

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO, PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA: análise da socialização profissional em um
Instituto Federal**

CLÁUDIO WILSON DOS SANTOS PEREIRA

Brasília, 2024

CLÁUDIO WILSON DOS SANTOS PEREIRA

**CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA: análise da socialização profissional em um
Instituto Federal**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito para obtenção do título doutor em Educação, da linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz

Brasília, 2024

Ficha catalográfica

PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos. CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA: análise da socialização profissional em um Instituto Federal / Cláudio Wilson dos Santos Pereira; orientadora Shirleide Pereira da Silva Cruz (2024). – Brasília, 2024. p.346

x. 347 f.: il.; 00,0 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2024.

Orientação: Prof^a Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Educação básica, técnica e tecnológica. 2. Institucionalidade dos Institutos Federais. 3. Profissionalidade docente. 4. Socialização do trabalho docente.

CDU

CLÁUDIO WILSON DOS SANTOS PEREIRA

**CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA: análise da socialização profissional em um
Instituto Federal**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª Shirleide Pereira da Silva Cruz

Orientadora

Universidade de Brasília

Profª. Drª. Cátia Devechi

Presidente

Universidade de Brasília

Profª. Drª Kátia A. Curado Cordeiro da Silva

Examinadora - Membro interno

Universidade de Brasília

Profª. Drª Maria Abádia da Silva

Examinadora - Membro interno

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes

Examinador - Membro externo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profª. Drª Márcia de Souza Hobold

Examinador - Membro externo

Universidade Federal de Santa Catarina

Profª. Drª Leila Pio Mororó

Suplente - Membro externo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*A Maria de Lourdes, que na sua simplicidade soube mostrar o
valor da vida.*

*A minha esposa, Sildimar, gratidão pela compreensão e apoio
irrestrito.*

*Aos amados filhos Sophia e Caique, que me ensinaram a
organizar o meu tempo.*

*Ao companheiro e amigo, Jomar (in memoriam) que nos
deixou tantas recordações.*

*Ao irmão Marquinhos e às centenas de milhares de vítimas do
Covid-19.*

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos nos engrandecem ao reconhecer, que, nessa caminhada não estamos sozinhos. Por essa nobre razão, não posso deixar de lembrar aquelas pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram para realizar a construção deste trabalho. Primeiramente a Deus por nos conceder a graça do conhecimento e sabedoria para trilhar essa caminhada.

A minha família, especialmente, Sildimar pelo apoio, carinho e compreensão, minha mãe Lourdes, meus filhos Sophia e Caique e minha imã Cláudia pelo apoio e torcida.

A minha orientadora, Professora Shirleide, pela confiança, sensibilidade, dedicação e altruísmo para partilhar seu conhecimento comigo, seu orientando. Meu respeito, admiração e amizade.

Aos membros da banca pelas pertinentes contribuições, a quem os represento na figura da Professora Kátia Curado Silva pelos ensinamentos, incentivos e inspirações

Aos colegas de trabalho do IFNMG que prontamente aceitaram participar do questionário e das entrevistas na condição de sujeitos de pesquisa, obrigado por partilhar informações e nos oferecerem valiosos elementos para compreensão dos processos constitutivos da formação do professor ingressante no IFNMG.

Meus agradecimentos aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília por oportunizarem momentos de aprendizagem e amizade ao longo do curso.

Aos colegas do PPGEd e outros programas que partilham nossas angústias, perspectivas e discussões, medos e apreensões diante das incertezas da vida.

Aos colegas dos grupos de estudo e pesquisa GEPFAP (UNB); NEFOP (UESB) e do GEPEDD (IFNMG) que nos proporcionaram momentos de profundas aprendizagens.

Ao IFNMG *campus* Januária por ter nos possibilitado o afastamento e ao apoio proporcionado pelo Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores (PBQS) do IFNMG.

Aos colaboradores, meus sinceros agradecimentos e gratidão por fazer parte desta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Ao problematizar sobre a constituição dos processos de socialização profissional construção da profissionalidade docente dos professores ingressantes na carreira de magistério EBTT nos Institutos Federais entre 2018 e 2023, a pesquisa teve por objetivo analisar os processos de socialização profissional e a construção da profissionalidade docente dos professores ingressantes na carreira Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Em virtude da delimitação dos objetivos, buscou-se analisar os elementos constitutivos da profissionalidade docente nos Institutos Federais (IFs) e suas relações junto a carreira EBTT; caracterizar os processos de socialização profissional vivenciados pelos professores na EBTT a partir da estrutura organizacional dos IFs, simultaneamente, analisar os processos de construção e socialização da profissionalidade docente reconhecida pelos professores ingressantes na EBTT. Para nortear o percurso investigativo, a pesquisa teve como pressuposto teórico-metodológico o Materialismo Histórico-dialético (MHD) por compreender que é a partir da construção teórico-metodológicas que se materializam os estudos do objeto, que se constituem, uma vez que a representação real do ideal da investigação se revela por meio da saturação das determinações que constituem seus traços. Uma perspectiva metodológica que permite ao pesquisador fazer uma imersão do objeto em estudo constitui-se em aprofundar e delimitar as categorias de pesquisa que se estabelecem em todo articulado do objeto em totalidade, e ao se tratar da formação de professores é relevante levar em consideração as determinações e categorias que constituem a unidade trabalho-formação docente. Assim, para haver a apreensão do concreto, recorreu-se ao questionário e entrevistas, ao ter como sujeitos, os professores ingressantes na EBTT entre anos de 2018 a 2023. Para realizar a análise e interpretação dos dados partiu-se dos conceitos de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e socialização profissional ao efetivar a compreensão do objeto. Os resultados indicaram que há uma mudança de perfil do professor ingressante: presença feminina, experiência profissional e elevado nível de titulação; conhecimento da docência a partir de experiências pré-profissionais, atuação profissional e formação continuada; sem recuar da teoria, a prática profissional constitui a premissa e ponto de partida para o exercício da docência; a instituição de programas de recepção docente e oferta de cursos de capacitação como indutores de socialização; e, há um tensionamento entre tipo de profissionalismo organizacional e um profissionalismo ocupacional a demarcar uma linha tênue no processo de construção da profissionalidade docente. Concluiu-se que a construção da profissionalidade docente do professor ingressante na EBTT é mediada pela formação, pela institucionalidade e pelo trabalho, das quais ocorrem por meio da socialização que advém da base constitutiva da compreensão da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da institucionalidade dos Institutos Federais e da materialidade histórica mediada pela vivência colaborativa, pela cultura institucional, pelas tradições e outras formas de expressões.

Palavras-chave: Educação básica e tecnológica, institucionalidade dos Institutos Federais, profissionalidade docente, socialização do trabalho docente.

ABSTRACT

This work is linked to the research line Teaching Profession, Curriculum and Assessment (PDCA), of the Postgraduate Program in Education at the University of Brasilia. When problematizing the constitution of professional socialization processes and the construction of teaching professionalism for teachers entering the EBTT teaching career at Federal Institutes between 2018 and 2023, The research aimed to analyze the processes of professional socialization and the construction of the teaching professionalism of teachers entering the Basic, Technical and Technological Education (EBTT) career. Due to the delimitation of the objectives, we sought to analyze the constitutive elements of teaching professionalism in the Federal Institutes (IFs) and their relations with the EBTT career; characterize the processes of professional socialization experienced by teachers at EBTT based on the organizational structure of the IFs, simultaneously analyze the processes of construction and socialization of teaching professionalism recognized by teachers entering EBTT. To guide the investigative path, the research had as its theoretical-methodological assumption Historical-Dialectical Materialism (MHD) because it understands that it is from the theoretical-methodological construction that the studies of the object are materialized, which are constituted, since the real representation of the ideal of investigation is revealed through the saturation of the determinations that constitute its features. A methodological perspective that allows the researcher to immerse himself in the object under study consists of deepening and delimiting the research categories that establish an articulated whole of the object as a whole, and when dealing with teacher training, it is relevant to take into account the determinations and categories that constitute the work-teacher training unit. Thus, in order to grasp the concrete, a questionnaire and interviews were used, with the subjects being teachers who joined the EBTT between 2018 and 2023. To carry out the analysis and interpretation of the data, the concepts of professionalization, professionalism, professionality and professional socialization were used to understand the object. The results indicated that there is a change in the profile of new teachers: female presence, professional experience and high level of qualification; knowledge of teaching based on pre-professional experiences, professional performance and continuing education; without departing from theory, professional practice constitutes the premise and starting point for the exercise of teaching; the institution of teacher reception programs and the offering of training courses as inducers of socialization; and, there is a tension between the type of organizational professionalism and an occupational professionalism that demarcates a fine line in the process of constructing teaching professionalism. It is concluded that the construction of the teaching professionalism of the teacher entering the EBTT is mediated by training, institutionality and work, which occur through socialization that comes from the constitutive basis of the understanding of teaching in professional and Technological Education (EPT), the institutionality of the Federal Institutes and the historical materiality mediated by collaborative experience, institutional culture, traditions and other forms of expression.

