisão em classes, todos tinham acesso àquilo que era produzido. Contudo, com o desenvolvimento da produção conduziu-se à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários.

Inegavelmente, essa configuração tornou possível à classe dos proprietários “viverem sem trabalhar”, viver do trabalho alheio; do trabalho dos não proprietários, que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

De acordo com Kern (2016), sociedades antigas, como Grécia e Roma, consideravam o trabalho focado na subsistência como algo indigno, pois era voltado para os escravos. O ócio era valorizado e exercido por homens livres que se dedicavam à política e filosofia (trabalho intelectual), enquanto o trabalho braçal era destinado aos escravos e às mulheres.

Dessa forma, de acordo com Araújo e Sachuk (2007), o trabalho que era algo natural, passa historicamente a ter uma conotação negativa. Conforme Jacques (1996), o termo “trabalho”, propõe uma associação à dor e sofrimento. Segundo a autora, a origem da palavra vem do latim *tripalium*, instrumento agrícola e também de tortura formado por três estacas de madeira, usado, na antiguidade, pelos romanos para torturar escravos e homens livres que não podiam pagar impostos, com o tempo o sentido da palavra passou a ser “realizar uma atividade dura”.

Em uma perspectiva teológica cristã, de acordo com Silva e Mafra (2015) o trabalho também se apresenta de forma negativa, como um “castigo de Deus” em função da desobediência. Além disso, em razão do pecado original o homem foi punido a ter que extrair

seu sustento através do seu suor, atribuindo ao trabalho um sentido obrigatório, árduo, penoso e fatigante, como exposto no livro de Gênesis.

Nesse contexto, na Idade média, conforme Kern (2016, p.23), a concepção negativa relacionada ao trabalho, sobretudo ao braçal, sofreu alguma modificação, no qual adquiriu certo valor, como o de “preparação da alma para a vida contemplativa, uma ocupação para o corpo, que o afastava das ‘tentações’”. Ainda segundo Kern (2016) com a dominação da Igreja Católica, nesse período, o trabalho começou a ser valorizado na medida, em que contribuía para a resignação cristã e a restauração da pureza da mente, afastando as pessoas da preguiça.

Ressalta-se que na idade média, conforme Wilbert (2002) predominava o feudalismo como sistema produtivo e de organização social, no qual a terra continuava sendo o meio de produção predominante e a agricultura a principal atividade produtiva, porém com a substituição do trabalho escravo pelo servil. Entretanto, como ponderam Araújo e Sachuk (2007) embora houvesse uma relação de dominação, havia também obrigação recíproca entre as partes, visto que,

Entre senhores e servos os vínculos pessoais baseavam-se em determinadas obrigações de ambas as partes. Por um lado, o senhor tinha por obrigação proteger os servos de ataques, e estes, por sua vez, tinham dois tipos de obrigações: prestar serviços, como por exemplo, plantar na terra do senhor, consertar estradas, arrumar moinhos, etc., e também dar ao senhor parte da produção agrícola (ARAÚJO; SACHUK, 2007, p.57).

Logo, no período medieval temos a concepção de trabalho numa visão cristã como salvação, sendo a servidão a forma de trabalho vigente, com obrigações recíprocas, entre senhores feudais e servos.

Já no renascentismo, conforme Bendassoli (2007) o trabalho deixa de possuir um sentido externo a ele. Desse modo, dinheiro, salvação ou reputação passam a figurar como consequências, pois o que realmente importa são a expectativa e o prazer de realizar um bom trabalho. Assim, de acordo com o autor, a visão renascentista de trabalho, o associa a prazer e alegria, onde o homem era co-criador do universo e se autorrealizava no trabalho, atribuindo-se um valor intrínseco ao trabalho.

Nessa mesma perspectiva, Aktouf (2004) destaca que na fase de transição entre as Eras Medieval e Moderna o trabalho passou a ser visto como criação e autoexpressão humana, um valor e fim em si mesmo, emergindo, então, a figura do artesão “*homo faber*”, por excelência. Dessa forma, o “*homo faber*”, entendido como aquele que utiliza o seu corpo de forma livre e as suas mãos como instrumentos para a produção de objetos de uso, se caracterizam pela durabilidade, fruto da criatividade e inventividade humana.

Ainda nesse contexto, Araújo e Sachuk (2007) explanam que nesse período o desenvolvimento do trabalho artesanal foi tamanho, que a ideia de industrialização não tardou a surgir e com ela a necessidade de maior mão-de-obra, que se compôs das pessoas menos favorecidas da comunidade. As autoras destacam, então, que assim ocorre a diferenciação entre trabalho artesanal e trabalho industrial, no qual o trabalho do artesão, aquele que tinha o conhecimento de todo o processo de produção e do valor correspondente ao seu trabalho, em contraponto ao industrial, que é fragmentado, seriado e específico.

Assim, conforme Araújo e Sachuk (2007) a noção de homem completo começa a perder sua dimensão, visto que ocorre uma queda na autonomia, criação e, principalmente, na administração da vida produtiva pelo próprio homem.

Nesse sentido, é possível constatar que desde a fixação do homem na terra, se tornando sedentário e não mais nômade, a estabilização da divisão do trabalho e dos proprietários e não proprietários de terra sofreram várias transformações históricas, mas foi com a revolução industrial e a consolidação do capitalismo que o trabalho transformou-se sobremaneira, pois com a venda da força de trabalho, caracterizou-se como atividade assalariada, como tem até hoje.

Além do que, diferentemente do trabalho artesanal/manual, no qual o homem acompanhava e participava da completude do processo de produção, visualizando o produto final e, com isso, conseguia significar todo o seu esforço, na atividade mecanizada, advinda da revolução industrial, o trabalhador só participa de parte do processo e, muitas vezes, não tendo acesso ao produto final, e, portanto, não visualizando o resultado dos seus esforços.

Sobre essa condição, Marx (1980), afirma que o trabalho no modo de produção capitalista deixa de hominizar e passa a alienar, pois o produto e o próprio processo de produção tornam-se estranhos ao trabalhador. Do mesmo modo, Raitz e Silva (2004) afirmam que o trabalho deixa de hominizar e passa a alienar.

Sendo assim, para Heller (1992, p. 38), "[...] existe alienação quando ocorre um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção [...]", isto é, no trabalho alienado, perde-se o sentido ontológico, e passa a ser entendido como exterior ao trabalhador "[...] e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das potencialidades alcançadas pelo gênero humano" (BASSO, 1998, p. 5).

Nesse contexto, Borges e Yamamoto (2004) destacam que a implantação do sistema capitalista gerou uma concepção de trabalho que o exalta como central na vida das pessoas,

independente do seu conteúdo. Consoante a isso, Descanio e Lunardelli (2007) apontam que o avanço do capitalismo também contribuiu para a separação do trabalhador dos meios de produção e do produto do trabalho, além da expropriação do seu conhecimento, o que é impulsionado por movimentos como os taylorista e fordista¹ no século XX.

Assim, no capitalismo observa-se que o trabalho perde o seu sentido ontológico e assume um caráter de alienação a partir do desenvolvimento dos meios de produção, que separam o trabalhador do produto de seu trabalho, impactando na sua autonomia e na sua relação com o trabalho.

De acordo com Piccinini et al. (2005) e Santos (2010), o conceito de trabalho é modificado conforme contexto histórico, econômico e social, sendo percebido pelas pessoas de maneiras distintas, apresentando diferentes características quanto à utilidade, obrigatoriedade, relevância, obrigação social, dentre outros aspectos.

Diante do exposto, observamos que as concepções de trabalho se modificaram em função do contexto histórico, que influenciou a relação do homem com o trabalho e, por consequência, nos sentidos atribuídos a ele. Portanto, o próximo tópico será dedicado a melhor explanação dos sentidos de trabalho.

2.2 Sentidos de Trabalho

Antunes (2009) destaca não ser possível remover o trabalho da sociedade, pois este possui papel fundante do ser humano e de suas formas de sociabilidade, e ocupa importância central na análise dos processos sociais, mesmo com os quadros de reestruturação produtiva e suas implicações, com todas as transformações que vem ocorrendo.

Como já mencionado, as transformações sofridas pelo trabalho ao longo da história impactam em sua relação com os homens e altera os sentidos atribuídos a ele. Sendo assim, trataremos neste tópico concepções de autores e estudos relacionados aos sentidos de trabalho.

Nesse sentido, a perspectiva marxista de trabalho pode ser entendida como a capacidade de transformar a natureza para atender as necessidades humanas - trabalho ontológico. Nesse âmbito, Frigotto (2001) analisa que Marx atribuiu uma dupla centralidade ao trabalho quando

¹ Conforme Araújo (2017), o Taylorismo e o Fordismo são modelos de organização industrial que surgiram no início do século XX com o avanço do Capitalismo e que visavam o aumento da produção e do lucro. O Taylorismo foi criado pelo engenheiro americano Frederick W Taylor e se baseava na organização de trabalho hierarquizada e sistematizada, onde cada trabalhador desenvolvia uma atividade específica e era monitorado segundo o tempo de produção, sendo premiados aqueles que se destacavam. Já o Fordismo foi criado pelo empresário americano do ramo automobilístico Henry Ford em 1914 e se baseava no sistema de linha de montagem, tendo como uma de suas principais características as esteiras rolantes, que se movimentavam enquanto o operário ficava praticamente parado, realizando uma pequena etapa da produção.

concebido como valor de uso: criador e mantenedor da vida humana e como princípio educativo. Assim como assume duas dimensões distintas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. Sobre isso, destaca-se em Marx (2017), que o trabalho útil, como criador de valores de uso, é indispensável à existência do homem, sejam quais forem as formas de sociedade. Portanto, o trabalho é necessidade natural, para efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, assim, manter a vida humana.

Assim, Frigotto (2001), apoiado nas ideias de Marx, destaca que o trabalho enquanto elemento criador da vida humana se constitui em um dever e um direito, um dever a ser aprendido e socializado desde a infância, ou seja, o trabalho como princípio educativo, pois é necessário transformar a natureza em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Como também é um direito, pois é pelo trabalho que o homem pode recriar e reproduzir, permanentemente, sua existência humana.

Dessa forma, impedir o direito ao trabalho a alguém seria uma violência contra a vida humana, uma vez que lhe seria impedido de minimamente produzir sua própria vida e dos seus filhos. Com relação às dimensões distintas de trabalho, estas estariam relacionadas as respostas às necessidades imperativas do ser humano, com tais necessidades sanadas haveria liberdade para fruir do trabalho propriamente humano – criativo e livre.

Diante o exposto, apesar de Marx não ter estudado, nem realizado definições de sentidos de trabalho, parece possível inferir, a partir da análise de Frigotto (2001), que os sentidos atribuídos ao trabalho para Marx seria o de criador e mantenedor da vida humana, além de um dever e um direito que deve ser oportunizado e aprendido.

Sobre significado e sentido do trabalho, Tolfo e Piccinini (2007) afirmam que estes temas vêm sendo estudados por diversas áreas do conhecimento, por intermédio de diferentes vertentes epistemológicas, por exemplo, pela Psicologia, Sociologia, Comunicação Social, Administração, etc., e atribuem os primeiros estudos aos psicólogos Hackman e Oldhan (1975), que relacionaram qualidade de vida no trabalho ao sentido do trabalho.

Nesse viés, as autoras supracitadas ressaltam, ainda, que comumente em trabalhos e pesquisas acadêmicas significados e sentidos são tratados como sinônimos, contudo, para as mesmas, significado do trabalho pode ser entendido como a representação social que a tarefa executada tem para o trabalhador, seja individual (a identificação de seu trabalho no resultado da tarefa), grupal (o sentimento de pertencimento a uma classe unida pela execução de um mesmo trabalho), ou social (o sentimento de executar um trabalho que contribua para o todo: a sociedade). Enquanto que, sentido do trabalho, identificado pelos pesquisadores do grupo de

pesquisa Meaning of Work International Research Team – MOW (1987), além do significado – individual, coletivo e social do trabalho –, contemplaria também a utilidade da tarefa executada para a organização a que se pertence, a autorrealização e a satisfação, o sentimento de desenvolvimento e evolução pessoal e profissional e a liberdade e autonomia para a execução das tarefas.

Tolfo e Piccinini (2007) elaboram então que os significados são construídos coletivamente em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto, ao passo que os sentidos são caracterizados por ser uma produção pessoal em função da apreensão individual dos significados coletivos, nas experiências do cotidiano. Sendo que essas transformações, dos sentidos e significados, são construídas por meio de uma relação dialética com a realidade. Portanto, para essas autoras, a concepção de significado está relacionada ao entendimento social do trabalho e a de sentido, a uma dimensão pessoal, e é essa compreensão de significado e sentido de trabalho que será adotada nesse estudo.

Em concordância com a definição elaborada por Tolfo e Piccinini (2007), O Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho, apresenta a seguinte definição de sentido de trabalho

Uma representação individual e/ou coletiva do ato de trabalhar desenvolvida por meio de um processo de percepção e reprodução do sentido, onde se apreciam as situações vivenciadas no ambiente de trabalho e representatividade destas para o trabalhador (COSTA, 2013, p.375).

Portanto, conforme Tolfo e Piccinini (2007), [...] o trabalho é rico de sentido individual e social, é um meio de produção da vida de cada um ao prover subsistência, criar sentidos existenciais ou contribuir na estruturação da identidade e da subjetividade [...]. Dessa forma, podemos afirmar que os sentidos de trabalho são essenciais para a constituição da identidade social.

Em consonância com a afirmação anterior, pesquisas realizadas pelo grupo MOW (1987) e por Morin (2001) apontaram que as pessoas, em sua maioria, mesmo que tivessem condições para viver o resto de suas vidas confortavelmente, continuariam a trabalhar, pois o trabalho é muito mais que uma fonte de sustento, tornou-se meio de relação social, de se sentir como parte integrante de um grupo, de ter uma ocupação e um objetivo a ser atingido na vida, de sentir-se útil. A esse respeito, Garcia e Henriques (2013) abordam que muitas pessoas veem no trabalho uma forma concreta de interagir com a sociedade, de assumir responsabilidades,

superar frustrações perante a vida e realizar-se por exercer uma função que não seja meramente remuneradora, nesse sentido ter um trabalho é ter uma identidade.

Logo, compreendemos, conforme os autores supracitados, que o trabalho para além de fonte de sustento é também meio para o desenvolvimento da sociabilidade dos homens, que os permitem interagir uns com os outros e nessa interação perceber-se integrantes de um grupo, visualizando afinidades e permitindo a identificação com o grupo e com as atividades.

Seguindo essa perspectiva, Dejours (2011) afirma que o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade. Segundo o autor, o sentido do trabalho é formado por dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito e o conteúdo significativo em relação ao objeto.

Com relação ao conteúdo significativo do trabalho em relação ao sujeito, Dejours (2011) refere-se às dificuldades práticas das tarefas, a significação da tarefa acabada em relação a uma profissão e a posição social implícita ligada ao posto de trabalho determinado. Já o conteúdo significativo em relação ao objeto compreende os investimentos simbólicos e materiais destinados a esse objeto.

Dessa maneira, como resumem Oliveira et al (2004), o sentido que os indivíduos atribuem ao seu trabalho é composto pela percepção da sua utilidade para a organização e sociedade, ao mesmo tempo em que confere ao operário a identificação com a tarefa, o que viabiliza o sentimento de realização e satisfação, além de fazê-lo sentir-se inserido no grupo, quando reconhecido pelos pares.

Destarte, os resultados identificados no estudo realizado por Oliveira et al (2004) possibilitam definir que um trabalho com sentido pode ser influenciado por quatro variáveis subjetivas: (a) o significado do trabalho, entendido como a concepção do que é trabalho para o indivíduo; (b) o valor (grau de importância, centralidade) que o sujeito atribui ao trabalho; (c) os valores éticos individuais; e (d) o motivo (a razão) pelo qual ele trabalha. Sendo esses fatores, por sua vez, altamente influenciados pelo meio, no qual o indivíduo está inserido (culturais e sociais). Além disso, seu contexto social e cultural influencia sua posição a respeito do tema. Enfim, entende-se que um trabalho com sentido é aquele que realiza, satisfaz e estimula o sujeito para a execução das suas tarefas.

Nessa perspectiva, Dejours (2011) afirma que o trabalho saudável respeita a identidade em sua construção plena, cuja organização seja eticamente prescrita, respeitando potenciais e limites da condição humana, assim como conduz à criatividade e ao comprometimento com a realização de um trabalho de alta qualidade. Logo, como fonte de prazer, o trabalho permite

que o trabalhador se torne sujeito da ação, criando estratégias para minimização do sofrimento, na perspectiva do domínio do mesmo.

Dessa maneira, com base nas ideias apresentadas, um trabalho com significado, é não alienante, à medida que permite o crescimento, a percepção de identidade e o desenvolvimento de autonomia. Pois, um trabalho que proporcione sentir-se realizado é um trabalho com sentido. Dessa forma, quando as pessoas não veem no trabalho uma identidade com os seus valores pessoais ou mesmo não acreditam no que está sendo realizado, ele torna-se uma fonte de sofrimento, também deixando de ter um sentido (GARCIA; HENRIQUES, 2013). Corroborando com essa afirmação, Tolfo e Piccinini (2007) apontam que:

Se o homem reconhecer o trabalho somente como algo obrigatório e necessário à sobrevivência e aquisições deixa de perceber esse mesmo trabalho como a categoria integradora, pela qual pode criar e reconhecer-se enquanto indivíduo e ser social. O homem, alienado, torna-se apenas um produtor e consumidor de capital, deixando de buscar sua identidade nas atividades que executa. Deixa, então, de atribuir significados e sentidos positivos ao seu fazer (TOLFO, PICCININI, 2007, p. 45).

Sendo assim, Raitz e Silva (2014), ao estudarem as trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professoras universitárias, concluem que são as múltiplas formas de viver o trabalho e a prática docente que constroem as trajetórias identitárias das docentes. Trajetórias estas que se apresentam ressignificadas no cotidiano da profissão, marcado por sentidos diversos em virtude da complexidade da própria identidade sempre em constituição, bem como pela conjuntura do mundo do trabalho nas sociedades atuais, sendo, portanto, um movimento, ao mesmo tempo, permanente e cambiante.

Para Morin (2001) o trabalho com sentido faz com que a pessoa se dedique mais às suas atividades e desta forma alcance a eficácia.

Assim, infere-se que o professor, ao ver sentido no seu trabalho, implicaria em maior dedicação, inclusive na busca por melhoria contínua, o que refletiria positivamente na prática docente e em consequência na formação do discente. Logo, os esforços de identificação dos sentidos atribuídos ao trabalho podem propiciar uma melhor compreensão acerca da relação das pessoas com seu trabalho e da busca de uma identificação profissional com o mesmo, que permita uma postura emancipatória e reflexiva.

Portanto, compreender o sentido do trabalho para os docentes poderá contribuir para produzir conhecimento que propicie atitude reflexiva sobre a prática docente.

2.2.1 Pesquisas e abordagens de Sentido de Trabalho

Conforme mencionado, o sentido de trabalho vem sendo pesquisado por diferentes áreas, e nessa pesquisa traremos os principais estudos e abordagens realizadas.

1) Estudos de Hackman e Oldhan (1975): esses pesquisadores relacionaram qualidade de vida no trabalho ao sentido do mesmo. Mais especificamente, tentaram explicar como as interações, as características de um emprego e as diferenças individuais influenciam a motivação, a satisfação e a produtividade dos trabalhadores.

Dessa maneira, Hackman e Oldhan (1975), concluíram, então, que as características do emprego a contribuir para o sentido do trabalho são: a variedade das tarefas, a identidade e o significado do trabalho.

Assim sendo, a variedade das tarefas relaciona-se com a possibilidade do uso de diversas competências, de forma que o sujeito se identifique com a execução de suas tarefas. Ao passo que, a identidade é a perspectiva de identificação com todo o processo, da concepção até a finalização, percebendo resultados tangíveis e sua contribuição para o ambiente social, sua autonomia, sua liberdade e independência, para, assim, determinar a maneira com que realizará suas tarefas, acrescentando seu sentimento de responsabilidade em relação a elas. E, o significado seria a expectativa de geração de um impacto significativo sobre o bem-estar ou trabalho de outras pessoas, tanto na organização quanto no ambiente social.

Assim, de acordo com Kern (2016), essas características levam a três estados psicológicos que correspondem a) ao sentido encontrado na função exercida pelo indivíduo; b) ao sentimento de responsabilidade em relação aos resultados obtidos e; c) ao conhecimento de seu desempenho.

2) A pesquisa do grupo MOW: conforme Tolfo e Piccinini (2007), período entre 1981 a 1983, o grupo de investigação Meaning of Work International Research Team passou a se destacar na condução de pesquisas com amostras representativas de diferentes países (Alemanha, Bélgica, Estados Unidos, ex-Iugoslávia, Inglaterra, Holanda, Israel e Japão), com vistas a definir e identificar variáveis que explicassem os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao seu trabalho. Portanto, o objetivo central era identificar os principais padrões de sentidos atribuídos ao trabalho pelos indivíduos, para que posteriormente, os resultados fossem comparados, identificando-se as diferenças e similaridades entre os países pesquisados. Então, após a estruturação dos dados em 12 fatores, que foram agrupados em quatro dimensões e

depois de uma avaliação estatística, chegaram a três categorias: Centralidade do Trabalho, Normas Sociais sobre o Trabalho e Resultados valorizados do trabalho.

A saber, a Centralidade do Trabalho é entendida como o grau de importância que o trabalho tem na vida de uma pessoa em um determinado momento. É formada pelo componente, *centralidade absoluta do trabalho*, que mensura o valor atribuído a este dentro da vida dos sujeitos e identifica em que medida o trabalho é central para a autoimagem. E também pelo componente, *centralidade relativa do trabalho*, que é influenciada pelos ciclos vitais do sujeito, e mede a relação do trabalho com outros momentos importantes na sua vida.

Já as Normas Sociais sobre o Trabalho remetem àquelas derivadas de valores morais relacionados com o trabalho, tais como a ética do trabalho e a ética marxista, que atuam como antecedentes dos princípios e condutas sociais associados às crenças sobre as obrigações e os direitos do trabalhador. Dessa forma, tais normas norteiam as avaliações individuais acerca das recompensas obtidas por meio da atividade e consistem numa percepção geral do que seriam trocas igualitárias entre o que o indivíduo recebe da situação de trabalho e as contribuições que ele traz para o processo.

Em vista disso, no estudo do grupo MOW, as normas foram dispostas em conjuntos antagônicos: deveres e direitos, em que os deveres se referem às obrigações do indivíduo para com a sociedade e os direitos às obrigações da sociedade para com o indivíduo.

Sobre os Resultados valorizados do trabalho: são os valores relativos às finalidades que as atividades representam para a pessoa, ou os motivos que a levam a trabalhar. Isto é, o modo como o próprio indivíduo percebe o seu trabalho ou a importância que atribui ao mesmo, ou seja, como compreende o seu resultado, referindo-se às satisfações providas durante e depois do desempenho das suas tarefas. Dessa forma, essa variável abrange o conjunto de elementos básicos que os indivíduos buscam no trabalho e as necessidades que lhes permitem satisfazer, tais como obtenção de prestígio e retorno financeiro, contato social, estabelecimento de relações interpessoais, sentimento de utilidade para a sociedade, autorrealização.

Assim, Tolfo e Piccinini (2007, p.40), baseadas nos achados do grupo MOW, concluem que “[...] o sentido do trabalho é compreendido como um componente da realidade social construída e reproduzida, que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais e influencia as ações das pessoas e a natureza da sociedade num dado momento histórico [...]”.

3) Morin (1996) e Morin, Tonelli e Pioplas (2003): de acordo com Kern (2016) nessa proposta a estrutura de sentido do trabalho é composta pelo: significado, orientação e coerência.

Nesse caso, o significado diz respeito às representações que o sujeito tem em relação a sua atividade, assim como o valor que lhe atribui. A orientação é sua inclinação para o trabalho, o que ele busca e o que guia suas ações. Por fim, a coerência representa a harmonia ou o equilíbrio que o indivíduo espera de sua relação com o trabalho.

Assim, para Morin (1996), o sentido é fortemente influenciado pela organização do trabalho, podendo alterar os comportamentos dos trabalhadores de forma que, gradativamente, passe a ter atitudes positivas em relação às funções que executam, à organização e entre si. Dessa forma, a autora destaca a importância de possibilitar o desenvolvimento de competências, a prática do livre arbítrio e o conhecimento da evolução de seus desempenhos como fonte de influência positiva.

Em síntese, o trabalho com sentido para Morin (1996) é executado com autonomia, possui objetivos claros e seu resultado é valorizado por aqueles que o realizam.

Nesse sentido, Morin, Tonelli e Pliopas (2007) realizaram um estudo que buscou apresentar dados qualitativos sobre os sentidos do trabalho para jovens executivos brasileiros. Desta forma, foram sujeitos de pesquisa quinze alunos de um curso de especialização em Administração do estado de São Paulo, no qual se objetivou o desenvolvimento de um instrumento de pesquisa válido para investigar os sentidos do trabalho para brasileiros, por meio da exploração qualitativa dos dados.

Para a elaboração do construto, Morin et al. (2003) classificaram, de acordo com três dimensões – individual, organizacional e social – o sentido do trabalho. Na esfera individual foram agrupados quatro elementos: satisfação pessoal, independência e sobrevivência, crescimento e aprendizagem e, identidade. Por outro lado, na dimensão organizacional associaram-se dois elementos: a utilidade e o relacionamento proporcionado pelo trabalho. Por fim, a questão social foi composta pela inserção social e pela contribuição social oferecida pelo trabalho.

À vista disso, os dados apontados pela pesquisa, direcionada por Morin et al. (2003), indicaram que o trabalho é essencial na vida das pessoas e que estas almejam desenvolver atividades úteis, tanto para as organizações quanto para a sociedade, além de buscarem valores como variedade na natureza das tarefas, aprendizagem, autonomia e reconhecimento.

Salientam, ainda, que as especificidades do contexto brasileiro devem ser aprofundadas ao sugerirem pesquisas em diferentes regiões nacionais, com o intuito de serem identificados os sentidos que as pessoas atribuem ao trabalho para, posteriormente, serem estabelecidas comparações. Nesse aspecto, Oliveira et al (2004) adotaram tal modelo em seu estudo.

4) Dejours (1992): esse pesquisador entende que o sentido do trabalho é formado por dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito e o conteúdo significativo em relação ao objeto.

Assim, o conteúdo significativo em relação ao sujeito envolve a dificuldade prática da tarefa e o significado desta quando acabada, bem como a ideia de evolução pessoal e aperfeiçoamento, além da posição social ligada implicitamente ao posto de trabalho. Desta forma, a construção da identidade pessoal e social do trabalhador se desenvolve basicamente a partir das tarefas executadas, o que permite a sua identificação com aquilo que realiza.

Já o conteúdo significativo em relação ao objeto está associado com aspectos simbólicos e materiais relacionados ao outro, no qual um conjunto de símbolos é fornecido pelos gestos que a atividade do trabalho implica, pelos instrumentos e material utilizado e pela atmosfera na qual se opera, cuja natureza e encadeamento dependem tanto da vida interior do sujeito (aspecto simbólico), quanto do que ele faz (aspecto material).

Percebe-se que há uma estreita relação entre os dois conteúdos, devendo haver um equilíbrio entre a satisfação e a organização do trabalho, pois, segundo Dejours (1992), quanto mais rígida a organização do trabalho, mais a divisão do trabalho se acentua e menor é o conteúdo significativo do trabalho, podendo, portanto, tornar-se fator de sofrimento e de doença. Sendo assim, as organizações para promover um trabalho equilibrante, devem permitir ao trabalhador maior liberdade para organizar seu modo operatório e para encontrar os gestos que serão capazes de lhe dar prazer.

5) Borges e Tamayo (2001): em termos de Brasil, esses pesquisadores propuseram um modelo que objetivou facilitar a pesquisa sobre os atributos valorativos e descritivos, de modo que os estudos sobre o sentido do trabalho pudessem ser comparados dentro do próprio país, sendo identificadas diferenças e similaridades entre regiões e estados, bem como entre tipos de organizações, além da análise da realidade brasileira frente aos resultados obtidos em outros países.

Primeiramente, foram identificados quatro aspectos relacionados ao sentido do trabalho: a centralidade do trabalho, os atributos valorativos, os atributos descritivos e a hierarquia dos atributos. Os autores definiram então, duas estruturas fatoriais: uma para os atributos valorativos e outra para os atributos descritivos.

Por esse ângulo, os atributos valorativos foram associados aos aspectos que compreendem os valores do trabalho, ou seja, as características que o determinam. Estes atributos foram classificados em dois grandes grupos (ou fatores): as exigências sociais e questões relacionadas à humanização do trabalho. Então, o primeiro grupo refere-se às exigências da sociedade e da família para com o trabalhador, enquanto o segundo representa as condições aspiradas pelo trabalhador para atender às suas demandas.

Sobre os atributos descritivos, são aspectos e características que descrevem como o trabalho é, ou seja, trata-se de como o indivíduo o caracteriza concretamente. Este conjunto de atributos classifica-se também em dois grandes fatores: responsabilidades recíprocas e justiça no trabalho. O primeiro fator refere-se à obrigação concreta de arcar com a dureza e/ou carga ocupacional, além da sobrevivência pessoal e familiar, enquanto o fator justiça no trabalho consiste na avaliação de quanto o trabalhador percebe suas as obrigações, que devem ser concretamente cumpridas pelas organizações.

Em suma, de acordo com Kern (2016), o estudo de Borges e Tamayo (2001) se diferencia do realizado pelo grupo MOW ao incluírem a categoria sobrevivência, muito possivelmente por se tratar de um país em desenvolvimento, visto que nos países pesquisados pelo MOW essa questão não foi identificada e, ainda de acordo com os autores, é válido destacar que as pessoas e as culturas se diferenciam mais pela ordem de prioridade atribuída aos valores, aos atributos valorativos e descritivos, do que pelos próprios valores.

6. Oliveira et al. (2004) realizaram uma pesquisa com estudantes de um curso de Especialização em Gestão de Pessoas. Por meio desta, foi possível perceber que os sujeitos pesquisados compreendem o sentido do trabalho em três dimensões: individual, organizacional e social, as quais são compostas por subcategorias que se inter-relacionam.

Na dimensão individual, um trabalho que faz sentido refere-se aos valores éticos e morais da pessoa, é prazeroso, possibilita valorização, desenvolvimento e crescimento, o trabalhador conhece a finalidade da sua atividade e acredita no que faz. Dessa forma, um trabalho que vai contra os valores pessoais, que não possibilita crescimento, reconhecimento, nem valorização é considerado sem sentido.

Em relação à dimensão organizacional, o sentido do trabalho está atrelado a aspectos ligados à sua utilidade, organização e às relações interpessoais no ambiente de convívio entre colegas. Assim, o trabalho é útil quando atribui autonomia ao trabalhador e é realizado em um ambiente agradável, onde o clima organizacional favorece as relações construtivas, entretanto, a partir do momento em que a tarefa se torna rotineira, burocrática, operacional, incapaz de instigar seu executor e o indivíduo não encontra apoio e respaldo nos pares, o trabalho é considerado improdutivo, perda de tempo e, portanto, sem sentido.

Na dimensão social, por sua vez, o trabalho com sentido é aquele considerado útil e contribui para o desenvolvimento da sociedade. Esta perspectiva se compara ao aspecto de utilidade abordado na dimensão organizacional. Porém, nesse caso, assume maior amplitude, pois contribui não somente para o desenvolvimento do indivíduo, mas também da sociedade em geral. Logo, no momento em que o trabalho não contribui, deixando de trazer benefícios para alguém e/ou para a sociedade, ele não faz sentido.

Observa-se, portanto, que os estudos apresentados buscaram meios de categorizar os constructos dos sentidos do trabalho, levando em consideração a maneira de lidar do sujeito às questões, como a relação com o cotidiano do trabalho, o contexto político, histórico, social e cultural.

2.2.2 Sentidos de trabalho e identidade

Por se compreender que o sentido de trabalho é o elemento constituidor da identidade profissional, consideramos importante expor, de forma breve, algumas concepções de identidade e sua relação com o trabalho.

Conforme a literatura consultada, é possível apreender que o sentido do trabalho possibilita a construção da identidade pessoal e social do trabalhador por meio das tarefas que executa, permitindo que ele consiga se identificar com aquilo que realiza. Sobre isso, Codo et al (1995) afirmam.

Nossa construção como indivíduos e como elementos sociais, através do trabalho, mostra-se particularmente clara na moderna sociedade industrial e liberal. **Ser médico, secretária, professor** [...] faz parte indissolúvel de nossa identidade social [...] (CODO et al, 1995, p. 317, grifo nosso).

Por isso, infere-se que o trabalho para o indivíduo se apresenta muito mais que o sentido de subsistência, possui também sentido de sociabilidade, de realização, de identificação com a tarefa, de ser útil para a sociedade, portanto, o trabalho humano possui um caráter subjetivo essencial para constituição da identidade social/profissional.

Nesse contexto, Arendt (2004) defende ser pelo trabalho que o homem produz e se autoproduz, desenvolve suas habilidades e imaginação, aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las, e nesse processo conhece e reconhece suas próprias forças e limitações, relaciona-se com os companheiros e vive o afeto de toda relação. Logo, o trabalho é elemento essencial de sociabilidade, constituidor da sociedade e permite ao homem o reconhecimento de suas habilidades e de si enquanto indivíduo.

Segundo Vieira (2007), a identidade é construída no estabelecimento de relações de igualdade e diferença. Ela distingue a identidade em três tipos: individual, profissional e coletiva ou organizacional. Para tanto, conceitua identidade individual como a construção permanente do ser ao longo da sua vida, por meio de uma relação dialética entre os fatores biológicos, psíquicos e sociais; a identidade profissional como uma faceta da identidade pessoal, composta pelo conjunto de papéis que a pessoa assume no decorrer de sua vida ativa; e identidade coletiva ou organizacional como a construção histórica que se dá na relação estabelecida entre indivíduos e grupos que se organizam no cotidiano, desenvolvendo atividades semelhantes, a partir de um conjunto de valores compartilhados.

