

O processo de tornar-se professor de Ciências na Educação Profissional e Tecnológica: narrativas de docentes de um Instituto Federal

The process of became a science teacher of professional and technological education: teacher's narratives from a Federal Institute

Fernanda Rodrigues Alves Costa

Universidade Federal do Espírito Santo
fernandaracosta@gmail.com

Leandro da Silva Barcellos

Universidade Federal do Espírito Santo
leandrobarcellos5@gmail.com

Geide Rosa Coelho

Universidade Federal do Espírito Santo
geidecoelho@gmail.com

Resumo

Apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Educação que tem como objetivo compreender as maneiras de ser e de tornar-se docente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em um Instituto Federal (IF). Trata-se de um estudo qualitativo com enfoque biográfico no qual os dados foram produzidos e coletados por meio de entrevistas narrativas individuais e rodas de conversa online, a partir de uma pergunta geradora de narrativa. Trazemos neste artigo as histórias de três professores da área de Ciências da Natureza. Recorremos à compreensão cênica para construir sentidos e significados nas histórias de vida. A análise evidenciou que diferentes fatores socioculturais influenciaram na escolha pela docência e pelo ingresso no IF. A carreira docente na EPT apresenta desafios específicos dessa modalidade, como a verticalização e a formação dos professores, que coletivamente os enfrentam com base na reflexão sobre a prática profissional.

Palavras chave: narrativas de formação, identidade profissional docente, desenvolvimento profissional docente, Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais.

Abstract

We present a part of PhD research in Education that aims to understand the ways of be and become teacher of professional and technological education (PTE) in a Federal Institute (FI).

It's qualitative research with a biographical focus. The data lifting was made by individual narrative interviews and conversation circle online, from a generating question. We present the histories of three science teachers. Senses and meanings were constructed by scene understanding. The analyses show that different sociocultural factors influenced the choice for the teacher's career and admission in FI. The career at PTE presents specific challenges as the verticalization and the training teachers, collectively they face the challenges on the basis of the reflecting on practice.

Key words: narrative of training, teacher's professional identity, professional development of teachers, professional and technological education, federal institutes

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados no ano de 2008, por meio da Lei nº 11.892, com o objetivo de ofertar um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. Em termos dos seus princípios, finalidades e concepções, os Institutos assumem a responsabilidade de promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, para isso tomam o trabalho enquanto princípio educativo e orientam um currículo articulado aos avanços da ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, a criação da Rede Federal¹, especificamente dos Institutos, intenciona uma formação para a educação profissional que supere o ensino de técnicas e avance nas dimensões históricas, políticas, produtivas e sociais (BRASIL, 2008).

Entre as principais características desta nova institucionalidade estão a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, com a oferta da EPT em todos os seus níveis e modalidades; a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na formação do estudante; a garantia de no mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; e ainda, a condição de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2010). Portanto, a natureza e a singularidade dos Institutos demandam que o professor e a professora nesta modalidade de ensino disponham do conhecimento técnico específico de sua área e também da capacidade de organizar processos de aprendizagem que articulem ciência, tecnologia, cultura e trabalho, considerando uma perspectiva pedagógica emancipatória.

A expectativa em torno da atuação dos professores e professoras evidencia a complexidade e especificidade exigidas do trabalho docente nos Institutos Federais, principalmente tendo em vista algumas marcas no campo da EPT que ainda precisam ser superadas, como: a concepção instrumental de educação para a empregabilidade, a ausência de políticas consistentes para a formação de professores e a superação da visão fragmentada e linear do ensino médio integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Neste cenário, Moura (2008) afirma que para atuar em consonância com a função social definida para a EPT os docentes, dirigentes e demais servidores precisam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente. Por isso, defende que a formação e a capacitação priorizem a formação no âmbito das políticas públicas

¹ A Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. (<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal>).

do país, antepondo o ser humano às relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Neste contexto, a atividade docente nos Institutos possui particularidades que perpassam desde aspectos relacionados aos seus princípios, finalidades e concepções até questões como organização, estrutura e modelo institucional. Essas características implicam na composição de um coletivo docente bastante heterogêneo, por exemplo, na relação com a formação inicial, constituído por docentes oriundos das diferentes licenciaturas, que atuam principalmente em componentes curriculares da formação geral, bem como professores provenientes de outras áreas de formação, engenheiros, arquitetos, administradores, contadores entre outros bacharéis e tecnólogos, responsáveis pelas disciplinas do campo técnico.