Keywords: Basic and technological education, institutionality of Federal Institutes, teaching professionalism, socialization of teaching work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de coerência.....	20
Quadro 2 - Teses e dissertações sobre profissionalidade.....	40
Quadro 3 - Definição de objetivos e resultados.....	42
Quadro 4 - Abordagens teóricas e metodológicas.....	43
Quadro 5 - Quadro teórico sobre a profissionalidade	56
Quadro 6- Teses e dissertações sobre professor iniciante.....	62
Quadro 7 - Definição de objetivos e resultados sobre o professor iniciante.....	63
Quadro 8 - Abordagens teóricas e metodológicas sobre professor iniciante	65
Quadro 9 - Síntese conceitual do professor iniciante	71
Quadro 10 - Teses e dissertações sobre socialização.....	73
Quadro 11 - Definição de objetivos e resultados sobre a socialização.....	74
Quadro 12- Abordagens teóricas e metodológicas sobre professor iniciante.....	77
Quadro 13 - Síntese conceitual de socialização.....	80
Quadro 14 - Perfil dos sujeitos de pesquisa.....	95
Quadro 15 - Curso de formação de origem	165
Quadro 16 - Perfil acadêmico da formação inicial.....	198
Quadro 17 - Perspectiva profissional docente.....	235
Quadro 18 - Sentimento de pertença institucional.....	244
Quadro 19 - Orientações sobre a natureza institucional.....	251
Quadro 20 - Informações sobre normas institucionais.....	254
Quadro 21 - Informações sobre documentos.....	257
Quadro 22 - Características informativas do Curso em EPT.....	258
Quadro 23 - Lacunas do Curso em EPT.....	260
Quadro 24 - Lacunas nos processos de socialização.....	263
Quadro 25 - Formas de organização do PIT.....	280
Quadro 26 - Estratégia na rotina de trabalho.....	288
Quadro 27 - Demandas da atuação transversal.....	294
Quadro 28 - Desafios da transversalidade na ação docente.....	297
Quadro 29 - O PIT como indutor de intensificação.....	302
Quadro 30 - Estrutura de trabalho.....	303
Quadro 31 - Precarização do trabalho docente.....	307

LISTA DE FIGURAS/ TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Estado da Arte.....	82
Figura 2 - Profissão e profissionalização.....	100
Figura 3 - Profissionalismo no trabalho de setor de serviço baseado no conhecimento.....	124
Figura 4 - Socialização e construção da profissionalidade docente na interface do trabalho.....	131
Figura 5 - Categorização da formação docente.....	194
Figura 6 - Categorização das características de institucionalidades.....	242
Figura 7 - Trabalho e construção da profissionalidade docente.....	276
Gráfico 1- Gênero.....	161
Gráfico 2 - Idade.....	163
Gráfico 3 - Tipo de graduação da formação de origem.....	164
Gráfico 4 - Área de atuação.....	166
Gráfico 5 - Maior Grau de escolaridade	167
Gráfico 6 - Ano de ingresso no IFNMG.....	169
Gráfico 7 - Dedicção ao cargo.....	170
Gráfico 8 - Experiência na docência antes do ingresso.....	171
Gráfico 9 - Níveis de ensino em que atuaram	172
Gráfico 10 - Unidade do IFNMG em exercício	173
Gráfico 11 - Relação com os servidores.....	178
Tabela 1- Grau de satisfação com a receptividade	175
Tabela 2 - Grau de satisfação com as informações recebidas.....	176
Tabela 3 - Escolha da carreira docente.....	180
Tabela 4 – Concepção da docência.....	182
Tabela 5- Experiência no mercado de trabalho.....	185
Tabela 6- Dificuldades ao ingressar na EBTT.....	187
Tabela 7- Importância do conhecimento da profissão docente.....	190

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítico
AID	<i>Agency for International Development</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-americano de Educação Industrial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CNTE	Central Nacional dos Trabalhadores em Educação
COAGRI	Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DF	Distrito Federal
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FS	Força Sindical
FT	Força de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPI	Instituto Federal do Piau
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFs	Institutos Federais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INC	<i>Inter-American Educational Foundation</i>
Indort	Instituto de Organização Racional do Trabalho
ISO	Inventário de Socialização Organizacional

ISSO	Inventário de Socialização Organizacional
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MG	Minas Gerais
ONGs	Organização não governamentais
PDCA	Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PIT	Plano Individual de Trabalho
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PPP	Projeto Político Pedagógico
RIT	Relatório Individual de Trabalho
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SAP	Setor de Apoio Pedagógico
SP	São Paulo
Sefor	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAI	Sistema Nacional da Indústria
Setec	Secretaria de Ensino Técnico
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAEs	Servidores Técnicos Administrativos
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UnB	Universidade de Brasília
UTPR	Universidade Tecnológica do Paraná
Utramig	Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. Situando a memória do objeto.....	14
1.1 Apresentação	17
CAPÍTULO 1 - A INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS: criação, expansão e consolidação	23
CAPÍTULO 2 - ESTADO DA ARTE: um debate sobre socialização da profissionalidade do professor iniciante/ingressante.....	38
1 Profissionalidade docente.....	40
1.1 Síntese da profissionalidade.....	54
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	84
2. Instrumentos de coleta	92
3. Tratamento dos dados	96
4. Caracterização do objeto de estudo: locais e sujeitos da pesquisa	97
CAPÍTULO 4 - A PROFISSIONALIZAÇÃO DAS OCUPAÇÕES: tensões e conflitos de um conceito em construção.....	99
1. A definição teórica de um campo profissional: a busca de um conceito.....	101
2. A abordagem interacionista: base crítica da teoria do poder e do conflito	105
2.1 Teorias do poder e/ou do conflito	107
2.2 Abordagem sistêmica das profissões	113
2.3 Abordagem comparativa.....	116
3. Profissionalização das ocupações	118
5. Profissionalidade no trabalho	126
CAPÍTULO 5 - SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA INTERFACE DO TRABALHO.	131
1. O trabalho como elemento fundante do ser social	131
2 A profissionalidade do trabalho docente como afirmação da profissão	135
3 Socialização profissional e trabalho docente.....	144
CAPÍTULO 6 - PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DO PROFESSOR INGRESSANTE NA EBTT: socialização e construção da profissionalidade docente	160
1. Perfil do professor ingressante no IFNMG.....	160
2. Socialização profissional.....	174
3. Profissionalidade	179
3.2 Dificuldades e facilidades na docência.....	187
CAPÍTULO 7 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR EBTT: trajetórias, carreira e docência.....	194
1. Profissionalidade: processo permanente de construção da docência	195

2. As marcas da docência: carreira, atratividade e ser docente	214
CAPÍTULO 8 - OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL VIVENCIADOS POR PROFESSORES INGRESSANTES NA EBTT: uma institucionalidade situada.....	241
1. Socialização institucional.....	242
2. Socialização profissional.....	264
CAPÍTULO 9 - A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO: a socialização de uma profissionalidade situada.....	276
1. Ação docente.....	277
2. Intensificação do trabalho docente na EPT	300
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	317
REFERÊNCIAS.....	328
APÊNDICES	339

INTRODUÇÃO

1. Situando a memória do objeto

O trabalho docente, como atividade de ensino, tem sido ao longo da minha trajetória educativa, um ato de encantamento. A relação ensinar-aprender como dialética constitutiva da educação me fez engajar por diferentes dimensões da vida humana por meio de atividade cultural, artística, religiosa, além dos aspectos formais, informais e não formais da educação. No entanto, foi na mediação do trabalho-escola que me constituí como sujeito, como cidadão, como ser humano e como educador. Por isso, tenho convicção de que foi nesse processo de socialização e comprometimento em meio aos espaços sociais que cheguei à condição de ser professor.

Não quero aqui esboçar um memorial da minha trajetória educativa, mas apontar os indicativos em que a educação profissional se fez presente nos objetivos profissionais e expectativas de formação. Lembro-me, quando fui indagado pela primeira vez na escola o que eu queria “ser quando crescer”, ainda na “terceira série”, hoje quarto ano, eu não hesitei em afirmar que seguiria para áreas agrárias, pela mediação da minha condição sócio-histórica, a resposta foi muito convicta: “quero ser um técnico em agropecuária/agrônomo”. Na “oitava série” (nono ano) não foi diferente, no momento de escolha da carreira formativa profissional, lá estava a minha opção pela Educação Profissional. Na ocasião, era a inauguração da Escola Agrotécnica Federal de Guanambi, no Estado da Bahia (BA) (IFbaiano – *campus* Guanambi), uma oportunidade presente ao sonhador que almejava ir à Escola Agrotécnica de Januária, no Estado de Minas Gerais (MG), a qual tinha uma relação histórica junto aos jovens de Candiba (BA). Sem delongas, antes da implementação da Escola Agrotécnica de Federal de Guanambi, alunos de Candiba e região deslocavam do interior da Bahia para estudar em Januária (MG), e todo final de ano os professores desta renomada escola aplicavam provas do processo seletivo, de modo a formar dezenas de técnicos candibenses.

Ao ter em vistas o trabalho como gerador de necessidades, a minha expectativa era ingressar na Escola Federal Agrotécnica de Guanambi, após passar pelos processos seletivos, no ato da matrícula, decidi renunciar meus sonhos de infância e despertar para viver à realidade. A necessidade de trabalhar e conciliar os estudos a atividade remunerada foi determinante à tomada de decisão, uma vez que cursar o magistério era uma segunda opção para mim. Logo, isso tinha um peso crucial nas escolhas. Naquele contexto, eu me tornei um militante das causas da juventude ao ingressar nas pastorais sociais, sobretudo na Pastoral da Juventude, em que

exercia um papel de liderança e atuação social, por outro lado, a inspiração à docência vinha do espelhamento das professoras pretéritas que tive e dos líderes de pastorais que socializavam esses processos formativos.

Ingressar no magistério não foi para mim nenhum momento de frustração, falta de oportunidade, porque, em 1995, tive a oportunidade de cursar, tanto o técnico em contabilidade quanto administração em Guanambi, o que me possibilitava conciliar trabalho e estudo, nessa época, desisti da ideia de ir estudar em São Paulo, quando fui convidado para fazer curso técnico em informática. No entanto, havia em mim o encantamento pelo magistério devido ter a condição do ato de ensinar e aprender.