Assim sendo, conforme Vieira (2007), a identidade profissional se constituiu pelo conjunto de papéis desenvolvidos na socialização na atividade profissional, nas relações de trabalho, ao longo da vida, produtiva do indivíduo, permitindo-os modelar atitudes e comportamentos, produzindo, assim, a identidade profissional.

Já para Codo (1996), o trabalho é uma atividade humana por excelência, entendido como o modo pelo qual transmitimos significado à natureza; a identidade demanda significados para se estabelecer, comparecendo o trabalho, portanto, como um dos elementos essenciais na constituição da identidade.

Codo et al (1995) destacam que tanto a maneira que o trabalho é executado (a atividade), como o resultado deste trabalho (o produto) são importantes na construção da identidade humana e ambos os fatores dizem respeito à questão do seu significado e da satisfação obtida por seu intermédio. Nesse sentido, o trabalho e toda atividade humanizada é endereçada ao outro, a satisfação só se completa sob o olhar do outro, quando o fruto do trabalho é reconhecido, em que é possível se ver na obra realizada, na estátua que foi esculpida, na poesia escrita ou na casa construída. Desse modo, reforça a importância do reconhecimento social na constituição da identidade profissional.

Nessa lógica, de acordo com Dubar (2005) todas as formas identitárias, especialmente a profissional, sempre se realizam a partir das relações sociais estabelecidas com os atores,

através de suas trajetórias subjetivas, sendo um processo de dupla transação biográfica e relacional. Segundo esse autor, para que os sujeitos possam construir suas identidades sociais e profissionais, necessita ter relações e atividades de trabalho, realizar intervenções nas representações coletivas, ou seja, os sentidos atribuídos ao trabalho.

Sendo assim, conforme os autores consultados, entendemos o sentido de trabalho como elemento fundamental à constituição da identidade profissional, que por sua vez irá se manifestar nas posturas e atitudes que as pessoas assumem ou manifestam perante os desafios e situações com os quais se deparam no cotidiano da profissão. Logo, no contexto da docência, como os professores se relacionam com sua prática docente.

3 PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Para melhor subsidiar a fundamentação teórica no que diz respeito à prática docente e a Educação Profissional e Tecnológica, se faz necessário compreender um pouco mais a respeito do trabalho docente, identidade profissional docente, bem como melhor contextualizar a Educação Profissional no Brasil e a carreira do professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTT), que serão tratados a seguir.

3.1 Trabalho docente

Conforme Basso (1998), trabalho docente é um conceito relacionado ao contexto sócio histórico em que se configura, sendo um campo fértil para pesquisa e afirma que o trabalho docente está relacionado ao papel do professor, a partir da sistematização do conhecimento, de garantir ao aluno aquilo que este não conseguiria obter de forma espontânea em relação à linguagem, à lógica dos objetos, dos valores, dos usos e dos costumes de determinada cultura, proporcionando a este aluno se apropriar das objetivações da ciência, da arte e de outras produções humanas.

Para Marx (1980), o trabalho docente se caracteriza como “não material”, pois o produto não se separa do ato de produção, ou seja, o saber objetivo que deve ser apropriado pelo educando permanece ligado ao professor no processo, não se alheia do docente. Em suma, o conhecimento repassado ao aluno (saber objetivo) ainda permanece com o professor.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, p. 8) compreendem a docência como uma forma particular de trabalho, que envolve interação humana: “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana [...]”. Isto é, interação que não se dá somente entre o professor com seu ‘objeto’ de trabalho, os alunos, mas também com todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar, como colegas, pais, dirigentes da escola e, portanto, não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem.

Dessa forma, ao considerarmos o trabalho docente uma forma de “trabalho não-material” e como uma forma “particular de trabalho”, que na interação com os alunos, proporcionam a eles apropriarem-se de conhecimentos e produções humanas, é possível concluir que o trabalho docente exige do professor constante atualização, já que os conhecimentos produzidos pela humanidade não param. Segundo Saviani (2003), é esta a função social da escola: a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população, tendo no professor seu principal mediador. Assim, podemos entender

que o trabalho docente não se realiza somente em sala de aula, nos muros da escola, pois os professores precisam atualizar-se dos conhecimentos produzidos a cada dia.

Com base nos estudos de Tardif (2014), compreender o trabalho docente pressupõe compreender o processo de ensino-aprendizagem como: 1) uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível; 2) um processo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos; 3) um trabalho interativo; 4) que se dirige a seres humanos, que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais. Quanto a este último, o docente trabalha com sujeitos individuais e heterogêneos, que têm histórias, ritmos, interesses, necessidades e afetividades diferentes, o que tornam as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis e incabíveis em generalizações ou esquemas pré-definidos de ação. Neste sentido, Tardif (2014, p.130) nos alerta que “[...] o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor [...]”.

Portanto, o contexto do trabalho docente é marcado por interações sociais, sendo possível inferir a necessidade de considerar a relação entre estas inúmeras condições associadas ao trabalho docente, como: sua formação acadêmica, experiência profissional, significação dada ao próprio trabalho, relação com os alunos e seus pares, como elementos constitutivos do processo de identidade do professor.

Com base nas ideias de Coutinho et al (2011), o trabalho docente pode possuir diferentes significados para os indivíduos, haja vista que envolve, de um lado, vivências relacionadas à precarização das condições e relações de trabalho e, de outro, as possibilidades pela produção de conhecimento, pelas relações afetivas e pelo reconhecimento que o espaço acadêmico possibilita, o que, infere-se, exerce influência na identificação profissional docente.

3.2 Identidade Docente

A identidade profissional dos docentes é um fenômeno social que sofre várias influências, desde sua construção pessoal, acerca da vida e do outro, até a própria atividade realizada no contexto do exercício profissional da docência, sendo um processo em constante transformação, à medida que se reconstrói ao longo da vida, de acordo com as experiências sociais e individuais, a respeito disto Garcia, Hypólito e Vieira (2005) discorrem,

a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas

histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 54).

Assim, para Fartes e Santos (2011), a identidade docente é construída a partir de representações de si e de suas práticas pedagógicas em articulação com sua história de vida e formação acadêmica. Na esteira desse pensamento, Guimarães (2004) acredita que a atividade docente é um exercício de mediação que envolve interação com os diversos atores do Estado, inclusive governo e sociedade.

A atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc. Esse caráter de mediação no caso entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

Nesse contexto, entende-se que, com base em Silva, Aguiar e Monteiro (2014), a identidade profissional docente é moldada por variadas interações, tais como: histórias de vida dos professores, formação, conhecimento especializado do docente, relações com o grupo profissional, pelo conhecimento das especificidades da profissão e de sua prática, ou ainda pela singularidade dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, Monteiro (2004) entende a identidade profissional docente enquanto construção social, em que os professores têm um papel central. Entretanto, essa autora ressalta que o contexto local em que o professor exerce a docência, com suas implicações políticas, sociais e culturais, e o local da formação inicial também estão relacionados à construção e à transformação identitária.

Para Pimenta (1996), o indivíduo vai construindo sua identidade profissional considerando a constante revisão dos significados sociais da profissão, dos confrontos teórico-práticos, do significado que cada professor atribui à atividade docente, das suas experiências, representações, saberes etc. Além disso, a autora considera que a identidade profissional se constrói, com base na (re)significação social da profissão, como também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Em concordância com as ideias de Pimenta (1996), Tardif (2014) elabora que o saber docente está relacionado à identidade da pessoa, às suas trajetórias profissionais e nas interações ocorridas no ambiente escolar. Assim, para Tardif (2014):

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com os elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014. p.11).

Destarte, os saberes docentes, segundo Tardif (2014), são os seguintes: os conhecimentos pessoais dos próprios professores; os procedentes das instituições de formação escolar anterior e da formação profissional; os saberes procedentes dos dados pessoais, dos livros didáticos utilizados no trabalho e da própria experiência cotidiana na profissão, na sala de aula e na escola. Essas fontes possuem suas respectivas formas sociais de aquisição e tem um modo particular com à profissão docente. Esses saberes são transformados e/ou ressignificados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, por isso, caracterizados como saberes originais.

Vale salientar, ainda de acordo com Tardif (2014), a temporalidade-plural do trabalho docente e do processo de tornar-se professor. É temporal por agregar experiências e conhecimentos adquiridos no contexto da história de vida e trajetória profissional do professor, isto é, construídos ao longo da vida do docente, antes mesmo dele se tornar um profissional, com base em sua história escolar e familiar, suas memórias e observações do período em que foi aluno. E é plural por ser constituído de conhecimentos oriundos de várias fontes, como cultura pessoal, conhecimentos disciplinares ou pedagógicos adquiridos na formação universitária, cultura da escola em que trabalha e suas próprias experiências ou de colegas. Assim, durante todo o processo de sua carreira o docente vai estabelecendo relações sociais e formando sua identidade.

Nessa direção, ao pensarmos em trabalho docente e sua capacidade potencialmente transformadora, podemos dizer que ele também é representativo do sujeito que o executa, pois está intrinsecamente relacionado em como o sujeito se apropriou do mundo objetivo que o cerca e como ele atribuiu significado a sua realidade e aos instrumentos e à cultura humana. Dessa forma, as identidades dos professores são construídas, historicamente, na sua formação e experiência que auxiliará a definir as crenças, as concepções que apresentarão sobre a profissão e sobre a sociedade, sobre o mundo no qual vivem e convivem com os sujeitos históricos de um lugar e de um tempo histórico (SANTOS; RODRIGUES, 2010).

Portanto, a identidade profissional é composta com base no sentido do docente em relação ao seu trabalho que, por sua vez, constituem-se a partir de sua visão de sociedade, das

ações com os alunos, das relações no cotidiano do trabalho e no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Nesse seguimento, os professores dos Institutos Federais, devem estar aptos à lecionar em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados, desde a educação básica (ensino médio integrado e ensino técnico) até o ensino superior (graduação: cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados e pós-graduação: cursos de especialização, mestrado e doutorado quando houver), perpassando ainda pelas modalidades de ensino da educação profissional e da educação de jovens e adultos. É nesse contexto em que está inserido o professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico- EBTT², um docente com uma identidade profissional indefinida (GOMES; BRASILEIRO; LIMA, 2014).

Nessa direção, o próximo tópico se dedica a melhor explicar a respeito da Educação Profissional e Tecnológica, a rede de Institutos Federais e do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico- EBTT.

3.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e sua atualização por meio da Lei nº 11.741/2008 apresenta a seguinte definição de EPT: “Art.39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Ainda de acordo com o parágrafo segundo do referido artigo, “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Segundo Ferreti (2010, p.1), “[...] a educação profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva [...]”.

De acordo com as definições acima, pode-se entender que a EPT é uma modalidade de ensino que tem o propósito de preparar trabalhadores fornecendo aporte teórico, técnico e operacional, integrando ciência e tecnologia. Assim, com base nas ideias de Frigotto (2001), a EPT deverá promover a emancipação do indivíduo, o que implica em formar não somente indivíduos para realização daquela atividade em si, mas formar, acima de tudo, cidadãos

²Carreira docente dos professores lotados na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal de Ensino, conforme Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

conscientes de sua realidade, críticos e que entendam o contexto de seu trabalho e da sociedade onde estão inseridos. Contudo, para alcançar tal propósito, o ideal é um ensino que se embase no trabalho como princípio educativo, formação humana integral e politécnica, que conforme as estudosas e a legislação em vigor se configuram como as bases conceituais da EPT.

Sobre as bases da EPT, considera-se relevante melhor explicitar cada uma das mesmas:

Trabalho como princípio educativo: Esta base aparece de forma implícita na Constituição Federal Brasileira e na LDB.

Art. 205. A educação, dever de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho** (CF, 1988, p. 160, grifo nosso).

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho e à prática social** (LDB, 1996. p. 17, grifo nosso).

Nesse caso, Trabalho como princípio educativo nos remete ao seu sentido ontológico, como já mencionamos neste estudo, no qual Saviani (2007) defende que os homens primitivos aprendiam a produzir sua existência, aprendiam a trabalhar por meio da prática, relacionando-se com a natureza e uns com os outros, e assim educavam-se e educavam as novas gerações, o que vai ao encontro do que afirma Ramos (2009)

Compreender assim o trabalho - isto é, **como meio social de produção da existência - possibilita compreender que, para que a humanidade exista, todos têm que trabalhar**. E se alguns não o fazem, é porque vivem da exploração do trabalho dos outros. Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros, deixam de exercer aquilo que lhes confere ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência (RAMOS, 2009. p.7, grifo nosso).

Nessa tendência, na educação profissional técnica de nível médio esse princípio deve estar bem compreendido, uma vez que ele parece permear a prática da escola profissional técnica de nível médio, já que, conforme Pacheco (2012) a educação profissional não pode meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, e sim proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, além de também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de

profissões, sem nunca se esgotar a elas. Nesse contexto, o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base para proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular das instituições de ensino.

Outra base é a Formação humana integral ou omnilateral: O documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrado ao Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ MEC em 2007, com base nas concepções de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e de Ramos (2009), traz a seguinte concepção de formação humana integral: “[...] formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura [...]” (BRASIL, 2007, p.40).

Nesse sentido, conforme as ideias de Ramos (2009), a formação humana integral deverá envolver os principais aspectos da vida humana em sua prática social: trabalho, ciência e cultura, além de considerar a tecnologia. Assim, a formação integral deve garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Como afirma Ciavatta (2005)

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005. p.84).

Assim sendo, a formação humana integral deve possibilitar o desenvolvimento de cidadãos críticos-reflexivos, enfim, autônomos.

Sobre a base Politécnica: Para tratar de politécnica como uma das bases da EPT, recorre-se a Saviani (2003), pois o autor defende que a Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, tendo como base determinados princípios e fundamentos, no qual devem ser garantidos pela formação politécnica.

Este princípio se mostra norteador para a Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a EPT teria por premissa a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a

preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante, o provendo de uma educação libertadora através de conhecimento técnico-científico promovido pela integração de trabalho, ciência e cultura. Segundo defende Saviani (2003), a politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando em uma formação que permita ao trabalhador desenvolver a compreensão das bases da organização do trabalho em nossa sociedade e com isso o seu funcionamento.

Visando melhores entendimentos, cabe abordar o confronto conceitual do termo politecnia entre Saviani (2003) e Nosella (2007). Desse modo, para Saviani (2003, p.136) “[...] a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral [...]”. Portanto, o autor localiza no conceito de politecnia a possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica, na medida em que postula um processo de trabalho que se desenvolva pela unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais. Enquanto Nosella (2007) considera,

[...] que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da politecnia, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores” (NOSELLA, 2007, p. 137).

Para o referido autor, a proposta marxista para a formação dos trabalhadores se encontra contida no conjunto da fórmula marxiana de "instrução intelectual, física e tecnológica". Essa fórmula não permite eleger um ou outro elemento como sua categoria estruturante e nesse sentido, a expressão “omnilateral” é feliz, porque conota o conjunto.

Assim, parece ficar evidente que Nosella (2007) diverge do uso do termo politecnia e não da ideia de formação humana integral que tenha o trabalho como princípio educativo, ou seja, apesar dos confrontos conceituais, a ideia de educação libertária, visando à autonomia intelectual, a liberdade do indivíduo se apresenta nas duas concepções.

Dessa forma, realizada essa breve explanação das bases conceituais da EPT, é possível inferir, de acordo com as leituras realizadas para elaboração deste estudo, que o entendimento do propósito da EPT e de suas bases ainda não é algo bem apreendido por todos os profissionais nela inseridos, o que dificulta a plenitude da efetivação dos objetivos da mesma.

Convergindo com as bases conceituais, Machado (2008) defende que o professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem. Nesse contexto, é necessário um perfil de docente capaz de desenvolver

pedagogias do trabalho independente e criativo, de construir a autonomia progressiva dos alunos e de participar de projetos interdisciplinares.

No entanto, historicamente os professores que compõem a EPT não receberam adequada qualificação para executar todos os objetivos e complexidade dessa modalidade de ensino. Além do que, os docentes apresentam heterogeneidade entre si, pois a docência na EPT apresenta uma composição de professores de áreas básicas, que ministram disciplinas propedêuticas, tais como Português, Matemática, Química, História, etc., e os professores das disciplinas técnicas, direcionadas a formação no curso técnico. Os primeiros são formados em licenciatura, embora não tenham tido formação para a EPT, enquanto os últimos em geral são provenientes de bacharelados e não tiveram formação pedagógica.

Sobre a formação do corpo docente das disciplinas técnicas na EPT, Pena (2014) aborda que, em sua maioria, é composta por profissionais com diferentes formações, como engenharia, administração, turismo, enfermagem, nutrição, entre outras, no qual grande parte desses profissionais possui qualificação em cursos de mestrado e doutorado em suas áreas de conhecimento específico e ingressaram no magistério com pouca ou nenhuma referência pedagógica mais sistematizada.

Nessa situação, na esfera federal e com a implantação dos Institutos Federais e expansão da rede técnica, por meio da lei nº 11.892/2008, tem-se a instituição do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, que lecionará da educação básica a superior, contudo não há maiores detalhamentos sobre o perfil de formação desse docente.

Pressupõe-se, deste modo, que a identidade docente em EPT em meio a esse contexto de heterogeneidade, tanto de oferta de ensino (técnico de nível médio, subsequente, tecnólogo e pós-graduação, e ainda educação de jovens e adultos) e da composição do quadro docente, é dificultada. Pois, além desse contexto, não há na legislação nada que embase essa identificação, uma vez que, conforme Pena (2014), ao analisar a legislação da educação no Brasil não existe, de forma explícita, exigência de requisitos legais de formação docente para atuar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visto que a LDB em vigor (Lei 9394/96) estabelece diretrizes para a formação de docentes para atuar na educação básica e na educação superior, porém não menciona diretamente a formação dos professores para a EPT.

Atualmente, sendo a EPT uma modalidade de ensino que inclui a Educação Básica e o Ensino Superior, entende-se que essa modalidade deve orientar-se pela legislação preconizada para esses dois níveis de ensino. A LDB estabelece que o professor da educação básica deve ter formação “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (art. 62) e que o

docente da educação superior deve possuir formação “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (art. 66).

Ressalta-se, nesse caso, que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil apresenta um histórico de dualidade: educação e trabalho, embora haja alguns avanços esta dualidade ainda é um desafio a ser superado. Nesse sentido, o docente que integre essa modalidade de ensino precisa entender o contexto e os objetivos desta, bem como do seu papel enquanto professor em EPT, para, assim, contribuir para a superação da dualidade. Nessa perspectiva, Nosella (2007) defende que o educador tem papel fundamental na luta pela promoção de educação para todos, para o exercício da liberdade e desenvolvimento de talentos individuais. Assim, ele coloca:

Em outras palavras, sei que muitas pessoas alcançam algum grau de liberdade até mesmo pela escola técnica ou por uma formação profissional precoce, pela escola popular pública ou noturna de baixa qualidade. Compete, porém, aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. Em outras palavras, o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação (NOSELLA, 2007, p.150).

Para tal engajamento do professor, para que este possa assumir com veemência o que dele se espera: desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, de construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares, infere-se que é necessária a identificação com o trabalho docente, em especial do trabalho docente em EPT e do ser professor EBTT, que no contexto dos Institutos Federais, tem por característica a verticalização do ensino, no qual adicionam mais demandas a este docente, uma vez que poderá atuar desde a educação básica até cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

3. 4 Os Institutos Federais

A educação profissional é uma modalidade de ensino historicamente voltada para a formação para o trabalho e marcada pela dualidade trabalho e educação.

Ao analisarmos o contexto histórico da dualidade entre trabalho e educação, identificamos que essa ruptura foi decorrente do desenvolvimento dos meios de produção, na qual a classe burguesa explora o trabalhador que vende a sua força de trabalho, trabalho que perde seu sentido ontológico e assume um caráter de alienação. Neste cenário o capital vai se desenvolver a partir da produção em massa e, consequentemente, do aumento dos lucros e a

divisão do trabalho também irá produzir a divisão da educação, isto é, a educação dos homens também se constituirá a partir da divisão de classes sociais.

Nesse sentido, Frigotto (2010) analisa que historicamente a educação no Brasil está a serviço do projeto de um capitalismo associado de forma subordinada e dependente dos centros hegemônicos do capital, sendo do interesse deste projeto manter a desigualdade, a dualidade trabalho e educação, pois não necessita da universalização do ensino médio de qualidade.

No Brasil a EPT foi constituída com o intuito de livrar os menos abastados da marginalidade, através do decreto nº. 7.566/1909, Nilo Peçanha criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, distribuídas por todo território nacional que eram subordinadas ao Ministério dos Negócios e Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas eram voltadas à inclusão social de jovens carentes, oferecendo ensino profissional primário e gratuito, com o intuito de afastá-los da ociosidade e marginalidade e possibilitar o acesso ao mercado de trabalho.

Consequentemente, desde Nilo Peçanha até a atualidade, algumas legislações foram instituídas no sentido de regulamentar o ensino médio e a educação profissional, contudo, a dualidade - trabalho e educação - permaneceu, sendo possível constatar, apesar de algumas iniciativas, que as mesmas reforçaram a dualidade estrutural do ensino médio, em que de um lado tem-se a preparação para o ingresso na Universidade e do outro a preparação para o mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, ao longo da história da Educação no Brasil, percebe-se que a educação em geral e, em especial a EPT, é fortemente influenciada por questões políticas e econômicas, ficando quase esquecido o compromisso na formação do aluno como cidadão, capacitado para atuar criticamente em sua realidade ou de prover ao aluno uma educação libertadora através de conhecimento técnico-científico promovido pela integração de trabalho, ciência e cultura. Assim, segue a crítica de Gama (2015).

[...] a educação profissional ao longo do século, acabou sofrendo o que Cunha (1997, p. 1) designou por “administração zig-zag”, resultado da ação dos diferentes governos nesse campo, cujas razões seriam: o eleitoreirismo, materializado com a adoção de propostas de impacto para atrair votos, o experimentalismo pedagógico, resultante do entusiasmo em adotar em toda a rede escolar experiências sem bases científicas, e por último, o voluntarismo ideológico que se manifesta através da pressa em resolver os problemas da educação em pouco tempo (GAMA, 2015, p. 193).

Dessa forma, ainda há muito que lutar para se chegar ao que propõem Saviani (2003) e Frigotto (1999): a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, já que, Saviani (2003), ao propor a superação da dicotomia, e Frigotto (1999), ao discutir o trabalho como

princípio educativo pela integração entre educação, trabalho, tecnologia, ciência e cultura, apontam para uma formação politécnica que deve subsidiar a educação profissional no Brasil. Logo, busca-se a partir dessa formação omnilateral às classes trabalhadoras, propiciar uma leitura mais crítica sobre o papel que ocupam na sociedade. Para além da instrumentalização, a escola emancipatória deverá ser o local de troca de experiências e de diálogo para o fomento da superação das desigualdades sociais.

Como destacado anteriormente, a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a proposta de derrubar barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, para atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional e, por meio da combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica abrir novas expectativas para o ensino médio, com estreito compromisso para o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

Esses Institutos foram estruturados a partir da ordenação da já instalada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às universidades federais.

Assim, a implantação dos institutos federais perpassa pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive na forma da educação a distância, pela formação de professores com a elevação da titulação e pela elevação da escolaridade, incluindo até mesmo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos (PROEJA).

Desse modo, ao atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, a organização pedagógica verticalizada, isto é, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais.

Art. 2º. Os Institutos Federais são instituições de **educação superior, básica e profissional**, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p.1. Grifo nosso).

Dessa forma, os desafios se configuram ainda maiores para os Institutos Federais, pois estes nascem com a responsabilidade de superar a dicotomia trabalho e educação e que deverá

contemplar todos os níveis de ensino, para isso parece essencial o compromisso do professor e de todos que a ela integram com a formação para emancipação do discente.

3.5 O Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT

Como já mencionamos neste estudo, o quadro de professores da EPT é composto por professores de disciplinas propedêuticas e por professores das disciplinas técnicas. Os primeiros cursaram licenciatura e os últimos, em geral, são oriundos dos bacharelados. Nesse cenário, conforme afirma Costa (2013), os professores das disciplinas técnicas/profissionais apesar de possuírem titulação maior que a graduação, nem sempre têm aproximação com abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência que exercem ou exerceram sua profissão de origem. Ressalta-se, ainda, que historicamente, o preenchimento das vagas de docentes na educação profissional, em especial para as disciplinas técnicas, tem utilizado como critério, quase que exclusivo, a formação técnica e a experiência profissional nas diversas áreas de atuação.

Dessa maneira, com a implantação dos Institutos Federais, que traz como uma de suas principais características a verticalização do ensino, surge a denominação do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT.

§ 2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, Brito e Caldas (2016) analisam que a criação dos Institutos Federais demandou a oferta de cursos superiores em licenciaturas plenas e/ou tecnologia, assim como a expansão da rede técnica federal acarretou na necessidade de contratações de profissionais do magistério e administrativos, contudo ainda havia o seguinte dilema: contratar novos professores de ensino médio técnico para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes, isto é, professores de 1º e 2º graus e também outros professores da carreira de magistério superior para ministrar aulas em nível de graduação para os cursos licenciaturas, tecnólogos e pós-graduações *lato e stricto sensu*. Para solucionar tal impasse, a saída mais viável foi transformar a carreira anterior, de magistério de 1º e 2º graus, que só poderia ministrar aulas na Educação Básica, em professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com possibilidades de ministrar aulas tanto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) quanto no Ensino Superior (Licenciaturas e Tecnólogos).

Além das dificuldades pedagógicas vislumbradas pela falta de formação adequada, especialmente aos professores das disciplinas técnicas, que são o foco desse estudo, o professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é o profissional que atuará com alunos da educação básica, técnica e tecnológica, ou seja, lidará com diversos públicos, o desafio de ensinar desde o aluno do primeiro ano do nível médio até o pós-graduando *stricto sensu*, isto é, alunos em diferentes fases de desenvolvimento geram não só uma necessidade por elevação de titulação profissional (em nível de mestrado e doutorado), como também de formação continuada, para sanar possíveis dificuldades nessa atividade.

Nesse âmbito, embora a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 determine que os sistemas de ensino devam viabilizar até o ano de 2020 a formação pedagógica por meio de cursos *Lato Sensu* ou reconhecimento dos saberes profissionais docentes – para aqueles que tiverem mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício na educação profissional – pela Rede CERTIFIC, talvez ainda não seja suficiente para resolver todas as questões demandadas na prática docente do professor EBTT.

Ainda com relação a heterogeneidade do público discente na EPT, Moura (2008) aborda.

[...]. As instituições públicas de EPT, principalmente, as da Rede Federal, hoje em dia atuam ao mesmo tempo na Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, a qual pode receber como estudantes desde neoleitores até profissionais graduados ou pós-graduados; nos Cursos Técnicos que podem ser oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente, para adolescentes e para o público da EJA; nos Cursos Superiores de Tecnologia: e, ainda, na pós graduação. Essa diversificação implica em exigências complexas de gestão institucional e de formação do professorado que, muitas vezes, atuam em duas ou mais dentre essas ofertas educacionais [...] (MOURA, 2008. p. 5).

Essa característica de atuação com diferentes públicos na educação verticalizada faz do professor EBTT um profissional peculiar e, segundo Ferreira (2010), esse grupo específico de professores constituem um grupo atípico dentro da docência, o grupo dos ‘técnicos docentes’, que ainda carecem de políticas específicas de formação.

Ressalta-se que além da heterogeneidade do público assistido por essa modalidade de ensino, há também grande heterogeneidade no quadro docente em EPT, o que também dificulta a elaboração de políticas eficazes de formação e qualificação docente. Tal heterogeneidade é percebida desde o campo científico, tecnológico e cultural de origem, os espaços institucionais de atuação e alunado e ao sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). Assim, se produzem diferentemente as identidades profissionais,

a socialização, a concepção da profissão, suas práticas e os processos de profissionalização (SOUZA, 2005).

Nessa mesma linha, Brito e Caldas (2016) afirmam que o fato do profissional integrante da carreira de Magistério do EBTT ser professor habilitado para ministrar aulas no ensino médio, no ensino técnico e no tecnológico (educação profissional de nível superior) constitui mais um fundamento para que o mesmo seja submetido à mesma regulamentação destinada aos professores da carreira do Magistério Superior: regime de trabalho e divisão da carga horária. No entanto, há o entendimento do governo que diz que há diferenciação entre as carreiras de Magistério do EBTT e Superior, em função das peculiaridades existentes entre os institutos e as universidades, ou seja, as finalidades de cada instituição são diferentes.

Assim, como destaca Pimenta (1996) e Lima (2013), a identidade docente é moldada desde a formação do educador, onde são consolidadas as opções e intenções da profissão, contudo na condição do professor da educação profissional, mais precisamente o professor das disciplinas técnicas, essa questão se diferencia, pois ele não cursou licenciatura e, muitas vezes, ao adentrar na graduação nem cogitava se tornar professor.

Conforme Machado (2008) é possível inferir a importância da identidade docente em EPT, o que é ser professor EBTT, a relevância do seu papel para o sucesso na superação da dualidade trabalho e educação, já que para este autor é desejável que o professor de EPT seja capaz de saber o que, como e porque fazer e que aprenda a ensinar, para que desta forma possa assumir o papel e o compromisso de verdadeiro educador, contribuindo assim para o desenvolvimento da educação profissional.

Diante do contexto em que está inserido, é possível apreender a complexidade da atuação docente na EPT. Conforme Costa (2013) ser professor da EPT é

compreender as mudanças que permeiam o mundo e como elas impactam na vida das pessoas. É buscar permanente atualização para que o próprio professor possa instigar nos alunos uma postura proativa quanto à pesquisa de novas tecnologias, as novas relações do homem com o meio ambiente, aos direitos sociais de cada trabalhador, ao papel de cidadão na sociedade, explorando situações-problema, dialogando com diferentes campos de conhecimento e inserindo sua prática educativa no contexto social, tudo isso numa perspectiva de interdisciplinaridade articulada com a capacidade de aprendizagem de cada aluno dentro de contextos específicos. (COSTA, 2013, p. 31 e 32)

Inegavelmente, as constantes mudanças ocorridas neste século, muito vinculada às novas tecnologias e dinâmica da informação é um ponto que merece muita atenção. Dessa forma, ser professor em EPT, em especial o de EBTT (que lida com diferentes públicos) exige

que se mantenha constantemente atualizado e possa agir de forma inovadora em suas aulas. Contudo, para que tenha esse compromisso de atualização constante é necessário que o docente compreenda o seu papel na sociedade, para que possa contribuir para a superação da dicotomia e de crises educacionais.

Assim, conforme destaca Dias (2011) a busca da identidade profissional é um passo importante para resgatar a qualidade e auxiliar na superação das crises na educação. É também uma atividade de reconhecimento da realidade do trabalho docente, uma profícua experiência de formação e parte de um processo que pode levar à transformação do sistema educacional.

De acordo com Urbanetz (2012) os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico desenvolvem no curso de seu trabalho “conhecimentos pedagógicos tácitos” ligados às experiências cotidianas de trabalho, sem que possuam qualquer explicitação teórica clara. Esse desenvolvimento de “conhecimentos pedagógicos tácitos” se relaciona com o fato desses profissionais, ao contrário do que acontece com os docentes da educação básica geral, não precisarem dispor de formação pedagógica para ingresso na profissão.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2006, p. 8), “[...] o professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área de educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona [...]”. Não obstante, a especificidade do trabalho dos professores EBTT vai além das exigências de formação, e se relaciona também ao tipo de conteúdo ensinado. Nesse contexto, coloca-se em questão não só o ensino de procedimentos técnicos ligados ao exercício profissional, mas também a necessidade do docente desenvolver estratégias pedagógicas capazes de contribuir para a articulação entre o conhecimento teórico e a aprendizagem prática, calcados em uma perspectiva crítica que viabilize a reflexão do aluno sobre o contexto de trabalho e as relações sociais que aí se desenvolvem (PENA, 2014).

Nesse caso, acredita-se que mais estudos que investiguem a relação dos docentes com o seu trabalho, dos sentidos e identificação com este, em especial, de professores das disciplinas técnicas na Educação Profissional e Tecnológica auxiliarão na compreensão da docência em EPT, possibilitando aos docentes dessa modalidade reconhecer-se e firmar-se numa identidade profissional, pois não é somente um professor de educação básica ou de educação superior ou ainda da educação profissional, o professor EBTT é um docente que contemplaria as três categorias em uma só. Desse modo, estudos nessa área poderão contribuir também para a proposição de políticas públicas mais condizentes com suas realidades, bem como melhoria de formação continuada.

4 A HERMENÊUTICA-DIALÉTICA

Por todo contexto, fundamentação teórica e objetivo desse estudo, o mesmo adota como marco teórico a hermenêutica-dialética.

O objetivo do enfoque hermenêutico-dialético é analisar os sentidos expressos nas narrativas, observando as associações entre os mesmos e a construção do diálogo entre as semelhanças e consensos com os conflitos de ideias e contradições narradas, pensamentos e contextos vividos na busca pela compreensão do fenômeno.

Para Stein (1987), a proposta hermenêutica-dialética representa um esforço de proteger as ciências sociais e os procedimentos científicos da ameaça de selvagem atomização dos procedimentos do conhecimento. Nessa direção, Minayo (2014) complementa, afirmando que não se trata de reduzir a hermenêutica-dialética a simples teoria de tratamento de dados e sim, que o casamento das duas abordagens se mostra fecundo à condução do processo, pois ao mesmo tempo é crítico e compreensivo da realidade social.