Diante das particularidades e singularidades intrínsecas à docência na EPT, neste artigo nos propomos a investigar os processos de constituição identitária e desenvolvimento profissional de professores desta modalidade de ensino. Objetivamos compreender as maneiras de ser e de tornar-se docente em um Instituto, quais as relações estabelecidas com a profissão e quais elementos compõem a trajetória profissional desses docentes, sejam eles advindos e construídos em experiências pessoais, formativas ou profissionais. Para tanto, partimos das narrativas de três professores de ciências da natureza, que atuam respectivamente nas áreas de física, química e biologia em um Instituto Federal do estado de Minas Gerais, buscamos na interface entre o pessoal e profissional captar como estes docentes se percebem, como compreendem a profissão e o próprio desenvolvimento ao longo da carreira.

Com este intuito, a presente investigação ancora-se em uma concepção de indivíduo que se constrói social e culturalmente na relação dialética com os outros e com o mundo. Portanto, entendemos o professor enquanto sujeito histórico, social, dinâmico, envolvido num processo contínuo e participado de formação baseado na reflexão sobre a profissão no que se refere às dimensões da prática profissional e às questões culturais e políticas envolvidas no exercício da docência.

Nesse sentido, o processo identitário do professor é compreendido como a maneira pela qual cada um vai construindo a sua posição como profissional, aprendendo a sentir-se como professor, criando seu modo próprio de agir e de se relacionar com os alunos e os outros atores escolares, no entrelaçamento entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais, quer no contexto interno quer no contexto externo a profissão (NÓVOA, 2017). Com esse entendimento, o processo de construção da identidade profissional do professor está relacionado às experiências de vida e ao sentido que cada professor atribui à sua história, num movimento contínuo de revisão de posturas e ideias para refazer-se, para apropriar-se de mudanças e de inovações (NÓVOA, 2013). A partir dessa compreensão, o desenvolvimento profissional do professor não se limita à acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas se constitui na reflexividade crítica sobre as práticas e na (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992).

Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada nos princípios da abordagem biográfica, com principal referência nos estudos de Antônio Nóvoa (1992, 2013). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas narrativas e integram uma pesquisa² de doutorado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade federal. As

² Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

entrevistas ocorreram em março de 2021 seguindo os pressupostos de Jovchelovitch; Bauer (2002), e emergiram da seguinte pergunta geradora elaborada:

Gostaria que você me contasse sua história na educação. Desde a graduação, ou antes se preferir, quando era estudante da educação básica, até o momento atual. A entrada na profissão e seu percurso até chegar a professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF. Você pode levar o tempo que for preciso para contar sua história, podendo dar detalhes, pois tudo o que for importante para você me interessa.

Em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, os encontros ocorreram de forma remota utilizando a plataforma on-line Google Meet. As entrevistas individuais tiveram um tempo médio de 50 minutos de gravação seguido de uma conversa não gravada que durou em torno de 20 minutos. Uma das três narrativas deste estudo foi produzida em uma roda de conversa (MOURA; LIMA, 2014) que contou com a participação de outros seis professores da mesma instituição. O material gravado foi integralmente transcrito utilizando a ferramenta de digitalização por voz disponível no editor de textos Microsoft Word versão Office 365.

A experiência de narrar o próprio percurso formativo oportunizou aos professores refletir sobre os seus posicionamentos, a sua maneira de ser e estar na profissão, numa visão retrospectiva e prospectiva de suas vidas. As lembranças e memórias expressas nas narrativas dos professores comportam os saberes, a subjetividade e a singularidade que marcam o seu processo identitário e o seu desenvolvimento ao longo da carreira, que envolve outros profissionais, instituições e a correlação entre vida pessoal e profissional. O processo de produção das narrativas envolveu professores(as) e a pesquisadora (primeira autora deste texto), pela palavra dada e pela escuta, num movimento de partilhar e repensar a vida, uma vez que “quem escuta, segundo essa concepção, redimensiona o vivido, instigado pela palavra que o outro dá ao se narrar” (FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 4). Portanto, neste trabalho as narrativas se apresentam como um instrumento privilegiado de produção do material biográfico, pois comportam histórias contextualizadas no tempo, no espaço e nas dimensões pessoais, profissionais e sociais dos participantes possibilitando a construção de um conhecimento cuja centralidade é o professor (ABRAHÃO, 2003).