Não obstante, foi o curso vocacional ofertado pela Diocese de Caetité, que despertou em mim, uma certa consciência de classe no sentido thompsiana, porque esse evento foi decisivo para a escolha e trajetória profissional, consciente da minha posição e atuação social. Assim, tive a certeza de que a melhor escolha seria permanecer em minha região e lutar pela sua melhoria ao invés de fugir daquela realidade. A decisão em si, por si só, foi tomada após processos de autorreflexão e introspecção motivado por professores e amigos com quem socializava as experiências acadêmicas/universitária, o que me fez optar pelo ingresso no curso de pedagogia.

Como aluno do curso de pedagogia, em 1998, comecei a ministrar aula para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) agenciado pelo Movimento Eclesial de Base (MEB) e nos anos seguintes, atuar como professor substituto nos programas de estágio renumerado da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Após o egresso, atuei como professor, concursado, do ensino fundamental e como coordenador pedagógico nos municípios baianos de Caetité, em 2002 e Urandi de 2003 a 2010.

No ano de 2010, após passar pelo processo seletivo, fui convocado para assumir o cargo de professor permanente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Diante das circunstâncias do movimento de contradição foi o meu reencontro a Educação Profissional, e por incrível que pareça, estava eu em Januária, não como aluno do curso técnico em agropecuária, mas, na condição de professor, e, porque não dizer um veterano com 12 anos no magistério.

Por conseguinte, após passar pelas etapas da Educação Básica e atuado na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial, estava diante de um novo desafio: atuar na Educação Superior e na EPT, além de desenvolver atividade de extensão, pesquisa e gestão. Ainda na condição de professor ingressante na EPT, experienciei as atividades da função docente, as quais despertaram em mim interesse pela formação de professores, inicialmente pela atuação

nos cursos de licenciaturas e o enfrentamento dos processos contraditórios dos quais perpassam os dilemas e desafios do trabalho docente. Não obstante, pela vivência com professores licenciados e não licenciados que estavam em condições semelhantes que desejava socializar as angústias, desafios e perspectivas da docência.

Diante disso, o meu interesse neste estudo emergiu, *a priori*, da minha relação a referida instituição que, assim, como outros profissionais sentiam a angústia de (re)começar um trabalho num ambiente totalmente novo, em fase de desenvolvimento e consolidação de uma nova identidade institucional. Assim, a convivência com outros professores em processos formais e não formais de socialização acontecia em momentos de planejamento e execução de atividades de caráter pedagógico, técnico-burocrático e administrativa. Diante desse cenário, houve troca de experiências em relação à gestão de sala de aula. Do mesmo modo, na condição de professor do núcleo de Didática e Fundamentos; coordenador de um curso de licenciatura; e na condição de tutor de um curso de capacitação percebi outras ocorrências de socialização dos anseios e desafios da carreira EBTT, o que permitiu desde, então, perceber a dinâmica da relação entre professores e seu processo de socialização profissional dentro da estrutura organizacional, que, por sua vez levou professores recém empossados a estabelecer uma posição de confronto, divergência e similitude diante da herança cultural da instituição.

Neste sentido, a profissionalidade docente dos professores da EBTT, com quem socializei essas experiências foram construídas mediante o trabalho individual de cada professor diante das situações encontrados pelo desafio de ser um profissional ingressante nessa modalidade de educação, seja professores ingressantes, licenciados, iniciantes ou bacharéis, esses últimos com maior grau de dificuldades por ter mudado de propósito profissional. Diante disso, situamos que a profissionalidade docente é uma construção do ser social que se manifesta no e pelo trabalho individual e coletivo do professor, de modo a tornar-se objetivo e subjetivamente socializado para ser compartilhado entre pares, em prol da construção de uma identidade profissional.

É importante ressaltar que o presente trabalho é proeminente para as áreas pesquisadas e para a educação em geral e de modo particular serve de instrumento para aperfeiçoar as políticas adotadas nos contextos dos Institutos Federais e a sociedade, uma vez que este trabalho poderá oferecer subsídios aos dirigentes, professores, alunos e o conjunto da sociedade, de modo que possam utilizar esta pesquisa como ponto de partida e reflexão para consolidar na valorização da profissão docente nessas instituições.

1.1 Apresentação

O processo de institucionalização mobilizado ao longo da gênese, desenvolvimento e consolidação da implantação dos Institutos Federais, no contexto das políticas públicas da EPT tornam-se propícios ao estudo na área da formação de professores nessa modalidade de ensino, pois possibilita o desvelamento de elementos importantes para efetivar a compreensão do trabalho docente, além do processo de profissionalização e afirmação da profissão docente de forma abrangente. No entanto, sistematizar sua gênese de forma histórica, genérica e estrutural nos levam a abstrair determinações de uma longa caminhada pela trajetória da EP, um percurso invertido que quanto mais se avança na saturação das determinações genéricas, mais necessidade si tem de recuar no tempo histórico para compreender os momentos orgânicos e as conjunturas que articulam sua constituição.

Do mesmo modo, a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) está articulada a criação da rede de escolas de aprendizes, que nasce num contexto de desenvolvimento da sociedade brasileira, de modo particular da classe trabalhadora, que apresenta como marco societário, a primeira república, período que tem na origem, um processo de transição dos modelos socioeconômico, cultural e ideopolítica de base colonial, escravocrata, latifundiária e agroexportadora para consolidar numa nova forma de produção e da formação das forças produtivas.

Neste contexto, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices tornou-se um marco inaugural a EPT, pois possibilitou a criação de um sistema em rede nessa modalidade de ensino, uma vez que a legislação a ela destinada trazia uma particularidade que as distinguiam de outras à época, sejam elas particulares, estaduais e/ou até instituições mantidas pelo Governo Federal. Do mesmo modo, esse marco temporal não deixa de ser germinal à institucionalidade da Rede de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, e quiçá à (re)institucionalidade dos Institutos Federais pela forma de organização estrutural, curricular, metodológica que as distinguiam de outras instituições escolares.

Diante disso, a criação dos Institutos Federais e o reordenamento da Rede Federal está articulada ao conjunto de medidas políticas empreendidas nas duas últimas décadas no novo século como forma de superação e reestruturação da crise do modo de produção e das forças produtivas do capital. Neste sentido, as alterações transitórias incidem nas autarquias isoladas, que sofreram para si transformarem em intuições multicampi. Por isso, tiveram como pressupostos básicos o ordenamento da expansão da Educação Profissional Tecnológica (Lei número [n.] 11.195/05) e o estabelecimento da jurisdição (Decreto n. 6.095/2007) para

implementação das ações políticas da segunda fase da expansão da rede, as quais estavam vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2008¹). Em decorrência dessa articulação da política fomentada pelo PDE, esse modelo de Educação Profissional e Tecnológica atingiu, sua universalidade na rede federal, a partir de 2008, após implementação da política de unificação da referida rede e da criação dos Institutos Federais de Educação por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, conseqüentemente, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia entre outras providências.

Diante disso, as instituições integrantes da Rede Federal se colocaram diante de um novo desafio: o aligeiramento para si transformarem em Institutos Federais, implementação improvisada de cursos; insuficiência e rotatividade de professores; baixa exigência de nível de formação de docentes; falta de organograma e definição da função de servidores; morosidade nos processos licitatórios e nos concursos públicos para contratação de professores. Por um lado, os docentes dessas instituições que tinham uma trajetória profissional alinhada à educação técnica-profissionalizante tiveram suas atividades verticalizadas em outros níveis e modalidades de ensino, de modo que lhes proporcionam novas (trans)formações identitárias para si adequar às novas exigências de trabalho.

Dessa maneira, pensar a socialização profissional na EBTT, constitui um desafio ao estudo do campo da formação docente, em virtude da diversidade de titulações e áreas de formação que constituem o corpo docente dessas instituições (IFs). Para compreender esse processo de socialização, conforme Gabrera e Jaen (1991), tem que se estudar as particularidades de cada processo de formação separadamente, para poder superar os níveis de generalizações abstratas dos processos formativos dos professores, de modo que venha a identificar a originalidade, objetivos, potencialidades, vícios e domínios de estudo que cada titulação oferece.

Diante desse movimento, quais as circunstâncias em que o professor chega aos Institutos Federais para assumir a atividade docente? As respostas a esta questão são múltiplas, variadas e incertas o que nos leva a questionar: como ocorre o processo de socialização profissional dos professores EBTT ao considerar a constituição da profissionalidade docente desse nicho profissional? Como caracterizam os elementos da institucionalização da EPT nos institutos e

¹ De acordo o documento (Brasil, 2007?), compreende PDE um conjunto de ações do governo que abrange articulação de mais de 40 programas em curso no Ministério da Educação, que perpassam os níveis e modalidades educacionais. PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilidade social.

em relações à carreira EBTT? Quais são as expectativas, dilemas e desafios do professor ingressante na carreira EBTT? Quais processos de socialização profissional que professores ingressantes vivenciam na RFEPCT e no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)? Quais as experiências de socialização profissional de professores ingressantes e a construção da profissionalidade docente?

Mediante essas questões norteadoras, a pesquisa tem como problemática central: como se constituem os processos de socialização profissional e a construção da profissionalidade docente dos professores ingressantes na carreira de magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica nos Institutos Federais entre 2018 e 2023?