Ainda conforme Minayo (2014), a hermenêutica funda-se na compreensão, no alcance do outro, ou seja, na capacidade da pessoa de se colocar no lugar do outro, em que o compreender significa entender-se uns com os outros, não podendo ser um ato isolado, pois implica na relação deste ser com o objeto de compreensão. A hermenêutica é, portanto, a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos, tendo na linguagem seu núcleo central.

Assim, com base na autora supradita, entendemos que a hermenêutica se pauta na compreensão de textos (livros, narrativas, documentos, livros, artigos e outros) e na busca por estabelecer relações, extrair conclusões, procurando esclarecer polaridades entre familiaridade e estranheza e acentuar familiaridades e similaridades. Logo, é a arte de compreender um sentido linguisticamente comunicável, visando esclarecer o sentido de quaisquer contextos simbólicos, para isso, “busca diferenças e semelhanças”, um consenso na interpretação e leitura do “contexto” contido dentro do “texto” narrativo.

Ressalta-se que a hermenêutica se opõe a ideia de imparcialidade do pesquisador frente ao objeto de investigação como um caminho seguro para se chegar à verdade, pois de acordo com o pensamento hermenêutico, “o ato do entendimento, mais que um desvendamento da verdade do objeto, é a revelação do que ‘o outro’ (o ‘tu’) coloca como verdade” (MINAYO, 2014, p.333), em que o pesquisador deve buscar pela empatia e, com dados históricos, o contexto do seu texto, dos entrevistados e dos documentos que analisa.

Nesse sentido, a hermenêutica desconfia da neutralidade como meio eficaz de acesso à realidade. Conforme Guimarães (2013), o pesquisador na posição de mero observador jamais terá acesso ao sentido da experiência vivida, condição primordial para o exercício da postura hermenêutica, a qual desconsidera a possibilidade de entendimento completo do outro. Por esse motivo, a compreensão é sempre parcial na medida em que, mesmo assumindo a atitude empática, é impossível ocupar o lugar do outro.

Dessa forma, agindo empaticamente, somos capazes apenas de ter uma noção do sentido atribuído pelo outro, a partir de nossa própria experiência. O movimento hermenêutico traz, intrinsecamente, os pressupostos de integração e de aproximação com o objeto que se pretende conhecer, sem que o sujeito conhecedor se anule ou prescindia de sua intencionalidade. Logo, o processo da compreensão só se torna possível quando o sujeito conhecedor é capaz de interpretar a realidade desconhecida, sem perder de vista que é impossível apreender a totalidade do fenômeno de interesse.

A análise dialética, por sua vez, segundo Minayo (2014) se apresenta pela crítica das ideias expostas em produtos sociais (textos, monumentos, instituições), buscando na sua especificidade histórica, cumplicidade com seu tempo e na diferença, no contraste, no dissenso e na ruptura de sentido, contribuições para o conhecimento. Assim, para esta autora:

a dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), da realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos (MINAYO, 2014, p. 108).

Ainda nesse contexto, Minayo (2014, p.111) se pauta em três teses da dialética marxista, a primeira que “toda vida humana e social está sujeita a mudanças, transformações, sendo perecível e podendo ser reconstruída”, isto é, a dialética apresenta o princípio do conflito e da contradição como algo permanente para compreensão da realidade, pois explica o inacabado, o imperfeito e a transformação. A segunda tese refere-se ao princípio da totalidade da existência humana, pela qual se apresenta a ligação inquestionável entre história dos fatos econômicos, sociais e das ideias, A totalidade-parte, considerada como objeto do conhecimento, por exemplo, deve ser sempre relacionada com as demais partes e com a totalidade imediatamente superior e com a imediatamente inferior. O que segundo a autora, significa

1) compreender as semelhanças e as diferenças numa unidade ou totalidade parcial dos fatos, fenômenos e processos; 2) entender as conexões orgânicas, isto é, os modos de relacionamento entre as várias instâncias da realidade e o processo de constituição da totalidade parcial; 3) desvendar, na totalidade parcial em análise, as determinações

específicas e gerais e as condições e efeitos de sua manifestação (MINAYO, 2014, p.114).

Assim, a terceira tese diz respeito à união dos contrários, pois a dialética considera a contradição como inerente à realidade das coisas. A contradição é a força motriz que provoca o movimento e a transformação. Ela é o atrito, a luta que surge entre os contrários. Mas os dois polos são também inseparáveis e a isso se chama unidade dos contrários, porque mesmo em oposição, estão em relação recíproca. Então, o princípio de união dos contrários abrange as totalidades parciais e as totalidades fundamentais.

A dialética se apresenta, portanto, como a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia, que busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica sobre eles (MINAYO, 2014).

Sendo assim, de acordo com Minayo (2014), o pensamento dialético precisa criar instrumentos de crítica e de apreensão das contradições da linguagem, compreender que a análise dos significados deve ser colocada no chão das práticas sociais, valorizar os processos na dinâmica das contradições, no interior das quais a própria oposição entre o avaliador e avaliado se colocam, e ressaltar o condicionamento histórico das falas, relações e ações.

Desse modo, a articulação da hermenêutica com a dialética é, portanto, um importante caminho para fundamentar pesquisas qualitativas, na medida em que é possível valorizar as complementaridades e divergências entre elas, dentre as quais se pode destacar que: ambas trazem a ideia do condicionamento histórico da linguagem, das relações e das práticas; partem do pressuposto de que não há observador imparcial; questionam o tecnicismo em favor do intersubjetivismo da compreensão e da crítica; estão referidas à prática estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho; reúnem o poder para “aproximação da verdade” investigada. No entanto, enquanto a hermenêutica enfatiza o consenso, a mediação e o acordo, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso e a crítica.

Assim sendo, para Minayo (2014, p. 327) a proposta hermenêutica-dialética oferece um quadro referencial mais completo para análise de material qualitativo, e propõe uma operacionalização da hermenêutica-dialética enquanto técnica metodológica, a fim de oferecer “[...] um caminho de possibilidades de construção teórico-metodológica de base empírica e documental [...]” e contemplar não apenas o ponto de vista do “como fazer”, mas também do “como pensar”.

Embora, Minayo (2014) tenha sistematizado a técnica pensando a área da saúde, esta tem sido utilizada em áreas como Administração e Educação. Deste modo, visando referências de utilização do método em pesquisas no Brasil, bem como subsídios para sistematizar esta

técnica de análise de dados no presente estudo, para além das referências bibliográficas, foram consultadas teses e dissertações. Para chegar as essas teses e dissertações foi realizada busca na base de dados ‘catálogos de teses e dissertações – CAPES’ com o seguinte descritor “hermenêutica-dialética”. Assim, com base nos títulos e análise dos resumos, foram selecionados somente estudos publicados entre 2008 e 2018, que utilizaram como técnica de análise dos dados a hermenêutica-dialética e envolvessem educação, ensino ou docência, por mais que não pertencessem a programas de pós-graduação em educação, também foram selecionados estudos que também utilizaram história de vida como técnica de coleta de dados. Assim, selecionamos os seguintes estudos:

Quadro 1: Dissertações e teses consultadas quanto ao uso do método hermenêutico-dialético

Modalidade	Ano	Título	Nome do Programa de Pós-graduação
Dissertação	2008	Por uma estética de respeito às diferenças: projeto Pátio da Fantasia	Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio
Dissertação	2009	Das histórias de violências em uma empresa júnior à reprodução da ideologia da administração	Programa de Pós-graduação em Administração – UFMG
Dissertação	2013	Formação docente em tempos de crise ambiental: problematizações epistemológicas	Programa de Pós-graduação em Educação – UFLA
Dissertação	2013	Concepções dos Docentes dos Cursos de Ciências da Saúde Sobre Integralidade	Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho - Universidade do Vale do Itajaí
Dissertação	2015	A arte na educação escolar: entre concepções e práticas	Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação da Universidade Católica de Santos
Dissertação	2017	Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Dissertação	2017	Profissão Docente: Um Estudo Sobre o Professor Iniciante e a Aprendizagem da Cultura Escolar	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Piauí
Dissertação	2017	O uso da narrativa na educação permanente em saúde: sentidos, êxitos e limites educacionais	Mestrado Profissional em Gestão de Tecnologia e Inovação em Saúde do Instituto Sírio-Libanês
Dissertação	2018	Narrativas sobre a experiência em educação permanente de especialistas que atuam em nível de pós-graduação em saúde	Mestrado em Gestão de Tecnologia e Inovação Em Saúde do Instituto Sírio-Libanês
Tese	2016	O Currículo na Formação de Professores de Artes Visuais na Perspectiva Hermenêutico-Dialética	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Fonte: Sousa, 2019

Com base nos estudos consultados verificamos que todos utilizaram, para a análise de pelo menos uma das formas de obtenção de dados, principalmente entrevistas e narrativas, o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (2014), com poucas adaptações.

Por todo o exposto, adotamos tal marco teórico por concordamos com o pensamento de Minayo (2014, p. 353), no que diz respeito à hermenêutica e a dialética se apresentarem como momentos necessários da produção de racionalidade em relação aos processos sociais e, por conseguinte, “[...] a proposta da hermenêutica-dialética é a que oferece um quadro referencial mais completo para análise do material qualitativo [...]” (MINAYO, 2014, p. 353).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para José Filho (2006, p.64), “[...] o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos [...]”. Nessa conjuntura, a tentativa de conhecer qualquer fenômeno constituinte dessa realidade busca uma aproximação, visto sua complexidade e dinamicidade dialética. Porém, não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo. A escolha de determinada metodologia requer a aproximação com o objeto de estudo, excluindo-se a ideia de superioridade de um determinado método ou abordagem.

Segundo Lakatos e Marconi (2010), o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que permite, com maior segurança e economia, alcançar o objetivo- conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando o cientista nas decisões.

Logo, se evidencia a importância de uma metodologia bem delineada e condizente com o objeto de estudo, pois é por meio destes processos e técnicas, que se garantirá a legitimidade do saber obtido.

Ressalta-se, dessa maneira, que os resultados desse estudo subsidiam a elaboração de produto educacional de modo a colaborar com a prática docente em EPT, o que demandou ainda mais cuidado de nossa parte de modo a obter fidedignidade dos dados.

5.1 Natureza da Pesquisa

A opção pela abordagem qualitativa parece apropriada para essa pesquisa, já que se pretende reunir informações que permitirão a compreensão de uma possível relação entre a prática docente na EPT com os sentidos atribuídos ao trabalho na perspectiva dos participantes do estudo. Assim sendo, Conforme Chizzotti (2001) na pesquisa qualitativa,

[...] todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes. (CHIZZOTTI, 2001. p. 84)

Na concepção de Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, podemos entender que a pesquisa qualitativa se apresenta a partir da obtenção de dados coletados diretamente nas situações estudadas, considerando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, procurando entender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa e considerando os diferentes pontos de vista dos mesmos. Como nosso intuito nesta pesquisa é compreender os sentidos de trabalho na perspectiva dos docentes de EPT esse tipo de pesquisa se mostra ideal para o alcance de nossos objetivos.

5.2 Estudo de Caso

Minayo (2014, p. 164) afirma que a estratégia estudo de caso “[...] é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados [...]”, e “[...] utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão [...]”, atrelando acepção e pertinência de certas circunstâncias-chave, buscando responder questões referentes à como ou por que determinado fenômeno ocorreu. De acordo com Chizzotti (2014) o estudo de caso visa explorar uma situação singular, situada na vida real contemporânea, bem delimitada e contextualizada a fim de realizar uma busca rigorosa de informações de um caso específico. Já González-Rey (2002, p. 156), defende que o estudo de caso

[...] representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver.

Assim, entendemos que o estudo de caso pode ser definido como a descrição intensiva das características de um sujeito, organização ou fenômeno em particular, que nos permite a compreensão da realidade estudada.

Dessa maneira, o presente estudo adotou tal estratégia por ir ao encontro do objeto pesquisado, já que este se centra num determinado contexto institucional, isto é, em um único Campus do Instituto Federal do Pará - o Campus Ananindeua e num grupo particular de docentes: os bacharéis.

Por essa razão, a principal motivação para o estudo desse caso foi a necessidade de se buscar entender o fenômeno para se que propusesse um produto educacional que contribuísse

para a prática docente, visando minimizar possíveis dificuldades que pudessem ser relatadas por esse grupo de professores.

Com relação às técnicas de pesquisa, foram utilizadas nesse estudo a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista de história de vida. A pesquisa bibliográfica foi usada para fundamentar teoricamente o estudo e melhor contextualizar o objeto da pesquisa, bem como para embasar a análise de dados, pois segundo Lakatos e Marconi (2010) a finalidade da fundamentação teórica é colocar o pesquisador em contato direto com aquilo já escrito, dito ou filmado sobre o assunto estudado, além de reforçar paralelamente a análise da pesquisa ou a manipulação das informações.

Foi utilizada, também, a pesquisa documental que, de acordo com Silva et al (2009), no âmbito da abordagem qualitativa, é o método que procura se aproximar e entender a realidade social por meio da análise dos inúmeros tipos de documento produzidos pelo homem. Nesse sentido é possível apontar uma variedade de documentos, desde os escritos até os de reprodução de som e imagem.

No caso dessa pesquisa, consultamos o Plano de Desenvolvimento do Campus Ananindeua (PDC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Pará (PDI) para melhor contextualizar o *lôcus* e os sujeitos da pesquisa (o Campus Ananindeua do IFPA). E com a coleta de dados, por meio de entrevista de história de vida buscamos compreender o modo como os sujeitos produzem a docência, em especial no contexto da EPT, por meio dos sentidos atribuídos ao trabalho mediante o resgate de suas experiências de vida-formação-profissão, reconhecendo a subjetividade como conhecimento produzido.

5.3 Local da pesquisa

Com base nas informações consultadas no Plano de Desenvolvimento do Campus Ananindeua (PDC) e no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Pará (PDI), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) é uma instituição de educação superior, 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 e suas práticas pedagógicas (PDI-IFPA 2014-2018).

O instituto foi criado pelo Art. 5º, inciso XX, Lei nº 11.892, de 29/12/2008 pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFEC) e de Marabá (EAFMB) as quais atuam na rede

federal de educação profissional há mais de cem anos, com exceção da EAFMB, criada em 2008.

Nesse contexto, com o plano de expansão da rede federal de ensino, o IFPA possui atualmente 18 (dezoito) Campi, os quais são: Abaetetuba, Ananindeua, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Industrial Marabá, Rural Marabá, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Santarém, Tucuruí e Campus Avançado Vigia.

Assim, o Campus Ananindeua foi criado na terceira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional pela necessidade de ofertar Educação Profissional Técnica e Tecnológica, pública, gratuita e de qualidade, que contemple a área de atuação da Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Por meio da portaria nº 378, de 9 de maio de 2016, assinada pela a então presidente da República Dilma Rousseff passaram a ter autorização para o pleno funcionamento os Campi Ananindeua, Cametá e Paragominas.

Cabe ressaltar, que a origem do Campus Ananindeua se deu com o Polo Avançado de Ananindeua do IFPA no ano de 2010, oriundo de um acordo de cooperação técnica entre a Prefeitura Municipal de Ananindeua e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, tendo com intermediador a Reitoria do IFPA.

Atualmente, o Campus Ananindeua do IFPA está localizado na antiga Residência Oficial do Governador do Estado do Pará, propriedade esta que foi doada pelo Governo Estadual, ao Governo Municipal para ser utilizado por Instituições de Ensino para criação de um Complexo Universitário em Ananindeua.

Por conseguinte, além do espaço destinado ao IFPA para a construção do Campus Ananindeua, foi cedido pela Prefeitura Municipal de Ananindeua, pelo espaço temporal de 4 (quatro) anos a área construída da antiga residência oficial do Governador, assim como uma casa que servia a Polícia Militar do Estado e estas, com algumas adequações, estão sendo utilizadas como salas de aula, laboratórios, secretarias, cantina, área de convivência de alunos e professores e outros espaços necessários para implantação do Campus Ananindeua até que o prédio oficial do Campus seja construído.

Dessa forma, apesar de ser um Campus em fase de implantação, com obras em andamento que foram previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional, este Campus já atende os municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba, Santa Bárbara e Santa Izabel do Pará. Atualmente oferta três cursos técnicos subsequentes na modalidade presencial (Técnicos

em Informática, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Segurança do Trabalho), um curso na modalidade integrado (Informática), com previsão para 2019 a oferta do curso técnico em meio ambiente na modalidade integrado. Além de cursos na modalidade EAD e de Formação Inicial e Continuada – FIC. Até o final do ano letivo de 2018 o Campus contava com 134 alunos matriculados nos cursos subsequentes e 34 no curso integrado. No momento atual, o campus conta com um quadro funcional de 62 servidores, sendo 26 na categoria Técnico Administrativo em Educação e 36 na categoria Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

5.4 Sujeitos da pesquisa

Corroborando com os objetivos deste estudo os professores advindos dos bacharelados, visto compreendermos que tiveram formação universitária generalista para atuarem na sua área e não, uma formação pedagógica que contribuísse para sua atuação na docência.

Conforme Oliveira (2016), a maioria dos professores da EPT tem a sua formação predominantemente técnico-científica e generalista para atuar em sua profissão, de acordo com a área escolhida. Entretanto, ao tratar dos saberes didático-pedagógicos inerentes ao exercício da docência, esse autor destaca que os docentes ingressam nos Institutos Federais com mestrado e doutorado, todavia apresentando dificuldades para realizar as atividades docentes, devido à ausência na trajetória acadêmica de uma formação pedagógica e humanista.

Dessa forma, considerando as indagações que culminaram no objeto da pesquisa, optou-se por focalizar nas narrativas dos professores das disciplinas técnicas, ou seja, aqueles que tiveram formação em Bacharelados ou os Tecnólogos.

Assim sendo, participaram da pesquisa oito professores que ministram disciplinas técnicas no Instituto Federal do Pará – Campus Ananindeua e que não cursaram licenciatura em suas graduações, isto é, eram oriundos de bacharelados. Todos possuíam mais de dois anos de exercício no Instituto, embora alguns, estivessem em exercício em tempo inferior que este no Campus Ananindeua, pois foram removidos em razão de concurso interno de remoção ou por motivo de saúde.

Primeiramente, foi realizado contato prévio com a Diretoria de Ensino do Campus, que nos encaminhou à Coordenação de ensino, que nos forneceu a listagem de quantos e quais eram os professores das disciplinas técnicas, inclusive com a área de formação de cada um. Também por meio da Coordenação de ensino foi possível contatar os professores para convidá-los a participarem da pesquisa.

Destarte, o contato com os professores foi realizado pessoalmente, em que a Coordenadora de Ensino apresentou a pesquisadora aos mesmos, seja na sala de professores, corredores do Campus, ou na Sala da Coordenação de Ensino. Nessas oportunidades, a pesquisadora explanava brevemente sua intenção e convidava o professor a participar da pesquisa. Sendo necessário o agendamento prévio, visto da necessidade de providenciar local adequado para a realização das entrevistas, pois em função do Campus ainda se encontrar em fase de obras, havia poucos espaços reservados. Dessa forma, agendava-se na sala dos professores conforme horário de menor fluxo, tendo ocorrido entrevistas também, na sala de Coordenação dos cursos e na sala da direção.

Conforme quadro a seguir, foram entrevistados professores das seguintes áreas de formação:

Quadro 2 – Graduação e titulação dos professores entrevistados

Nº	Formação	Titulação
1	Engenharia Civil	Mestre
2	Administração	Mestre
3	Engenharia Sanitária	Mestre
4	Engenharia de Telecomunicações	Mestre
5	Engenharia Sanitária	Mestre
6	Engenharia Sanitária	Mestre
7	Ciência da computação	Especialista
8	Engenharia Florestal e Segurança do Trabalho	Mestre

Fonte: Sousa, 2019

No capítulo resultados e discussão da pesquisa, as informações sobre os sujeitos pesquisados serão mais bem contextualizadas e explanadas.

5.5 Instrumento de coleta de dados

A entrevista de história de vida foi a estratégia utilizada para investigarmos se os sentidos atribuídos ao trabalho impactam na prática profissional docente junto a professores das disciplinas técnicas do IFPA – Campus Ananindeua

História de vida, segundo Souza (2007, p. 65) é um método ou técnica de investigação/formação, situado no campo da hermenêutica, “[...] em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas [...]” e para Minayo (2014) é um poderoso instrumento para

descoberta, exploração e avaliação da forma como as pessoas compreendem seu passado, relacionam suas experiências a seu contexto social, as interpretam e lhes dão significado a partir do momento presente, oferecendo material para generalização sociológica e de descrição de época, permitindo, ainda, levantar novas questões de diversos níveis de abrangência, além de corrigir teses ou inconsistências.

Tendo em vista a definição de história de vida pelos autores supracitados, com o intuito de buscar a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho, essa técnica se mostra bastante aplicável no propósito de alcançar os objetivos da pesquisa, uma vez, que permitirá acesso às percepções dos docentes, de como vivenciam suas histórias, por meio de seus próprios relatos. Porque, conforme Moreira (2002, p. 55) “[...] o método história de vida busca a visão da pessoa acerca das suas experiências subjetivas de certas situações [...]” e ainda, de acordo com Gil (2017, p. 126), “[...] por história de vida entende-se o relato de uma pessoa sobre sua existência através do tempo, procurando reconstruir os acontecimentos que ele considera importantes [...]”.

Segundo Souza (2007), por meio do relato de sua trajetória individual os sujeitos mobilizam aspectos da História e do social, dando sentido subjetivo ao contexto vivenciado, assim

Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo, contudo, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades também únicas. Nesse sentido, a história de vida pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História. (SOUZA, 2007. p. 65)

Nesse sentido, vale ressaltar a importância de refletir sobre a postura do pesquisador quando da aplicação desta técnica, pois este será um ouvinte sensível às experiências do sujeito que olha, retrospectivamente para sua vida, procurando os sentidos de suas opções. Deste modo, sendo pertinente a reflexão do pesquisador sobre as formas de ouvir, registrar e interpretar as narrativas, buscando a percepção de componentes e dimensões importantes na vida do pesquisado, tendo em vista que, embora dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o que dizer com relação à sua história, sua subjetividade e aos percursos da sua vida (SOUZA, 2007). Assim, Minayo (2014) também compartilha dessa visão ao defender que o pesquisador deve criar um ambiente reflexivo que combine atitude diretiva, escuta atenta, mas não passiva para aprofundamento de temas relevantes e exploração das lógicas contraditórias.

Conforme Spindola e Santos (2003), para a obtenção dos relatos, o pesquisador deve deixar claro os objetivos do estudo ao sujeito pesquisado, a questão da pesquisa deve ser aberta e ele deverá interferir o mínimo possível na fala do sujeito pesquisado. Nesse contexto, o pesquisador deve ter uma escuta atenta e nada pode ser considerado supérfluo na narrativa coletada.

Portanto, os autores referidos anteriormente, seguindo o que sugere Demartini (1988), ao realizarem estudo utilizando a técnica da história de vida fizeram uma revisão logo após a realização das entrevistas, com o intuito de utilizar a lembrança recente do relato para efetuar anotações sobre aspectos como comportamento não verbal, comentários emitidos antes ou após a gravação dos relatos e tais aspectos foram anotadas em um diário de campo.

Demartini (1988) sugere ainda, que as transcrições das histórias de vida sejam efetuadas na íntegra para, posteriormente, trabalhar com o material transcrito globalmente. Para este autor a maior dificuldade dessa etapa, é tornar o discurso escrito o mais fiel possível ao discurso falado, pois, uma pontuação errada, pode mudar o sentido ou ênfase do que foi dito. Ressaltando-se que o texto escrito permite melhor apreensão de todos os elementos e a visão conjunta e simultânea de todos os entrevistados em relação a determinado assunto (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

Conforme Minayo (2014), as principais modalidades da história de vida no trabalho de campo são a história de vida completa, que abrange todo o conjunto da experiência vivida; e a história de vida tópica, que enfatiza determinada etapa ou setor da vida. Neste estudo, utilizamos a segunda modalidade, uma vez que nos detemos às trajetórias acadêmicas e profissionais dos sujeitos.

Segundo Ichikawa e Santos (2003) a partir da definição do tema e da realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, deve-se elaborar um roteiro geral/temático, amplo e abrangente, para ser utilizado em todas as entrevistas. Contudo, a aplicação desse roteiro não deve ser feita de forma rígida, uma vez que cada entrevista tem sua própria dinâmica, em cada uma caberão perguntas diferentes, e porque muitas questões emergirão normalmente do próprio discurso do depoente. Assim, o roteiro pode ajudar a garantir certa unidade dos documentos produzidos nas transcrições, além de guiar os pesquisadores, para que questões consideradas importantes sejam efetivamente abordadas pelos entrevistados.

Dessa forma, 8 (oito) professores que ministram disciplinas técnicas do Campus Ananindeua do Instituto Federal do Pará foram convidados a relatarem suas histórias de vida,

com vistas à reconstrução de suas trajetórias profissionais, desde o ingresso na faculdade até os dias atuais, por meio de uma entrevista seguida de um roteiro norteador.

A respeito do roteiro norteador, o diálogo foi elaborado utilizando como guia os questionamentos de Pereira (2014) e Lapa (2016), que também abordaram os sentidos do trabalho em seus respectivos estudos, e orientou-se em torno das seguintes questões:

- Como foi sua trajetória de formação acadêmica e de experiência profissional até se tornar Professor EBTT?
- O que é trabalho para você?
- Qual o sentido do trabalho para você?
- Qual ou quais sentidos você atribui ao seu trabalho?
- Que sentimentos você pode descrever ao desenvolver suas atividades Docentes?
- Você acredita que sua trajetória (acadêmica e experiências profissionais anteriores) influenciam a sua prática docente na EPT?
- Como você se vê enquanto professor(a) EBTT? Como você se enxerga atuando em uma instituição voltada à Educação Profissional E Tecnológica?
- Quais suas necessidades e desafios enquanto docente EBTT? (no tocante à sua prática docente)

Dessa maneira, as entrevistas foram gravadas com prévia autorização dos docentes, quando da apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido, e ocorreram na sala dos professores, sala das coordenações e sala da direção no referido Campus, ressaltando que em todas as entrevistas buscou-se por evitar ruídos e interrupções externas. Imediatamente ao término das entrevistas a pesquisadora realizou anotações referentes ao comportamento e demais elementos que chamaram a atenção em um diário de campo das entrevistas, visando contribuir para o momento das transcrições.

As transcrições foram desenvolvidas com o cuidado de resguardar a reprodução fiel dos discursos, evitando cortes e acréscimos, para, então, serem analisadas. Houve também o cuidado em omitir as identidades dos entrevistados desde a transcrição, tratando-os por siglas formadas por uma letra e um número, no intuito de preservar o sigilo das falas e resguardar os sujeitos.

Desse modo, as entrevistas ocorreram no período de dezembro de 2018 a janeiro de 2019, com duração média de 35 minutos cada.

5.6 Análise dos dados

Por acreditarmos que a narrativa do sujeito pode expressar elementos relevantes para o entendimento do fenômeno dentro de um contexto sócio histórico, buscamos uma técnica de análise que contemplasse tal propósito. Nessa perspectiva, orientado pelo marco-teórico adotado nesse estudo, a análise de dados seguiu o método hermenêutico-dialético que preserva, da hermenêutica, a possibilidade de interpretação dos sentidos que os sujeitos elaboram em seus discursos, combinado à compreensão de tais sentidos face às contradições que lhes constituem, e ao seu contexto social e histórico, por meio da dialética.

De acordo com Minayo (2014, p.167), a hermenêutica no ponto de vista de Gadamer (1999) é a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos, utilizando como pressupostos: “[...] o ser humano como ser histórico e finito complementa-se por meio da comunicação; sua linguagem também é limitada, ocupando um ponto no tempo e no espaço; por isso, é preciso compreender também seu contexto e sua cultura [...]”.

Nesse sentido, para Minayo (2014) a hermenêutica, de um ponto de vista metodológico, busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que produzem; acredita-se que existe um teor de racionalidade e de responsabilidade nas diferentes linguagens que servem como veículo de comunicação; coloca os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; assume seu papel de julgar e tomar posição sobre o que ouve, observa e compartilha; e produz um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados.

Nesse âmbito, Cardoso et al (2015) explanam que a técnica hermenêutica baseia-se em dois movimentos interpenetráveis: o gramatical e o psicológico, em que o momento de interpretação gramatical analisa o discurso, o uso das palavras, os conceitos. O momento psicológico transcende o sentido objetivo das palavras, e se dá quando o intérprete se propõe a reconstruir as “intenções” do sujeito que proferiu as palavras. Essas duas dimensões possuem uma forte ligação, deixando evidente a visão hermenêutica de que há uma estreita conexão entre pensamento e linguagem

Enquanto que a dialética, segundo Minayo (2014, p.167), “é a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia”, que “[...] busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles [...]”. Essa autora se utiliza do ponto de vista de Habermas (1987) para traçar esse entendimento, pois, segundo ele, a razão humana permite exercer crítica e superar prejuízos, pois, além de compreender, esclarecer e interpretar, pode também contestar e dissociar.

Dessa forma, a articulação da hermenêutica com a dialética se dá com a combinação de oposições complementares entre os dois métodos, como bem expõe Minayo (2014), ambas: a) consideram os condicionamentos históricos da linguagem, das relações e das práticas; b) partem do pressuposto de não haver observador imparcial; c) questionam o tecnicismo em prol do processo intersubjetivo de compreensão e de crítica; d) ultrapassam a tarefa de serem simples ferramentas para o pensamento e; e) estão referidas à práxis estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho, entretanto, “[...] enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que consensual, da mediação, do acordo e unidade de sentido, a dialética se orienta para diferença, contraste, dissenso, ruptura de sentido e assim para a crítica [...]” (MINAYO, 2014, p. 347-348).

Nesse ponto, a proposta operativa da hermenêutica-dialética de Minayo (2014) compreende dois níveis de interpretação: Nível das Determinações Fundamentais, que trata do contexto sócio histórico dos grupos sociais e que constitui o marco teórico-fundamental para a análise; e o Nível de Encontro com os Fatos Empíricos, que se baseia no encontro com os fatos surgidos durante a pesquisa de campo; é o estudo da realidade em toda sua dinâmica.

Assim, o Nível de Encontro com os Fatos Empíricos, conforme descreve Minayo (2014) é constituído de três fases. 1) Ordenação dos Dados: compreende a sistematização de todos os dados recolhidos. Nessa etapa, realizamos a transcrição das entrevistas, sistematização das leituras de documentos, anotações das observações realizadas durante a pesquisa de campo e a síntese das entrevistas por cada grupo pesquisado. 2) Classificação dos Dados: que envolve: a) Leitura horizontal e exaustiva dos textos, utilizando-se de cuidadosa análise das frases, palavras, adjetivos, concatenação de ideias, sentido geral do texto, o que alguns autores denominam de “leitura flutuante”; b) Leitura transversal, neste momento o pesquisador separa temas, categorias ou unidades de sentido, colocando as partes semelhantes juntas, buscando perceber as conexões entre as elas, e após refina esse processo, reagrupando-as em categorias centrais numa lógica unificadora; e c) Análise final que é o momento onde se estabelece a articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa, para encontrar os fundamentos às questões e objetivos formulados. E 3) Relatório, que é a comunicação dos dados da pesquisa.

Nesse contexto, o presente estudo adotou operacionalização da técnica hermenêutico-dialética, que nos permitiu buscar os sentidos e significados nos registros coletados, considerando a identificação das contradições, aproximações e distanciamentos, seguindo as orientações de Minayo (2014).

Deste modo, a execução da etapa ordenamento dos dados consistiu em: transcrever as entrevistas realizadas, reler o material transcrito e organizar os relatos de acordo com a proposta analítica. Ao passo que a classificação de dados, iniciou-se pela leitura horizontal e exaustiva dos textos, que consistiu na retomada das transcrições e anotação das ideias principais e impressões iniciais, esquadrinhando possíveis disposições nas informações.

No momento seguinte, ocorreu a leitura transversal. O trabalho se direcionou para a apreensão de cada entrevista em particular e destas como uma totalidade, tendo em vista a captura dos sentidos de trabalho, o agrupamento e classificação das falas à luz do referencial teórico; ressalta-se, portanto, que nesta etapa os critérios para inclusão e agrupamento das falas foram basicamente expressividade e relevância para a compreensão do objeto, quer por homogeneidade, quer por singularidade. Após certa saturação dos dados, procedeu-se com a nomeação dos núcleos e temas que se formaram a partir das unidades de sentido, oriundas das falas dos sujeitos. E na etapa de análise final se efetivou ordenação e classificação dos dados, buscando correlacionar o empírico e o teórico.

Desse modo, a etapa de relatório foi utilizada por nós como integrante a elaboração desta dissertação, em especial no que diz respeito à seção resultados e discussão do presente estudo, que será tratado no tópico seguinte.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os relatos das histórias de vida foi possível identificar os seguintes núcleos: Trajetória até se tornar docente na EPT, sentidos atribuídos ao trabalho e a Prática docente na EPT.

6.1. Trajetória até se tornar docente na EPT

Uma das indagações expressas no tópico introdutório deste estudo foi como o Bacharel ingressa na docência e se torna um professor da EPT. Conforme as histórias de vida, os sujeitos entrevistados mobilizaram suas lembranças visando reconstituir essa trajetória até o ingresso na carreira EBTT.

A seguir a trajetória dos participantes quanto ao ingresso na docência em EPT:

1º entrevistado: D1 (Engenheira sanitarista; sexo feminino; tempo de docência na EPT: 08 anos)

É professora efetiva do IFPA desde 2011, ingressando via concurso público para o Campus Bragança, contudo desempenhou por 6 meses a atividade de professora substituta em 2010 no Campus Belém. Atuou de 2011 a 2014 no Campus Bragança, tendo sua remoção para o campus Ananindeua no final de 2014. Anteriormente, teve contato com a docência em um curso de pós-graduação *latu sensu*, no qual ministrou aulas modulares para uma turma de especialização em uma Faculdade privada. Possui experiência profissional na sua área de formação, Engenharia Sanitária, tendo atuado na Prefeitura de Belém na área de Vigilância Sanitária e na secretaria de Meio Ambiente do Estado do Pará, onde trabalhava principalmente com licenciamento ambiental. A entrevistada relatou ainda, ser egressa da Escola Técnica Federal do Pará do Curso Técnico em saneamento, destacou a qualidade do ensino, da estrutura e da formação prática oferecida na época, que a auxiliou ser aprovada em Pedagogia, mesmo sem fazer curso preparatório para o vestibular. Contudo, a identificação com o curso técnico a fez realizar novo vestibular para Engenharia Sanitária, o que a levou a abandonar o curso de Pedagogia.