No que tange a construção de sentido e busca de significado dos acontecimentos que emergem das histórias, apoiamo-nos no modelo interpretativo da compreensão cênica. Tal escolha deve-se ao interesse de compreender as narrativas como histórias individuais imersas em um sistema social complexo, historicamente construído e repleto de fatores sócio-estruturais e sócio-simbólicos que estabelecem uma relação dialética entre o individual e o coletivo. Assim, as narrativas são entendidas como um processo recursivo no qual o sujeito que narra reelabora o sentido e as posições ideológicas coletivas dos processos vitais da história. Ao narrar o passado resgata-se a própria história e evidencia-se as condições nas quais o processo se desenvolveu. É um ato de reconstruir uma imagem do passado considerando-o a partir do presente (SANTAMARINA; MARINAS, 1994). Isto posto, recorrer a compreensão cênica “implica entender o relato não como história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (MARINAS, 2007, p. 118).

Tais cenas se desenvolvem em contextos nos quais diferentes personagens operam em espaços/tempos diversos. Os três contextos propostos em Santamarina; Marinas (1994) são: (i) o que comporta as cenas que aproximam o narrador do entrevistador, por meio da escuta sensível, dos contextos sociais e das condições da narração; (ii) abriga as cenas do presente do

narrador imersas nas redes de relações sociais e demais elementos condicionantes que ele atribui significado; e (iii) o que contém as cenas do passado, tudo que compõe a vida social do narrador. Inspiramo-nos em Frison; Abrahão (2019) para pensar nos contextos e nas cenas considerando o presente, o passado e o momento das entrevistas. Deste modo, e considerando as particularidades deste estudo, trabalhamos com as seguintes cenas: a cena da enunciação; do cotidiano de atuação no Instituto Federal (IF); e das contradições.

Participantes da pesquisa e cuidados éticos

O recorte apresentado neste manuscrito envolve três participantes, selecionados devido a área de formação e atuação: Ciências da Natureza. Esses participantes assinaram um Termo Consentimento Livre e Esclarecido e nomes fictícios foram utilizados para preservar a identidade dos entrevistados: Paulo possui Licenciatura em Física e Mestrado em Engenharia Ambiental, na ocasião da entrevista ele tinha 40 anos de idade e nove anos de carreira EBTT, atuando na docência; Renato possui Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Química, na ocasião da entrevista ele tinha 31 anos de idade e cinco anos de carreira EBTT, atuando na docência e na pesquisa; Nora possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, além de Mestrado e Doutorado em Genética, na ocasião da entrevista ela tinha 36 anos de idade e sete anos de carreira EBTT, atuando na docência e na pesquisa. As narrativas de Paulo e Renato originam-se de entrevistas individuais, enquanto a de Nora emergiu de uma roda de conversa.

Análises e discussões

Nesta seção apresentamos o movimento de compreensão das narrativas de Paulo, Renato e Nora por meio das três cenas escolhidas, as quais não devem (e nem poderiam) ser pensadas como estanques ou hierarquizadas.

Cenas da enunciação

Esta cena remete ao contexto do passado dos participantes, abarcando as experiências anteriores ao ingresso na carreira EBTT, as quais compõem a totalidade de processos correlacionados à decisão de cursar a licenciatura, prestar concurso e ingressar no magistério.

Paulo iniciou a narrativa contando sobre seu Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Eletrônica. Logo percebeu o gosto pela área de exatas, especialmente a Física. Gostava de ajudar os colegas, os quais diziam que ele explicava bem. Sem interesse pelo trabalho na indústria, dedicou-se à preparação para o vestibular escolhendo a Licenciatura em Física como forma de aliar a matéria favorita com a profissão que gostaria de exercer.

Renato começou contando que a profissão de professor foi uma das primeiras com a qual teve contato e desenvolveu uma relação de afeto devido aos profissionais que teve na escola básica. Ele disse que admirava os professores, os quais exerciam bem a profissão e demonstravam satisfação pessoal, sendo esse o seu interesse inicial pela docência. Renato reconheceu a existência de fatores que podem influenciar na definição de uma profissão, como a escolaridade e ocupação dos familiares, ele destacou que o contato com seus professores trouxe a dimensão da escolha profissional, uma vez que em seu grupo de pertença o trabalho era encarado como uma necessidade. A decisão pela área de exatas foi devido ao bom desempenho escolar e as experiências dando aulas particulares, além da regência de aulas em um curso pré-vestibular privado. Dividido entre Física e Química, optou por esta porque o curso seria em uma cidade onde amigos também iriam morar, facilitando a tarefa de mudança e compartilhamento de



moradia.