Para responder essas questões, a pesquisa tem como objetivo analisar os processos de socialização profissional na construção da profissionalidade docente de professores ingressantes na carreira EBTT. E, como delimitação do campo de pesquisa para compreender a natureza do objeto desta investigação tem-se como objetivos específicos: I- analisar os elementos constitutivos da profissionalidade docente nos Institutos Federais e suas relações junto a carreira EBTT; II- caracterizar os processos de socialização profissional vivenciados pelos professores na EBTT a partir da estrutura organizacional dos IFs e da Rede Federal; III- analisar as experiências de socialização profissional reconhecidas por professores ingressantes no processo de construção da profissionalidade docente na EBTT.

Nesse cenário, para nortear o percurso investigativo, a pesquisa teve como pressuposto teórico-metodológico o Materialismo Histórico-dialético (MHD) por compreender que é a partir da construção teórico-metodológicas que os estudos do objeto vão se constituído, uma vez que a representação real do ideal do objeto revela-se por meio da saturação das determinações que constituem os traços do componente a ser investigado. Além disso, essa perspectiva constitui uma teoria ontológica de caráter ideopolítico que não se compromete com concepções hegemônicas do mundo capitalista, o que nos permite levar em consideração um árduo processo de investigação acerca dessa realidade.

Portanto, essa perspectiva metodológica nos permite fazer uma imersão do objeto em estudo, aprofundar e delimitar as categorias de pesquisa que constituem um todo articulado do objeto em sua totalidade, e ao se tratar da formação de professores é relevante levar em consideração as determinações e categorias que constituem a unidade trabalho-formação docente. Neste sentido, a análise partiu do princípio de que socialização é uma dimensão da profissionalidade docente, em que a investigação da construção da profissionalidade docente dos professores da EBTT nessas unidades de ensino tem como elemento mediador: o trabalho, a institucionalidade e a formação.

Em síntese, apresenta-se o Quadro 1 para melhor compreensão da organização do tema, das questões norteadoras, do problema central, objetivos e instrumentos metodológicos pelos quais trilhamos para responder as questões e fazer o percurso investigativo.

Quadro 1- Quadro de coerência

TEMA	OBJETO DE ESTUDO	
Socialização profissional e construção da profissionalidade docente de professores ingressantes na EBTT.	Socialização profissional como dimensão da construção da profissionalidade docente na EBTT.	
PROBLEMÁTICA /PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	
Como se constituem os processos de socialização profissional e a construção da profissionalidade docente dos professores ingressantes na carreira de magistério EBTT nos Institutos Federais entre 2018 e 2023?	Analisar os processos de socialização profissional na construção da profissionalidade docente de professores ingressantes carreira EBTT.	
QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA/ INSTRUMENTOS
Como caracterizam os elementos da institucionalização da EPT nos institutos e as relações junto a carreira EBTT? Quais as expectativas, dilemas e desafios do professor ingressante na carreira EBTT?	analisar os elementos constitutivos da profissionalidade docente nos institutos federais e suas relações na carreira EBTT.	Questionário, entrevista e documentos.
Quais são os processos de socialização profissional que professores ingressantes vivenciam na rede federal de EPT e no IFNMG?	caracterizar os processos de socialização profissional vivenciados pelos professores ingressantes na EBTT a partir da estrutura organizacional dos Ifs e da rede federal;	Categoria Intelectivas/ empíricas: Formação, Trabalho e Institucionalidade.
Quais as experiências de socialização profissional de professores ingressantes e a construção da profissionalidade docente?	Analisar as experiências de socialização profissional reconhecidas por professores ingressantes no processo de construção da profissionalidade docente.	Profissionalidade, profissionalismo, profissionalização, socialização organizacional e profissional

Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a socialização profissional de professores ingressantes na carreira EBTT e a construção da profissionalidade docente. Nessa perspectiva, a tese nos confirma diante da institucionalidade dos Institutos Federais, a socialização profissional/organizacional na EBTT constitui as bases para efetivar a construção da profissionalidade docente. A constituição da docência decorre de uma compreensão sobre a política adotada pelos Institutos Federais e dessa materialidade histórica mediada pela vivência colaborativa, pela cultura institucional, pelas tradições e outras formas de expressões. A

institucionalidade é formulada na estrutura organizacional dos Institutos Federais em que o formato transversal, vertical e integrado determina as formas de socialização mediadas pelas relações sociais, pelas experiências, e pelas informações repassadas por pares e por setores responsáveis pela recepção, ambientação e formação, a prevalecer a construção de uma profissionalidade tipo socialização profissional. No desenrolar do fazer docente a socialização institucional emerge por via das experiências profissionais regidas por normas, regras e regulamentos autogestionados, simultaneamente, pelo profissionalismo propositado pelos professores que demarcam uma linha tênue entre profissionalismo organizacional e profissionalismo ocupacional enraigado nas tradições e na cultura institucional.

Assim, ao partir desse quadro de coerência, procurou fazer um levantamento das produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras disponíveis nos bancos de teses e dissertações nas plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Um estudo denominado Estado do conhecimento, que, de acordo com Haddad (2002, p. 9), nos permite “[...] alcançar, pelo menos, três objetivos: sistematizar um determinado campo de conhecimento; identificar temáticas dominantes e emergentes e identificar as lacunas ainda não exploradas na área e que apontam a necessidade de pesquisas futuras”.

Portanto, a partir do estado do conhecimento procurou-se identificar os principais conceitos levantados pelos respectivos estudos que elegemos para dialogar com descritores que caracterizam as produções selecionadas. Desse modo, o estudo em curso, visa sistematizar as pesquisas, de acordo com objeto deste estudo; identificar as principais abordagens sobre temas em questão e as possíveis lacunas não exploradas em relação a profissão docente do professor EBTT ao ter em vista o processo de construção da profissionalidade docente, e a socialização profissional do professor iniciante na EBTT.

Nos capítulos que se seguem procurou-se construir uma abordagem teórica do objeto de estudo, no qual buscou compreender o processo profissionalização do trabalho docente, a partir do movimento de apropriação do conceito de profissão, sua gênese e a construção sociológica do termo, ao ter em vistas as diferentes abordagens da sociologia das profissões, da sociologia do trabalho e da sociologia da educação que tencionaram os debates ao longo dos tempos. Além disso, procurou-se compreender os termos derivados da profissão que sustentam as particularidades e distinção da profissão docente. Neste sentido, a profissionalização como mecanismos de lutas conquistas, e busca de um lugar do trabalho docente como categoria profissional, o profissionalismo, enquanto movimento externo da profissionalização e a profissionalidade como construção do ser social que se manifesta no e pelo trabalho individual

do professor que é objetiva e subjetivamente socializado, e compartilhado entre pares, em prol da construção de uma coletiva identidade profissional.

Nos capítulos seguintes estão dispostos os resultados da pesquisa, em que implica a capítulo 6, que apresentam os resultados da pesquisa coletados através de um questionário, em que destaca a mudança de perfil docente dos professores que ingressam na EPT, em virtude da titulação, idade, experiência na docência, experiência em pesquisa, produção de patentes e produção bibliográfica dos quais esses professores são submetidos nos processos formativos. Destaca-se o nível de satisfação com socialização profissional e institucional no *campus*, onde ingressou; assim, as informações recebidas, a configuração estruturante e cultura institucional em que o professor precisa lidar no cotidiano.

O capítulo 7 apresenta os resultados da pesquisa em relação aos elementos de socialização constitutivos da profissionalidade docente ao longo da trajetória formativa e da carreira profissional do professor ingressante na carreira EBTT. Na qual destaca, formação inicial e a formação continuada dos professores; as experiências pré-profissional adquiridas ao longo da formação; o exercício da docência caracterizado pela atratividade da carreira e as marcas da docência; e, ao ser docente como processo de produção de si mesmo, em que se estabelece pelo conhecimento da docência, pelos sentidos da profissionalidade, pela carreira profissional e pela perspectiva profissional.

No capítulo 8, apresenta-se as características dos processos de socialização profissional vivenciados por professores na EBTT, nas quais, os resultados da pesquisa nos direcionaram para dois fundamentos básicos das categorias do processo de socialização da institucionalidade: a socialização institucional e a socialização profissional. Apresentam os achados do Programa de Recepção Docente destinado à recepção, à ambientação e à formação dos professores através do Curso de Capacitação em Educação Profissional.

O capítulo 9 analisa as experiências de socialização profissional e construção da profissionalidade docente reconhecidas por professores no contexto do trabalho. Assim, se destaca nessa seção o planejamento das ações concretas que abrangem o processo de ensino; a produção inovação de pesquisas, intervenção e prestação de serviços à comunidade; participação em tomadas de decisões e de direcionamento da gestão institucional. Neste sentido, a disposição estruturante de institucionalidade intensifica, gera sobrecarga, e degradam as condições humanas do trabalho. Além disso, os resultados demonstraram a predominância de um profissionalismo gerencial que induz a demanda de uma socialização organizacional pautadas em normas e regulamentos que direcionam a cultura institucional.

CAPÍTULO 1 - A INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS: criação, expansão e consolidação

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, teve como pressuposto básico o ordenamento da expansão da EPT legitimada pela Lei n. 11.195/05. Assim, essa lei inaugurou a primeira fase do Plano de Expansão da RFEPCT. Do mesmo modo, a jurisdição do Decreto n. 6.095/2007² delineou as ações políticas da segunda fase da expansão da rede, as quais estavam vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2008).

Desse modo, ao completar um século de existência, o lançamento dos Institutos Federais consagrou uma nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao transformar instituições historicamente consolidadas como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas (ETFs), Agrotécnicas Federais (EAFs) ao desafio de compor a única institucionalidade. Além disso, integrar à rede outras instituições, como os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, a Universidade Tecnológica do Paraná, as Escolas Vinculadas às Universidades Federais e mais recentemente o Colégio Pedro II.