A entrevistada ressalta que o curso técnico também a auxiliou entrar no mercado de trabalho, atribuindo à formação técnica sua aprovação em concurso público para o cargo de agente de vigilância sanitária. Algo que chamou a atenção da pesquisadora foi o fato da entrevistada relatar a ininterrupção de seus estudos formais até o ingresso no Instituto Federal, isto é, ela relata que ao finalizar seu segundo grau em escola pública que na época lhe conferiu

a formação em auxiliar de administração, prestou vestibular, mas não foi aprovada e viu na Escola Técnica Federal, no curso técnico, uma alternativa para a continuidade dos estudos;

Dessa maneira, ainda cursando a escola técnica, prestou vestibular para pedagogia, ao finalizar o curso técnico, prestou novamente vestibular para engenharia; ao formar-se Engenheira adentrou em uma especialização na área de engenharia ambiental, e não tardou a ingressar no mestrado em recursos hídricos, fazendo parte da segunda turma deste programa de pós-graduação e realizou outra especialização em saúde do trabalhador. Relata o desejo de ingressar no doutorado, contudo, alega que em função da carga horária e as demandas como professora no IFPA, além da atenção à família, ainda não foi possível, no entanto, declara que sua atividade de professora é uma oportunidade de estar sempre estudando e se atualizando. Menciona, ainda, que ao prestar concurso para docente do Instituto visava oportunidade de melhoria salarial.

Em destaque, falas sobre ser egressa no curso, pensamento inicial sobre ingressar na carreira docente e percepção sobre sua atividade atualmente:

Quando eu estava fazendo o curso técnico eu gostei muito da área, do Instituto também, escola técnica na época, também já oferecia uma estrutura muito boa pra formação técnica de laboratório, desenho técnico, prática, então eu gostei muito, gostei muito do curso, da área do curso, de conhecimento (D1)

qual era o meu objetivo assim de fazer para a questão de ser professor? por ser federal o salário era bem melhor que o do Estado né (D1)

Então assim, trabalhar como professora hoje, é como eu tô te dizendo, não foi o meu projeto desde o início, mas assim, a partir do momento que eu comecei a dar aula, que eu passei a dar aula dentro da minha área de conhecimento, porque isso também, é ajuda também a tá estudando sempre, a tá buscando mais conhecimento, tá me reciclando, eu gosto muito disso, eu gosto muito de estudar, isso também, me ajuda nisso (D1)

2º entrevistado: D2 (Engenheiro sanitaria e ambiental; sexo masculino; tempo de docência na EPT: 10 anos)

Relatou que ao iniciar sua graduação pretendia atuar na sua área de formação, Engenharia Sanitária e Ambiental, contudo ao realizar estágio acadêmico na área de pesquisa, logo no primeiro ano de curso, passou a objetivar a docência universitária, e atribui tal interesse à possível influência dos seus professores orientadores, pela convivência com eles, além de considerar que tem facilidade para falar em público. Logo após a conclusão da graduação tentou ingressar no mestrado, contudo não foi aprovado em sua primeira tentativa, mas como sua meta era se tornar um professor universitário, via no mestrado o caminho para alcançar tal objetivo. Dessa forma, continuou estudando para uma nova tentativa.

Assim, enquanto se preparava para uma nova prova de mestrado, surgiu à oportunidade de emprego dentro de sua área de formação, aceitando o emprego por ver nele oportunidade de independência financeira. Dessa forma, ingressou no mestrado no ano seguinte, enquanto atuava como Engenheiro na Companhia de Saneamento do Estado, no qual atuou por três anos. Afirma ter visto no concurso público para docente do IFPA a oportunidade de realizar o objetivo de se tornar professor, contudo professor na EPT. Sobre isso, afirma ter buscado informações sobre a carreira docente no Instituto, ingressando ciente das características da carreira EBTT.

O docente ingressou no IFPA, em 2008, no Campus Conceição do Araguaia onde permaneceu até 2011, quando foi removido para o Campus Abaetetuba onde atuou até 2015, tendo recebido proposta para exercer a função de Diretor de ensino, além de atividades como docente no Campus Paragominas, e está no Campus Ananindeua desde o início do ano de 2018.

Eu não digo pra senhora que eu cheguei lá pra ser um professor na Universidade, pra ser professor não, mas quando eu me deparei com essa realidade foi com essa carreira docente que eu abracei. Talvez por influência dos meus orientadores, por conviver com ele, por trabalhar com a pesquisa, porque a pesquisa, é, te dar um direcionamento muito grande na tua vida docente (D2)

3º entrevistado: D3 (Bacharel em Ciência da Computação; sexo masculino; tempo de docência na EPT: 11 anos; tempo de docência no Instituto: 07 anos)

Relata que sempre teve facilidade para explicar e auxiliava seus colegas de turma durante a sua graduação em Ciência da Computação e pondera que pode ter sido a partir daí que surgiu a certeza de tornar-se docente. Também durante a graduação foi monitor de disciplina e teve contato com uma área técnica específica de sua formação (suporte e assessoria) por meio de estágio, tendo sido sua única experiência dentro de sua formação fora da docência, já que, logo após se formar, ingressou na carreira docente na EPT, contudo na esfera Estadual, ETEPA, iniciou ministrando disciplinas de informática. Relata também, que, com a ajuda de uma colega Pedagoga auxiliou na implantação do curso técnico de informática na referida instituição. Atuou na escola técnica estadual por 4 anos, tendo saído em razão de ingresso no IFPA em 2011, no Campus Breves, e removido para o Campus Ananindeua em 2015 e afirma amar dar aulas.

Eu na verdade sempre tive facilidade de explicar as coisas, tanto que na graduação eu já ajudava alguns colegas que tinham uma certa dificuldade, ...eu tava ali ajudando e eu acho que eu tive a certeza de que era isso que eu queria fazer (D3)

eu gosto de dar aula de ensinar eu na verdade, eu amo dar aula (D3)

4º entrevistado: D4 (Engenheira Sanitarista, sexo feminino. Tempo na docência EPT: 07 anos)

Relatou ser de família humilde e sempre teve a perspectiva de estudar e trabalhar para “vencer na vida” e que ao cursar engenharia sanitária pretendia atuar na área ambiental e não estava em seus planos tornar-se docente. Entretanto, após finalizar o mestrado surgiu o concurso para o IFPA e resolveu se candidatar obtendo aprovação. Relata ainda, ter atuado como tutora e professora formadora de cursos a distância do ETEC e Universidade Aberta do Brasil. É egressa do CEFET onde se formou Técnica em Química e ressaltar a boa estrutura e boas aulas práticas de laboratório na Instituição no período de sua formação técnica.

A entrevistada, expressa nunca ter atuado profissionalmente na área de sua graduação de fato, já que para comprovar seu estágio obrigatório utilizou suas atividades enquanto servidora da área de programas sanitários na Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Estado do Pará (ADEPARA) por ser compatível com a área. Assim, após a conclusão de seu curso, ingressou no mestrado. Iniciou suas atividades como docente do IFPA em 2011 no Campus Itaituba, onde atuou além de professora, como Coordenadora de estágio, Diretora de Ensino e Diretora Geral e está no Campus Ananindeua desde 2016.

eu fui construindo né ao longo do tempo essa, essa tendência de ser professora né, que a princípio não era, mas, enfim tudo me levou para isso (D4)

E aí quando eu terminei o mestrado apareceu a oportunidade do concurso do IFPA e eu fiz (D4)

a gente possa realmente contribuir né, principalmente na área da Educação com a nossa formação (D4)

5º Entrevistado: D5 (Bacharel em Administração; sexo feminino; tempo de atuação no Instituto 02 anos e meio)

Sua experiência enquanto docente iniciou ainda na graduação em Administração, quanto atuou como instrutora do curso de Assistente Administrativo no SENAC. Também dava apoio aos seus professores durante as aulas, mesmo não sendo oficialmente monitora, em função do conhecimento e por vontade de participar. Depois de graduada participou de processo seletivo para uma Universidade privada, obtendo a aprovação, onde começou sua carreira como professora universitária e, também, onde cursou o mestrado. Sua carreira docente continuou em outra instituição privada, onde participou desde a sua implantação, uma Faculdade particular na cidade de sua residência (Castanhal) onde atuou de 2007 a 2016. Por considerar, conforme suas palavras, que as ofertas estavam diminuindo na rede privada, prestou concurso para o IFPA concorrendo para o Campus Bragança, ficando em segundo lugar na classificação, contudo foi

lotada no Campus Ananindeua. Em razão de demandas da Instituição, lhe foi ofertada a opção de lotação no Campus Ananindeua, que a docente aceitou, ingressando em 2016 no Instituto.

eu comecei como uma opção de trabalho né, e eu ainda não era graduada, eu era estudante de Administração, aí eu comecei a dar aula em cursos técnicos, cursos de uma duração mais curta no SENAC (D5)

eu resolvi fazer concurso para professor na rede Federal de ensino porque as redes privadas também já estavam sendo ... as ofertas estavam diminuindo então resolvi fazer o concurso (D5)

mas o que eu acho principal nesse trabalho, é o sentido principal, é dar o melhor que eu possa pra contribuir com a formação dos alunos (D5)

6º entrevistado: D6 (Engenheiro Florestal e de Segurança do Trabalho. Sexo: masculino. Docente na EPT há 04 anos)

Em seu relato expõe ser egresso da Escola Técnica Federal do curso técnico em eletrônica, o curso oportunizou estágio e efetivação em emprego. No entanto, prestou vestibular para outras áreas e optou por cursar Engenharia Florestal. Durante a graduação atuou em atividades de extensão que lhe possibilitaram contato com a pesquisa e com comunidades, realizando algum tipo de capacitação junto a elas. Ao concluir a graduação já estava trabalhando em uma ONG onde também atuava organizando e ministrando cursos.

Dessa maneira, enquanto empreendedor, montou uma empresa de consultoria e uma miniempresa na área de capacitação, período em que também cursou o mestrado. Por não ter tempo e por se identificar com a área da pesquisa, resolveu deixar de ser profissional liberal e prestar concurso para professor, pois via na vida acadêmica uma forma de fazer pesquisa, afirmando que concursos para Instituições de Pesquisa são mais difíceis. Ingressou no IFPA em 2014 no Campus Conceição do Araguaia, foi cedido para o Campus Ananindeua e removido em definitivo em 2016.

porque eu sempre gostei de pesquisa minha vida acadêmica toda foi trabalhar com pesquisa e aí a única forma que via de fazer pesquisa sem estar numa Instituição de pesquisa, porque concurso era mais difícil de ser, foi na vida acadêmica, então eu tentei unir as duas coisas, uma coisa que eu já gostava de fazer que era dar aula, capacitar pessoas e pesquisa e aí por isso eu fiz concurso para professor EBTT né (D6)

7º entrevistado: D7 (Engenheiro civil, sexo masculino; tempo na docência em EPT: 12 anos)

Em seu relato o docente afirma nunca ter pensado seguir a área acadêmica. Formou-se em Engenharia Civil e sempre atuou na área, embora afirme que na época da graduação dava aulas particulares de matemática e física, além de ter mãe professora e irmãs com formação em licenciaturas. Relata também que por influência da sua esposa, que já era docente da Instituição

(também é Engenharia, só que Engenheira Sanitária), prestou concurso público para o então CEFET-PA, vendo neste a oportunidade de uma fonte renda e estabilidade. Ingressou em 2006 como docente na Unidade Descentralizada de Tucuruí, hoje IFPA Campus Tucuruí. Em 2007 ingressou no mestrado, fazendo com que dividisse sua semana entre Belém e Tucuruí, para que pudesse cursar as disciplinas do mestrado, chegando a sofrer um acidente (capotou na estrada) nesse percurso, daí solicitou a remoção para Abaetetuba aproveitando a oportunidade da expansão dos CEFETs. Foi removido no segundo semestre de 2008 para o Campus Abaetetuba e em 2016 para o Campus Ananindeua via concurso de remoção. Relata perceber na docência a oportunidade de continuar atualizando seus conhecimentos.

Eu sou Engenheiro civil e eu sempre atuei na área da engenharia, no caso, com obras e no meu caso específico, eu nunca pensei em ir pro campo acadêmico (D7)

minha esposa que começou, ... porque tu não fazes, deve ter na área de edificações, que tem a ver com a minha área no caso, com a minha área de formação e para surpresa minha, houve o concurso no meu caso, foi quando eu adentrei ao Instituto na época era CEFET (D7)

turma acaba te obrigando entre aspas, com que o professor se, modernize, se interesse mais, busque mais informações (D7)

8º entrevistado: D8 (Engenheiro de Telecomunicações; sexo masculino; tempo na docência em EPT: 14 anos)

Em seu relato informa ser egresso da Escola Técnica do curso Técnico em eletrotécnica, onde também atuou como monitor de curso, o que relata como experiência incipiente em lecionar. Ao ingressar na Universidade se envolveu em grupos de pesquisa e, também na monitoria. Ingressou no mestrado, onde passou pela disciplina iniciação à docência, na qual ministrou aula. Atuou por três anos como engenheiro na sua área de formação Engenharia de Telecomunicações. Ingressou no Instituto como professor substituto no período de 2004 a 2006. Em 2006 prestou concurso para professor efetivo para o Campus Bragança onde atuou até o final de 2009, quando foi removido para o Campus Abaetetuba. Em 2013 foi removido para Ananindeua para auxiliar na implantação do referido Campus.

mas assim essa parte da docência do lecionar sempre esteve presente comigo toda a minha a minha carreira então foi um saber adquirido mesmo com os anos de vivência, com a prática (D8)

Nesse sentido, conforme os relatos das trajetórias até se tornarem professores da EPT, observamos que dos 8 (oito) professores entrevistados, dos quais 5 (cinco) homens e 3 (três) mulheres e desse total 6 (seis) engenheiros, somente uma docente iniciou sua trajetória no IFPA

já Campus Ananindeua, os demais ingressaram no Campus via remoção. Quanto a experiência anterior como docente, 03 (três) entrevistados relataram terem atuado como professores e 01 (um) como instrutor de cursos de qualificação, enquanto os demais relataram o seu ingresso no IFPA como a primeira experiência na docência, apesar de alguns destacarem terem atuado como monitores de disciplina na graduação e/ou terem realizado disciplina de introdução à docência durante o mestrado.

Como podemos observar no Quadro 3, nas trajetórias apareceram diversos motivos para o ingresso no IFPA, mesmo que, às vezes, não claramente dito, tais como, oportunidade de emprego, melhoria salarial, possibilidade de pesquisa e estabilidade; bem como percepções sobre o trabalho no referido Instituto.

Quadro 3: Percepção do motivo do ingresso e sobre o trabalho no IFPA de acordo com o que foi expresso pelos participantes da pesquisa

Participante	O ingresso no Instituto	Percepção do trabalho no IFPA
D1	Busca por melhoria salarial	Oportunidade de trabalhar na área e estar atualizando o conhecimento
D2	Oportunidade de alcançar o objetivo de se tornar professor universitário	Possibilidade de atuar com pesquisa
D3	Continuidade de atuação como docente, só que na esfera federal	Possibilidade de atuar naquilo que gosta de exercer
D4	Oportunidade de trabalho após a conclusão do mestrado	Contribuir para a educação dentro de sua área de formação
D5	Possibilidade de estabilidade	Contribuir para a formação do aluno
D6	Busca por estabilidade e tempo para atuar em pesquisa	Possibilidade de unir áreas com as quais se identifica: Capacitação e pesquisa
D7	Fonte de renda e estabilidade	Oportunidade de atualizar conhecimento
D8	Oportunidade de trabalho	Colocar em prática a docência que esteve sempre presente em sua trajetória

Fonte: Sousa, 2019

Desse modo, a partir dos dados, observa-se que os docentes ingressaram no Instituto no momento de sua expansão, ou seja, após a promulgação da Lei nº 11.892/2008, em que somente dois professores entrevistados ingressaram na Instituição um pouco antes da lei, no então CEFET-PA. Tal constatação vai ao encontro do que analisaram Brito e Caldas (2016), que a criação dos Institutos Federais e a expansão da rede técnica federal acarretou na necessidade de contratações de profissionais do magistério para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes de nível médio, em nível de graduação para os cursos licenciaturas, tecnólogos e pós-graduações *lato e stricto sensu*.

Nota-se também, que a maior parte dos entrevistados adentrou com pouca ou nenhuma experiência na docência. Mesmo dos que afirmaram alguma experiência na docência, esta se deu em nível superior ou em cursos curtos de qualificação, somente um dos docentes

entrevistado já atuava na EPT só que no âmbito da Escola Técnica Estadual. Tal aspecto corrobora com a constatação de Pena (2014), de que o docente da EPT adentra na carreira com pouca ou nenhuma referência pedagógica sistematizada.

Quatro dos docentes relataram serem egressos de curso técnico da Instituição e, portanto, conheciam um pouco do funcionamento da EPT. Acreditamos ser possível relacionar este fato ao que analisaram Oliveira, Sales e Silva (2017, p.12), sobre esses profissionais retornarem ao ambiente acadêmico, após formados em cursos de bacharelados e tecnologias, não mais como estudantes, mas como docentes “[...] como estrangeiros, em um ambiente que lhes é familiar [...]”.

Quanto ao ingresso no Instituto, observou-se a oportunidade de trabalho, estabilidade e melhoria salarial, como as percepções atribuídas ao ingresso no Instituto e corroboram com a afirmação de Oliveira (2016), que em sua pesquisa constatou que as condições de trabalho, a oportunidade de crescimento profissional, a estrutura, o salário, a segurança nas atividades laborais como alguns dos motivos que levam os professores bacharéis aos Institutos Federais.

6.2 Sentidos atribuídos ao trabalho

Conforme a análise, observamos sentidos atribuídos ao trabalho e também sentidos diretamente relacionados ao contexto da atividade docente. Por tudo que analisamos e avaliamos após o agrupamento das falas com as unidades de sentido, e conforme o referencial teórico, foi possível adaptar para esse estudo a categorização proposta por Morin, Tonelli e Pliopa (2003), no que diz respeito às dimensões de trabalho em individual, organizacional e social.

Dessa maneira, na dimensão individual foi possível identificar que o trabalho com sentido permite aplicar o conhecimento adquirido e para o qual se dedicaram ao longo de sua formação acadêmica; é resultado de dedicação e esforço, mas também precisa ser algo que a pessoa goste e se identifique com os valores, além de promover o bem-estar. Abaixo estão descritos os sentidos identificados na dimensão individual

- *Conhecimento aplicado/resultado*: pode estar ligado ao fato de terem passado grande parte de sua vida estudando e se qualificando para sua área de formação, portanto veem sentido no trabalho quando há viabilidade de aplicar esse conhecimento unindo teoria e prática, além de poder ver o resultado do esforço e dedicação aplicados em vista desse conhecimento utilizado.

- *Coerência*: o trabalho que faz sentido é coerente com seus valores e crenças pessoais. A pessoa acredita e vê sentido no que faz.

- *Sobrevivência/independência financeira*: assim como no estudo de Oliveira et al (2004) o trabalho apareceu como elemento fundamental para garantir a sobrevivência, além de promover retorno material e independência financeira. Alguns entrevistados chegaram a frisar o fato de serem de origem humilde e terem visto na educação a possibilidade de ascensão social buscando a melhoria financeira.

- *Centralidade na vida*: o aspecto centralidade da vida vai ao encontro do que descreveram o grupo MOW (1987), pois apareceu com alto grau de importância na vida, sendo central na autoimagem dos sujeitos que atribuíram tal aspecto.

- *Prazer e bem-estar*: o trabalho com sentido tem que ser algo prazeroso “que eu goste de fazer” e fator de bem-estar para o sujeito.

- *Realização/ Satisfação*: o trabalho com sentido proporciona alcançar objetivos pessoais, de projeto de vida, além de prover satisfação ao visualizar a concretização de metas, isto é, o sujeito vê nos resultados do seu trabalho fonte de satisfação pessoal.

Na dimensão organizacional foi possível observar o fator *relações interpessoais/interação social*, onde o trabalho é uma importante fonte de relacionamento entre pessoas.

Na dimensão social o item *contribuição social* foi apontado como fator de sentido ao trabalho quando este agrega valor tanto para alguém e/ou para a sociedade.

Abaixo (Quadro 4) algumas falas dos entrevistados que denotam os sentidos atribuídos ao trabalho, agrupados nas dimensões adaptadas de Morin, Tonelli e Pliopa (2003).

Quadro 4: Sentidos atribuídos ao trabalho

Sentido de Trabalho		
Dimensão	Sentidos atribuídos	Falas
Individual	Conhecimento aplicado/resultados/	Trabalho pra mim significa uma atividade que a gente precisa empregar o nosso conhecimento técnico, alguma habilidade, alguma competência que a gente tenha para realizar alguma atividade com algum objetivo, chegar a algum fim, e pra isso a gente, claro, com o objetivo de ter uma remuneração também né (D1)
		trabalho está relacionado com o envolvimento dedicação e o trabalho também envolve resultado eu tenho essa visão de trabalho (D3)
		uma questão mais pessoal, de formação profissional, trabalhar na minha área, com aquilo que eu estudei, me formei, fui buscar me especializar (D1)
	Coerência	Nessa busca né, pelos valores, aquilo que a gente acredita, de uma ideologia, então eu vejo trabalho assim, como algo muito amplo para mim, eu gosto muito de trabalhar. (D5)

		Mas com o trabalho também, eu penso assim, que quando penso em trabalho penso que seja alguma coisa que eu goste de fazer, que eu goste de trabalhar com aquilo, que aquilo realmente tenha um sentido né (D1)
		Era o que eu gostava de fazer, eu me identifiquei (D2)
	Sobrevivência/independência financeira	[...] claro, com o objetivo de ter uma remuneração também né (D1)
		quando você começa a sua carreira escolar, sua carreira acadêmica, você visa o trabalho, você quer arrumar seu emprego, você quer ter o seu sustento, você quer ser independente financeiramente. Então, você visa com o seu trabalho, você ter sua independência financeira. (D2)
		por uma questão de você arrumar um emprego, ter uma profissão, mesmo pra te ajudar financeiramente, eu peguei e fui trabalhar. (D2)
		eu sempre fui de família humilde né, e eu sempre tive né, essa perspectiva de estudar e trabalhar, porque era a única forma né, de eu vencer na vida de ter, de almejar alguma coisa a mais, coisas que meu pai e que minha mãe não me deram né, e aí o trabalho justamente significou isso. (D4)
		o trabalho é tudo isso a gente trabalha com a intenção dos benefícios financeiros (D7)
		maneira lícita para sobrevivência (D8)
	Centralidade na vida	No trabalho em si né, eu tenho uma filosofia de vida própria né, eu acho que a gente só consegue as coisas por meio do trabalho né, [...] eu não aposto, eu não faço jogo de azar, porque eu não acredito em nada disso, eu acredito no meu trabalho. Então tudo que eu consigo é pelo meu trabalho, pra mim trabalho é isso. Pra gente conseguir alguma coisa tem que trabalhar pra isso. É meio que o sentido da vida né (D6)
		eu não consigo ficar sem trabalhar (D3)
	Promove prazer e bem-estar/satisfação	O trabalho para mim ele tem sentido muito profundo tanto no sentido material como no sentido que eu considero terapêutico para minha vida. Porque eu falo do trabalho de maneira geral, tanto trabalho remunerado que eu faço aqui no IFPA como trabalho voluntário que eu faço na minha cidade. Então, o trabalho, eu considero ele extremamente importante para o próprio bem-estar não só para manutenção material, mas do próprio bem-estar da valorização do estar bem (D5)
		o trabalho envolve satisfação você tem que estar satisfeito com o seu trabalho (D3)
		eu me sinto satisfeito né, como eu falei, satisfeito com meu trabalho, satisfeito com os resultados (D3)
	Realização pessoal/profissional	o trabalho significa isso uma realização pessoal né, desde criança mesmo eu lembro que o papai falava, e eu não, graças a Deus nunca tive nenhuma revolta né social, mas sempre tive isso na mente que só educação poderia nos dar alguma coisa né (D4)

		então o trabalho foi isso uma realização profissional (D4)
Organizacional	Relações interpessoais/interação social	eu fiz essa opção, e eu me sinto extremamente grata, de gratidão assim, de amizade, eu tenho boa relação, de convivência tanto com meus colegas de trabalho como com os alunos, eu gosto dessa interação, gosto dessa convivência (D5)
Social	Contribuição social	algo edificante né, que a gente possa realmente contribuir né (D4)

Fonte: Sousa, 2019

Nesse sentido, durante as análises, observamos os sentidos atribuídos ao trabalho propriamente no exercício da docência, dessa forma, também foram categorizados na adaptação Morin, Tonelli e Pliopa (2003). Assim, observou-se na dimensão individual além do o resultado e a satisfação, a valorização como fatores de sentido ao trabalho:

Resultado: o professor percebe no aprendizado dos alunos que alcançou os objetivos de seu trabalho;

Satisfação: vê o fato dos alunos se formarem, concluírem seus cursos como fonte de satisfação pessoal;

Valorização: um trabalho que faz sentido permite ao trabalhador ser valorizado e reconhecido pelos demais e a pessoa consegue formar uma imagem de si, possibilitando adquirir identidade por meio do trabalho.

Na dimensão organizacional o aspecto *interação social* também foi observado, ao se socializarem com os alunos e, também com colegas de trabalho;

A dimensão social também se observou a *contribuição social* como sentido do trabalho docente ao relatarem percepção de estarem participando da formação do aluno.

Nesse sentido, essas dimensões e sentidos atribuídos estão dispostas no Quadro 5, com as falas que exemplificam tais sentidos.

Quadro 5: Sentidos atribuídos ao trabalho no contexto da docência

Sentido de trabalho no contexto da docência		
Dimensão	Sentidos atribuídos	Falas
Individual	Resultado	O que dá sentido ao meu trabalho é quando eu percebo que os alunos de fato estão aprendendo e eu tenho isso como resultado, eu vejo que eles estão se envolvendo que eles estão participando, que eles têm interesse e isso aí dá sentido entendeu. (D3)
	Satisfação	como docente, eu imagino que todos os professores devem sentir uma satisfação quando você vê alunos se formando, terminando um curso e o melhor quando eles terminam o curso com propriedade (D7)

	Valorização	eu gosto porque na minha família também já me enxergam né, mesmo sendo a pequeninha, a caçula da família, vamos dizer assim, já me enxergam como professora né, (...) é bom nesse sentido assim né de ser docente, é bom quando eu vou em qualquer lugar ou no próprio Face me marcam, “olha professora” é é legal, porque marcou né (D4)
Organizacional	Interação social	o que eu mais gosto da minha carreira é da interação com o aluno, eu gosto da convivência, eu acho que o suporte, o trabalho que a gente faz, é material didático ..é um suporte pra estar nessa interação com o aluno da melhor maneira possível, mas o melhor sentido que eu vejo é essa interação de pessoas eu gosto (D5)
		então isso é muito importante também marcante na minha vida acadêmica que foi o meu trabalho que me deu essa experiência, eles se dividiam diariamente em me acolher, mandar mensagens de incentivo, de ir na sala de aula não tocar em assuntos difíceis nesse sentido pessoal então foi um apoio muito grande que eu tive e foi o meu trabalho aqui que me deu além da minha família meu trabalho (D5)
		eu tô com uma turma agora, e é uma turma que a gente se deu super bem sabe, então eu, quando eu to em sala de aula eu sou a professora, mas quando sai a gente é um pouco mais amiga, então eu acho que é nesse sentido assim (D4)
Social	Contribuição social	É nesse sentido que eu olho sabe, hoje o sentido de eu ser professora é isso, é eu contribuir para eles, para formação (D4)
		é o sentido principal, é dar o melhor que eu possa pra contribuir com a formação dos alunos,

Fonte: Sousa, 2019

Desse modo, com base nos resultados, organizamos no quadro 4, os sentidos os quais os participantes se remeteram ao trabalho em geral e no quadro 5 ao trabalho no contexto específico da docência. Observamos os sentidos atribuídos quanto a dimensão individual, organizacional e social, não havendo muita diversidade nas duas últimas dimensões. Contudo, na dimensão individual, a variedade de sentidos foi um pouco maior, talvez por ser representativo de cada sujeito, que movimenta suas experiências e histórias individuais.

Desta forma, observa-se que na dimensão individual, conforme o quadro 4, o conhecimento aplicado/resultado, como já analisado, pode estar relacionado ao fato de poderem aplicar o conhecimento adquirido ao longo de suas trajetórias acadêmicas, unindo teoria e prática, além de poderem visualizar o resultado do esforço e dedicação aplicados em vista desse conhecimento utilizado. O resultado também apareceu como sentido relacionado ao trabalho docente (quadro 5), em que o professor observa a compreensão dos alunos sobre os assuntos abordados na disciplina ministrada como o resultado de um trabalho bem feito.

Assim sendo, as observações supracitadas podem ser relacionadas ao que afirma Morin (2001) de que, dentre os aspectos de um trabalho com sentido estão à possibilidade de executar

tarefas que permitam exercer seus talentos e suas competências, resolver problemas, fazer novas experiências, aprender novas competências. E, ainda, ao que defende Antunes (2009) em que um trabalho com sentido precisa permitir a realização de algo do começo ao fim, com um resultado identificável e requerer uma variedade de tarefas que exijam uma série de competências.

A Coerência também foi um dos sentidos atribuídos, classificado na dimensão individual, no qual o trabalho apresenta coerência com os valores individuais. Assim, conforme Oliveira et al (2004), o trabalho coerente é aquele que não obriga o trabalhador a realizar atividades que considere moralmente incorretas. Em Morin (1996) a coerência representa a harmonia ou o equilíbrio que o indivíduo espera de sua relação com o trabalho. Nesse sentido, D5 ao expressar que o sentido do trabalho é também a *“busca né, pelos valores, aquilo que a gente acredita, de uma ideologia, então eu vejo trabalho assim”* é possível inferir que na sua atuação profissional o docente busca esse equilíbrio entre o trabalho e seus valores pessoais, e ao afirmar *“eu gosto muito de trabalhar”* inferimos que tem obtido êxito, na busca por esse equilíbrio.

Ademais, sobrevivência/ independência financeira também foi evidenciada como um dos sentidos atribuídos ao trabalho, quase todos os entrevistados abordaram tal aspecto, embora alguns não o colocassem como principal sentido. O que converge com o estudo de Morin, Tonelli e Pliopa (2003), no qual tal sentido foi mencionado pela, quase, unanimidade dos entrevistados, ainda que acompanhado de outro elemento que complementasse o sentido do trabalho. Assim, o dinheiro ganho como fruto do trabalho e associado à perspectiva de autonomia e independência do trabalhador, converge também com o estudo de Oliveira et al (2004), no qual o fator financeiro também foi referido, embora com menos ênfase, sendo considerado apenas complementar e não essencial para que o trabalho faça sentido. No presente estudo, esse aspecto também apareceu de forma menos evidenciada, como na fala de D1 *“Trabalho pra mim significa uma atividade que a gente precisa empregar o nosso conhecimento técnico, alguma habilidade, alguma competência que a gente tenha para realizar alguma atividade com algum objetivo, chegar a algum fim, e pra isso a gente, claro, com o objetivo de ter uma remuneração também né (D1)”*.

A Centralidade na vida foi outro elemento que apareceu como um dos sentidos atribuídos ao trabalho, *“é meio que o sentido da vida”* e *“eu não consigo ficar sem trabalhar”*, além de ir ao encontro do que abordam o grupo MOW (1987), sobre o alto grau de importância na vida e central na autoimagem dos sujeitos, também corrobora com o abordado por Dejours

(2007, p. 21), ao explicar que “[...]o trabalho é e continuará central na vida das pessoas em face da construção da identidade e da saúde, da realização pessoal, da formação das relações entre os homens e mulheres, da evolução da convivência e da cultura [...]”. E em concordância com Antunes (2009), que também destaca a centralidade do trabalho, ao afirmar não ser possível remover o trabalho da sociedade, pois este possui papel fundante do ser humano e de suas formas de sociabilidade, ocupando importância central na análise dos processos sociais.

O sentido do trabalho como algo prazeroso e fator de bem-estar também foi relacionado entre os participantes da pesquisa. O que converge com os resultados do estudo de Morin, Tonelli e Pliopa (2003), no qual os entrevistados expressaram que um trabalho tem sentido prazeroso a quem o exerce, a pessoa gosta de suas atividades e aprecia o que faz. Indo, desse modo, ao encontro da consideração de Volpi (2004, p. 447), de que o trabalho “é um modo de ser no mundo, não é somente um fator econômico, mas um fator fundamental de bem-estar”.

Nesse contexto, o trabalho com sentido aparece como fonte de satisfação tanto no trabalho em geral como no contexto da docência (quadros 4 e 5), o que parece ir ao encontro de Morin (2002), para a qual o trabalho, ao permitir a utilização do talento e do potencial, dá prazer em sua realização. Assim como, a partir das ideias de Dejours (2011), podemos perceber o trabalho como fonte de prazer e satisfação na medida em que respeita a identidade e preceitos éticos, potenciais e limites da condição humana, assim como conduz à criatividade e ao comprometimento com a realização de um trabalho de alta qualidade.

A realização pessoal e profissional foi um dos sentidos atribuídos ao trabalho encontrados neste estudo. Segundo Oliveira-Silva (2015), a realização profissional envolve o esforço despendido pelo indivíduo para viver de acordo com as metas de carreira que estabeleceu para si. Sendo assim, refere-se à percepção do indivíduo de que alcançou suas metas de carreira ou que está no caminho certo para alcançá-las. O trabalho com sentido como fonte de autorrealização também foi observado no estudo de Oliveira et al (2004).