A história narrada por Nora originou-se no Ensino Superior, em que cursou Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas em uma instituição privada. Ela não revelou os motivos dessa decisão, e logo após concluir a graduação fez Mestrado e Doutorado em Genética em uma Universidade Federal. O interesse pela docência surgiu durante uma experiência como professora substituta no Ensino Superior, enquanto aluna de Doutorado. Nessa experiência descobriu que gostava muito de ensinar, se apaixonou pela sala de aula e passou a vislumbrar o magistério como possibilidade de carreira, pois antes só considerava o trabalho de pesquisa em laboratório.

Notamos a idiossincrasia do ato de narrar, em que cada pessoa escolhe de onde começar e o que considera relevante contar. Vale destacar que Paulo e Renato foram entrevistados individualmente, enquanto Nora participou de uma roda de conversa com outros seis professores, o que pode ter influenciado na extensão da narrativa. Nóvoa (2009) afirma que professores, no exercício da profissão, mobilizam saberes, comportamentos, atitudes e valores, evidenciando traços da personalidade, criando relações afetivas com os alunos. Nessas relações estabelecidas em sala de aula podem ocorrer experiências positivas, as quais geram interesse pela matéria e deixam marcas na trajetória do aluno, podendo influenciar na escolha pela licenciatura (BARCELLOS; COELHO, 2022). Isso nos ajuda a entender as narrativas de Paulo e Renato, nas quais condicionantes socioeconômicos presentes em suas vidas, anteriores ao ingresso no magistério, são vistos nas relações com professores da escola básica e com as matérias, e a condição de habitação, influenciando o processo, o que evidencia a natureza dialética do processo de tornar-se professor. Adiante os entrevistados expuseram detalhes desse contraditório movimento.

Cenas da contradição

Esta cena contém as contradições do processo de tornar-se professor da EPT. Na dialética, a contradição reside no ser e não ser simultaneamente. Estamos falando do querer e não querer ser professor e seus fatores condicionantes.

Paulo assumiu a regência de aulas em designação temporária na Educação Básica logo após ingressar no Ensino Superior. Após a conclusão do curso de licenciatura ele passou a lecionar nas redes pública municipal e estadual, também em cursos de preparação para o vestibular. “Cheguei a dar aula nos três turnos, no pique mesmo de começo de carreira, eu estava feliz, é isso que eu quero fazer para o resto da minha vida” (trecho da narrativa de Paulo). Viveu a desvalorização da carreira, da profissão, financeiramente e em reconhecimento; lecionou a noite numa região periférica e foi vítima de uma agressão, por parte de um estudante. Narrou que foi desanimando até desistir da docência, “por mais que eu gostasse muito, o que eu queria fazer era dar aula, eu meio que fui vencido por essa realidade que eu tinha” (trecho da narrativa de Paulo). Então, fez vestibular e iniciou o curso de Engenharia Elétrica visando uma nova carreira na indústria. Durante a segunda graduação, um amigo o convidou para prestar concurso para atuar no magistério em um IF: “uma carreira Federal é mais valorizada. Falei: vamos lá, vamos fazer!” (trecho da narrativa de Paulo). Paulo foi aprovado e foi morar em outro estado. Devido a questões relacionadas à família da esposa, precisou voltar para seu estado natal. Novamente prestou concurso e ingressou em outro IF, no qual atua até hoje.

A narrativa de Paulo evidencia o ser e não ser professor influenciado pelos condicionantes sociais da realidade. Decidiu ser professor de Física como uma forma de aliar a matéria que gostava com a profissão que queria exercer. Porém, ao viver a realidade docente, foi vencido pelas condições de trabalho, ainda que em certos momentos se visse feliz como docente, até



que decidiu não ser professor e fazer outra graduação. Machado; Santos; Silva (2020) apontam que no magistério estão presentes, historicamente, diferentes fatores potencialmente estressores, como carga-horária de trabalho excessiva, baixo salário, turmas superlotadas e casos de violência. Tais fatores da realidade sinalizam para uma tensão entre as condições materiais objetivas e a realização pessoal e profissional, neste caso, levando o professor a mudar de profissão. Paulo retomou o interesse pelo magistério ao vislumbrar uma carreira Federal, considerada por ele mais valorizada. Após ingressar na carreira EBTT, questões familiares ainda levaram Paulo a mudar de IF, evidenciando a indissociação entre a vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2013).