Diante disso, houve, de fato, uma nova institucionalidade na Rede Federal? Há uma institucionalidade negada? O que permanece da cultural institucional de origem? Quais as continuidades, avanços e recuos caracterizam este novo período? Quais as tensões e disputas que configuram esta nova etapa da institucionalidade da rede por meio da criação dos Institutos Federais? Em que circunstâncias os professores são preparados para agir profissionalmente no âmbito do trabalho? Quais as concepções formativas que direcionam a atual profissionalidade docente dos professores da EBTT? Quais as tensões que norteiam debates socializados no contexto da institucionalidade dos IFs?

Diante dessas problematizações, depreende-se que, a criação dos Institutos Federais não surgiu a partir de um “toque de magia” como dissimula ser, apesar do pouco tempo para a definição de diretrizes e do arcabouço legal, assim como a adesão de uma maioria significativa das instituições preexistentes, nada foram feitos sem implicar na manifestação dos processos contraditórios que antecede qualquer decisão política, sobretudo, dessa envergadura. No

²Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007 que estabelece as diretrizes para consolidar no processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

desenrolar dessas proposições, as instituições existentes foram postas diante do desafio de alterar sua própria configuração, ao se colocar providencialmente diante de realidades totalmente novas, incertas, mas incidida na perspectiva de haver um futuro aberto e desafiador.

Segundo Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), o percurso que antecede a Sanção da Lei n. 11.892 que institui os Institutos Federais causou uma cadeia de reações de natureza diversa, tanto em nível de discurso quanto a partir de posições ideopolíticas, econômica, educacional entre outras inerente ao processo de construção social. Antes desse Decreto ministerial (Decreto n. 6.095) já havia no interior da rede um caloroso debate acerca da transformação de outros Cefets em universidades tecnológicas por seguir as orientações efetivas no processo de criação do UTPR durante a implantação da primeira fase da expansão da rede. Como ocorreu, segundo os autores, durante o Seminário Nacional dos CEFETs e Universidade tecnológica realizado, em 2005, inclusive com apoio da Setec/MEC e da Unesco, assim como participantes de outras Universidade Tecnológicas (Canadá, França e Alemanha).

De acordo com Pereira (2010) e Frigotto (2018), diante do anseio dos CEFETs em se transformarem em Universidade Tecnológica, o caminho encontrado pelo governo para conter a mobilização e pretensões das demais instituições foi assumir o projeto de transformação do CEFET-SP em um Instituto Federal. Uma medida estratégica do governo para lançar uma experiência de um projeto piloto direcionada às demais instituições por ter em vista, que essa proposta sessaria o grande impasse conceitual e de generalização que a concepção de universidade nos remete. E, ainda, satisfazer politicamente as demandas das instituições, apreensivas por assumir um *status* de universidade, assim como enquadrar as escolas Agrotécnicas Federais que estavam a si transformar em verdadeiro feudo³.

Diante disso, a rede está articulada ao conjunto diverso de institucionalidades configurada a partir de instituições heterogêneas com suas próprias histórias, culturas e tradições, traços que caracterizam um processo de resistência para consolidar na inserção de uma nova (re)institucionalidade. Desse modo, a distribuição dos Institutos Federais, no país, constituiu-se numa política estratégica do governo ao criar 38 Instituições multicampi, de modo que contemplariam as unidades da Federação e cobrir todo o território nacional, em conformidade com as mesorregiões geograficamente delimitadas em cada Estado, e, assim, garantir a presença mínima de um instituto em cada unidade da federação.

³ De acordo Oliveira e Cruz (2017) O Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) chegou a elaborar um documento rechaçando a proposta governamental de se transformarem em Institutos porque a meta deles era transformar as EAFs em Centros Federais de Educação.

A grande novidade, nesse contexto, foi a ideia *sui generis* de criar um modelo de instituição semelhante as exigências das universidades, porém, com atribuições específicas à educação profissional, sem cair na armadilha da universalização de saberes solidificados e legitimados pelo *status* social que historicamente as universidades sustentam. No entanto, o surgimento dos Institutos Federais causou estranhamento dentro da própria rede, de acordo com Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), a novidade e a falta de parâmetros provocaram diferentes reações: incompreensão do que estava por vir; receios e simpatias pela ideia; resistência a uma política ligada à trama do capital internacional.

Nesse sentido, Pacheco (2020, p. 7) afirma que: “Os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892/2008”. Nos termos da Lei, os Institutos Federais integram a RFEPECT, os quais possuem natureza jurídica de autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Diferentemente das universidades, os Institutos Federais constituem instituições de educação básica, superior e profissional, destinadas a ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino; além da estrutura verticalizada, assumem um caráter pluricurricular e multicampi.

Dentre as atribuições, os IFs têm o papel de ofertar a educação profissional integrada ao ensino médio e o ensino técnico, em geral. Conseqüentemente, têm a finalidade de ministrar cursos superiores em tecnologias; cursos de licenciaturas e complementação pedagógica nas áreas de ciências, matemática e educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*. Em razão dos cursos superiores ofertados, recebem atribuições das universidades para efeito de regulação, avaliação e supervisão conforme a Lei 11.892/2008.

De acordo com Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), esse formato jurídico da institucionalidade dos IFs encerra, do ponto de vista legal, uma tensão identitária da instituição que, embora inspirada nas universidades e nos CEFETs, difere dessas instituições ao assumir um formato híbrido entre si; além de pluricurricular e multicampi, assumem traços que aproximam e distanciam das universidades por meio das especificidades da formação profissional, práticas científicas e tecnológicas. Nesse sentido, essas unidades institucionais situam-se como instituições potencializadoras de uma educação capaz de estabelecer uma relação junto aos espaços locais e regionais para interagir em meio a realidade e proporcionar a construção de projetos locais interativos perante a realidade em que se inserem.

Ao partir dessa configuração, a finalidade da institucionalidade dos IFs é proporcionar a verticalização e a integração da educação em diferentes níveis e modalidades de ensino. Segundo Pacheco (2020), a verticalidade constitui num fundamento estruturante dos IFs pelo formato simultâneo de ofertas e de cursos em diferentes níveis de ensino; pela sua forma de organização curricular para permitir a formação em diferentes níveis e modalidades de cursos; além disso, permite ao discente percorrer diferentes itinerários formativos entre cursos ofertados na educação profissional técnica e tecnológica. Assim, a verticalidade está associada a dois fundamentos básicos: a transversalidade e a territorialidade.

Desse modo, a primeira dimensão diz respeito ao caráter transversal entre ensino, pesquisa e extensão, e à relação entre educação e tecnologia em diferentes eixos tecnológicos, que corresponde ao diálogo entre diferentes disciplinas, cursos, *campi*, instituições e à sociedade. Assim, a segunda dimensão refere-se ao contexto territorial em que os IFs e os *campi* estão inseridos, trata-se do compromisso e do protagonismo que essas instituições assumem em relação ao desenvolvimento local de forma soberana, inclusiva e sustentável.

Em relação à integração, não está dissociada da verticalização, pois são condições imbricadas à materialidade do processo educativo nos IFs. De acordo com Frigotto (2018), a consistência corresponde às relações entre ciências humanas e ciências da natureza, entre dimensões gerais e específicas do processo de ensino, entre dimensões técnicas, políticas e culturais do processo; é a relação integrada entre educação básica, a educação técnica e os eixos do conhecimento, trabalho e cultura; atuar nos planos ontológico, epistemológico e curricular. A integração está nas condições objetivas e subjetivas do processo de ensino, desde o aproveitamento de espaços, laboratórios, pessoal até o desenvolvimento de concepções educativas.

Segundo Silva (2009) e Pacheco (2020), é pela verticalização do ensino que se materializa a integração dos diferentes níveis e modalidades da educação básica, profissional e superior, da formação inicial à formação continuada. Desse modo, a relação integração-verticalização implica no critério de escolha dos componentes curriculares de cada curso, o que implica na contextualização e organização intencional desses conhecimentos, mediada pela complexidade, densidade científica e tecnológica, na qual a verticalização permite ao educando a construção de alternativas de formação dentro de um determinado eixo da EPT.

Nessa perspectiva, Frigotto (2018) aponta que esse processo de verticalização e integração proporciona uma nova organicidade de oferta formativa dos IFs que difere das instituições de origem pertencentes à rede de escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs. Desse modo, a nova (re)institucionalidade caracteriza-se pela transversalidade junto as diversas

modalidades e níveis de ensino e extensão, assim como a possibilidade de desenvolvimento da cultura institucional e características sociopolíticas regionais diversas e a expansão interiorizada mediada pela territorialidade; há uma organização de ofertas formativas que difere bastante da rede de escolas técnicas e dos CEFETs.

Diante dessa formatação IFs que não constitui um CEFET, escolas técnicas e muito menos uma universidade, Pacheco (2020) nos alerta que os Institutos Federais não podem, nem são interpretados como universidades em circunstâncias dessa institucionalidade, cuja missão cumpre tarefas semelhantes às universidades nos aspectos do ordenamento jurídico, controle e regulação, mas são diferentes em termos de objetivos e finalidades, dadas as circunstâncias em que os IFs se inserem numa determinada territorialidade. Diferenças que não conferem menor ou maior importância em relação às instituições de cunho acadêmico, pois que compete ao centro da missão dos IFs é o compromisso com desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida da população no contexto em que estão inseridos.