O sentido de valorização foi relacionado especificamente ao trabalho docente. Tal aspecto converge com os achados de Oliveira et al (2004), que em seu estudo observaram que para muitos dos entrevistados, um trabalho é aquele em que o trabalhador é valorizado e reconhecido por parte da empresa, dos pares e da sociedade de modo geral. No caso do presente estudo, a docente aprecia o reconhecimento de aluno e ex-alunos, assim como o da sua família, o que permite dar sentido ao seu trabalho.

Assim, na dimensão organizacional observou-se a possibilidade de relacionar-se com os outros, a interação social como fator de sentido ao trabalho (quadros 4 e 5). Portanto, é

organizacional, pois, de acordo com Morin, Tonelli e Pliopa (2003), o sentido se dá na relação da pessoa com a organização, neste caso na sua atuação no Instituto, que permite não só a interação com os alunos (contexto da docência), como também com os colegas.

Já na dimensão social, foi observada a contribuição social como sentido do trabalho (quadros 4 e 5), em que percebe-se tanto a questão de fazer algo útil “*algo edificante né, que a gente possa realmente contribuir né*”, como o senso de responsabilidade quanto à formação do aluno “*é o sentido principal, é dar o melhor que eu possa, pra contribuir com a formação dos alunos*”. Tais aspectos convergem com os achados de Oliveira et al (2004), no qual a utilidade também apareceu na dimensão social, em que um trabalho com sentido contribui para alguém e/ou para a sociedade. Desse modo, Oliveira et al (2004), ressaltam que na dimensão social ele adquire maior amplitude, pois se refere ao trabalho como contribuindo para o desenvolvimento não só da empresa, neste caso do Instituto, do campus, mas também da sociedade em geral (alunos, impacto social). Nesse sentido, os dados apontados pela pesquisa de Morin, Tonelli e Pliopa (2003), também indicaram que o trabalho é essencial na vida das pessoas e que estas almejam desenvolver atividades úteis, tanto para as organizações, quanto para a sociedade.

Conforme o que foi possível observar a partir da análise das histórias de vida dos professores participantes da pesquisa é que o dados obtidos dialogam e reforçam os sentidos observados em outros estudos, em especial aos de Morin, Tonelli e Pliopa (2003) e Oliveira et al (2004) e reforça o que defende Dejours (2011), que o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade. Além de corroborar com o que abordam Tolfo e Piccinini (2007), de que o sentido do trabalho é um componente da realidade social construída e reproduzida, que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais e influencia as ações das pessoas e a natureza da sociedade num dado momento histórico.

Assim, é possível perceber que os docentes levam em consideração o seu atual contexto (docentes na Educação Profissional e Tecnológica), sua trajetória acadêmica (graduação e pós-graduação), trajetória profissional e contexto social ao elaborarem os sentidos que atribuem ao trabalho.

Como o presente estudo objetiva identificar quais os sentidos atribuídos ao trabalho e se esses influenciam a identificação com a docência e por seguinte na prática e na autorreflexão do docente, agora iremos analisar falas que remeteram mais especificamente a prática docente dos participantes.

6.3 Prática docente no contexto da EPT

Ao analisar os relatos foi possível evidenciar alguns aspectos que de alguma forma influenciam ou interferem na sua prática docente, desta forma destacamos: O trabalho docente; o papel da EPT e do Professor EBTT; Dificuldades e desafios da EPT e o Instituto (Campus).

6.3.1 O Trabalho docente

a) *O início na docência*: Alguns dos participantes mencionaram a fase inicial na docência e sentimentos associados a ela.

Em Tardif (2014), é abordado que o início da carreira docente se constitui em um período crítico de aprendizagem da docência, muito importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Assim, conforme Moura (2008), para o grupo dos professores bacharéis esta situação é agravada, pois se trata daqueles professores que vão atuar nas disciplinas específicas da formação profissional do curso, são engenheiros, enfermeiros, analistas de sistema da informação, que têm o domínio do campo específico e científico de suas graduações, mas vão atuar em um curso técnico de nível médio e não tiveram a formação pedagógica para serem professores, ou seja, não possuem os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Daí inferirmos tal fator como um dos motivos para os sentimentos de dificuldade, insegurança e choque relatados por alguns docentes.

no início que eu comecei a dar aula o que eu sentia era insegurança de eu achar que eu não ia dar conta né (D3)

logo no início que eu comecei a trabalhar em sala de aula eu sentia essa dificuldade, eu percebia que os alunos tinham essa dificuldade comigo né, mas aí eu acho que, porque também eu não ter tido experiência antes, eu acho que eu comecei a pegar muito pesado (D3)

Aí foi um choque né (D8)

Alguns participantes relataram inspirar-se em colegas que julgavam ter um bom desempenho docente, além de buscar apoio de professores licenciados ou que já atuavam a mais tempo na docência. Tais relatos permitem confirmar as ideias de Tardif (2014), sobre a natureza social dos saberes docentes, já que para este autor os saberes podem advir da família do professor, da escola que o formou, de sua cultura pessoal; e ainda, estarem ligados à Instituição onde atuam, e à relação com seus pares.

você acaba observando um ou outro colega que você acha que tem um bom desempenho e você começa a tentar fazer igual e cada vez com o tempo você vai evoluindo (D7)

eu entrei e a minha esposa já era professora e ela sim, me deu um suporte (D7)

mas aí a gente pegou a experiência dos professores licenciados. É, eu tenho, tem professores que foram meus professores que hoje trabalham junto comigo. Então eles me ajudaram muito, quando eu comecei nesse trabalho. Aí depois, a Instituição ofereceu uma oportunidade pra gente fazer uma complementação pedagógica, a gente fez e estamos aí até hoje né.(D8)

logo que eu entrei na instituição foi meio, bem difícil aproximação com o corpo pedagógico né, com o corpo social do Campus e assim, aí eu é... comecei a buscar este tipo de informação com os professores que nós temos, que são licenciados, com os colegas licenciados. E aí eles nos passaram algumas técnicas né... (D8)

Em Oliveira, Sales e Silva (2017), também é abordado que os saberes das experiências docentes são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão e, portanto, resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Em alguns dos relatos, os docentes mencionam terem adquirido maior segurança na prática docente com o passar do tempo, na vivência da docência. Corroborando também com o que analisa Urbanetz (2012), sobre os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico desenvolverem no curso de seu trabalho “conhecimentos pedagógicos tácitos” ligados às experiências cotidianas de trabalho, sem que possuam qualquer explicitação teórica clara.

É complicado você é lidar, você entrar no primeiro dia de aula numa disciplina e você olhar, tem 30 pessoas lá tipo, começa a te olhar, o que você está falando ou estão conversando tá, então esse mecanismo de tentar chamar atenção do aluno e tal para que foque no que está sendo exposto, **a gente vai adquirindo com tempo**(D7)

e a própria vivência também né, vai nos trazendo algumas formas de lidar com algumas situações e aí a gente foi e começou a trabalhar né (D8)

Os saberes trazidos da experiência na profissão de origem, como um facilitador que auxiliou o início na prática docente em EPT também foi mencionado: “*eu já tinha experiência profissional eu já tinha trabalhado em várias obras, então os assuntos que eram comentados eu falava com mais firmeza porque eu já tinha vivenciado aquilo*”, o que vai ao encontro das ideias de Kuenzer (2010), que defende a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento prático no ensino das disciplinas da EPT. Para essa autora a transposição

didática³ não será eficiente se contemplar apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado. Portanto, o professor deverá ter experimentado, em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática do trabalho que se propõe a ensinar.

eu entrei, passei para o curso de edificações e a minha formação era engenharia civil e o melhor de tudo, que eu chamo mais atenção é a questão da experiência profissional. Eu já tinha experiência profissional, eu já tinha trabalhado em várias obras, então os assuntos que eram comentados eu falava com mais firmeza, porque eu já tinha vivenciado aquilo. É diferente de você pegar uma disciplina e simplesmente nunca ter visto, ser aquele professor teórico, que simplesmente vai e repassa o que está no livro Então quando você tem essa vivência, você tem essa, essa firmeza no que você está falando, o discente, ele percebe (D7).

b) *Identidade docente*: Alguns entrevistados abordaram sentimentos que refletem sua identidade enquanto docentes.

Por meio dos relatos é possível observar que essa identidade não ocorreu prontamente com o ingresso na docência no Instituto, e sim aos poucos, no decorrer da trajetória no mesmo, indo ao encontro da afirmação de Castaman, Vieira e Oliveira (2016, p.1013) de que a identidade docente não é outorgada ao professor, ela se desenvolve durante sua trajetória pessoal, num processo complexo e subjetivo que considera o sujeito em um determinado contexto. Em concordância com Nóvoa (2007), que aborda a identidade que cada indivíduo constrói como educador ancora-se num equilíbrio único entre os atributos pessoais e a trajetória profissional, constituídos com o tempo.

hoje eu me identifico como professora da área profissional, da área técnica. E isso também é um processo, porque no início, eu achava até estranho me chamarem de professora (risos), né. Hoje não, hoje já entendo né, qual é o nosso papel, o objetivo que a gente tem, o compromisso, responsabilidade e isso é uma questão de entender isso e assumir isso (D1).

hoje em dia não, já não tem mais esse sentimento grande, passado esses sete anos, digamos assim né, indo para 8 anos, eu já tenho esse sentimento, assim de contribuição né. Antes era só mais um trabalho, vamos dizer assim, e hoje não, hoje eu já tenho essa..., esse sentimento de contribuir com aluno, porque hoje, que eu já tenho algumas turmas formadas né, eu já participei de algumas turmas que se formaram, e aí é gratificante a gente olhar e saber que contribuiu em alguma coisa né, com aquele aluno né, então eu tenho esse sentimento de contribuição na verdade, com a formação deles (D4).

como eu sou Engenheiro, me formei engenheiro, então quando me perguntavam: você tá fazendo o que? Ah, eu sou engenheiro, eu não dizia que eu era professor né [...] É, eu hoje em dia se me pergunto, eu digo que sou professor do Instituto Federal do Pará tá, é, se perguntarem mais, eu sou pós-graduado e tudo mais, mas isso para mim já basta (D7).

³ Sobre este termo em Pena (2014), é abordado que o saber produzido pela transposição didática se constitui num saber deslocado de suas origens e de seu contexto histórico, portanto o saber didatizado torna-se diferente do saber acadêmico, porque para ser ensinado, o saber precisa ser simplificado, ensinado num tempo pré-estabelecido e avaliado na escola. É o trabalho de transformar um objeto de saber em um objeto de ensino.

Outro fator que pode ser analisado é o processo de transição entre a carreira anterior e a carreira na docência, que impactam na constituição da sua identidade docente, sobre isso Oliveira, Sales e Santos (2017) analisam que historicamente, e por motivos diversos, estes profissionais ingressaram na Educação, deixando para trás uma profissão almejada ou não, e hoje, são professores, desempenhando as atividades no magistério, em um verdadeiro processo de metamorfose profissional.

Além disso, outro aspecto observado nos relatos e que parece auxiliar nesse processo de transição profissional é a bagagem de saberes que resultam além da experiência profissional vivenciada na profissão anterior, do próprio curso profissional desses professores. Fator que parece possível relacionar com achados de Pena (2014), que em seu estudo observou a formação obtida pelos professores em sua trajetória acadêmica, nos cursos de graduação e pós-graduação, como o primeiro aspecto mencionado pelos professores como fonte para a aquisição/construção de conhecimentos para ensinar.

então eu me identifiquei muito com essa questão de ensinar aquilo que eu aprendi, dentro dessa formação técnica, tanto que me perguntam muitas vezes, mas você é professora de quê? Ah eu sou professora, mas é professora de quê? Geralmente é professora de geografia, de história, né. Não, eu sou professora da área de gestão ambiental, que foi a área de conhecimento para que eu fiz o concurso e eu ensino disciplinas relacionadas a formação técnica-profissional, formação da minha profissão, da engenharia né (D1)

Assim, a identificação profissional docente aparece também como preditor de permanência na profissão. O que nos leva a inferir que o processo de metamorfose profissional, como denominado por Oliveira, Sales e Santos (2017), parece se concluir para estes docentes.

eu quero continuar desenvolvendo meu trabalho, as minhas pesquisas me dedicando com os meus alunos. Eu faço o que amo que é dar aula e atendendo as expectativas deles eu sempre fico muito feliz quando eu vejo um aluno meu avançando no mercado de trabalho isso me deixa feliz pra caramba quando eu vejo um aluno fazendo a graduação terminando a faculdade então é basicamente isso quero continuar (D3)

Eu quero assim continuar trabalhando nessa área acadêmica não me vejo fazendo outra coisa (D3)

Hoje eu já estou a doze anos no Instituto Federal do Pará, não pretendo sair tá. Penso que devo me aposentar por aqui, vou trabalhar até quando der e depois me aposentar e tentar dar a minha contribuição. Porque eu acho que é isso que a gente tem que fazer, dar essa contribuição, passando conhecimento (D7)

c) *Reflexão sobre a prática docente em EPT*: Durante seus relatos emergiram reflexões no tocante a prática docente em uma perspectiva atual e até mesmo de futuro na profissão. Denotando compromisso e responsabilidade com o discente e com a profissão docente. O que, também, pode sinalizar a identificação profissional docente, já que segundo Alarcão (2008) é

necessário o desenvolvimento de uma atitude de estar na profissão professor, como intelectual crítico, questionador e reflexivo, e com uma compreensão sistemática para melhor atuar na resolução dos problemas que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Muitas vezes o professor precisa ser o Psicólogo, tem que ser o Delegado, tem que ser a mãe, então hoje a gente tem esse entendimento que a gente precisa saber lidar com essas situações né. Então, a gente não pode pensar que a gente vai só dar o conhecimento técnico para eles e eles se viram pra lá (D1)

eu tava vendo que eles realmente não tinham condições né, e as vezes é complicado você perceber ou identificar que você tem algum problema né, como passar o conhecimento (D3)

minha vivência pessoal hoje em dia eu acho que tudo que eu passei eu consigo é refletir isso porque eu sei o quanto é quanto eu consigo valorizar isso e eu passo isso pros meus alunos (D4)

Acho que responsabilidade né, a partir do momento que eu optei por ser professor eu tenho consciência que eu tenho uma responsabilidade com os alunos, com as pessoas com quem eu vou aprender com quem eu vou transmitir conhecimento, então eu tenho que ter responsabilidade com isso. [...] eu me comprometo a dar aula numa determinada disciplina, eu tenho que entender, eu tenho que dar o meu melhor, eu não posso chegar lá e ficar enrolando se não deixa de ser uma forma também de ..se eu fizer isso é um ..vai contra meus princípios ..então eu acho que o sentido é ser responsável né.(D6)

a docência em si, lhe exige muito mais tá entendendo, do que isso, não é só você chegar como eu imaginava, vou agora, o assunto é este, eu vou, ministrar a aula e acabou...a coisa não funciona dessa forma, então com o tempo eu passei a perceber que não o docente que age dessa forma dificilmente ele vai conseguir fazer com que o aluno o entenda (D7)

não pretendo sair tá, é, penso que devo me aposentar por aqui, vou trabalhar até quando der e depois me aposentar e tentar dar a minha contribuição, porque eu acho que é isso que a gente tem que fazer, dá essa contribuição, passando conhecimento, tentando fazer com que a nova geração assuma o nosso lugar e assuma com melhores condições do que nós assumimos (D7)

Então hoje eu busco na minha pratica tentar fazer isso, só que a gente não consegue sempre, porque é muita coisa...o planejamento da aula, a preparação da aula, tem que ser levado como um compromisso, porque eu vejo que é uma responsabilidade muito grande, a gente tá oferecendo formação profissional, formação de qualidade, tem que começar também pelos professores (D1)

d) *Formação/Qualificação pedagógica*: Alguns entrevistados relataram como buscam capacitar-se na atuação docente, bem como a percepção da necessidade de manter seus conhecimentos atualizados.

Desse modo, Oliveira, Sales e Santos (2017), defendem que ao escolher a docência, o professor assume a responsabilidade de intervir na vida dos estudantes e, neste contexto, não basta somente ter conhecimentos específicos da disciplina, é necessário saber interagir com eles, realizar a transposição didática e a gestão da sala de aula da melhor forma possível. Nesse

sentido, alguns professores relataram meios para melhor qualificar-se para a prática pedagógica por meio de leituras e curso promovido pela própria instituição em nível de especialização.

Com relação àqueles que relatam buscar leituras para manter-se informados, inclusive sobre questões pedagógicas para melhor situar-se no contexto da docência, podemos relacionar com o conceito de autoformação, que seria um dos meios do docente se qualificar. Pois, conforme Pineau (2010), a autoformação pode ser concebida como uma dupla apropriação do poder de formação, tornando-se objeto de formação para si mesmo.

Ocorreram também relatos de saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, e os saberes provenientes de programas como pertinentes à sua atuação enquanto professor EBTT, que se coadunam ao pensamento de Tardif (2014). Segundo esse autor, os saberes docentes se constituem a partir dos conhecimentos pessoais dos próprios professores, dos conhecimentos procedentes das instituições de formação escolar anterior e da formação profissional; dos saberes procedentes dos dados pessoais, dos livros utilizados no trabalho e da própria experiência cotidiana na profissão, na sala de aula e na escola.

Então eu comecei assim a ler, como eu não consegui fazer o curso de licenciatura e não consegui fazer a especialização na área, eu comecei, mas não deu pra terminar. Mas assim, as leituras que eu tive durante o curso me ajudou bastante a entender melhor essa questão de metodologia de didática, de como trabalhar com aluno através de atividades práticas, utilização de textos, painel integrado, estudo dirigido, que faça com o que o aluno também se movimente em sala de aula, não fique só parado assistindo aula. Aí eu comecei a ler um pouco mais sobre isso e isso me ajudou a entender melhor, e melhorar também a minha prática em sala de aula (D1).

Eu fiz a pouco tempo uma especialização em docência, justamente pra buscar maior conhecimento com relação a pedagogia. A busca por conhecimento que bem ou mal, quando eu digo bem ou mal no caso, é em melhorar ou pelo menos deixar da mesma maneira a minha..., o que eu penso a respeito de sala de aula com relação aos alunos né, com relação a como lidar com esses alunos (D7).

É uma coisa minha, eu gosto eu vou atrás né, me especializo, passo a noite acordado lendo e aí depois, quando eu passei a ser EBTT, eu já tinha meio que uma base né, eu já tinha escrito livro, eu já tinha montado cartilha, eu já tinha feito uma série de coisas na iniciativa privada, então já tinha elaborado pesquisa, projeto de pesquisa, publicado artigo então não tinha uma novidade, saí da academia como engenheiro e virei EBTT, meio que a minha vida profissional, sem saber tava me preparando pra isso. Aí hoje como EBTT é mais fácil, aí depois eu fiz uma especialização em educação profissional né, que aí assim, complementou muita coisa que eu já sabia e, também abriu um leque de novas indagações (D6).

[...] mas aí eu em casa mesmo eu treinava como eu poderia falar, como eu poderia tratar aquele conteúdo com o aluno (D3).

a gente não estudou pra ser professor, mas a gente precisa aprender a ser professor pra gente ensinar esse conhecimento, tá, tem o pedagogo, tem o licenciado, mas não vai ter uma licenciatura na nossa área específica do engenheiro, ou dentro de outra formação profissional, de um geólogo, então, mas aí, eu preciso que o aluno aprenda a trabalhar nessa área, dentro da parte prática profissional dele. Então nós devemos na

verdade buscar essa complementação, da melhor maneira, maneira mais correta de compartilhar esse conhecimento com eles , de forma que eles possam aprender e entender dentro da realidade deles, da vida deles, entender o que isso vai servir pra vida deles (D1).

eu sinto falta sempre porque embora eu já tenha feito curso eu acho que sempre precisa ser renovado na minha experiência eu gosto de ter novas técnicas né novas metodologias para trabalhar porque eu sou bastante crítica da minha própria aula então se às vezes eu mesmo tô gostando muito da minha aula imagine o aluno né então como é que eu quero que o aluno preste atenção seja um aluno dedicado se a minha aula não está envolvente motivadora Então nesse aspecto eu sinto falta porque Embora tenha feito o curso lá mas eu entendo que precisa ser isso é precisa ser frequente, né de preferência pelo menos uma vez a cada semestre nós termos um treinamento nesse sentido eu sinto falta (D5).

Nessa conjuntura, alguns professores relataram a necessidade de manterem-se atualizados e bem informados, tendo em vista a velocidade da informação e o surgimento de novas tecnologias a fim de que, inferimos, mantenha o interesse dos alunos. Tal aspecto relatado vai ao encontro dos achados de Pena (2014), que em seu estudo observou que a formação e os conhecimentos obtidos em suas graduações e pós-graduações foram mencionados pelos professores como fundamentais para sua ação de ensinar. Para eles esse tipo de conhecimento deveria ser constantemente atualizado, “devem estar antenados com as novas tecnologias” via cursos, leituras de livros e revistas, estudos, acesso a sites de empresas, entre outros. Considerado por eles também como relevantes para o conhecimento dos cenários do trabalho de seu campo profissional, elemento importante para viabilizar discussões com os alunos nas aulas dos cursos técnicos.

Com relação a minha trajetória no Instituto olhando pelos anos eu também não me acomodei, eu procurei fazer o meu mestrado, estou como doutorando no curso também de Engenharia civil, e enfim eu to continuando a minha busca por conhecimentos, até mesmo pra me preparar mais. Porque, quando eu falei a pouco sobre pesquisa, quando você pega uma turma interessada que você consegue despertar esse interesse por determinado assunto é indiretamente a turma acaba te obrigando entre aspas, com que o professor se, modernize, se interesse mais, busque mais informações, do que quando ele adentrou a primeira vez naquela sala porque a cobrança, não é cobrança assim...é por que vai fica chato o aluno perguntar sobre determinado assunto e o professor não souber responder, aí ele pesquisa, aí daqui a pouco uma segunda, uma terceira, uma quarta aí fica chato pro professor, então obriga entre aspas o professor a realmente se dedicar e com isso, usar aquele tempo que ele tem de planejamento de aula, dos trabalhos que você precisa ter, justamente na pesquisa, se preparar melhor pra aquele aluno ou pra aqueles alunos, pra aquela turma. Aplicar novas formas de repasse desse conhecimento, novas tecnologias (D7).

que a gente precisa melhorar muito, porque o docente ele não pode ficar parado, ele não pode parar de estudar, de se aperfeiçoar, porque ele tá transferindo conhecimento, ele não pode parar de atualizar, se qualificar (D2).

o mundo lá fora corre muito rápido e os alunos tem acesso muito rápido as informações, então você precisa tá, num vocabulário mais.., você precisa estar antenado, você precisa estar atualizado e qualificado para você ficar e formar os cidadãos mais corretamente (D2).

hoje tá tudo ligado a tecnologia, então a gente não pode ser alheio a isso, se não a gente fica pra trás, tem que também saber (D1).

6.3.2 O papel da EPT e do Professor EBTT

a) *Função da EPT*: Alguns participantes descreveram sua percepção sobre a função da Educação Profissional e Tecnológica. Em algumas falas observa-se a percepção de melhor visualização do conhecimento aplicado, no qual é possível melhor observar a prática da teoria, assim como implicitamente a noção de preparação para o trabalho, o saber fazer, que pode sugerir ainda uma visão tecnicista de EPT.

eu acho que vale a pena ofertar a educação profissional porque a educação profissional você vê muito mais a aplicabilidade (D3).

O aluno percebe mais a questão da aplicabilidade da prática né e isso é bem mais forte que na graduação, eu acho que isso é vantajoso, é importante né, porque, por exemplo o cara de... vamos supor um cara que é especialista em redes ele se forma aí em redes, que não é minha área né aí o cara ele vai lá e não sabe montar uma rede entendeu, eu acho importante você saber essa parte prática (D3).

O Instituto Federal tem umas...comparando assim com as universidades por exemplo, as instituições de ensino superior nós temos algumas vantagens por ser mais tecnológico, nossa área é mais focada mesmo nas questões tecnológicas (D6).

Os relatos também denotaram a compreensão de uma educação que visa além da preparação para o trabalho, como também a formação humana integral por meio da possibilidade de verticalização do ensino, e ainda pela promoção do ensino pesquisa e extensão.

Antigamente não, era escola técnica, formava um técnico para jogar no mercado de trabalho, certo que o nosso foco também é esse, mas o aluno tem a possibilidade hoje, dentro do instituto de fazer essa verticalização (D2).

a gente não trabalhar só a vertente do ensino, a gente pega esse menino no ensino médio chegando e já começa a trabalhar o ensino, a pesquisa a extensão, a inovação, tem uma visão metodológica muito mais ampla que o aluno que tá fazendo só o ENEM lá fora (D2)

b) *Percepção sobre o professor EBTT e seu papel na EPT*: Os participantes evidenciaram em seus relatos suas percepções sobre as características e os papéis desenvolvidos pelo docente EBTT: Expressam a visão do professor EBTT como um profissional único com características únicas; agente de promoção da formação humana integral do discente e de transformação social.

Assim, dentre as percepções do professor EBTT como um profissional único, munido de grande responsabilidade, estão à grandiosidade imposta a esse docente que lida com alunos desde a educação básica até a pós-graduação, numa educação verticalizada e de diferentes

níveis de conhecimento, em que esse professor precisará utilizar associados a essa verticalização.

Na realidade, como eu digo, o professor EBTT é um super professor, ele tem que se tornar um super professor (D7).

o professor EBTT ele é um professor impar assim né, é uma carreira, eu ainda não vi falar, aqui no Brasil não tem outro, somos nós, no mundo eu não sei se tem outro tipo de profissional que pegue o aluno, que tem a oportunidade de pegar o aluno na educação básica e deixar o menino pós-graduado, eu não sei se tem, eu não sei se a gente tem em algum outro lugar do mundo esse tipo de profissional.

o papel do professor já é grandioso, mas o EBTT eu considero ainda mais grandioso em virtude dessa extensão que essa carreira requer, há uma extensão muito grande tanto de níveis de conhecimento como de diferentes conhecimentos né (D5).

Houve também a percepção do docente EBTT como um profissional que rompe paradigmas, e por isso tem que se conscientizar a respeito do público assistido e da necessidade de entenderem questões relativas à pedagogia.

é importante a gente abrir a mente pra entender algumas coisas de pedagogia, de ensino, principalmente nós que viemos de bacharelado, a gente tem, principalmente engenheiro, a gente tem uma mente muito fechada assim..ah é isso aqui e 2 mais 2 é 4 e acabou-se né, então eu acho que a gente tem que ter essa consciência, porque vai dar aula pra o ensino médio, que é um público que tem que ter uma linguagem, porque é ensino médio, porque mesmo sendo Doutor, esse que eu acho que é o legal né, no EBTT que você..é ..a gente quebra um paradigma que tinha no país assim, que no País, ah eu sou doutor, eu quero ser professor da graduação e da pós-graduação, essa é uma coisa que a gente não pode ter na EBTT, a gente tem que cortar isso, quebrar isso, se eu quero ser doutor, e quero dar aula pra graduação eu tô no lugar errado eu tenho que ir pra universidade não é, porque ..o EBTT. O legal é isso, que a gente quebra esse paradigma no país (D6).

Dessa maneira, o professor EBTT não só preparará o aluno no sentido de provê-lo de uso de técnicas para habilitá-lo a uma profissão, como também promoverá a formação do cidadão, a formação humana integral, que conforme Ramos (2009) envolve articular trabalho, ciência e cultura, além de considerar a tecnologia a fim de garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para sua atuação como cidadão.

formar profissionais e, também não só profissionais, mas cidadãos também né, muitas vezes a gente se vê assim falando coisas pros alunos, orientado eles, que também é educação, com relação a questão do comportamento, do convívio com as pessoas, do respeito e isso também é educação (D1).

é sentir que é uma profissão que a gente tá formando um profissional para a educação profissional, cidadãos, a gente tem esse papel e a gente tem que fazer isso da melhor maneira possível né (D1).

Nessa perspectiva eu já sabia com quem eu iria lidar né, e isso me motivou muito mais. Eu consigo transferir esse conhecimento técnico da área com mais amor um pouquinho, posso dizer, porque eu tô colaborando para a formação desse cidadão realmente, a gente pegar lá do início, com eles, eles, vindo do fundamental (D2).

Daí eu vejo assim que os bacharéis que entraram no IFPA há 30 anos não são os mesmos de hoje, né, não tem aquele lado só técnico, tem o lado humano em formação né, a gente busca a qualidade do ensino né, que é o... a nossa missão do instituto. Então, o bacharel não tem só aquela visão tecnicista, formar o técnico e jogar lá no mercado de trabalho, como há 20, 30 anos atrás, a gente quer formar um pesquisador, a gente quer formar um cidadão, um aluno que possa verticalizar o seu ensino, ir pra uma academia (D2).

O professor como agente de transformação social, nessa formação humana integral foi percebido nos relatos.

eu me enxergo eu me vejo como um professor EBTT, (ensino básico, técnico e tecnológico), como aquele profissional que sempre está atrás de novos conhecimentos, de novos desafios né, de novas oportunidades pra gente ver se a gente consegue transformar a vida desses nossos alunos (D8) .

Olha assim eu acho...do professor EBTT e dos Institutos né, eu acho que o papel nosso é mudar, ajudar a mudar a sociedade. Porque nós enquanto Instituição Federal a gente pode, deve acessar uma parte da sociedade, uma parcela né dessa sociedade menos favorecida né, é de alguma forma promover alguns direitos que os pais e os estudantes tem né, um ensino de qualidade, instalações boas , equipamentos, o que está na constituição e o professor EBTT tem que dá o seu melhor, mostrar que através da Educação se pode mudar a sociedade. Eu acho que se a gente concluir o papel do professor EBTT, acho que a gente vai dar uma ajuda bastante (D6).

O reconhecimento dos professores do papel social da Educação Profissional e Tecnológica e deles mesmos como importantes agentes para efetivação desse papel, parecer ir ao encontro do que defende Gadotti (2000), que uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social.

6.3.3 Dificuldade e desafios da EPT

a) *Dificuldades dos alunos*

Dentre as dificuldades atribuídas na relação com alunos e que impactam na prática docente em EPT, estão: deficiências de formação no ensino fundamental, que dificultam o ensino-aprendizado; questões relacionadas ao mau comportamento e indisciplina, além de dificuldades financeiras enfrentadas por esses alunos. Dificuldades estas, que exigem do professor um olhar empático e estratégias para seu enfrentamento.

só que em relação as disciplinas técnicas, do ensino das disciplinas técnicas, das práticas de ensino, pra eles é meio complicado, porque são assuntos que eles nunca viram na vida (D1).

então assim, eu percebo que as vezes a dificuldade que eles têm, é devido eles não terem tido um bom embasamento no nível fundamental e médio, e aí, eu acho que isso daí complica bastante o aprendizado deles. Aí a minha insatisfação é com relação a isso, porque eu não consigo avançar o tanto que eu queria, poderia tá vendo mais coisas com eles, mas. como há essa deficiência né, no ensino então eu não consigo ir bem adiante (D3).

eu fico chateado com algumas coisas assim, quando o aluno não tá se envolvendo, mas as vezes não é porque ele não quer, as vezes é porque ele tem algum problema mesmo lá atrás (D3).

a gente tem alguns problemas em relação a comportamento, porque eles são jovens, indisciplina, mas isso a gente deixa a parte, porque é muito bom você transferir conhecimento para quem quer, e eles querem (D2).

e aí a dificuldade foi conviver com os problemas dos alunos, que querendo ou não reflete para dentro da sala para os alunos, com a dificuldade financeira deles, com as dificuldades de comportamento. Nossa, eu ficava “meu deus o que que eu faço!” né, como que eu ajo, eu tenho que intervir, eu tenho que chamar o aluno, levar ele para coordenação (D4).

é complicado uma sala de aula para o professor, não é mais como era antigamente, até mesmo a questão do respeito, aluno ver o professor, não como alguém acima dele, mas que é uma pessoa que precisa ser respeitada, tratada com respeito e isso não é só aqui, mas acho que na educação como um todo, ...alunos xingando professor, alunos batendo em professor, umas atitudes mesmo de falta de respeito com o professor, então hoje em dia a gente comenta muito isso entre nós né, que é difícil nos dias de hoje para o professor, em relação a nossa época [...] então hoje a gente tem que se preocupar não só com a questão do conhecimento, mas também com essa outras questões (D1).

muitas vezes eles trazem isso para sala de aula, trazem muito, e muitas vezes o aluno tá ali, muitas vezes como acontece...ele não fala, ele não pergunta, ele não interage com ninguém. Então se a gente não tiver um olhar um pouco mais de buscar entender...então, ah! esse aluno aí, deixa ele de lado, vamos nos preocupar com quem está prestando atenção, com quem tá estudando, mas a gente sabe que não deve ser assim. Então a gente tem esse desafio de chegar a todos eles, mesmo tendo essas diferenciações de idade, de conhecimento e até mesmo de capacidade, capacidade todos tem, mas de formas como trabalhar isso, para desenvolver melhor essa capacidade de cada um (D1).

b) Público heterogêneo: Alguns docentes evidenciaram o desafio de atuar na educação verticalizada, que exige diversas estratégias e mobilizam os diferentes níveis de conhecimento desse docente. Essa compreensão pode ser relacionada ao que aborda Moura (2008), sobre a diversidade de público atendida pela Rede Federal, que pode atuar ao mesmo tempo na Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; nos Cursos Técnicos oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente, e ainda o EJA; nos Cursos Superiores e, ainda, na pós-graduação. Assim, para o autor essa diversificação implica em exigências complexas às

instituições e aos professores, que, muitas vezes, atuam em duas ou mais dentre essas ofertas educacionais.