Renato narrou que no segundo período da graduação fez Iniciação Científica, trabalhando com a pesquisa no bacharelado. Começou a vislumbrar a possibilidade de carreira no Ensino Superior e assumiu isso como meta profissional. “Comecei na iniciação científica desde então e segui até me formar, foram quatro anos e meio, pensando já no mestrado e no doutorado”. (trecho da narrativa de Renato). Foi bolsista durante toda essa trajetória, atuando pontualmente em escolas privadas como substituto. Ao tomar conhecimento do concurso para o IF, decidiu não fazê-lo, pois estava atarefado com demandas da pós-graduação. Todavia, após forte insistência de uma amiga, optou por participar do certame.

Na verdade, então não tinha pensado nem em fazer a prova, nem em atuar no ensino técnico, sabe, eu tinha pensado fazer o concurso para ganhar experiência, terminar a formação do mestrado, doutorado, e aí sim pensar mais seriamente nos concursos. Felizmente deu certo, porque foi uma mudança de vida muito grande. Gigantesca em vários sentidos, vários sentidos (pausa) (trecho da narrativa de Renato).

Nora contou que passou a vislumbrar o magistério enquanto estudante de Doutorado em Genética, e em seguida cursou um pós-doutorado financiado por uma empresa privada e orientado por um professor de uma Universidade Federal. Foi enquanto aluna de pós-doutorado que começou a observar concursos para o IF, por sugestão de um amigo egresso do Doutorado que já atuava nesse contexto.

[...] eu fui conversar com ele, entender como é o esquema, porque os editais não deixavam claro, até mesmo sobre quais os cursos que a gente ia trabalhar. O que a gente ia lecionar? Como assim, dar aula para Ensino Médio, Mestrado, Graduação? Como era isso? Eu achei aquela coisa muito louca, né? Porque eu não tinha conhecimento da Rede. E daí ele foi e me passou a experiência dele. [...] ele atuava no Mestrado em Sustentabilidade, falou: ‘olha, dou aula de Biologia no técnico, também para a Graduação e para o Mestrado’. Eu achei a coisa mais desafiadora ainda, mas eu falei: vamos embora, vamos tentar (trecho da narrativa de Nora).

O interesse de Renato pela docência, anterior ao ingresso na graduação, foi mantido, mas direcionou-se para o Ensino Superior a partir da atuação em Programa de Iniciação Científica, campo no qual construiu sua pós-graduação. Ou seja, pretendia fazer concurso de magistério no Ensino Superior, mas focou-se nas atividades de pesquisa em Química, ao invés de Educação ou Ensino, atuando pontualmente como professor substituto. Nora manifestou interesse pela docência, e mesmo assim construiu toda sua trajetória no campo do bacharelado, sem contato com a escola básica.

Paulo, Renato e Nora cursaram a Licenciatura, mas parece que ela não foi tão efetiva quanto a influência de amigos para vislumbrar uma carreira na EPT, o que nos leva a questionar se esses



cursos contemplam e preparam o futuro docente para tal modalidade. A narrativa de Nora sobre não ter conhecimento da Rede sugere que isso pode ser uma lacuna. A realidade mostra que existe uma questão de *status* social atrelada a uma carreira Federal (como mostra a narrativa de Renato sobre a grande transformação em sua vida), e que as Licenciaturas frequentemente possuem papel secundário nas Universidades (GATTI; BARRETTO, 2009), ainda que existam professores que atuam na contramão desta tendência, realizando ações de afirmação dessa modalidade e de formação mais ampla. Pimenta; Anastasiou; Cavallet (2001) analisam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996) concebe à docência no Ensino Superior como processo de preparação para o exercício do magistério superior, a ser realizado prioritariamente, não unicamente, em cursos de mestrado e doutorado. Em parágrafo único, a LDBN ainda traz que “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. Assim sendo, as carreiras no bacharelado habilitam ao magistério no Ensino Superior, permitindo a busca pela docência por essa via. É provável que eles tenham tido diferentes professores ao longo da pós-graduação com essa mesma trajetória. Afinal, a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários é relativamente recente e está relacionada à expansão quantitativa desta modalidade de ensino no país, a qual implicou no aumento do número de docentes, os quais, muitas vezes, não possuem formação profissional para a atuação no binômio ensino-pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001).