Segundo Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), e Machado (2015), para a Rede Federal cumprir sua missão, essa (re)institucionalidade ampliou a oferta para a EPT, o que proporcionou um aumento proporcional da demanda por profissionais docentes qualificados para atender à complexidade do mundo do trabalho diante da acumulação flexível. Nesse sentido, as instituições tiveram que criar condições para aumentar e qualificar seu quadro de servidores, à medida que possibilitaria a ampliação do quadro de pesquisadores em grupos de pesquisa, a produção de pesquisa aplicada e inovações tecnológicas.

Não obstante, as instituições tiveram que lidar com conflito interno de perda de identidade, rompimento da tradição, e se reinventar diante do que estava posto, sobretudo pela grande quantidade, segundo Frigotto (2018), de jovens mestres e doutores que adentraram nessas instituições sem ter nenhuma experiência de ensino, mas, que estavam sedentos para atuar na pesquisa e no nível superior. Neste sentido, Machado (2015) acena que, diante dessas dificuldades e novas exigências, ainda que não suficientes, proporcionaram a elevação do nível de formação do quadro de profissionais e a superação de marcas históricas como modelo de mestre da oficina-escola, professor espelho, instrutores de empresas que historicamente assumiram o protagonismo do ensino profissional.

Entretanto, não podemos nos iludir diante da novidade em que aparentemente a institucionalidade dos Institutos Federais nos dissimula ser. Sua configuração nos moldes atuais não deixa de ser parte de um processo de reconfiguração do mundo do trabalho que se desencadeou no conjunto de reformas empreendidas a partir dos anos 1990 do século passado, e que vem ao longo destes tempos a passar por sucessivas reformas e contrarreformas, que,

assim como nas (re)institucionalidades antecedentes, tem o protagonismo assumido pelo capital para corrigir as próprias distorções provocadas por si, em que:

as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir alguns detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção. (Mészáros, 2008, p. 25),

Ao partir dessa concepção metabólica do capital, o nexo entre sucessivas reformas empreendidas, nesse contexto, é resultante do ajustamento do ideário capitalista a cada conjuntura política e ao momento histórico. Assim, entre alternâncias de estratégias, em relação ao controle de direcionamento, presenciou-se no limiar do século passado, a sucessão de um conjunto de medidas emergenciais conduzidas pelo Estado, e orquestradas por diferentes forças políticas, organismos internacionais, iniciativa privada e pequena burguesia, constituídas de verdadeiros aparelhos hegemônicos em contraste aos anseios da classe trabalhadora, sedenta de vontade para participar das decisões política do Estado. As quais viram na ascensão de um governo progressista, a oportunidade de democratização do acesso aos bens públicos.

Assim, a configuração das reformas empreendidas no contexto de institucionalização dos Institutos Federais, assume um caráter de afeiçoamento nessa nova realidade econômica e globalizada, evidenciada pela importância do desenvolvimento da EP, na qual, fica dissimulada o empenho do capital em garantir a formação dos trabalhadores sob perspectiva de crescimento econômico. Essas manobras políticas, segundo Mészáros (2008), constituem uma tentativa de o capital corrigir defeitos da ordem estabelecida, sem danificar as estruturas da sociedade que, que sob sua lógica, permanecem incólumes e imutáveis.

Desse modo, a (re)institucionalidade dos IFs implementada pelo governo a partir de 2008, não furtam de uma política de reformas desenvolvimentista assimilada aos desígnios do capital. Nesse sentido, Araújo (2018) afirma que tais mudanças e reformas que ocorrem no campo da EP são consequências das alterações de um ideário político social empreendidas pelo desenvolvimento do capital, no Brasil, sobretudo, para cumprir o papel mediador de formador de mão de obra e treinar a massa operária, como tem feito ao longo dos tempos em consonância a cada demanda, contexto e momentos históricos. Além disso, entende-se que o capitalismo ao apropriar-se da educação faz o trabalhador executar de modo criativa e intelectualmente o seu projeto de sociedade ao ter a EP como meio estratégico basilar para empresas industriais e ao mercado de serviços terem sucessos nos negócios lucrativos.

A materialização desse momento histórico, objetivou-se a partir da congruência política entre forças contraditórias, ditas conservadoras e progressistas que colocaram em jogo, segundo Mészáros (2008), o direcionamento dos processos educacionais e as formas de reprodução da estrutura social para garantir um modelo de sociedade baseada no modo de produção capitalista, de modo que viria a postergar qualquer expressão de transformação social em detrimento daquelas determinadas pelas práticas contraditórias.

Nesse campo de forças políticas, diria Gramsci (Caderno cárcere 11, §12, p. 108, 1999) “toda concepção tem pensadores e cientistas a seu favor e a autoridade é dividida”. Nesse sentido, a institucionalização dos IFs sucedeu mediante dois blocos de concepções da EP em disputa. Um de caráter progressista, assumida pelos educadores, pesquisadores e a classe trabalhadora operariado como espaço de humanização, de luta social hegemônica no sentido gramsciano, que reconhece na EPT, um espaço de luta, de *práxis* social transformadora, como possibilidade de compreensão e intervenção a realidade social.

Em contraste, há um conjunto de concepções dominantes da sociedade que se constituem a partir das relações de produção e de reprodução das forças produtivas e que se articulam para reproduzir, conforme Thompson (2012), as formas de sociabilidade humana que incidem no trabalho docente para realizar a EP, tradicionalmente difundida pelas formas de exploração econômica e exploração política. De acordo com Kuenzer (2007), essa dualidade estrutural, em virtude da acumulação flexível do modo de produção e do consumo, aprofunda as diferenças de classe, polarizam as competências, simultaneamente, o Estado na condição de mediador e fomentador da demanda por educação, atribui suas funções essenciais ao mercado através de repasse de verbas públicas destinadas as intuições privadas, de modo que delegam suas maiores competência para realizar.

Partindo da concepção de Rehem (2009), percebe-se a clareza com que esse ideário-político-social demarca os “novos tempos” de reformulação do capital, quando a autora assume que o “paradigma da Educação profissional” no contexto atual, deve estar alinhado ao “paradigma dominante na modernidade líquida” orientada pela “flexibilidade, fluidez, interrelação, integração e intercomunicação” (p. 72, *passim*). Sendo assim, essas reestruturações alteraram as formas de produção e relações de trabalho, em que possibilitam realizarem essas alterações para proporcionar a transformação da linha de produção e célula produtiva; as formas de controle, produtividade e qualidade da produção ficaram sob tutela do trabalhador, que, além disso, é responsável pelo processo criativo e pelas soluções imediatas dos problemas emergentes no interior da empresa. Portanto, essa nova ordem nessa concepção requer:

alterações nas formas de hierarquias, nos processos criativos, investigativos, flexível, nas formas de aprender e operacionalizar o conhecimento.

Assim, é relevante mencionar que as novas (re)institucionalidades das instituições formadoras da EP, fora da abrangência da EBTT são redefinidas por meio dos objetivos, funções, alcance e suas formas de inserção no mundo da produção e do mercado de trabalho. Nesse sentido, o caminho traçado para tais instituições tem sido a fragmentação dos setores de serviços, integração de ações e a verticalização no atendimento formativo da massa operária nesses níveis da “pirâmide ocupacional”. A partir disso, defende a formação do trabalhador a partir da pedagogia das competências (competências, habilidades, saberes e conhecimentos), que estariam articulados à técnica, a experiência, ao trabalho e a vida social, sem perder de vista as estratégias de competitividade, qualidade, produtividade, equidade.

Entretanto, o advento da acumulação flexível alterou as ações do trabalho docente, o professor considerava a prática letiva como processo de transmissão de conhecimento, replicação de experimentos, instrução de preenchimento de formulários técnico/didáticos e execução de atividade produzidas por tecnocratas, que deu lugar esta nova abordagem da atividade docente. Neste contexto, o trabalho docente pauta-se pelas novas concepções que direcionam as formas produtivas que abrangem as relações de trabalho, de modo que essas novas exigências requerem um profissional que mobilizam os processos criativos, cognitivo e intelectual para, de fato, consolidar na execução desse trabalho por meio das práticas didáticas.

Em contrapontos, Kuenzer (2007), Dante (2014), Machado (2015), concomitantemente, Lorenzet e Andreolla (2020) enfatizam que a formação do professor para EPT, requer um sentido integrado de formação, em que o profissional docente está preparado para executar o domínio do conhecimento técnico-científico e pedagógicos-educacionais; comprometido politicamente junto a classe trabalhadora, a inclusão e a transformação social, de modo que, a atividade docente se expresse pelo saber científico, educacional, pedagógico e pela indagação teórica, crítica e reflexiva.

A partir de Kuenzer (2007), e Moura (2014) percebe-se que há uma apropriação da componente intelectual e das formas de sociabilidade humana pela acumulação flexível, que possibilitou ao trabalhador tornar-se multitarefário, dado a possibilidade de lidar com situações complexas, desenvolver competências cognitivas, solucionar problemas emergentes no ambiente de trabalho. No entanto, o processo contraditório entre trabalho e capital constitui-se num elemento singular do movimento de reação e resistência contra a ordem estabelecida, pois possibilita a elaboração de uma “[...] nova síntese entre corporeidade e intelectualidade, presente na concepção de competência como práxis, [...], permite recuperar a concepção de

omnilateralidade como um dos fundamentos dos processos de formação humana” (Kuenzer, 2007, p. 1.176).