É muita responsabilidade, quando a gente vê assim o sentido do que é o ensino básico, o técnico e o tecnológico, a gente vê que são públicos diferentes, então até na questão da metodologia, de como trabalhar com cada um é diferente, é diferente também, cada um com a sua dificuldade precisa entender e saber e vê como trabalhar com eles, não dá pra trabalhar com uma turma de adolescente do ensino integrado, da mesma forma, como se trabalha com o subsequente, muitos são adultos já, e já vem com alguma formação profissional, já vem com nível superior também, alguns já estão fazendo o nível superior, tem pessoas que estão há muito tempo sem estudar, que fizeram o nível médio, mas pararam por algum motivo, e agora que estão voltando, então pra cada um, tem essa questão da diferença né (D1).

a gente tem que saber de que maneira trabalhar porque é um público totalmente diferente né, por exemplo, a maneira que eu vou trabalhar com o integrado é diferente como eu vou trabalhar com uma turma do subsequente ou do EJA né (D3).

isso exige demais do professor pra que ele tenha, vamos colocar assim, uma certa flexibilidade pra entender aquele aluno do integrado, pra entender o aluno do subsequente, pra entender o aluno do superior e, as vezes, também tendo que entender o aluno de educação de jovens e adultos (D7).

c) Efetivação do ensino, pesquisa e extensão

Houve relatos de que as demandas do ensino, muitas vezes impossibilitam efetuar a pesquisa e extensão, e, portanto, um dos desafios seria conseguir esse equilíbrio para que o docente consiga cumprir esta tríade. Talvez tal aspecto tenha relação com o que constatou Oliveira, Sales e Silva (2017), de que há uma valorização das atividades de pesquisa pelos docentes não licenciados. No caso do presente estudo, inclusive, a possibilidade de atuar com pesquisa foi mencionado no item 6.1. (Quadro 3) como um dos motivos para ingresso e, também como percepção do trabalho no Instituto.

pra cumprir essa tríade né, pesquisa, ensino, extensão muitas vezes você vai deixar um ou dois de lado, que você tem uma demanda muito grande pelo ensino, você é obrigado a estar em sala de aula e a aula não é só está em sala de aula, você tem que preparar a aula, você tem que pesquisar, então por mais que você tenha 10 horas de sala de aula você acaba tendo 10, 12, 15 horas de preparação. E aí das suas 40 horas vão sobrar 15 só para pesquisa e extensão e é difícil fazer pesquisa e extensão 15 horas (D6).

o desafio que eu tenho hoje é sei lá, ser EBTT na plenitude, fazer ensino, pesquisa e extensão e dar aula pro médio, pro subsequente, pro integrado, pro subsequente, pra pós-graduação, acho que testar esses limites né, testar isso que tá na lei, se funciona (D6).

d) Não identificação de alguns professores com a carreira EBTT e a necessidade de qualificação desses professores: A não identificação de alguns docentes com a carreira EBTT foi mencionada como um desafio da EPT, haja vista que ocorreram relatos de haver professores

que preferem lidar somente com um tipo de público ou de atividade da tríade ensino, pesquisa, extensão.

Logo, a constatação expressa pelos docentes em seus relatos parecem ir ao encontro do que outrora inferimos neste estudo, a partir das ideias de Machado (2008), sobre a importância da identidade docente em EPT, do que é ser professor EBTT, do professor reconhecer a relevância do seu papel para o sucesso na superação da visão tecnicista e da dualidade trabalho e educação, visto que, de acordo com Machado (2008), é desejável que o professor de EPT seja capaz de saber o que, como e porque fazer e que aprenda a ensinar, para que desta forma possa assumir o papel e o compromisso de verdadeiro educador, contribuindo assim para o desenvolvimento da educação profissional.

Se veem mais como o perfil universitário, são doutores, fizeram dentro da Instituição o doutorado, e aí concluíram, mas não se veem dando aula para o aluno do ensino médio. Então, tem essa situação dentro da Instituição mesmo, eles preferem dar aula só pra graduação por conta da titulação deles (D2).

existe ainda um desafio muito grande em o professor EBTT, dele se reconhecer como professor EBTT [...] A gente tem professores EBTT que só querem trabalhar com pesquisa, tem uns professores EBTT que só querem trabalhar com extensão, professores EBTT que só querem trabalhar com ensino. Tem professor que só quer trabalhar com a graduação, não quer trabalhar com a educação básica, outro que só quer trabalhar com a educação básica não quer a graduação. E o professor EBTT é tudo isso, é trabalhar com ensino, com a pesquisa, com a extensão e com graduação e com a pós-graduação né. E hoje o grande desafio desse professor é: primeiro ele se reconhecer como esse professor né, com esse leque de possibilidades, né; então a partir desse momento que esse professor se identifica, começa a se conhecer como esse professor capaz de transformar, aí sim a gente começa a ter oportunidades, e começa a trabalhar da forma como aquilo que é exigido da gente né, que é esse leque de oportunidade mesmo (D8).

Houve também menção à necessidade de qualificar o docente EBTT, sobretudo os não licenciados de modo a fomentar a humanização no professor com olhar tecnicista.

então eu acho que falta um pouco assim de capacitação nesse sentido, principalmente pra gente que não tem licenciatura né, a gente tem um olhar muito técnico, como é que a gente fala? Tecnicista? Né, a gente tem um olhar muito assim, é pá pum, principalmente da área da engenharia, então é muito assim e eu acho que falta um pouquinho dessa humanização, dessa capacitação, pra nós mesmos professores, porque eu refutava essa ideia [...] pelo apoio pedagógico que eu tive, talvez eu tenha melhorado um pouquinho nesse sentido (D4).

é importante a gente abrir a mente pra entender algumas coisas de pedagogia, de ensino, principalmente nós que viemos de bacharelado, a gente tem, principalmente engenheiro, a gente tem uma mente muito fechada assim..ah é isso aqui e 2 mais 2 é 4 e acabou-se né, então eu acho que a gente tem que ter essa consciência, porque vai dar aula pra o ensino médio, que é um público que tem que ter uma linguagem, porque é ensino médio [...] (D6).

e) A preocupação com o atual contexto político e econômico também relatado como um desafio a ser enfrentado.

Os desafios eles, eles são diversos né tanto da própria Instituição da educação brasileira como um todo que a gente se preocupa com investimento né do que que a gente vai por exemplo nessa mudança né de gestão Federal de governo que nós teremos agora em 2019 Quais são as nossas expectativas nós temos muito mais dúvidas do que certezas então é preocupante mas assim eu sou bastante otimista e tenho bastante fé de que as coisas não vão desandar Se cada um de nós fizer com responsabilidade sua parte eu acredito que nós vamos conseguir equilíbrio (D5).

A preocupação da docente se faz pertinente, uma vez que dentre as primeiras medidas do governo atual está o contingenciamento de verbas para educação. Historicamente a educação como um todo e sobretudo a EPT enfrentam questões similares provenientes de políticas de governos.

6.3.4 O Instituto/ Campus Ananindeua

a) *Apoio Pedagógico*

Foi possível perceber relatos não tão positivos em relação ao apoio pedagógico no Instituto. Oliveira, Sales e Silva (2017) também identificaram em seu estudo que as discussões didático-pedagógicas, muitas vezes, não são valorizadas e causam conflitos institucionais, já que uma parcela significativa dos docentes não se identifica com as atividades pedagógicas, além da cultura científico-tecnológica interferir no andamento do trabalho das equipes de apoio didático, havendo conflitos de ideias e pensamentos.

eu acho que aproximar o pedagogo, ah o professor sempre pensa assim, ah a gente não gosta de Pedagogo né, porque Pedagogo é enjoado pega no pé e tal, mas é necessário (D4).

o que falta aqui no IF realmente é capacitação docente, nós não temos tem vários cursos, o ano inteiro tem curso pro pessoal do administrativo né, mas pra nós professores não temos mesmo, essa parte assim pedagógica mesmo sabe assim essa coisa que a gente diz que é um pouco chato, mas que falta (D4).

Também houve a percepção da necessidade da identificação como docente da carreira EBTT como fator que contribuirá para o envolvimento com o suporte pedagógico.

a gente precisa fazer um trabalho de o professor se identificar né, conhecer o que é a carreira de professor do ensino básico, técnico e tecnológico. E a partir daí é, fazer treinamentos, fazer oficinas, fazer fóruns né, pra gente buscar estratégias que a gente possa trabalhar com nossos alunos, dos mais diversos níveis e modalidades de ensino. Buscar também aproximar esse professor desse corpo pedagógico e social né, que é muito importante, que é tentar desmistificar essa ideia do profissional que tá ali pra atrapalhar, que ainda é uma realidade na Instituição né (D8).

Mas, também, há relato que se refere positivamente ao apoio pedagógico no campus.

Aqui no IFPA a gente faz formação também, quando tem reunião pedagógica, semana pedagógica, tem uns profissionais que vem, vem uns profissionais da psicologia, porque tem esses problemas também (D1).

os pedagogos do IFPA sempre orientam a gente né, e quando identificam também ...pedagógico, alguma questão, alguma questão do ensino aprendizagem eles reúnem, eles conversam, orientam também (D1).

o NAPNE que está direcionada as pessoas com necessidades especiais, tem também essa questão do Psicólogo, aqui no Campus nós temos uma técnica que é Psicóloga, sempre que há alguma situação, a gente chama ela pra conversar, aí conversa com o aluno, a gente conversa com o aluno, mas a gente qual o nosso limite, aí a gente vai e conversa com ela, ela conversa com o aluno, a gente tem um Assistente Social que também dá todo apoio (D1).

b) A infraestrutura

A necessidade de uma estrutura adequada às atividades docentes na EPT, surgiram em relação ao Instituto. O que pode ter relação com o fato do *Campus* estar em fase de implantação e com obras, apresentando ainda uma estrutura improvisada, mas talvez tenha relação com o que analisa Melo (2010), sobre a natureza da educação tecnológica compreender diferentes atividades teóricas e práticas e necessitar de espaços físicos diferenciados que vão além de salas de aula, tais como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, aulas em outros ambientes externos do campo profissional.

a gente precisa muito de uma estrutura boa, estrutura de laboratório, para que você possa desenvolver suas atividades práticas (D2).

um ambiente destinado (isso no Campus Ananindeua) se tivesse um ambiente pra nós assim, nesse sentido eu acho que seria melhor pra gente desenvolver um pouco essa parte da pesquisa, entendeu, de trabalhar com os alunos pesquisa também, esse é o maior desafio (D3).

a gente lá no meu antigo Campus o que a gente tinha, eu tinha meu escaninho, né, tinha computadores tinha a minha mesa tinha a minha cadeira e tudo isso era legal, e hoje, quando eu cheguei pra cá não tinha nada disso, mas nem tão pouco, o meu trabalho continua sendo o mesmo né (D4).

Então, eu sei que os cursos no IF antes eram muito bons, hoje a gente tem essa deficiência na parte de infraestrutura. E eu nem levo em consideração aqui o Campus Ananindeua, porque ainda tá em implantação, a gente não tá nem no que é nosso, mas o Campus Itaituba e outras realidades que eu conheço, o campus aqui eu não levo em consideração, eu tenho certeza que aqui a gente vai conseguir evoluir sim nesse sentido (D4).

internamente a nossa dificuldade é conseguir concluir também as nossas instalações próprias, é vê-las equipadas, em funcionamento e, também verificar as condições que a gente pode dar de apoio para os nossos alunos para que eles possam usufruir também. Depois da estrutura né, de equipamento, do conhecimento de todos do corpo docente e técnico da instituição, de que eles possam ter esse acesso, que a gente possa

ofertar mais opções na comunidade. Eu tenho essa esperança que a gente possa ofertar outras opções, como cursos de extensão para comunidade (D5).

Dessa maneira, por meio dos relatos das histórias de vida, notamos a diversidade de fatores que repercutem na prática docente, e neste caso em especial do docente bacharel que atua nas disciplinas técnicas, como é possível observar de forma sintetizada no quadro 6.

Quadro 6: Síntese dos aspectos observados quanto a prática docente

Categorias	Subcategorias
Trabalho Docente na EPT	O Início na docência
	Identidade Docente
	Reflexão sobre a prática docente em EPT
	Formação/Qualificação pedagógica
O papel da EPT/ Professor EBTT	Função da EPT
	Percepção sobre o Professor EBTT e seu papel na EPT
Dificuldade e desafios da EPT	Dificuldades dos alunos
	Público heterogêneo
	Efetivação da tríade ensino, pesquisa e extensão
	Não identificação de alguns professores com a carreira EBTT
O Instituto e o <i>Campus</i>	Apoio Pedagógico
	A infraestrutura

Fonte: Sousa, 2019

Diante das análises foi possível elencar elementos para elaboração de um guia de apoio que pretende ser útil ao docente EBTT na busca por informações que o auxiliem em sua prática docente.

6.4 Como chegamos ao produto educacional

Tendo em vista relatos de muitas demandas de trabalho, no tocante ao tempo despendido ao preparo, organização e efetivação das aulas, além das atividades de pesquisa e extensão, que geram dificuldades aos docentes em participar de cursos de qualificação ou formações presenciais, consideramos que um guia de apoio (Apêndice A) poderá ser útil a esses profissionais como dispositivo de informação que agregue e contribua com conhecimentos pertinentes ao exercício da docência, visto que alguns participantes da pesquisa relataram já realizarem a busca por leituras como suporte pedagógico ao exercício da docência.

a gente acaba se envolvendo com essa questão de carga horária, de sala de aula, essa responsabilidade de sala de aula, de curso que também a gente oferece, que o IFPA não é só a questão do ensino tem também a questão da pesquisa e da extensão.

pra cumprir essa tríade né, pesquisa, ensino, extensão muitas vezes você vai deixar um ou dois de lado, que você tem uma demanda muito grande pelo ensino, você é obrigado a estar em sala de aula e a aula não é só está em sala de aula, você tem que preparar a aula, você tem que pesquisar.

Então hoje eu busco na minha prática tentar fazer isso, só que a gente não consegue sempre, porque é muita coisa...o planejamento da aula, a preparação da aula, tem que ser levado como um compromisso.

pelo menos buscando assim, leituras e me informar em relação a essa questão aí comecei a sentir essa necessidade.

É uma coisa minha, eu gosto eu vou atrás né, me especializo, passo a noite acordado lendo.

aí eu comecei a ler um pouco mais sobre isso e isso me ajudou a entender melhor, e melhorar também a minha prática em sala de aula.

Os temas foram elencados a partir das análises das histórias de vida dos participantes da pesquisa, que sinalizaram conteúdos significativos aos docentes pesquisados. As falas foram confrontadas com o referencial teórico, conforme quadro 7, e a partir de então foram organizadas as informações contidas no guia.

Quadro 7 – Exemplos de falas que auxiliaram na elaboração dos temas para o produto educacional

Algumas falas extraídas dos relatos de história de vida	Aspectos percebidos após confrontação com referencial teórico	Temas para o guia de apoio
“eu acho que vale a pena ofertar a educação profissional porque a educação profissional você vê muito mais a aplicabilidade” “Antigamente não, era escola técnica, formava um técnico para jogar no mercado de trabalho, certo que o nosso foco também é esse, mas o aluno tem a possibilidade hoje, dentro do instituto de fazer essa verticalização” “porque eu tô colaborando para a formação desse cidadão realmente, a gente pegar lá do início, com eles, eles, vindo do fundamental”	- História da EPT no Brasil (Dualidade trabalho x educação) - Formação humana integral	- Educação Profissional e Tecnológica - EPT - Breve histórico da EPT no Brasil - Bases conceituais da EPT
“gente trabalha com a intenção dos benefícios financeiros” “quando penso em trabalho penso que seja alguma coisa que eu goste de fazer, que eu goste de trabalhar com aquilo, que aquilo realmente tenha um sentido né” “hoje eu me identifico como professora da área profissional, da área técnica e isso também é um processo “a docência em si, lhe exige muito mais, tá entendendo, do que isso, não é só você chegar como eu imaginava, vou agora, o assunto é este, eu vou, ministrar a aula e acabou...a coisa não funciona dessa forma”	- Concepções de trabalho - Sentidos atribuídos ao trabalho, - Identidade profissional docente; - Trabalho docente - Saberes docentes, - Professor na EPT, em especial o professor da Carreira EBTT	- Trabalho - Significados e sentidos do trabalho - Identidade docente - Trabalho docente - Saberes docentes - O professor da EPT e a carreira EBTT

“Muitas vezes o professor precisa ser o Psicólogo, tem que ser o Delegado, tem que ser a mãe, então hoje a gente tem esse entendimento que a gente precisa saber lidar com essas situações né”.		
“o que eu mais gosto da minha carreira é da interação com o aluno, eu gosto da convivência” “quando você pega uma turma interessada que você consegue despertar esse interesse por determinado assunto é indiretamente a turma acaba te obrigando entre aspas, com que o professor se, modernize” “embora eu já tenha feito curso eu acho que sempre precisa ser renovado na minha experiência eu gosto de ter novas técnicas né novas metodologias para trabalhar porque eu sou bastante crítica da minha própria aula”	Prática pedagógica	- Interação professor x aluno - Prática pedagógica - Práticas educativas inovadoras – As metodologias ativas

Fonte: Sousa, 2019

Dessa forma, organizamos o produto educacional em três partes:

Na parte I abordamos a Educação Profissional e Tecnológica ao analisarmos que algumas falas dos docentes poderiam denotar ainda alguma visão tecnicista e dualista. Em outras falas, os docentes parecem perceber a importância de preparar o aluno para além da profissão, da atividade laboral, como também para atuar como cidadão, na ideia de formação humana integral. Considerou-se pertinente, portanto, abordar um breve histórico da EPT no Brasil e suas bases conceituais, para auxiliar na compreensão de como se deu essa história e a perspectiva atual e bases conceituais da EPT segundo estudiosos da área, legislação e diretrizes consultadas.

A parte II aborda o Trabalho Docente e a EPT, uma vez que os docentes pesquisados se tornaram professores sem terem formação pedagógica para tal, são oriundos dos bacharelados. Desse modo, algumas considerações evidenciadas por eles podem auxiliar na compreensão da docência por este grupo de professores, mas também ser úteis para professores que fizeram licenciaturas e até mesmo à equipe pedagógica, pois alguns ter se remetido ao trabalho docente, identidade profissional, saberes docentes ao abordarem suas vivências no contexto da EPT, além de suas visões sobre o papel do professor da EPT e as peculiaridade da carreira EBTT. Julgou-se pertinente, ainda, abordar concepções de trabalho, pois o contexto da educação profissional traz em seu bojo a preparação para o trabalho, embora abordado, juntamente com os significados e sentidos de trabalho como elementos que se relacionam com a identidade profissional.

E finalmente, abordamos na parte III, questões referentes à prática pedagógica, pois alguns professores mencionaram algumas situações que se dão no contexto das aulas e na interação com os alunos e o anseio por buscar novas técnicas e métodos, de abordar os conhecimentos junto aos alunos. Dessa forma abordamos, a interação professor e aluno, prática pedagógica e algumas ideias de metodologias ativas. Ressalta-se que cada tema é ilustrado com falas inspiradas nos participantes da pesquisa, a fim de promover identificação e reciprocidade com o público alvo.

O guia, portanto, se propõe a contribuir para o desenvolvimento dos docentes de EPT ao fornecer informações, sugestão de textos e de autores, além de vídeos e filmes, bem como instigar a reflexão dos mesmos sobre os temas abordados.

Assim, acreditamos que o guia poderá suscitar a autoformação. Segundo Pineau (2010), a autoformação pode ser compreendida como uma dupla apropriação pelo sujeito do poder de formação, ao tomar em mãos esse poder e aplicá-lo a si mesmo, isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. Ainda segundo este autor, a autoformação é um processo permanente, dialético e multiforme, produzida a partir da heteroformação (proveniente da ação dos outros) e da ecoformação (proveniente do meio ambiente) que faz surgir uma nova noção de formação, a do eu, a apropriação por cada um, do seu próprio poder de transformação.

Santos (2013), defende que a formação docente implica também em autoformação: um processo de investimento do próprio sujeito em si, que ao tomar consciência de suas necessidades e desafios, impulsionam seu desejo de mudança transformando-o em possibilidade de autoformação. Nessa perspectiva, adotamos neste estudo o termo autoformação como a busca continua do professor por mais conhecimentos com o intuito de fortalecer a sua prática, pois entendemos que o docente ao confrontar informações, teorias, com sua trajetória e sua prática, poderá refletir sobre si mesmo, perceber a necessidade de contínua formação e com isso, fortalecer sua identidade docente ao responsabilizar-se, também, por seu processo de formação.

Nesse sentido, ao trazermos informações e sugestões de fontes de onde buscar mais conteúdos sobre os assuntos abordados vislumbramos fomentar esta autoformação.

E dessa forma, corroborar para o que defende Basso (1998), de que o trabalho do professor não pode ser alienado, ele precisa ampliar os conhecimentos do aluno para além do que é apresentado em sala de aula, sendo fundamentalmente importante que esse professor esteja em constante formação, adequando suas práticas às realidades apresentadas e sinalizando para temas transversais que atraiam o aluno.

A proposta do guia de apoio, bem como seu conteúdo foi concebida a partir da pesquisa com os professores bacharéis, contudo julgamos que poderá ser útil para os demais professores e profissionais da EPT visto que são temas que não se restringem a eles.

7 GUIA DE APOIO: TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tendo em vista os relatos de muitas demandas de trabalho, no tocante ao tempo despendido ao preparo, organização e efetivação das aulas, além das atividades de pesquisa e extensão, que geram dificuldades aos docentes em participar de cursos de qualificação ou formações presenciais, consideramos que um guia poderia ser útil a estes, como dispositivo de informação e até mesmo de formação continuada, visto que alguns participantes da pesquisa relataram que já realizam a busca por leituras como suporte pedagógico ao exercício da docência.

Nesse sentido acreditamos que o guia intitulado “Trabalho docente em Educação Profissional e Tecnológica” poderá suscitar a autoformação. De acordo com Santos (2013), a formação docente implica também em autoformação: um processo de investimento do próprio sujeito em si, que ao tomar consciência de suas necessidades e desafios, impulsionam seu desejo de mudança transformando-o em possibilidade de autoformação. Segundo Pineau (2010), a autoformação pode ser compreendida como uma dupla apropriação do poder de formação, ao tomar em mãos esse poder e aplicá-lo a si mesmo, isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. Assim, ao trazermos sugestões de artigos, livros, vídeos e autores sobre os conteúdos abordados vislumbra-se fomentar esta autoformação.

O guia, portanto, se propõe a contribuir com o desenvolvimento dos docentes de EPT ao fornecer informações; sugerir textos, autores, vídeos e filmes sobre os temas abordados. Ressalta-se que cada tema é ilustrado com falas inspiradas nos participantes da pesquisa, a fim de promover identificação e reciprocidade com o público alvo.

Dessa forma, orientado pelas informações advindas das narrativas dos docentes e arcabouço teórico, o guia está composto por três partes. A primeira aborda a Educação Profissional e Tecnológica, seu histórico e bases conceituais; a segunda traz questões pertinentes ao Trabalho Docente e a EPT, como significados e sentidos do trabalho, identidade e saberes e trabalho docente, além de conteúdo sobre o professor da EPT e a carreira EBTT e a terceira parte aborda algumas questões sobre Prática Educativa, como a interação professor e aluno, prática pedagógica e exemplos de metodologias ativas.

7.1 A Educação Profissional e Tecnológica

“eu acho que vale a pena ofertar a Educação Profissional porque você vê muito mais aplicabilidade” (Professor EBTT)

“Antigamente não, era escola técnica, formava um técnico para jogar no mercado de trabalho, hoje o nosso foco também é esse, mas é também proporcionar ao aluno a verticalização dos seus estudos dentro do instituto” (Professor EBTT)

“a gente trabalha além da vida escolar desse aluno, mas também a formação humana dele” (Professor EBTT)

Conforme as falas em destaque, inspiradas nas histórias de vida de docentes EBTT considerou-se importante abordar a EPT seu histórico e bases conceituais.

7.1.1 A Educação Profissional e Tecnológica – EPT

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e sua atualização por meio da Lei nº 11.741/2008 em seu Artigo 39 “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Ainda de acordo com o parágrafo segundo deste artigo 39 “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Conforme Ferreti (2010, p.1), “a educação profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva”.

Para Frigotto (2001), a EPT deverá promover a emancipação do indivíduo, o que implica em formar não somente indivíduos para realização daquela atividade em si, mas formar acima de tudo cidadãos conscientes de sua realidade, críticos e que entendam o contexto de seu trabalho e da sociedade onde estão inseridos. Já, segundo Durães (2009), a educação tecnológica se preocuparia em proporcionar ao aluno uma formação ampla e integral, formando um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e a ciência atuais, envolvendo aprendizado e reflexão sobre suas aplicações, fundamentos e desenvolvimento. Além de se preocupar com a formação integral do cidadão, gerando nele uma capacidade de tomada de decisões; uso de raciocínio crítico frente às questões políticas, humanas e sociais do mundo em que está inserido.

Então, podemos compreender a Educação Profissional e Tecnológica - EPT como uma modalidade de ensino que tem o propósito de preparar trabalhadores fornecendo aporte teórico, técnico e operacional, integrando ciência e tecnologia, que proporcione também, uma formação que possibilite um posicionamento crítico e cidadão frente à realidade que se apresenta.

7.1.2 Breve histórico da EPT:

Conforme Moura (2007) a história da educação profissional e tecnológica se inicia ainda no século XIX a partir da assinatura de um Decreto em 1809, pelo Príncipe Regente, o futuro D. João VI, que criou o Colégio das Fábricas. Em 1816 foi criada a Escola de Belas Artes para articular o ensino das ciências e do desenho para as atividades nas oficinas mecânicas. Na década 1840 foram construídas dez casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras. Em 1861 foi criado o Instituto Comercial no Rio de Janeiro para capacitar pessoal para cargos públicos nas secretarias de Estado. Também no século XIX foram criadas sociedades civis para dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, permitindo a estes instrução teórica e prática. Dessa forma, como constata Moura (2007) a educação profissional e tecnológica surge em uma perspectiva assistencialista.

Em 1909, o então presidente da república, Nilo Peçanha, criou, através do decreto nº. 7.566, 19 escolas de Aprendizes e Artífices, distribuídas por todo território nacional que eram subordinadas ao Ministério dos Negócios e Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas eram voltadas à inclusão social de jovens carentes, oferecendo ensino profissional primário e gratuito, com o intuito de afastá-los da ociosidade e marginalidade e possibilitar o acesso ao mercado de trabalho.

Em 1930 Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e de acordo com Paiva (2013) a revolução de 1930 e o novo contexto da expansão industrial no Brasil, exigia profissionais cada vez mais qualificados, essas escolas então são transformadas em liceus industriais em 1937 e, mais tarde, em 1942, passam a se chamar escolas industriais e técnicas.

Em resposta às diversas mudanças na sociedade brasileira no contexto de industrialização e modernização das relações de produção foram promulgados um conjunto de decretos que ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional: A Reforma Capanema (Moura, 2007).

Dentre os decretos que fizeram parte da Reforma Capanema está o Decreto-Lei nº. 4.048 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em convênio com o setor industrial, representado e dirigido pela Confederação Nacional da

Indústria (CNI). O SENAI passou a oferecer cursos de curta duração com o objetivo de preparar aprendizes para se inserir nas indústrias e qualificar trabalhadores (Müller, 2010).

No ano de 1959 são denominadas escolas técnicas federais e são configuradas como autarquias através da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

Em 1961 foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que procurou articular os cursos propedêuticos com os profissionalizantes passando a haver dois tipos de ensino médio equivalentes. Com isso, houve a flexibilização da estrutura do ensino, permitindo o acesso ao ensino superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse feito antes, ou seja, permitindo aos concluintes da EPT prosseguirem seus estudos no ensino superior.

Conforme Paiva (2013), a euforia com o milagre econômico teve influência na educação com aprovação, sob regime ditatorial em 1971, da Lei nº. 5.692, que alterou o Ensino Médio, o qual passou a ser obrigatoriamente profissionalizante em todo território nacional.

Em 1982, a Lei n. 7.044, houve a regulamentação do que, na prática, já estava sendo executado por algumas escolas, tornando facultativa a obrigatoriedade da profissionalização para todo o ensino secundário, segundo Moura (2007).

O Decreto nº. 87.310/82, regulamentador da Lei nº 6.545/78 de criação dos CEFETs, definiu mais claramente suas atribuições e características.

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada e sancionada a nova LDB, revogando a LDB anterior e suas reformas e remendos. Esta LDB e sua atualização por meio da Lei nº 11.741/2008 apresenta a seguinte definição de EPT: “Art.39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Ainda de acordo com o parágrafo segundo deste artigo 39 “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996)

Destaca-se o Decreto nº. 2.208/97, que transformou a oferta de cursos técnicos de nível médio; estes, que eram desenvolvidos separadamente do ensino médio, passaram a ser ofertados em larga escala por instituições privadas

Com o Decreto nº. 5.154/04, foram estabelecidas as diretrizes curriculares dos cursos técnicos, os quais poderão ser ofertados de maneira concomitante, subsequente e de forma integrada, que se constitui na fusão entre a educação profissional de nível médio e o ensino

médio regular. Nesse documento, reafirmou-se a importância de a educação profissional, nos diferentes níveis, estar integrada à educação básica sem, no entanto, substituí-la.

Como proposta para derrubar barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, através da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nascem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais são um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, criada pelo Ministério da Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estruturado a partir da ordenação, já instalada, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representada pelos Centros Federais de Educação e Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às universidades federais.

A implantação dos institutos federais perpassa pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive na forma da educação a distância, pela formação de professores com a elevação da titulação e pela elevação da escolaridade, incluindo inclusive, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos. (PROEJA). A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais.

Art. 2º. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, p.1)

Algumas outras legislações foram elaboradas, sendo a mais recente a chamada reforma do ensino médio. A seguir um quadro síntese da história da EPT no Brasil.

Quadro 8: Síntese do histórico da EPT no Brasil

ANO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909	O Decreto-Lei nº 7.5662, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional no Brasil, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices que objetivava a preparação de mão de obra qualificada
1937	A educação técnica passou a ser vista como um elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora pois, a Constituição promulgada pelo presidente Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais.
1940	Fase que inicia a grande industrialização no Brasil.
1942	Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde no Brasil, promove uma grande mudança na estrutura educacional brasileira onde equiparou o ensino profissionalizante e técnico ao nível médio e os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EIT's).
1959	As EIT's foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF's) passando a adquirirem autonomia pedagógica e administrativa.
1961	Conforme o MEC, em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de

	educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior
1971	Promulgação da Lei 5.692/71, Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que instaurava a profissionalização compulsória em todo o Brasil, fazendo com que todos os cursos de 2º grau passassem a ter caráter profissionalizante.
1978	Surgem os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's), centralizados nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos
1980 1990	Período em que os Cefet's viraram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETF's e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990.
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a qual favoreceu a publicação do Decreto Lei nº 2.208/96, reformulando o ensino técnico, promovendo a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional.
2004	O Decreto 5.154/04 determina a reintegração, mais uma vez, do ensino técnico ao médio.
2005	O Decreto 5.458/05 cria o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
2008	O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.892/08, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).
2011	A partir da Lei nº 12.513 de 26 de outubro, sob o governo da Presidenta Dilma Rousseff, institui-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
2014	A Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) estipula duas metas para a Educação Profissional e Tecnológica: a meta 10 que estipula oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional; e a meta 11 que visa triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
2017	A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), chamada também de reforma nacional do ensino médio. Conforme o site do MEC a nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”

Fonte: SANTOS, G.S; MARCHESAN, M.T.N. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetórias e desafios. **Revista de letras, artes e comunicação**. v. 11, n. 1, p. 357-374, jan./abr. 2017 (adaptada)

Para mais informações algumas sugestões de fontes, abaixo:

a) Links de site e entrevista:

- Ministério da Educação: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>

- Entrevista com Marise Nogueira disponível em https://youtu.be/GqUmv_1AT1w

b) Artigos

- GAMA, Carlos Alberto Machado da. A Educação Profissional no Brasil: de Escolas de Aprendizizes Artífices a Institutos Federais - Um longo Percorso. Vértices, Campos dos Goytacazes, v.17, n.2, p. 173-195, maio/ago. 2015.

- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007.
- PAIVA, Francisco da Silva. Ensino técnico: Uma breve história. Revista Húmus, São Luís, n 8, p. 35-49. Mai/Jun/Jul/Ago. 2013.
- SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico. In: JORNADA DO HISTEDBR: A organização do trabalho didático na História da Educação, 7., 2007, Campo Grande-MS. A organização do trabalho didático na História da Educação: Anais, Campo Grande –MS: Uniderp, 2007. p. 49-49.

c) Livros

- KUENZER, Acácia Z. (Org). Ensino Médio: contribuindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo; Cortez, 2007.
- MOLL, Jaqueline. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

7.1.3 Bases conceituais da EPT

“porque ele chega aqui muito novo, com 14, 15, 16 anos, aí você precisa trabalhar a formação humana dele” (Professor EBTT)

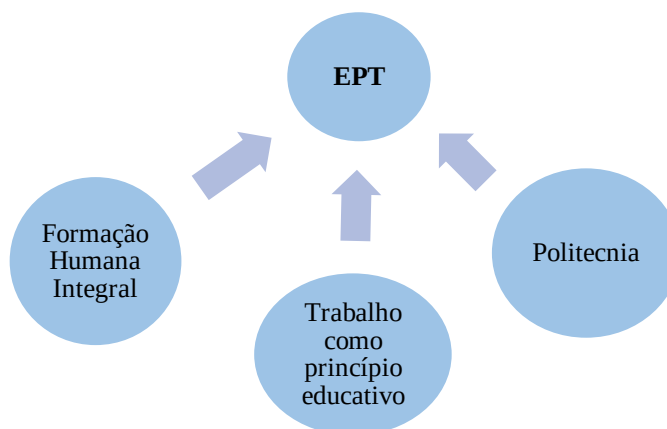
“Porque eu tô colaborando para a formação desse cidadão realmente” (Professor EBTT)

“Formar profissionais e não só profissionais, mas cidadãos também né” (Professora EBTT)

“não é só formar o técnico para o mercado de trabalho, como há 20, 30 anos atrás, mas também, formar um pesquisador, formar um cidadão” (Professor EBTT)

Conforme legislação e estudiosos da educação profissional e tecnológica, esta, se sustenta em um tripé: Trabalho como princípio educativo; Politecnia e Formação humana integral.