É importante frisar que muitas dessas cenas narradas ocorreram nos primeiros anos da década de 2010, período em que o Partido dos Trabalhadores criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). Portanto, o contexto histórico fomentava concursos para provimento de vagas nos IF, muitos deles recém-criados. As análises até aqui realizadas evidenciam condicionantes sociais do contraditório processo de tornar-se professor, os quais não se encerram com o ingresso na carreira de docente na EPT, mas se transformam. A continuação desse processo, após a aprovação no concurso, é discutida na cena seguinte.

Cenas do cotidiano de atuação no IF

Esta cena abriga os eventos do contexto do dia-a-dia no IF. Nossos entrevistados ingressaram na carreira de docente na EPT e enfrentaram desafios atrelados a essa modalidade.

Quando eu me vi na sala de aula com Ensino Médio foi aquele baque, porque não sei de onde eu tirei a ideia de que pra mim (pausa), de que eu teria mais facilidade de dar aula de Ciências para o Ensino Fundamental ou para uma graduação. Eu já tinha experiência com aulas para a graduação [...]. Mas eu achava que o Ensino Médio seria a pior faixa etária que eu poderia enfrentar (trecho da narrativa de Nora).

Após construir toda uma carreira no bacharelado, Nora estreou em aulas no Ensino Médio Integrado. Contou que foi um baque, haja vista que tinha experiência apenas com aulas na graduação, e que expectativas, surpresas e gratidão com o trabalho se entrelaçaram no início da trajetória. “A minha curta vivência em sala de aula fez com que eu buscasse essa troca de conhecimento, troca de experiências com os colegas. Isso foi muito importante, é algo que eu considero muito importante para minha prática [...]” (trecho da narrativa de Nora). De acordo com Huberman (2013), insegurança, entusiasmo, experiências e descobertas caracterizam o começo de carreira de professores. Nesse contexto, acolher e dar suporte aos menos experientes é um ato crucial na constituição da identidade docente, cuja fase crítica se dá nos primeiros anos de magistério (NÓVOA, 2019).

Renato narrou que considera desafiador lecionar para cursos técnicos devido a formação que possui, e no trabalho com os demais professores busca formas de enfrentar os desafios.

Nós não temos uma bibliografia de referência de nível técnico. Nós mesmos construímos um meio termo, um meio termo entre o fundamental, entre o básico, entre o básico e superior. [...] Mas, a ideia é buscar: quais análises têm sido mais importantes para a função do técnico? O que ele precisa saber para isso? E tentar incluir isso nas nossas disciplinas. E isso vai mudando com o tempo, na medida que percebemos que uma análise é mais importante do que a outra. [...] a gente dá uma disciplina em um ano, no outro ano, por exemplo, eu já tô com vontade de fazer muita coisa diferente, então acaba mudando muita coisa mesmo! [...] Aconteceu na química, a gente mudou todo o PPC (trecho da narrativa de Renato).

Renato também narrou sobre desafios relacionados à estrutura de laboratórios, aquisição de equipamentos com orçamento defasado e cortes de verbas que afetam o *campus* como um todo. Infelizmente, a atual política de contingenciamento e redução significativa de subsídios limitam a capacidade de pesquisa das instituições públicas federais.

A integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior é uma característica da EPT na Rede Federal (BRASIL, 2010). Um *campus* pode ofertar cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado, cursos técnicos de nível médio e cursos de pós-graduação. Isso implica em um corpo docente que pode atuar em diferentes etapas e modalidades, trabalhando com currículos e públicos distintos. Logo, chama atenção o desafio dos profissionais para atuarem nesse contexto de verticalização, e a narrativa de Renato sinaliza para uma lacuna formativa, a qual foi também apontada por Nora e Paulo. Diante desse cenário, a coletividade aparece como forma de enfrentamento. Nora buscou suporte nos colegas mais experientes; Renato narrou que os docentes da área de Química criaram a própria bibliografia de referência, além de refletirem sobre as demandas laborais do técnico em Química (quais análises químicas precisam saber?) visando a reelaboração dos conteúdos das disciplinas e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Trata-se de um trabalho coletivo e atento ao que emerge da realidade, o que é fundamental, pois “a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 2013, p. 16). Esta parece ser uma marca da área de Química do IF: “[...] não sei se é porque muitos servidores entraram juntos, num tempo próximo e de certa forma as dificuldades e desafios do início, no *campus* novo, ou numa carreira nova nos une” (trecho da narrativa de Renato).