A partir disso, Lorenzet e Andreolla (2020) enfatizam que a atuação profissional para EP está para além da perspectiva de atuação profissional flexível, porque tornou-se adaptável as novas exigências do mercado de trabalho predatório, descartável e intensificado, conforme abordado por Rehem (2009). No entanto, é necessário que este professor seja preparado para compreender os elementos constitutivos dos processos de ensino aprendizagem, como: planejamento, metodologias, procedimentos de ensino, estratégias didáticas, avaliação, currículo, mecanismo cognitivos de aprendizagem e desenvolvimento psicossocial e humano, além dos processos político pedagógicos, como: PPP, PDI, PPI, planos e matrizes de cursos, atividade de gestão, entre outras atividades que são inerentes a atividade docente. Para isso, é necessário que o professor da EPT tenha clareza do papel social, enquanto profissional do magistério, de modo que sua atuação venha a ser respaldada pelo compromisso social, pela ética profissional e pela posição política e deontológica diante da sociedade.

Nessa linha de raciocínio, Machado (2015) e Moura (2014) apontam a importância da formação do educador articulada ao desenvolvimento de pedagogias voltadas para existência das demandas específicas da EP; ao desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e reflexiva em relação a atuação docente; à socialização de experiências profissionais e educacionais; e formar o futuro profissional para atuar no ensino, pesquisa e extensão, porque constitui uma lacuna nessa área, enquanto processo educacional. Sobretudo, uma formação pautada nos princípios da formação integral em que os processos formativos, inicial e contínuo venha a possibilitar a integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A partir disso, a formação do professor da EPT ganha relevância quando fundada numa educação politécnica ao ter seu trabalho como elemento fundante da integração, e da formação omnilateral do professor. De acordo com Moura (2014), tomar o trabalho como princípio educativo é superar as concepções pragmatistas do “aprender trabalhando” e/ou “trabalhar aprendendo”, mas retomar a materialidade histórica do trabalho como processo formativo, como dimensão ontológica constituída a partir da intencionalidade dos indivíduos que constrói, produz e se autoproduz pela vivência do trabalho.

Diante disso, qual o sentido da verticalização na formação do professor para a EBTT? Em que consiste o trabalho docente nesta nova (re)institucionalidade? Que estratégias políticas e educacional são desenvolvidas para a formação do professor que ingressa/inicia na carreira EPTT? Diante dessas problematizações procuramos situar o perfil do professor que assume o trabalho docente em um contexto de trabalho fetichizado.

Diante desse campo de disputa acima exposto, não existem um consenso acerca do perfil profissional dos professores que atuam na Educação Profissional, muito menos uma política nacional que viriam a limitar as distorções existentes no processo de profissionalização da atividade docente nessa modalidade de ensino. Em contexto destas lacunas e propostas para formação de um professor para atuar na EBTT. Ademais, Vital e Cruz (2014), Oliveira e Cruz (2017), Mororó, Oliveira e Pereira (2018) fizeram um esforço para compreender o perfil do professor que ingressa nessa carreira polivalente e verticalizada.

De acordo com Oliveira e Cruz (2017), o modelo da verticalização do trabalho docente têm suas origens nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, as quais tinham como modelo de organização administrativa e pedagógica um corpo docente e técnico estruturado para fazer atendimento do ensino agrícola, industrial ou tecnológico que eram realizados pelos CEFETs, que passariam a assumir novas responsabilidades por meio das mudanças e reconfigurações do ensino técnico, e tecnológico implementado a partir de 2004.

Paralelo a isso, essas mudanças em contexto da reconfiguração do ensino técnico e tecnológico assinalam como modificação da atuação docente, as exigências de desempenhar tarefas em diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo particular, a adição funcionais para atender aos novos cursos em nível superior, como: engenharias, tecnologias e complementação pedagógica, em seguida, desenvolverem atividades de pesquisa e de extensão além do ensino. No entanto, o advento dos Institutos Federais, as legislações pertinentes não definiram o perfil formativo e característico do professor que iriam atuar de modo polivalente nessa nova configuração de educação integrada, verticalizada, transversal. Salve exceção, há algumas características exigidas em editais de processos seletivos que entre outras exigências traziam como critérios que variavam desde a titulação, experiência na docência, experiência em pesquisa, produção de patentes e produção bibliográfica (Vital; Cruz, 2013).

De acordo com Moura (2014), existem quatro perfis distintos, em termos formativos, de professores que atuam na EP: i) os profissionais não graduados que atuam na EP (a maior incidência é nas organizações privadas, incluindo o “Sistema S”, e nas ONGs); ii) os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP (a maioria deles se encontra nas redes públicas dos estados, dos municípios e da União. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis ou tecnólogos que exercem a docência sem que tenham formação para tal); iii) os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP (formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de Matemática, de Química, de Geografia, de História); iv) e, os que ainda se formarão, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial. Observa-

se que o perfil do professor que atua na educação profissional em sua totalidade é bem diversificado, é um nicho de atuação que abrangem além dos professores graduados (licenciados e não licenciados) professores com formação técnica, com “notório saber” professores em formação.

De acordo com Kuenzer (2007), essa diferenciação de níveis de formação dos professores na EP, mostra a necessidade do mercado na acumulação flexível, ter diferentes níveis de qualificação para ocupar células, forças e equipes de trabalho, de modo que venha a garantir o lucro a baixo custo dos serviços por meio da subcontratação, contratos precários, e os processos de extração da mais-valia. Nesses aspectos, é deplorável a incoerência dos critérios existentes no processo de requisição, formação e atuação do profissional que vai atuar na EP por meio da esfera pública ou privada.

Como abordado anteriormente, a disputa conceptual pelo projeto de orientação da direção da EP é histórica, de modo que a sua oferta é multissetorial e venha a ser na esfera pública, privada ou nas instituições sem fins lucrativos. Como ordenou Manfredi (2016) ao elencar as instituições que construíram a rede EP nos anos de 1990: além da rede de ensino médio e técnico ofertadas por instituições federais, estaduais, municipais e privadas havia a oferta da EP em universidades públicas e privadas; no Sistema S (Senai/Sesi, Senac/Sesc, Senar, Senat/Sest, Sebrae, SESCOOP); Escolas/Centro de sindicatos de trabalhadores; nas entidades comunitárias, laicas e sem fins lucrativos (ONGs); e no ensino profissional livre privado.

Diante dessa heterogeneidade institucional e da diversidade de ofertas da EP, o perfil dos professores que atuam na educação profissional é igualmente diversificado e diferenciado, tanto nos aspectos formativos quanto nas relações de trabalho. Nesse sentido, de acordo com Moura (2014), a contratação de professores é distinta e precarizada, nos estados há uma separação entre professores que pertencem ao quadro efetivo e aqueles sob contrato temporários e estagiários, que na maioria dos casos são contratados por fundações para prestar serviços ao estado. Além disso, as escolas que ofertam a EP, nem sempre estão articuladas (integradas) junto as escolas que ofertam o ensino médio. Consequentemente, os professores são separados por meio da atuação na formação propedêutica, que não têm nenhum vínculo aos professores da área da formação profissional, o que dificulta sobremaneira, qualquer unidade à formação integral (omnilateral) do professor da EPT.

Não obstante, a que considerar que a remuneração docente dos professores que atuam fora da rede federal de educação, exceto um ou outro estado (Paraná e São Paulo) a remuneração desses sujeitos é bem precarizada, e a situação se agrava quando se sai da esfera pública como ocorre com profissionais que atuam nas organizações privadas, incluindo o Sistema S, e nas

ONGs, organizações sindicais em que a ocorrência de contrato de instrutores não graduados para atuar na EP é bem maior. Desse modo, a incidência de professores leigos e com formação técnica ou com “notório saber” é bem maior do que na esfera federal da EPT. Assim, distinguem em alguns aspectos dos professores que atuam em outras instituições de EP.

Embora, passam pelos mesmos mecanismos de valorização e de (de)formação profissional (prestígio, valorização social e financeira, formação, condições de trabalho, renumeração, carreira, profissionalização), as particularidades do Professor EBTT distingue dos demais profissionais docentes que atuam em outras esferas do sistema nacional de educação profissional, os níveis de exigências e o cumprimento desses mecanismos são diferentes. A relação ciência, técnica, tecnologia, trabalho e culturas (politecnia), assim como a indissociabilidade, pesquisa, ensino e extensão que constituem princípios fundamentais da prática docentes desses profissionais, são fatores de distinção entres esses perfis de atuação profissional na EP.

De acordo com Mororó, Pereira e Oliveira (2018), o perfil formativo dos docentes que atuam na EBTT, normalmente são professores graduados, cujo formação inicial veem do bacharelado, das licenciaturas, e das tecnologias (tecnólogos). Em segunda análise, o grupo de professores bacharéis e tecnólogos que atuam nas áreas específicas da formação profissional, na qual, tem o domínio científico, dentre os quais, uma maioria significativa não possuem formação pedagógica para exercer o exercício da docência, enquanto o grupo de docentes licenciados possuem licenciatura nas suas áreas afins, mas não tem formação para atuar na EP, logo é um grupo de professores atuam geralmente nas áreas propedêuticas, além disso, esses grupos atuam nas graduações, pós-graduação e Proeja.

Neste sentido, Vital e Cruz (2014) ao analisar os editais de concursos públicos para professores efetivos ingressarem na carreira permanentes de professor EBTT, assim como Bonfim (2020) identificaram que uma maioria significativa desses docentes requeridos, são procedentes de cursos de bacharelado, sem ter alguma formação direcionada à docência, somase a isso, os professores licenciados que atendem ao requisito de formação pedagógico, não possuem formação direcionada para EP. Nesses aspectos, a profissionalidade docente vai-se a consolidar a partir das necessidades reais da sala de aula e das exigências que os planos (regulamentos) de atividades docente requerem, em outros termos, o trato pedagógico constitui-se na empiria pela socialização organizacional, pela relação profissão docente, pela vivência com pares, e de forma mais contundente, espelhados nas experiências que tiveram ao longo da formação.