Figura 1: Bases conceituais da EPT



Fonte: Sousa, 2019

a) Trabalho como princípio educativo

Nos remete ao trabalho em seu sentido histórico-ontológico. Como defende Saviani (2007), os homens primitivos aprendiam a produzir sua existência, aprendiam a trabalhar trabalhando, relacionando-se com a natureza e uns com os outros, e assim educavam-se e educavam as novas gerações. Assim, a existência humana é um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, tendo como produto dessa ação o próprio ser dos homens. A socialização do trabalho como fonte de valores para a preservação e reprodução da vida é um princípio educativo.

Silva e Lapa (2018), também defendem que o trabalho como princípio educativo abrange os sentidos ontológico e histórico, já que, para estes autores se refere à práxis humana e permite a compreensão do processo histórico de produção do conhecimento. E diz respeito à finalidade da ação educativa de levar os indivíduos à compreensão de que eles são os principais atores da sua formação, através do trabalho.

No contexto da educação profissional e Tecnológica, conforme Pacheco (2012), esta não pode meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, e sim proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, além de também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. ou seja, o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, como produção social e coletiva da existência humana.

b) Politecnia

Para tratar de Politecnia como uma das bases da EPT, recorre-se a Saviani (2003). Conforme defende este autor, Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, tendo como base determinados princípios e fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Assim, Saviani (2003, p.142), aborda que:

[...]A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento[...] (SAVIANI, 2003, p. 142)

A Politecnia se mostra um norteador da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a EPT teria por premissa a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante, o provendo de uma educação libertadora através de conhecimento técnico-científico promovido pela integração de trabalho, ciência e cultura.

c) Formação humana integral ou omnilateral

O documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ MEC em 2007, com base nas concepções de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e de Ramos (2009) traz a seguinte concepção de formação humana integral: [...]formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura [...] (BRASIL, 2007, p.40).

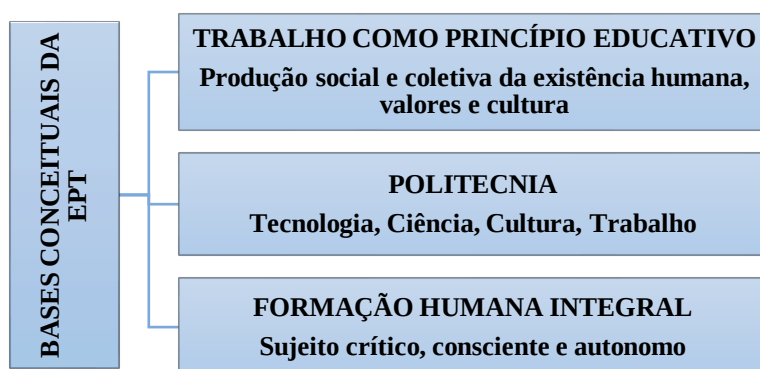
Conforme as ideias de Ramos (2009) a formação humana integral deverá envolver os principais aspectos da vida humana em sua prática social: trabalho, ciência e cultura, além de considerar a tecnologia. Assim, a formação integral deve garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Como afirma Ciavatta (2005):

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a

preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005. p.84)

Assim sendo, a formação humana integral deve possibilitar o desenvolvimento de cidadãos críticos-reflexivos, enfim, autônomos.

Figura 2: Síntese das bases conceituais da EPT



Fonte: Sousa, 2019.

Para mais informações sobre as bases conceituais da EPT, seguem abaixo algumas sugestões:

a) Artigos

-ANDRADE, J. A. P.; GONÇALVES, T. A. P; AZEVEDO, R. O. M. Educação Profissional e Tecnológica: Representação social de alunos do Instituto Federal de Rondônia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil - ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.17, p. 1-10, 2017

- MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M.R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20, p. 1057-1080, 2015.

- NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, v 12, n.34. Jan/abr 2007.

- OLIVEIRA, E. S.; PANTOJA, A. M. S.; AZEVEDO, R. O. M. A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica. Revista Intersaberes, v.14, n.31, p.289-303, 2019.

- RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, R; TEODORO, E. (Org.). Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. Belém: SEDUC-PA, v., p. 144-182, 2009

- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003

b) Documento e livros

- BRASIL. MEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento base. Brasília, 2007, disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

- PACHECO, E. (Org.). Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012

- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168

7.2 Trabalho docente e a EPT

“Muitas vezes o professor precisa ser Psicólogo, delegado, mãe. Então, hoje a gente tem esse entendimento de que precisamos saber lidar com essas diferentes situações. Não podemos pensar em só oferecer o conhecimento técnico e que eles se viram pra lá”. (Professora EBTT)

“[...]porque é muita coisa, o planejamento da aula, a preparação da aula, o que tem que ser levado como um compromisso, porque eu vejo que é uma responsabilidade muito grande. A gente tá oferecendo formação profissional e formação de qualidade, e isso tem que começar pelos professores” (Professora EBTT)

Ao analisar os sentidos atribuídos ao trabalho enquanto docentes da EPT, considerou-se pertinente, tratar os seguintes temas: trabalho; significados e sentidos do trabalho; identidade docente; trabalho docente; saberes docentes; o professor da EPT e a carreira EBTT

7.2.1 Trabalho

“a gente trabalha com a intenção dos benefícios financeiros” (Professora EBTT)

“eu não consigo ficar sem trabalhar” (Professora EBTT)

“Para mim o trabalho envolve satisfação, então você tem que estar satisfeito com o seu trabalho” (Professora EBTT)

“Quando penso em trabalho, penso que seja alguma coisa que eu goste de fazer, que eu goste de trabalhar com aquilo. Que aquilo realmente tenha um sentido né!” (Professora EBTT)

Para Albornoz (1994) o trabalho integra a história da humanidade ao longo do tempo, nas mais variadas formas de suas emergências. Pelo trabalho o homem modifica o próprio homem, mediando a constituição da sua identidade e a construção permanente da sociedade.

Conforme Saviani (2003, p.133), trabalho em uma perspectiva ontológica, seria a ação do homem sobre a natureza no sentido de transformá-la em seu favor “ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la”.

O trabalho sofreu várias transformações ao longo da história, mas foi com o avanço do capitalismo que ocorreu a maior delas, a venda da força de trabalho, surgindo o trabalho assalariado, caracterizado pela troca da força de produção do homem por dinheiro, fruto do advento da Revolução Industrial, um conjunto de transformações sociais, econômicas e políticas que aconteceram no final do século XVII e que transformaram, profundamente, o modelo de produção, o trabalho e toda a sociedade.

Essa venda da força de trabalho e o desenvolvimento dos meios de produção faz surgir o trabalho alienado, no qual, o trabalho perde seu sentido ontológico, e passa a ser entendido como exterior ao trabalhador. Heller (1992, p. 38) assim define: "existe alienação quando ocorre um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção". Logo, no capitalismo, observa-se que o trabalho pode assumir um caráter de alienação a partir do desenvolvimento dos meios de produção, que separam o trabalhador do produto de seu trabalho, impactando na autonomia desse trabalhador e na relação deste com o seu trabalho

As concepções de trabalho se modificaram em função do contexto sócio-histórico, o que influenciou a relação do homem com o trabalho e por consequência nos sentidos atribuídos a este.

7.2.2 Significados e sentidos de trabalho

Os sentidos de trabalho têm sido estudados por diversas áreas do conhecimento, tais como Psicologia, Sociologia, Comunicação Social, Administração, etc. E entende-se a importância de estudar tal fenômeno para compreensão das implicações das mudanças

ocorridas nas formas e concepções de trabalho para o comportamento e relação do indivíduo com o seu trabalho.

Um trabalho que proporcione sentir-se realizado é um trabalho com sentido. Dessa forma, quando as pessoas não veem no trabalho uma identidade com os seus valores pessoais ou mesmo não acreditam no que está sendo realizado, o trabalho torna-se uma fonte de sofrimento, também deixando de ter um sentido (GARCIA; HENRIQUES, 2013). Corroborando dessa afirmação, Tolfo e Piccinini (2007) afirmam, que:

Se o homem reconhecer o trabalho somente como algo obrigatório e necessário à sobrevivência e aquisições deixa de perceber esse mesmo trabalho como a categoria integradora, pela qual pode criar e reconhecer-se enquanto indivíduo e ser social. O homem, alienado, torna-se apenas um produtor e consumidor de capital, deixando de buscar sua identidade nas atividades que executa. Deixa, então, de atribuir significados e sentidos positivos ao seu fazer (TOLFO, PICCININI, 2007, p. 45).

Conforme Tolfo e Piccinini (2007) os significados do trabalho são construídos coletivamente em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto, ao passo que os sentidos são caracterizados por ser uma produção pessoal em função da apreensão individual dos significados coletivos, nas experiências do cotidiano. Sendo que essas transformações que os sentidos e significados sofrem, são construídos por meio de uma relação dialética com a realidade. Portanto, para estas autoras, a concepção de significado está relacionada ao entendimento social do trabalho e a de sentido, a uma dimensão pessoal.

No contexto da docência a relação significados e sentidos de trabalho foi abordada por Basso (1998), ao explicar que o significado do trabalho docente se constitui pela finalidade da ação de ensinar, ou seja, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Ainda, de acordo com Basso (1998), quando há ruptura entre o significado do trabalho docente e o sentido pelo qual o professor o realiza, o seu trabalho se torna alienado, comprometendo ou descaracterizando a atividade docente.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSO, 1998, p.)

Ressalta-se que o papel da escola, de acordo com Saviani (1991, p. 23), é o de "propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber". Nesse sentido o professor teria papel fundamental, sendo o principal mediador desse processo.

Para seguirmos na compreensão da relação entre sentidos de trabalho e trabalho docente, se faz necessário abordarmos algumas definições de trabalho docente.

7.2.3 Trabalho docente

Para Marx (1980, p.403), o trabalho docente se caracteriza como um trabalho “não material”, pois o produto não se separa do ato de produção, ou seja, o saber objetivo que deve ser apropriado pelo educando permanece ligado ao professor: “a produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, **professores**, médicos, padres, etc.” (...). Em suma, o conhecimento repassado ao aluno (saber objetivo) ainda permanece com o professor nesse processo.

Tardif e Lessard (2005, p. 8) compreendem a docência como uma forma particular de trabalho, que envolve interação humana: “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Interação que não se dá somente entre o professor com seu ‘objeto’ de trabalho, os alunos, mas também com todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar, como colegas, pais, dirigentes da escola, e portanto, não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem.

Conforme Basso (1998), trabalho docente é um conceito que se relaciona com contexto sócio-histórico e ao papel do professor, a partir da sistematização do conhecimento, de garantir ao aluno aquilo que este não conseguiria obter de forma espontânea em relação à linguagem, à lógica dos objetos, dos valores, dos usos e dos costumes de determinada cultura, proporcionando a este aluno se apropriar das objetivações da ciência, da arte e de outras produções humanas, ao mesmo tempo, possibilitando ao aluno uma postura crítica.

De acordo com os conceitos apresentados percebemos a função social do docente perante a formação do discente, já que exerce papel fundamental na mediação do processo de aquisição de conhecimentos, sendo essencial para a efetivação da função social da escola. Nesse contexto é importante que o docente tenha a percepção desta função social de modo a não permitir a alienação do trabalho docente.

Diante do que abordamos, sobre trabalho docente e sentidos do trabalho docente, cabe também tratarmos sobre Identidade profissional docente, uma vez que tais conceitos se entrelaçam e ajudam a compor a docência.

7.2.4 Identidade profissional docente

Para Pimenta (1996), uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

De acordo com Nóvoa (1991), a constituição da Identidade docente é um processo social complexo e dependente do contexto sócio-histórico, que marcam o modo de “ser professor” em diferentes momentos da história.

Para Fartes e Santos (2011) a identidade docente é construída a partir de representações de si e de suas práticas pedagógicas em articulação com sua história de vida e formação acadêmica e, conforme Castaman, Vieira e Oliveira (2016, p.1013) “a identidade docente não é outorgada ao professor, mas se desenvolve durante sua trajetória pessoal, no decorrer de sua vida, por meio de um processo complexo e subjetivo que considera o sujeito em um determinado contexto”.

A partir das ideias de Alarcão (2008) e Dias (2011) percebe-se a importância da busca da identidade profissional docente para autorreflexão da prática docente e para a superação das crises na educação. Já que, Alarcão (2008), enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma “atitude de estar na profissão professor como intelectual que criticamente questiona e se questiona”, um processo que envolve uma compreensão sistemática para melhor atuar na resolução dos problemas que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Enquanto Dias (2011), destaca que a busca da identidade profissional é um passo importante para resgatar a qualidade e auxiliar na superação das crises na educação. É também uma atividade de reconhecimento da realidade do trabalho docente, uma profícua experiência de formação e parte de um processo que pode levar à transformação do sistema educacional.

O professor Francisco Ibernón Muñoz da Universidade de Barcelona defende a necessidade de valorização do professor como componente fundamental à identidade docente. Para ele proporcionar melhores condições de trabalho, salários que permitam ao professor viver adequadamente, permitir a esse professor conscientizar -se da sua capacidade de gerar

conhecimento e inovação, promover essa valorização, seria promover o protagonismo docente e dar identidade ao professor.

De acordo com Nóvoa (2007), “a identidade que cada indivíduo constrói como educador ancora-se num equilíbrio único entre os atributos pessoais e a trajetória profissional, constituídos com o tempo”. A partir do que vimos a respeito da identidade docente, percebemos que esta, também se relaciona aos saberes docentes, pois de acordo com Tardif (2014):

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a **identidade** deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com os elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014. p.11, grifo nosso).

O que seriam os saberes docentes? A seguir, abordaremos brevemente este tema.

7.2.5 Saberes docentes

Para Castaman, Vieira e Oliveira (2016) os saberes docentes e da prática pedagógica superam qualquer compreensão de ensino ou processo de formação profissional, já que a identidade docente e a própria profissão esclarecem aspectos pontuais dos seus atores, que podem ser representados por um conjunto de qualidades e de habilidades que sustentam o trabalho executado, designando-se conhecimento e, por fim, saber.

Tardif (2014) em sua obra “Saberes docentes e formação profissional” lança o seguinte questionamento: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” e realiza uma síntese de anos de pesquisa empírica e teórica para tentar fornecer resposta a essa questão. E apresenta, por meio do que chamou de fios condutores, sua perspectiva de saber docente como uma construção individual e social.

A seguir, estão sucintamente descritos estes fios condutores:

- Saber e trabalho: O saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. São as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

- Diversidade do saber: O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados e, normalmente, de naturezas diferentes. Este fio, segundo Tardif (2014) permite confirmar a natureza social dos saberes docentes, pois estes podem advir da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; como também estão ligados à Instituição onde atuam (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.);

ou ainda dos pares, dos cursos de reciclagem, ou seja, o saber docente se constitui, de certo modo, da convergência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

- Temporalidade do saber: Para Tardif (2014) o saber dos professores é temporal porque envolve a história escolar ou familiar do docente e a construção do saber profissional. Evidencia a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber ensinar, assim como da construção dos saberes adquiridos ao longo da trajetória profissional.

- Experiência de trabalho: Focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*. “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.”

- Saberes humanos: Expressa a ideia de trabalho interativo, em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho. Seu trabalho é realizado fundamentalmente por meio da interação humana.

- Saberes e formação profissional: é decorrente dos anteriores. Ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para a docência, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Tardif (2014) ainda os classifica tipologicamente em:

- Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

- Saberes disciplinares: correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina. São saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente.

- Saberes curriculares: que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

- Saberes experienciais ou práticos: que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Em suma, Tardif (2014), propõe que os saberes docentes se constituem: dos conhecimentos pessoais dos próprios professores, dos conhecimentos procedentes das

instituições de formação escolar anterior e da formação profissional; dos saberes procedentes dos dados pessoais, dos livros didáticos utilizados no trabalho e da própria experiência cotidiana na profissão, na sala de aula e na escola. Essas fontes possuem suas respectivas formas sociais de aquisição e tem um modo particular com à profissão docente. Esses saberes são transformados e/ou ressignificados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como saberes originais.

Para Pimenta (1996) o saber docente se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência e com a mobilização dessa tríade os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes.

a) Saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica

Como vimos anteriormente, para Tardif (2014), os saberes docentes se constituem da confluência dos saberes pessoais, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes da formação escolar anterior, e ainda, dos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, contudo, conforme Fonseca (2017), dentre os segmentos que podem trabalhar na EPT, apenas os licenciados têm, em sua formação inicial, acesso ao saber da formação profissional para o magistério.

Ainda de acordo com Fonseca (2017), a formação docente para a EPT pode ser vista a partir das necessidades dos diferentes segmentos que a compõe – licenciados, bacharéis, técnico, tecnólogo – e daqueles que ainda estão em processo de formação. Considerando que cada um desses profissionais têm uma formação com especificidades singulares, deduz-se que essas mesmas peculiaridades devem ser levadas em consideração em relação à ação docente e à formação para atuar na educação profissional, as quais exigem saberes necessários e específicos a cada situação. Este autor defende a necessidade de refletir sobre a prática de formações contínuas visando entender os saberes necessários para atuar na EPT e que, essas formações devem ser buscadas pelo próprio docente e impulsionadas pela Instituição de EPT em que atuam.

A partir dos elementos estudados é possível compreender que a identidade profissional docente se compõe com base no sentido do docente em relação ao seu trabalho, que por sua vez se constituem a partir de sua visão de sociedade, de suas experiências pessoais, de suas ações

com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

No âmbito da EPT, a constituição identitária do professor, em especial da carreira EBTT é impactada pela heterogeneidade na composição desse quadro docente (licenciados, bacharéis, tecnólogos, técnicos), que também atuam em cursos de distintos níveis, com públicos diferentes, metodologias diferentes, espaço pedagógicos diferentes, sendo, portanto, uma categoria diferenciada de professor.

Como alternativa para o fortalecimento dessa identidade, dos saberes docentes e por consequência do fortalecimento da docência em EPT é importante a formação didático-pedagógica desses profissionais e a oferta de formação continuada que leve em consideração o contexto sócio-político em que esses docentes estão inseridos e ainda que valorize a formação em serviço, promovendo trocas de experiências entre esses pares, como propõe Castaman, Vieira e Oliveira (2016) e Fonseca (2017), já que nessas formações há a oportunidade de estudar, discutir e refletir coletivamente sobre questões relacionadas à atuação docente e as especificidades da EPT.

Portanto, é necessário que o profissional se reconheça como docente e compreenda docência enquanto uma ação complexa que requer o saber fazer, estando atrelada a um projeto de formação humana. A formação docente requer uma prática pedagógica reflexiva que articule teoria e prática e debata sobre questões culturais, do mundo do trabalho e de saberes construídos socialmente ao longo da história, para formar cidadãos autônomos, críticos e emancipados.

Figura 3: Componentes que integram o trabalho docente em EPT (proposta)



Para mais informações que possam colaborar na reflexão sobre a relação entre os termos aqui abordados, abaixo sugestões de textos, livros, entrevistas com estudiosos da área e de filmes:

a) Trabalho e Significados e Sentidos do trabalho

- ANTUNES, R. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. Campinas, SP: Boitempo, 2009
- ARAUJO, R. R.; SACHUK, M. I. Os Sentidos do Trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas Organizações Contemporâneas. REGE. Revista de Gestão USP, v. 14, p. 53-66, 2007
- ARENDT, H. A Condição Humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BENDASSOLLI, P. F. Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho. Aparecida: Ideias & Letras, 2007

b) Trabalho docente

- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Apr. 1998
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

c) Identidade profissional docente

- DIAS, S. F. Construção da identidade docente: intermediações da formação e das condições de trabalho do professor. Revista Educação, Guarulhos, v. 06, p. 45-53, 2011.
- FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56 mar. 2005.
- PAIVA, C. M. F. A identidade docente na Educação Profissional: Como se forma o professor. In XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

d) Saberes docentes

- CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, A. M. D. P.; OLIVEIRA, D. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, out./dez. 2016.

- FONSECA, C.M.F. Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência. RBEPT, Vol. 1, n. 12, 2017.

-PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. Scientia, n. 1, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 22(2),72-89, 1996.

-TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

e) Entrevistas e filmes

- Leituras Brasileiras: o pensamento crítico brasileiro em 20 minutos. Episódio 3: Dermeval Saviani, professor emérito da Unicamp e pesquisador emérito do CNPq. Disponível em <https://youtu.be/13ojrNgMChk>

- "Formação docente começa na universidade" destaca professor espanhol no Unesp em Pauta No debate sobre a valorização docente, o professor Francisco Imbernón Muñoz, da Universidade de Barcelona na Espanha, destaca que os educadores precisam assumir um papel de protagonistas do ensino. Disponível em <https://youtu.be/s8MpyVbZZc4>

- Formação e Profissionalização Docente - Professora Selma Garrido Pimenta. Disponível em: <https://youtu.be/outmfB7-hzI>

- Filme: A guerra do fogo, 1981: Mostra um pouco do desenvolvimento de instrumentos rudimentares de trabalho nas civilizações primitivas. Sinopse: A tribo Ulam é menos desenvolvida e ainda acham que o fogo é algo sobrenatural. Quando a fonte de fogo deles apaga, eles vão em busca de outra chama e encontram a tribo Ivaka, um grupo mais desenvolvido com hábitos e comunicação mais complexa.

- Filme: Escola da Vida, 2003. Sinopse: Um novo professor chega à cidade e conquista os alunos do Colégio Fallbrock com seu jeito simpático e informal. Além da admiração geral, o Sr. D. atrai também a inveja do professor de Biologia Matt Warner, obcecado em ser eleito Professor do Ano.

7.2.6 O professor da EPT e a carreira EBTT

“o professor EBTT é um super professor, ele tem que se tornar um super professor”
(Professor EBTT)

“o papel do professor já é grandioso, mas o EBTT eu considero ainda mais grandioso em virtude dessa extensão que essa carreira requer, há uma extensão muito grande tanto de níveis de conhecimento como de diferentes conhecimentos” (Professor EBTT)

Conforme Brito e Caldas (2016) a expansão e verticalização nos IF's criou a necessidade de contratação de mais professores para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes, ou seja, professores de 1º e 2º graus e, também de professores da carreira de magistério superior para ministrar aulas em nível de graduação nos cursos licenciaturas, tecnólogos e pós-graduações *lato e stricto sensu*. Para solucionar esse impasse, a saída foi transformar a carreira anterior, de magistério de 1º e 2º graus, em um professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico com possibilidades de ministrar aulas tanto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) quanto no Ensino Superior (Licenciaturas e Tecnólogos).

a) Definição

Com a implantação dos Institutos Federais e expansão da rede técnica através da lei nº 11.892/2008, que traz como uma de suas principais características a verticalização do ensino, tem-se a instituição do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, que lecionará da educação básica a superior.

§ 2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2012)

De acordo com Brito e Caldas (2016), com a criação da nova carreira, os professores do magistério de 1º e 2º graus foram consultados quanto à possibilidade de migração para nova carreira, sob pena de ficarem estagnados, porque a carreira antiga seria extinta, assim, os profissionais que migraram para nova carreira, a de professor EBTT, e os estavam ingressando na Rede Federal de Educação Tecnológica passaram a ser regidos pela nova lei.

Brito e Caldas (2016), explanam ainda que, o ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante

aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. E que, para ser nomeado professor do EBTT, o profissional habilitado em concurso público deverá comprovar diploma de curso superior em nível de graduação.

b) Perfil

De acordo com Costa (2013) o quadro docente da EPT é composto por professores das disciplinas propedêuticas e por professores das disciplinas técnicas. Os primeiros cursaram licenciatura e os últimos, em geral, são oriundos dos bacharelados.

Segundo Oliveira, Sales e Silva (2017) os docentes oriundos das licenciaturas são formados nas disciplinas voltadas para a formação geral, tais como Português, Matemática, Química, Física etc, entretanto, sem a devida formação para a Educação Profissional, uma vez que as licenciaturas das instituições de formação docente, em geral, não discutem a relação entre trabalho e educação. E a respeito dos professores das disciplinas técnicas/profissionais, Costa (2013) explana que apesar de possuírem titulação maior que a graduação, nem sempre têm aproximação com abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência que exercem ou exerceram sua profissão de origem.

Dadas as exigências atuais do mundo do trabalho e da sociedade em geral, Souza e Rodrigues (2017) afirmam que do docente da EPT espera-se um perfil que vise a desenvolver nos alunos a criatividade, o pensamento crítico, o trabalho intelectual, portanto a formação deste professor deve ser crítica, reflexiva e dotada de responsabilidade social

Complementando a ideia anterior, para Araújo (2008) é ideal que o professor desta modalidade de ensino componha-se de características que se combinem às posturas de Intelectual; problematizador; mediador do processo ensino-aprendizagem; promotor do exercício de liderança intelectual; orientador sobre cidadania plena e orientador sobre o comportamento técnico dentro de sua área de conhecimento.

Desta forma, considerando as bases conceituais da EPT abordadas na primeira parte deste guia, a função social da escola, o papel da EPT e o contexto da sociedade atual, é desejável um perfil de professor para esta modalidade de ensino que rompa com os modelos tradicionais e tecnicistas de ensino; que tenha compreensão do mundo do trabalho e, além do conhecimento científico, técnico e pedagógico, para promover a formação para o trabalho, como também a formação de um cidadão consciente, ou seja, a formação humana integral ou omnilateral.

Figura 4: Perfil desejado do professor da EPT



Fonte: Sousa, 2019

Como visto no item saberes docente do item anterior, é necessário incentivo e investimento na formação docente, sobretudo a formação continuada., temas que trataremos a seguir.

c) Formação para docência em EPT

“o docente não pode ficar parado, ele não pode parar de estudar, de se aperfeiçoar, porque ele tá transferindo conhecimento, ele não pode parar de atualizar, se qualificar” (Professor EBTT)

“o mundo lá fora corre muito rápido e os alunos têm acesso muito rápido as informações, então o professor precisa ficar ‘antenado’, precisa estar atualizado e qualificado para formar cidadãos” (Professor EBTT)

f) Critérios de formação para carreira EBTT

Conforme Pena (2014), ao analisar a legislação da educação no Brasil não há, de forma explícita, exigência de requisitos legais de formação docente para atuar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visto que a LDB em vigor (Lei 9394/96) estabelece diretrizes para a formação de docentes para atuar na educação básica e na educação superior, mas não menciona diretamente a formação dos professores para a EPT.

Atualmente, sendo a EPT uma modalidade de ensino que inclui a Educação Básica e o Ensino Superior, entende-se que essa modalidade deve orientar-se pela legislação preconizada para esses dois níveis de ensino. A LDB estabelece que o professor da educação básica deve ter formação “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (art. 62) e que o docente da educação superior deve possuir formação “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas e mestrado e doutorado” (art. 66).

g) Formação inicial e continuada

Conforme Castaman, Vieira e Oliveira (2016), a formação docente deve acontecer por meio das dimensões formação inicial e formação continuada. Para estas autoras a formação inicial objetiva permitir condições iniciais de atuação ao futuro professor e se baseiam nas ideias de Libâneo (2001), ao caracterizar esta formação como um período para o professor desenvolver um conjunto de habilidades, de conhecimentos e de condições que são fundamentais para o desempenho de suas atividades. Necessitando subsidiar a articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos nessa fase e a prática cotidiana da escola.

Castaman, Vieira e Oliveira (2016), afirmam ainda que a formação do docente é um processo contínuo que se inicia na graduação e se estende por toda a atuação profissional, especialmente pela necessidade do professor responder às demandas sociais nas quais está imerso, auxiliando-o a desenvolver e modificar, de modo crítico, a própria prática.

Corroborando com a ideia anterior, Basso (1998) afirma que o trabalho do professor não pode ser alienado, ele precisa ampliar os conhecimentos do aluno para além do que é apresentado em sala de aula. Conforme este autor, é fundamentalmente importante que o professor esteja em constante formação, adequando suas práticas às realidades apresentadas e sinalizando para temas transversais que atraiam o aluno.

Três elementos são apontados por Nóvoa (2007) como fundamentais no processo de formação continuada docente: desenvolver a pessoa e a sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

No caso da docência na EPT, historicamente a formação tem sido tratada de forma de forma a atender às demandas legais em contextos bem específicos, na verdade, é marcada pela prática de ações pontuais, emergenciais, “especiais”, geralmente em função da rapidez com que se quer ter um profissional moldado às exigências do mercado. Para Costa (2013), resultados imediatos faz com que as iniciativas de formação sejam caracterizadas pela fragmentação, aligeiramento e desconexão com as reais demandas de formação necessárias ao exercício da docência na EPT.

d) Peculiaridades

“atender várias modalidades tanto do integrado, do subsequente do tecnólogo, o EJA. Então, nós temos realmente tudo isso e ainda temos que fazer ensino pesquisa e extensão” (Professor EBTT)

“É muita responsabilidade, quando vemos o sentido do que é o ensino básico, o técnico e o tecnológico. São públicos diferentes, então até na questão da metodologia, de como trabalhar com cada um é diferente. Cada um com a sua dificuldade, então nós precisamos entender e ver como trabalhar com eles. Não dá pra trabalhar com

uma turma de adolescentes do ensino integrado, da mesma forma, como se trabalha com o subsequente, onde muitos já são adultos, já vem com alguma formação profissional ou até mesmo nível superior” (Professora EBTT)

A docência na EPT, sobretudo nos Institutos Federais, é marcada pela heterogeneidade tanto da composição do quadro docente (licenciados, bacharéis, tecnólogos, técnicos), quanto do público assistido em cursos de distintos níveis.

Assim, os Professores dos Institutos Federais, devem estar aptos à lecionar em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados, desde a educação básica (ensino médio integrado e ensino técnico) até o ensino superior (graduação: cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados e pós-graduação: cursos de especialização, mestrado e doutorado quando houver), perpassando ainda pelas modalidades de ensino da educação profissional e da educação de jovens e adultos.

Sobre a heterogeneidade nos Institutos Federais Moura (2008), aborda:

[...]. As instituições públicas de EPT, principalmente, as da Rede Federal, hoje em dia atuam ao mesmo tempo na Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, a qual pode receber como estudantes desde neoleitores até profissionais graduados ou pós-graduados; nos Cursos Técnicos que podem ser oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente, para adolescentes e para o público da EJA; nos Cursos Superiores de Tecnologia: e, ainda, na pós-graduação. Essa diversificação implica em exigências complexas de gestão institucional e de formação do professorado que, muitas vezes, atuam em duas ou mais dentre essas ofertas educacionais [...] (MOURA, 2008. p. 5).

e) Desafios da Educação Profissional e Tecnológica:

Tendo em vista a história e o atual contexto da EPT, é possível elencar alguns desafios que se apresentam a essa modalidade de ensino, tais como:

- Dualidade trabalho x educação: Superar a histórica dualidade trabalho x educação, ainda é um dos desafios à promoção da formação humana integral, face as exigências e competitividade do mercado;
- Recursos: Constantes ameaças governamentais e neoliberais, com contingenciamento de investimentos, diminuição de recursos e privatização da educação profissional;
- Reforma nacional do ensino médio: É preciso refletir sobre o atual contexto político e social vivido no Brasil, dada as drásticas mudanças presentes na Reforma do Ensino Médio, que impacta na Educação Profissional, sobretudo a RFEPCT, e implicará em mudanças significativas, interferindo na profissionalização e na atuação profissional dos docentes.

Para mais informações, abaixo algumas sugestões:

- Artigos:

- DOMINIK, E. A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação. Bambuí: ÉrikCamposDominik, 2017. <http://www.tonysoftwares.com.br/attachments/article/5270/A%20Carreira%20Docente%20EBTT.%20aspectos%20espec%C3%ADficos.%20%C3%89rik%20Dominik%20-%20Publica%C3%A7%C3%A3o%20Digitalizada.pdf>

- MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para EPT e PROEJA. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

- OLIVEIRA, I. S. (Org.); SALES, E. R. (Org.); ALVES, R. M. (Org.); CARVALHO, J. L. M. (Org.); LUSTOSA, J. G. (Org.). Educação Profissional Tecnológica: Desafios e reflexões sobre os impactos no contexto. 1. ed. Teresina: IFPI, 2018. v. 1. disponível em http://libra.ifpi.edu.br/noticias/servidores-publicam-livro-sobre-desafios-e-reflexoes-na-educacao-profissional-tecnologica/ebook_educacaoprofissionaltecnologica.pdf

- OLIVEIRA, R. S.; SALES, M. A.; SILVA, A. L. G. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.- dez., 2017

- PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010.

- Dissertações/ Tese

- OLIVEIRA, R. S. Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF Sertão-Pe (2016). Dissertação: UNEB, 2016

- PENA, G. A. C. Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014. Tese (Doutorado em Programa de pós-graduação Educação) - Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

- SANTOS, E. M. L. A Autoformação Docente no Ensino Técnico-profissional na Interface com a Prática Pedagógica: Significados E Potencialidades (2013). Dissertação: Unisinos 2013.