O fato de os profissionais da área de Química atuarem no Ensino Médio e no Técnico foi apontado como relevante: “em muitos casos a gente tem uma visão também intermediária, inclusive da maneira de abordar os problemas no *campus*” (trecho da narrativa de Renato). Isso parece ter relação com certa polarização existente entre professores que lecionam disciplinas da formação geral (licenciados) e disciplinas profissionalizantes (engenheiros), em que os docentes da Química atuam em ambas as frentes. Tal polarização reflete uma tensão que recentemente explicitou-se na forma de debates acalorados em palestras realizadas durante uma semana de planejamento. “Assim, não necessariamente fazendo juízo de qual está certo ou está errado, a gente entende os argumentos dos dois lados” (trecho da narrativa de Renato). O entrevistado sustenta a posição que chamou de intermediária e defende a realização de ações formativas, dialógicas e coletivas para enfrentar as resistências dos profissionais que assumem posições extremas.

De acordo com Nóvoa (2013, p.16), “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um

espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Isso tem a ver com o caráter processual da constituição identitária, no qual os diferentes modos de ser e sentir-se professor se mesclam.

Paulo narrou sobre os desafios que viveu nos dois IF nos quais trabalhou.

Quando você dá aula só no ensino médio e te mandam para o superior, você fica com um pouco de medo [...]. Essa experiência eu passei lá no Rio [...]. Eu dei aula no superior sem ter nem o mestrado, estava cursando o mestrado, então eu cheguei com essa bagagem aqui, cheguei e peguei as turmas do superior, eu também dava aula no médio [...].

Reconhecendo as diferenças entre a educação básica e superior, atualmente leciona nos cursos de graduação e diz que aparentemente os outros professores da área preferem trabalhar com o Ensino Médio. Ele atribui a preferência dos colegas ao horário, à formação *stricto sensu* no campo da educação e ao fato de conseguirem desenvolver suas pesquisas com os estudantes da educação básica. Paulo ingressou no primeiro IF como graduado, e narrou que “pela questão do plano de carreira eu busquei fazer uma pós (graduação) imediatamente, e eu fiz em ensino de física” (trecho da narrativa de Paulo). Posteriormente, na mesma instituição, fez mestrado em Engenharia Ambiental. No IF atual cursa Doutorado em Física Quântica. “Então eu não optei em ir para a área da educação pura não, sabe?! Tenho até uma pós *lato sensu* em ensino de física, acho importante, gosto do ensino de física” (trecho da narrativa de Paulo).

O ingresso no IF contou com sentimento de insegurança ao lecionar em uma nova etapa da educação, similar ao que foi enfrentado por Nora, que são sentimentos comuns no início de uma trajetória (HUBERMAN, 2013). Isso tem a ver com a verticalização, a qual caracteriza os IF e parece ser um grande desafio que se fez presente nas narrativas dos três professores. Paulo destacou que não tem preferência entre lecionar no Ensino Médio e no Superior, ele afirma que gosta do ensino de física, mas contraditoriamente sua pós-graduação concentra-se fora da área educacional, e parece ter influência dos cursos ofertados pelo IF no qual se encontra. A pós-graduação em ensino de física foi uma escolha atrelada ao plano de carreira e teve caráter imediato. Vemos aspectos do desenvolvimento profissional e institucional (NÓVOA, 2013), em que a profissionalização e a instituição influenciam o processo de constituição identitária do professor.

Chama atenção a menção ao conseguir desenvolver a pesquisa no Ensino Médio. Renato também tocou nesse assunto ao narrar que “[...] se não estou enganado, no *campus*, não tem ninguém que consiga fazer a pesquisa que estudou no doutorado ou mestrado” (trecho da narrativa de Renato), referindo-se aos docentes da área de Química e aos desafios que os unem. A marca do pesquisador do bacharelado é forte nas trajetórias dos participantes, em que o tripé ensino-pesquisa-extensão parece ser contemplado com o alargamento das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação. Nesse sentido, a Universidade é tomada como parâmetro no que diz respeito à estrutura de laboratórios e ações de pesquisa, para que se consiga dar continuidade ao que esses docentes construíram no mestrado e doutorado. Trata-se de mais uma contradição entre a formação e o contexto de atuação.

Considerações finais

As cenas construídas nos permitiram atribuir sentido e dar significados às histórias narradas por Paulo, Renato e Nora, nas quais a processualidade dos fenômenos de ser e tornar-se professor



mostraram-se influenciados por fatores socioculturais. Tais fatores emergiram na escolha pela Licenciatura: o contato com a profissão na infância e a experiências positivas ajudando os colegas com a matéria; no caso de Renato a decisão entre Química e Física se deu pela variável econômica atrelada à mudança de moradia. Durante a graduação as trajetórias ganharam contornos particulares: Paulo foi precocemente para a sala de aula, trabalhou muito, viveu a precariedade da profissão e foi “vencido” por ela, abandonou a docência e foi atrás de uma nova graduação; Renato e Nora concentraram-se em construir carreiras na pós-graduação no campo da pesquisa, tendo o Magistério Superior como objetivo. Em comum tiveram o suporte de um(a) amigo(a) para que os participantes tentassem um concurso para o IF, em que a valorização da carreira federal se mostrou como fator de impacto. As cenas do cotidiano evidenciam a verticalização como grande desafio da EPT, potencializado por lacunas formativas e a forte influência da contraditória formação inicial para a docência. Tais desafios são enfrentados de diferentes formas, entre elas, por meio do trabalho coletivo e reflexivo sobre a prática, ainda que exista certa polarização entre professores das disciplinas gerais e das profissionalizantes.

As narrativas ratificaram o caráter idiossincrático das histórias de vida, do ato de narrar e dos fenômenos de ser e tornar-se professor, ainda que determinados fatores socioculturais e desafios do cotidiano do IF tenham se mostrado comuns a mais de um participante da pesquisa. Nesse sentido, as cenas inspiradas nas categorias da dialética não são estanques ou hierárquicas, e sim um recurso para organização e compreensão de histórias em que é inadequado separar o eu pessoal do eu profissional, como sinalizado por Nóvoa (2013).

Diferentes vias, motivações, fatores pessoais e socioculturais levaram os participantes a optar pela Licenciatura e ingressar na docência na EPT. Esta carreira suscita desafios específicos relacionados com a verticalização, a formação para atuar nessa modalidade e a heterogeneidade do corpo docente. Diante disso, identificamos os seguintes conhecimentos mobilizados por professores da EPT: i) os conhecimentos das disciplinas científicas, ii) o conhecimento pedagógico e das ciências da educação, e iii) o conhecimento profissional docente e da cultura profissional dos professores (NÓVOA, 1992), sendo estes três comuns a outras modalidades de ensino; a eles incluímos um quarto gênero, próprio da EPT, o conhecimento sobre as bases teóricas que pautam os princípios e concepções da Educação Profissional e Tecnológica. Esses conhecimentos se entrelaçam e contribuem para a materialização da prática pedagógica própria dessa modalidade.

Agradecimentos e apoios

Aos professores e professoras que aceitaram participar da pesquisa, aos brasileiros e brasileiras que pagam impostos que financiam a educação e a CAPES pela bolsa concedida.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História Da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79–95, 2003.
- BARCELLOS, L. S.; COELHO, G. R. Herança cultural da educação científica: a influência do professor de física na escolha pela docência. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 5, n. 1, p. 377-397, 16 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

BRASIL. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica e Tecnológica:** concepções e diretrizes. Brasília: SEMTEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192 Acesso em: 14 maio 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e190102, p. 1-17, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. 1. ed. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACHADO, G. C.; SANTOS, A. M. dos; SILVA, R. S. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Prâxis**, v. 1, n. 1, p. 16-30, jan. 2020

MARINAS, J. M. La escucha en la historia oral. **Palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, v.5, n.15, p.24-35, 2014.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto Editora: Porto, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Saberes**, v. 2, n. 2, p. 2-11, 2001.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. (Orgs.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.