- Vídeos/entrevistas

- Educação Técnica e Profissional - Sala Debate - Canal Futura <https://www.youtube.com/watch?v=ifMZt8A7oCg>

-Entrevista com Acássia Kuenzer Entrevista <https://www.youtube.com/watch?v=NrlYu43yR5o>

- Entrevista com Antonio Nóvoa “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”, avalia António Nóvoa <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>

7.3 Prática educativa

“com os alunos eu também aprendo. Quando a gente trabalha junto, quando eles desenvolvem pesquisa, eles também desenvolvem conhecimento e, nós aprendemos com eles, e eu gosto muito disso” (Professora EBTT)

“Há também a dificuldade de lidar com os problemas dos alunos, que acabam refletindo na sala de aula, como dificuldade financeira deles, dificuldades de comportamento, indisciplina” (Professora EBTT)

“ainda mais, quando você tem uma turma interessada, ela acaba provocando no professor a necessidade de buscar mais informações, mais conhecimento para a preparação das aulas e também novas formas aplicar e compartilhar esse conhecimento com os alunos, incluindo as novas tecnologias” (Professor EBTT)

Ao analisar falas como as exemplificadas observou-se a importância da interação professor-aluno na motivação do professor, inclusive para a busca de qualificação e de práticas educativas inovadoras. Assim como, dos desafios nesta interação ao terem que lidar com dificuldades apresentadas pelos alunos. Dessa forma, considerou-se importante incluir neste guia os seguintes temas: Interação professor e aluno; prática pedagógica; práticas educativas inovadoras (as metodologias ativas).

7.3.1 Interação professor e aluno

“O que eu mais gosto na minha carreira é da interação com os alunos” (Professora EBTT)

“É complicada uma sala de aula para o professor hoje. Já não existe aquele respeito. É aluno xingando professor, atitudes de falta de respeito mesmo” (Professora EBTT)

Conforme Freire (2000) A interação em sala de aula é um dos aspectos que contam para o bom desenvolvimento do fenômeno “aprendizagem”. Quando se estabelece uma interação verdadeira, que este autor entende por toda e qualquer ação que vise uma relação entre duas partes com um objetivo determinado ou não, abrem-se as portas de acesso ao interesse do aluno, facilitando a exposição do conteúdo, possibilitando a aprendizagem do aluno, objetivo do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Müller (2002), é possível observar dois aspectos da interação professor-aluno: O aspecto da transmissão de conhecimento e o aspecto da própria relação pessoal entre professor e aluno e as normas disciplinares impostas. Essa relação deve ser baseada em confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto

é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado.

Nesse sentido, segundo as abordagens de Paulo Freire, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços conquistarão em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente

Atualmente, a escola apresenta alguns problemas graves, como a evasão, a reprovação, a indisciplina, a violência, as drogas, e o bullying, que acabam tornando ainda mais conflitante a relação professor-aluno.

Figueiredo e Freire (2012) defendem como um dos meios para combater o conflito na interação professor-aluno, é o docente ter como referência a estimulação do relacionamento emocional e afetivo com seu aluno, no sentido de promover maior dialogicidade. Este relacionamento tem forte influência no processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor um maior diálogo com o seu aluno, principalmente em momentos informais da sua jornada de classe, contribuindo desta forma para uma melhor troca de ideias e experiências, que futuramente podem contribuir para um melhor rendimento do educando.

Conforme literatura consultada para elaboração deste guia, problemas como conflitos entre professor e aluno em sala de aula, são gerados muitas vezes por diferenças culturais, de valores, objetivos, e de classes sociais, e podem ser amenizados com um maior preparo do professor para o exercício do diálogo e a estimulação de um relacionamento afetivo com os discentes. Outro aspecto é a necessidade de um forte comprometimento de professores e equipe pedagógica para o enfrentamento de problemas como evasão, reprovação, violência, drogas e bullying.

7.3.2 Prática pedagógica

Conforme Zabala (1998), ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. Cada pessoa terá um resultado diferente. Portanto, os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais uma diversidade de estratégias.

Do que vimos até o momento, percebemos a relevância do papel docente na mediação do processo ensino-aprendizagem e para a superação das enormes dificuldades que se apresentam nesse processo.

Do que vimos até o momento, percebemos a relevância do papel docente na mediação do processo ensino-aprendizagem e para a superação das enormes dificuldades que se apresentam nesse processo. Nesse sentido a prática pedagógica dos agentes educacionais no momento atual, bem como a condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa observar a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento social e da autonomia do aluno.

Para Gadotti (2000), uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Logo, no contexto atual de novas tecnologias, velocidade no acesso a informação, aliado aos problemas sociais ora mencionados uma prática pedagógica significativa se faz relevante.

Para Castaman, Vieira e Oliveira (2016), uma prática pedagógica significativa perpassa por uma reflexão que atrele teoria e prática e questões acerca da cultura, do mundo do trabalho e dos saberes estabelecidos nas relações sociais.

Sobre essa prática, Gadotti (2000) afirma que “nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação”. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam cidadãos.

O desafio, portanto, consiste em enfrentar novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e cujos resultados sejam relevantes e significativos tanto para os alunos como para os docentes. (ZANCHET ET AL, 2007)

7.3.3 Algumas práticas atuais (as metodologias ativas)

“eu acho que o conhecimento sempre precisa ser renovado. Na minha experiência eu gosto de ter novas técnicas, buscar novas metodologias para trabalhar, porque eu sou bastante crítica da minha própria aula. Se, às vezes, nem eu mesmo estou gostando da minha aula, imagine o aluno. Então, como é que eu quero que o aluno preste atenção, seja um aluno dedicado, se a minha aula não está envolvente, motivadora?”
(Professora EBTT)

Tendo em vista o perfil desejado do docente da EPT - aquele que deve promover a formação humana integral e que rompa com modelos pedagógicos tradicionais - trazemos aqui, embora de forma resumida, algumas das chamadas metodologias ativas.

Conforme Valente (2014) na aprendizagem ativa, o aluno assume uma postura mais ativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento.

Diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa como: a sala de aula invertida (*flipped classroom*); aprendizagem baseada em problemas e problematização; aprendizagem baseada em projetos, pesquisa; aprendizagem baseada em games e gamificação; dramatização e simulação; *design thinking*; colaboração, avaliação por pares, autoavaliação, portfólios e outros.

Aqui sucintamente abordamos três destas metodologias, para ilustrar algumas delas:

a) Aprendizagem baseada em problemas- ABP (*PBL - Problem Based Learning*)

É uma forma de aprendizado que estimula a pró-atividade e o aprimoramento pessoal em um grupo acadêmico por meio de discussões profundas de casos interdisciplinares e de acordo com Mamede (2001), tal metodologia é delineada nos princípios derivados da psicologia cognitiva, caracterizada como uma forma de aprendizagem e instrução colaborativa, construtivista e contextual.

Conforme Borochovcicius e Tortella (2014), este método tem por propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos (problemas da vida real) que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho.

Para Bridges (1992), a ABP traz características como: 1. O ponto de partida para a aprendizagem é um problema (isto é, um estímulo para o qual um indivíduo não tenha uma resposta imediata); 2. O problema deve permitir que os alunos estejam aptos a enfrentar o mercado como futuros profissionais; 3. O conhecimento que os alunos devem adquirir durante a sua formação profissional é organizada em torno de problemas em vez de disciplinas; 4. Estudantes, individualmente ou coletivamente, assumem uma importante responsabilidade pelas suas próprias instruções e aprendizagens; 5. A maior parte do aprendizado ocorre dentro do contexto de pequenos grupos em vez de exposições.

Em BorochoVICIUS e Tortella (2014) há a descrição de uma estratégia de etapas chamada de “sete passos” para o emprego desta metodologia: 1. esclarecer frases e conceitos confusos na formulação do problema; 2. definir o problema: descrever exatamente que fenômenos devem ser explicados e entendidos; 3. chuva de ideias (Brainstorming): usar conhecimentos prévios e senso comum próprios, tentar formular o máximo possível de explicações; 4. detalhar as explicações propostas: tentar construir uma “teoria” pessoal, coerente e detalhada dos processos subjacentes aos fenômenos; 5. propor temas para a aprendizagem.

Ainda quanto a aplicação da ABP, Bridges (1992) recomenda que, ao dar o feedback aos alunos, o docente busque apontar as forças e fraquezas do trabalho realizado, sugerir melhorias, discutir as sugestões e colocar questões para que os estudantes possam refletir.

b) Sala de aula invertida (*flipped classroom*)

A sala de aula invertida prevê o acesso ao conteúdo antes da aula pelos alunos e o uso dos primeiros minutos em sala para esclarecimento de dúvidas, de modo a sanar equívocos antes dos conceitos serem aplicados nas atividades práticas mais extensas no tempo de classe.

Conforme Valente (2014) para a aplicação dessa abordagem, é necessário que o docente prepare o material e o disponibilize aos alunos por meio de alguma plataforma on-line (vídeos, áudios, games, textos e afins) ou física (textos impressos) antes da aula, de modo a tornar o debate presencial mais qualificado devido à prévia reflexão dos estudantes a respeito do tema que será abordado. Ocorre, portanto, uma inversão no modelo tradicional: as tarefas que costumavam ser destinadas à lição de casa passam a ser realizadas em sala de aula, aplicando-se o que foi estudado anteriormente por meio do material disponibilizado pelo professor. Nesse contexto, a sala se torna um ambiente rico em conhecimento, com a adoção de exercícios, atividades em grupo e discussões.

c) Gamificação

Do inglês “*gamification*”, a expressão gamificação foi assim intitulada pelo autor Nick Pelling (2011) adquiriu notabilidade por volta de 2010 apesar de ter surgido nos anos iniciais de 2000. Esta, como uma estratégia inovadora para o ambiente educacional, visa permitir uma vasta utilização de elementos e técnicas identificados e demasiadamente utilizados nos jogos no intuito de prover um cenário desafiador

Borges et al. (2013), a saber: (1) aprimorar determinadas habilidades; (2) propor desafios que dão propósito/contexto a aprendizagem; (3) engajar os alunos em atividades mais

participativas, interativas e interessantes; (4) maximizar o aprendizado de um determinado conteúdo; (5) promover a mudança de comportamento premiando ações adequadas e penalizando as inadequadas; (6) oferecer mecanismos de socialização e aprendizagem em grupo; e, finalmente, (7) discutir os benefícios da gamificação na motivação dos alunos para propor soluções aos diversos problemas de aprendizagem

Conforme Sales et al (2017), Gamificar a sala de aula não significa necessariamente criar um game, ou colocar a turma para jogar na sala de aula, mas consiste em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos e alguns elementos do design de games no ambiente de aprendizagem, a saber: interação, colaboração, feedback, fases, desafios, motivação, regras claras dentre outros (PRENSKY, 2001). A ideia é propor uma estratégia motivadora de aprendizagem guiada por interação social e colaboração.

Para mais informações, abaixo algumas sugestões de fontes:

- BACICH, L.; MORAN, J. M. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- LARocca, P.; GIRARDI, P. G. . Trabalho, satisfação e motivação Docente: Um estudo Exploratório com Professores da Educação Básica. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2011, Curitiba. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2011
- Entrevista: A Filósofa Viviane Mosé discute “O que a escola deveria aprender antes de ensinar” no programa Café filosófico. Disponível em: <https://youtu.be/EigUjd5n80>
- Filme: Mentes perigosas, 1995. Retrata a interação de uma docente iniciante na profissão com alunos rebeldes e práticas pedagógicas pouco convencionais na sua tentativa de atrair o interesse dos alunos para as suas aulas. Sinopse: Louanne Johnson, uma oficial da marinha, abandona a vida militar para ser professora de inglês. Porém, logo na primeira escola em que trabalha, ela se depara com diversas barreiras e é forçada a lidar com a rebeldia dos alunos. Como a professora não consegue a atenção da sua classe, ela parte para outra forma de ensino e passa a dar aulas com caratê e músicas de Bob Dylan, tentando ajudar a turma por meio de métodos pouco convencionais.
- Filme: Mentes perigosas, 1995. Retrata a interação de uma docente iniciante na profissão com alunos rebeldes e práticas pedagógicas pouco convencionais na sua tentativa de atrair o interesse dos alunos para as suas aulas. Sinopse: Louanne Johnson, uma oficial da marinha, abandona a vida militar para ser professora de inglês. Porém, logo na primeira escola em que trabalha, ela se depara com diversas barreiras e é forçada a lidar com a rebeldia dos alunos. Como a professora não consegue a atenção da sua classe, ela parte para outra forma de ensino e passa a dar

aulas com caratê e músicas de Bob Dylan, tentando ajudar a turma por meio de métodos pouco convencionais.

7.4 Considerações sobre o guia

Abordamos aqui questões relativas ao trabalho docente, identidade docente, a Educação Profissional e Tecnológica e suas bases, com o intuito de contribuir para reflexão e criticidade do docente em EPT, pois acreditamos que com maior apropriação dessas temáticas o professor poderá melhor compreender seu contexto educacional, sua importância social, e a partir desta compreensão, contribuir para a formação e/ou afirmação do *ser docente*.

Este guia se dirige aos Docente em EPT, porém tem a possibilidade de contribuir também com coordenadores, pedagogos e, com o pessoal das áreas acadêmicas da Instituição, ao trazer informações e sugestões de leituras, podendo servir como instrumento didático que auxilie em encontros de integração, oficinas ou mesmo como material de consulta que colabore para o desenvolvimento de integração entre os profissionais da EPT.

Vale observar que este produto não vem, de forma alguma, impor uma grade de conteúdos que sanem todas as dificuldades enfrentadas na EPT, mas visa contribuir para a busca de informações que auxiliem para uma educação que seja transformadora, dialética e crítica.

Esperamos que este guia realmente seja valioso a todos que decidirem fazer uso dele!

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as trajetórias, os sentidos atribuídos ao trabalho e questões referentes à prática docente dos participantes desse estudo vislumbramos a magnitude do processo de tornar-se professor.

O contexto do trabalho docente é marcado por interações sociais, sendo possível inferir a necessidade de considerar a relação entre as diversas condições associadas ao trabalho docente como: sua trajetória acadêmica e profissional, significação dada ao próprio trabalho, relação com os alunos e seus pares, como elementos constitutivos do processo identitário do professor, sobretudo aquele proveniente dos bacharelados e tecnólogos, que muitas vezes não almejava à docência como profissão.

Contudo, conforme Oliveira, Sales e Silva (2017) ao escolher a docência, o professor assume a responsabilidade de intervir na vida dos estudantes e para Araújo (2008) é ideal que o professor dessa modalidade de ensino componha-se de características que se combinem às posturas de intelectual, problematizador, mediador do processo ensino-aprendizagem, promotor do exercício de liderança intelectual, orientador sobre cidadania plena e do comportamento técnico dentro de sua área de conhecimento. Neste estudo algumas reflexões manifestas pelos docentes se coadunam aos elementos colocados por esses autores, o que denota o entendimento de seu papel e do papel da EPT.

Assim, retomando o objetivo deste estudo: “Compreender se os sentidos atribuídos ao trabalho influenciam na reflexão da prática docente de professores das disciplinas técnicas na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Pará – Campus Ananindeua” o objetivo foi atingindo e muitas inferências demandam das várias questões que nortearam a pesquisa.

Dessa forma, ao elaborarem os sentidos que atribuem ao trabalho percebemos que os docentes levaram em consideração o seu atual contexto - docentes na Educação Profissional e Tecnológica da rede federal; sua trajetória acadêmica – na graduação, pós-graduação e alguns ainda mencionaram o ensino técnico, por serem egressos dessa modalidade; trajetória profissional - experiências anteriores na profissão de origem ou mesmo na atividade docente; e o contexto social onde estão inseridos.

Ao conseguirem relatar uma diversidade de elementos que refletem ou influenciam na prática docente nos remete a possível identificação profissional com a docência pelos sujeitos pesquisados, uma vez que ao mobilizarem suas lembranças, sua trajetória e ressignificarem ao atual momento já se observando docentes na EPT.

Quanto a identificação profissional docente, nota-se que ainda é um processo em andamento, sendo citado como um desafio da categoria analisada, seja em função da complexidade da própria identidade sempre em constituição, que conforme Raitz e Silva (2014) é permanente e cambiante, seja em função do contexto da carreira EBTT, um profissional ainda sem identidade (GOMES; BRASILEIRO; LIMA, 2014), visto as peculiaridades do docente EBTT.

Nesse estudo nos parece possível afirmar que sentidos de trabalho e identidade profissional são elementos imbricados na atividade profissional, que se interligam e ajudam a compor o docente da EPT. Sendo perceptível na pesquisa que os professores visualizam sentido no seu trabalho, conseguem refletir sobre a prática profissional e estão em um processo de constituição de sua identificação profissional.

Constatamos, então, que os professores ao elaborarem os sentidos de trabalho e levantarem questões que se relacionam à prática docente se baseiam no seu contexto atual e na sua trajetória, onde os sentidos e reflexões estão imbricados num processo intercambiante e não linear de perceber-se docentes na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, ao propormos um produto educacional em formato de guia de apoio pretendemos colaborar com o desenvolvimento do docente em EPT. Pois, acreditamos que, com maior apropriação das temáticas contidas no guia, ele poderá melhor compreender seu contexto educacional, sua importância social, e com isso, contribuir para sua formação e afirmação na profissão docente, sobretudo na carreira EBTT.

Enquanto pesquisadora, ressalto todo aprendizado adquirido em cada etapa deste estudo, desde o referencial teórico até a elaboração do produto educacional. Destaco ainda, o desafio de buscar um marco teórico e estratégia metodológica para análise de dados que fossem condizentes com o objeto de pesquisa, o que foi fonte de muitas dúvidas, superadas por meio de muitas leituras, seja de livros, artigos, dissertações e teses de outros pesquisadores que ousaram enveredar por este caminho, desse modo foi possível conduzir o estudo com a máximo de segurança e respaldo científico. Outro ponto em destaque, foi poder mobilizar por meio desta pesquisa, a história de vida dos sujeitos, acredito que este momento, foi muito significativo para eles, pois puderam reconstruir suas trajetórias, ressignificando suas memórias na perspectiva atual, o que poderá contribuir também para vislumbrarem o futuro na profissão, já que alguns dos docentes já apresentaram tal perspectiva em seus relatos. Nesse sentido ratifico a cientificidade da estratégia história vida e da hermenêutica-dialética para as pesquisas de cunho qualitativo.

Nesse contexto, espera-se que esta pesquisa e seus resultados contribuam para compreensão da docência em EPT, sobretudo da carreira EBTT, e que ela possa instigar novos estudos envolvendo a temática trabalho, identidade e prática docente, podendo envolver outros Campus do Instituto Federal do Pará, demais Institutos e, também, os professores licenciados, o que poderá ampliar as investigações e acarretar novos produtos educacionais, corroborando para o desenvolvimento da EPT.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. **Pós globalização, administração e racionalidade econômica: a Síndrome do Avestruz**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- ALBANOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1994
- ALBERTON, D. M.; PICCININI, V. C. O Sentido do Trabalho em Agências de Publicidade. In: XXXIII EnANPAD, 33, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. Campinas, SP: Boitempo, 2009
- ARAUJO, R. M. L. **Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional**. In: ROSÁRIO, M.J.A; ARAUJO, R.M.L. (Org.). Políticas Públicas Educacionais. 1 ed. v. 1, p. 21-35. Campinas - SP: Editora Alínea, 2008
- ARAUJO, R. R.; SACHUK, M. I. Os Sentidos do Trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas Organizações Contemporâneas. **REGE. Revista de Gestão USP**, v. 14, p. 53-66, 2007
- ARENDT, H. A Condição Humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos cedes**, v. 19, n. 44, p. 1932, 1998.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos cedes**, v. 19, n. 44, p. 1932, 1998.
- BENDASSOLLI, P. F. **Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. Aparecida: Ideias & Letras, 2007
- BLANCH, J. M. Trabajarenlamodernidad industrial. In J. M. Blanch (Coord.). **Teoría de las Relaciones Laborales**. Fundamentos. Barcelona: Editorial UOC, 2003
- BORGES, L. O.; TAMAYO, A. A estrutura cognitiva do significado do trabalho. **Revista Psicologia: organizações e trabalho**, v. 1, n. 2, p. 11-44, Jul./Dez. 2001
- BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A.V. B. Bastos (Orgs.), **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil** (pp. 24-62). Porto Alegre: Artmed. 2004.
- BOROCHOVICIUS, E. ; TORTELLA, J. C. B. . Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 263-294, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 26 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 25 set. 2017.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22.

BRITO, D. S.; CALDAS, F.S. A evolução da carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, n. 10, Vol. 1

CARDOSO, M. F.; SANTOS, A. C. B.; ALLOUFA, J. M. L. Sujeito, linguagem, ideologia, mundo: técnica hermenêutico-dialética para análise de dados qualitativos de estudos críticos em Administração. **R. Adm. FACES Journal**. Belo Horizonte v. 14 n. 2 p. 74-93 abr./jun. 2015

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, A.M.D. P.; OLIVEIRA, D. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, out./dez. 2016

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5ª edição. São Paulo: Cortez 2001.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE e CODO (org.) **Psicologia Social: O homem em movimento.** Tatuapé, SP: Brasiliense, 1989.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, p.1-20, 2005.

CLOT, Y. **Afunção psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2006

CODO, W. Não compre este livro! [Apresentação da Coletânea no. 11], in: Tamayo, Alvaro; Borges-Andrade, Jairo Eduardo; Codo, Wanderley (org): **Trabalho, organizações e cultura (Coletâneas da Anpepp no. 11, pag. 7-18).** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996

CODO, W; SAMPAIO, J. J. C. (orgs.) **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1995.

COSTA, B. S. **Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT.** (2013) Dissertação. Universidade de Brasília, 2013

COSTA, S. H. B. Sentido do Trabalho. In: VIEIRA, F. de O. (org.) **Dicionário crítico de gestão e Psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. spe, p. 29-37, 2007

DEJOURS, C. Prefácio. In A. M. Mendes, **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas** (pp. 19-22). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007

_____. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª ed. 10ª reimp. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992

_____. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção** (pp. 27-34). Set./Dez. 2004

_____. **Psicodinâmica do trabalho**. Contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 1 ed. 12 reimp. São Paulo: Atlas, 2011

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 44-105.

DESCANIO, D.; LUNARDELLI, M. C. Saúde e qualidade de vida na empresa familiar. **RPOT -Revista psicologia: organizações e trabalho**. Volume 07, número 01, 2007

DIAS, S. F. Construção da identidade docente: intermediações da formação e das condições de trabalho do professor. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 06, p. 45-53, 2011.

DUBAR, C. **A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal, 1997 (tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas).

DURÃES, M. N. Educação Técnica e Educação Tecnológica: múltiplos significados no contexto da Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v.34, n.3, 2009.

FARTES, V.; SANTOS, A.P.Q.O. Saberes, identidades e autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, p. 376-401, 2011.

FERREIRA, A. R. O. **Os professores da educação profissional**: sujeitos (re) inventados pela docência. 2010. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre.

FERRETI, Celso João. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FONSECA, C.M.F. Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência. **RBEPT**, Vol. 1, n. 12, 2017.

FREIRE, F. A interação professor-aluno e suas implicações pedagógicas. **UNOPAR Científica. Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 115-121, jun. 2000

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

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, p.71-87, jan/jun, 2001

GADAMER, H-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GAMA, C. A. M. A Educação Profissional no Brasil: de Escolas de Aprendizizes Artífices a Institutos Federais - Um longo Percorso. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v.17, n.2, p. 173-195, maio/ago. 2015.

GARCIA, F.C.; HENRIQUES, H.G. O sentido do trabalho e suas dimensões: uma pesquisa exploratória sobre a percepção de grupo de trabalhadores inseridos em uma empresa do ramo de serviços especializados para eventos. **FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão**, v.16, n.1 - p.5-18 - jan/fev/mar/abr 2013

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56 mar. 2005

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, S. S. W.; BRASILEIRO, R. M. O.; LIM, P. R. Identidade profissional e trabalho docente: o que dizem os professores dos cursos de licenciatura do IFAL. **RBEPT**, N. 7, Vol. 1. 2014

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

GUIMARÃES, J. M. M. Formação docente em tempos de crise ambiental: problematizações epistemológicas. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Lavras: UFLA, 2013.

GUIMARAES, V. S.; **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004

HACKMAN, J. R.; OLDHAN, G. R. Development of job diagnostic survey. **Journal of Applied Psychology**, pg. 159-170, 1975.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L. W. dos. Vozes da História: Contribuições da História Oral à Pesquisa Organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

IFPA. **Plano de Desenvolvimento do Campus Ananindeua**. 2016. Disponível em <http://www.ifpa.edu.br>

IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em <http://www.ifpa.edu.br>

JACQUES, M. G. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável, *in*: Tamayo, Alvaro; Borges-Andrade, Jairo Eduardo; Codo, Wanderley (org): **Trabalho, organizações e cultura** (Coletâneas da Anpepp no. 11, pag. 21-26). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, M; DALBÉRIO, O. **Desafio da pesquisa**. Franca: Unesp – FHDSS, p.63-75.2006.

KERN, J. **O sentido do trabalho para profissionais da educação**: uma análise comparativa entre professores de instituições da rede pública e privada de Santa Maria – RS, 2016. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, 2016

KRAWULSKI, E. A Orientação profissional e o significado do trabalho. **Revista da ABOP**, 2(1), 5-19, 1998

KUENZER, A. Z. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.) **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A.; **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAPA, B. C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. 2017. - Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 18 ed., 2001

LOPES, A. **Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, nº 1, 2008

_____. O desafio da formação dos professores para A EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**. vol. VII, n 13 p. 31-44. Jan-Jun, 2002.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. p. 25-48. Fortaleza: Hucitec, 2001

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Volume I. 35ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017

_____. **Teorias da Mais-valia**. v. I. São Paulo: Difel, 1980.

MELO, S. D. G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014

_____. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, J. K. C; SANTOS, M. G. M; BRANDÃO, P. A. F O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista brasileira da educação profissional tecnológica**. vol. 1, n. 12 (2017)

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MORIN, E. Os sentidos do Trabalho. **Rev. Administração de Empresas -USP**. v. 41, n. 43, p. 8-9, jul./set., 2001

_____. Os sentidos do trabalho. In T. Wood (Ed.), *Gestão empresarial: O fator humano* (pp. 13-34). São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. In: XXVII Encontro nacional da ANPAD. **Anais...** Atibaia: EnANPAD, 2003.

MOURA, D.H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

_____. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

MOW. Interantional Research Team. **The Meaning of working**. London: Academic Press, 1987.

MÜLLER, M. T. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.40, p. 189-211, dez.2010.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v 12, n.34. Jan/abr 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, R. S. **Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF Sertão-Pe** (2016). Dissertação: UNEB, 2016

OLIVEIRA, R. S.; SALES, M. A.; SILVA, A. L. G. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.- dez., 2017

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C.; FONTOURA, D. S.; SCHWEIG, C. Buscando o sentido do trabalho. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Curitiba, PR, Brasil, 28. Setembro, 2004

PACHECO, E. (Org). **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012

PAIVA, F. S. Ensino técnico: Uma breve história. **Revista Húmus**, São Luís, p. 35-49. n. 8, Mai/Jun/Jul/Ago. 2013.

PENA, G. A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**. 2014. Tese (Doutorado em Programa de pós-graduação Educação) - Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, E. F. **Sentidos do trabalho para servidores Públicos Federais afastados do ambiente laboral por estresse**. 2014. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 22(2),72-89, 1996.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, H.L; MAYER, R.; PIRES, P.A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ª. ed., Petrópolis:Editora Vozes, 2012.

RAITZ, T. R.; SILVA, C. D. L. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicologia e Sociedade**. v. 26, p. 204-2013-2013, 2014.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, R; TEODORO, E. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: SEDUC-PA, 2009, v., p. 144-182.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SALES, G. L.; CUNHA, J. L. L.; GONÇALVES, A. J.; DA SILVA, J. B.; DOS SANTOS, R. L. Gamificação e Ensino Híbrido na Sala de Aula de Física: Metodologias Ativas Aplicadas aos Espaços de Aprendizagem e na Prática Docente. **Revista Conexões – Ciência e Tecnologia**, v. 11, p. 45-52, 2017.

SANTOS, E. M. L. **A Autoformação Docente no Ensino Técnico-profissional na Interface com a Prática Pedagógica: Significados E Potencialidades** (2013). Dissertação: Unisinos 2013.

SANTOS, G.S; MARCHESAN, M.T.N. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetórias e desafios. **Revista de letras, artes e comunicação**. v. 11, n. 1, p. 357-374, jan./abr. 2017

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e democracia**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1983.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007. - (Coleção memória).

_____. O choque teórico da Politécnica. **Trab. educ. saúde**. vol.1, n.1, pp.131-152. 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, I. C.; NAVES, F. L. . Trabalho Docente, Trabalho Decente ou Trabalho Doente? Reflexões sobre o Trabalho de Professores Universitários na Contemporaneidade. In: **Encontro de Estudos Organizacionais**, 2014, Gramado. ENEO 2014. Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

SILVA, G. L. R.; MATA, V. A.; KLEIN, L. R. Ontologia do trabalho e trabalho alienado: a psicologia histórico-cultural e a formação do aluno trabalhador. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. Ano 2, p. 72, 2010.

SILVA, M. P. C.; LAPA, J. M. Discussão sobre as bases conceituais da Educação Profissional E Tecnológica nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Bahia. In **VII Encontro Nacional das Licenciaturas/VI Seminário Nacional do PIBID/ I Seminário Nacional do Residência Pedagógica**: Anais do VII Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza, Editora Realize, 2018

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310p.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, p. 621-638, 2017.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 119-26, jun. 2003

STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o Método em Filosofia. **Dialética e hermenêutica**, 1987

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TOLFO, S. R., COUTINHO, M. C. BAASCH, D., & CUGNIER, J. S. Sentidos y significados del trabajo: Un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. **Universitas Psychologica**, 10(1), 175-188, 2011

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, 19 (número especial), 38-46, 2007.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

VALENTE, J. **A Aprendizagem ativa no ensino superior: A proposta da sala de aula invertida**. São Paulo: PUC, 2014.

VIEIRA, Adriane. Identidade e Crise de Identidade: Reflexões Conceituais. In: VIEIRA, Adriane; GOULART, Íris Barbosa. **Identidade e Subjetividade na Gestão de Pessoas**. Curitiba: Juruá, 2007.

VOLPI, V. Trabalho, Subjetividade e Participação na Sociedade Pós-Industrial. In: LANER, A. dos S.; CRUZ JUNIOR, J. B. da (Orgs). **Repensando as Organizações: da formação à participação**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WILBERT, A. Z. **Aprendizagem nas organizações do conhecimento: uma proposta metodológica para o processo de formação continuada**. 2002. 166 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002

APÊNDICE A - Guia de apoio: Trabalho docente e Educação Profissional e Tecnológica

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA realizada pela mestranda Daniele Ferreira de Sousa do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfePT, polo Instituto Federal de Manaus (IFAM), sob a orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral Silva. Nesta pesquisa estamos investigando se os sentidos atribuídos ao trabalho influenciam na constituição da Identidade e na prática docente em Educação Profissional e Tecnológica.

A seguir prestaremos a você alguns esclarecimentos:

- Com a sua participação você concordará em participar de entrevistas.
- As entrevistas serão realizadas na própria instituição, em local cedido pela direção desta, onde serão resguardadas as condições quanto a privacidade e tranquilidade necessários para sua realização.
- As informações fornecidas por meio das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos.
- A pesquisa tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do conselho nacional de saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.
- Os procedimentos que serão adotados na pesquisa apresentarão riscos mínimos, pois não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;
- O principal benefício em participar da pesquisa se dará na possibilidade de expressar suas vivências e sentimentos acerca do trabalho e sua prática profissional. Além disso, sua participação contribuirá para a construção de um produto que poderá contribuir para melhorias ao seu trabalho.
- Sempre que achar necessário, poderá solicitar esclarecimentos sobre aspectos da pesquisa, sendo também possível desistir da participação em qualquer etapa do trabalho, sem que isso venha lhe trazer prejuízos.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos entrar em contato com a Pesquisadora pelo telefone (93) 99136-6141 ou pelo e-mail danfsou@hotmail.com

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____ recebi as informações necessárias sobre a pesquisa e estou ciente dos meus direitos. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo e cedo os direitos das minhas respostas para serem usadas integralmente ou em partes, desde a presente data, sem que minha identidade seja revelada.

Ananindeua-Pa, _____ de _____ de 2018

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAPÁ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Os sentidos atribuídos ao trabalho e a formação da identidade docente em Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisador: DANIELE FERREIRA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92902418.9.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.263.501

Apresentação do Projeto:

Item já avaliado anteriormente por parecerista e pelo Colegiado

Objetivo da Pesquisa:

Item já avaliado anteriormente por parecerista e pelo Colegiado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Item já avaliado anteriormente por parecerista e pelo Colegiado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Item já avaliado anteriormente por parecerista e pelo Colegiado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Item já avaliado anteriormente por parecerista e pelo Colegiado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo sido realizada a análise dos documentos posteriormente submetidos, identificamos que o pesquisador atendeu as solicitações do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este colegiado acompanha o parecer da relatoria.

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTROCEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAPÁ



Continuação do Parecer: 3.263.501

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1128345.pdf	13/12/2018 15:44:16		
Outros	Roteiro.docx	13/12/2018 15:43:25	DANIELE FERREIRA DE SOUSA	
Outros	DESPACHOautorizacaoreitor.pdf	13/12/2018 15:41:39	DANIELE FERREIRA DE SOUSA	
Outros	Anuenciadiretor.pdf	13/12/2018 15:40:56	DANIELE FERREIRA DE SOUSA	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimento.pdf	13/12/2018 15:37:38	DANIELE FERREIRA DE SOUSA	
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	13/12/2018 15:37:10	DANIELE FERREIRA DE SOUSA	
Orçamento	Orcamento.pdf	03/05/2018 20:29:40	DANIELE FERREIRA DE SOUSA	
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDaniele.pdf	03/05/2018 20:28:11	DANIELE FERREIRA DE SOUSA	
Cronograma	Cronograma.pdf	03/05/2018 20:24:41	DANIELE FERREIRA DE SOUSA	

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 12 de Abril de 2019

Assinado por:
ANA CLAUDIA RIBEIRO DE SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus / AM
Bairro: CENTROCEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3306-0060E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br