Decorre dessa questão, que os professores ao ingressar na carreira EBTT sem formação e/ou experiência profissional nessa modalidade de educação, acabam por assumir, segundo Lorenzet; Andreolla (2020), a atividade docente a partir de um caráter tecnicista e pragmatista, sem se atentar para existência de uma perspectiva pedagógica mais ampla (sentido extenso), a qual requer, uma formação do professor da EPT a partir de uma concepção histórica, sociológica e antropológica. Um problema que afeta, igualmente os cursos de licenciaturas que ainda apresentam lacunas na formação de professores, carente de uma formação integral e humana em perspectiva cultural superadora das políticas de formação pragmatista e reprodutivista da educação.

No entanto, a formação pedagógica, consiste em ser uma problemática ao professor da EP como enfatiza Mororó, Pereira e Oliveira (2018) que apesar das mudanças ocorridas nesse campo de conhecimento, persiste ainda na RFEPCT, sobretudo, em Institutos Federais, uma verticalização da formação do quadro de professores e servidores em nível de mestrado e doutorado voltado ao aprofundamento do conhecimento nessas respectivas áreas de formação.

Um segundo fator determinante que diferencia o professor da EBTT dos demais profissionais da EP é a organização pedagógica verticalizada do trabalho docente, que articulada à integração tem proporcionado uma ação docente polivalente, não em termo generalista da monodocência, mas atrelada ao movimento de organização escolar como revela Cruz (2017). Neste sentido, a polivalência do professor dos Institutos Federais tratam-se, segundo Mororó, Pereira e Oliveira (2018), de uma série de exigências profissionais que professor EBTT tem que dar conta no exercício da docência, a qual, abrangem diferentes níveis de escolarização e modalidades de ensino, e articulam as atividades de ensino com pesquisa e extensão, bem como participar das atividades gerenciais administrativas.

Apesar das contradições históricas e polifonias que o termo polivalente carrega, de acordo com Cruz (2017), a institucionalização dos Institutos Federais inaugura, em termos legais⁴, um novo enquadramento profissional, portanto, há uma nova configuração do professor polivalente que passa a atuar em todos os níveis modalidades que constituem a EP e desenvolver atividades de extensão e pesquisa aplicada. De acordo Mororó, Pereira e Oliveira (2018), essa ressignificação do professor polivalente no contexto da (re)institucionalidade dos IFs não

⁴ De acordo Brito e Caldas (2016), a carreira de magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) é bastante recente ao ter em vista que foi criada pela Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008, que dispõe sobre reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE), dentre si há os cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que é regulamentada e reestruturada pela Lei n.12.772, de dezembro de 2012. A qual dispõe sobre reestruturação do Plano de Carreiras de Cargos do Magistério Federal e tem entre si, o professor EBTT.

deixam de estar articulada em meio a mudanças do trabalho e da acumulação flexível do novo modo de produção capitalista, a qual requer um trabalhador multifuncional, polivalente, flexível, capaz de exercer diferentes funções e adaptar criativamente as exigências da sociedade e do mercado.

Uma terceira particularidade dos professores da EBTT, que distingue os professores da EPT, condiz ao plano de carreira consolidado que a categoria conquistou no contexto de institucionalização dos IFs. O qual foi instituída para substituir o antigo plano de carreira do magistério de segundo grau e magistério superior na EP. Segundo Brito e Caldas (2016), essas carreiras foram criadas por ocasião da criação dos CEFETs nos anos de 1970. Sendo a primeira, destinada a atender ao pessoal docente das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, dos Colégios Militares, e Dom Pedro II, paralelamente, ocorreria a segunda modalidade da carreira, que enquadrava os professores dos CEFETs, que atuam na educação superior.

Nesse sentido, a institucionalização da carreira do magistério da EBTT e seus desmembramentos regulatórios proporcionaram a alteração da política de remuneração, cargos e salários desses professores. Assim, a carreira tornou-se atrativa para executar o exercício da docência, particularmente, daqueles docentes advindos de outras carreiras profissionais, conforme Cruz e Vital (2014), desse modo, o ingresso na carreira EBTT, embora pode vir de modo tardio, tem como motivação pessoal a estabilidade garantida, por enquanto, no serviço público federal, apesar dos mecanismos de desvalorização que afetam o trabalho docente: os dilemas da profissão, política de remuneração, correção de cargos e salários.

Conforme exposto, a carreira dos docentes da EBTT, nos moldes em que se opera, foi criada pela Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008, a qual dispõe sobre reestruturação de um conjunto de cargos e carreira dos servidores públicos federais, entre os quais, a carreira de magistério Superior, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal. Entretanto, após confusões e falta de entendimento do rigor da lei, só a partir de 1º de março de 2013 entra em vigor a estruturação e regulamentação dos referidos planos, após a promulgação da Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

Nos termos da Lei n. 12.772 o ingresso para provimento de cargo efetivo de professor EBTT, ocorre mediante aprovação em concurso público através de provas e/ou provas e títulos. Conforme o exposto pela lei, a carreira do Professor EBTT compõe-se de quatro classes (D I, D II, D III, D IV) e o professor Titular, cada classe compor-se-á de quatro (4) níveis, com interstício de 24 meses para progredir de um nível para outro. Entretanto, as duas primeiras classes (D I e D II) compõe se apenas de dois níveis, de acordo com Brito e Caldas (2016), essa

mudança ocorreu em virtude das reivindicações conquistadas pelos movimentos sindicais da categoria, mediante pressão e negociação perante governo para haver a redução de quatro (4) para dois (2) níveis nas referidas classes para ficar, portanto as classes D III e D IV com quatro (4) níveis para progredir de uma classe para outra. Além disso, os movimentos dos profissionais do magistério da EBTT ao longo das discussões com governo garantem a implementação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que entrou em vigor a partir de 1º de março de 2013.

Em resumo, o contexto atual, da formação de professores é uma demanda da classe trabalhadora que reivindica nesse cenário, o reconhecimento profissional, a estabilidade da carreira, uma jurisdição e estatuto profissional que lhes conferem autonomia, autorregulação e *status* profissionais. Nos aspectos formativos tem muitas lacunas para realizar a formação do professor EBTT, de modo particular, a ausência de diretrizes para consolidar na formação do professor polivalente em um contexto de ensino verticalizado, tanto no tocante à ausência de política de formação, quanto a ausência de projetos e programas institucional que adentram nessas demandas de formação de professores para exercer a EBTT.

Diante do exposto, a socialização profissional no âmbito dos Institutos Federais tem como exigência a formação profissional, em nível superior, nas respectivas áreas de formação, no entanto, ao adentrar nessas instituições, os institutos assumem a missão de capacitar o professor para assumir a docência na EBTT. Essa socialização dá-se, inicialmente, no âmbito da organização institucional e na formação continuada do professor, tanto no domínio da formação em nível de qualificação de abrangência quanto da pós-graduação específica. Do mesmo modo, a ocorrência de socialização a partir da busca individual do professor, na busca do reconhecimento e a afirmação dessa identidade profissional se dá por meio da participação e atuação profissional junto aos pares.

Torna-se evidente, portanto, que nesse contexto da gênese e desenvolvimento da institucionalidade dos IFs em que se situa a formação do professor para exercer o cargo da EPT, buscou-se sistematizar por meio de revisões bibliográficas situar os estudos e pesquisas sobre construção da profissionalidade docente do professor iniciante/ingressante na EBTT a partir da socialização profissional está estruturado na seção, a seguir.

CAPÍTULO 2 - ESTADO DA ARTE: um debate sobre socialização da profissionalidade do professor iniciante/ingressante

O estado da arte permite alcançar, pelo menos, três objetivos: sistematizar um determinado campo de conhecimento; identificar temáticas dominantes e emergentes e identificar as lacunas ainda não exploradas na área e que apontam a necessidade de pesquisas futuras.
Haddad

Para atingir os objetivos do estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico a partir dos descritores socialização profissional, professor iniciante/ingressante e profissionalidade docente, ao tomar como base de dados, as produções científicas publicadas nos formatos de tese e dissertações dos programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras, disponíveis nas plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) até março de 2001.

Inicialmente estabeleceu-se como critério a localização dos descritores contido nos títulos, termos e palavras-chave das produções em cada base digital para fazer a busca generalizada, que levou a obter milhares de trabalhos referente ao objeto de pesquisa. Diante da quantidade de trabalho sugeridos, fez-se um refinamento para escolher os textos que se adequariam ao objeto de estudo.

Diante do grande volume e variedades de abordagem dos trabalhos foi necessário delimitar os termos para selecioná-los. Assim, refinou-se a busca apenas ao título e delimitamos o tempo das produções a partir do ano de 2015, de modo que os trabalhos localizados nessas plataformas foram produzidos de 2015 a 2020. Quanto à área de produção, limitamos aos trabalhos da área de ciências humanas, ao ter a subárea da educação como principal fator de escolha. Desse modo, selecionou-se os textos que continha no título cada um dos descritores e que fazia referência a formação e ao trabalho docente, posteriormente, procurou-se ler cada um dos resumos e selecionar aqueles que teriam a combinação dos descritores com local do objeto de estudo: profissionalidade docente do professor EBTT, professor iniciante/ingressante da EBTT, socialização docente do professor EBTT ou que traziam referências aos Institutos Federais. E, ainda procurou combinar descritores, embora não fizesse referência à educação profissional: profissionalidade e professor iniciante/ingressante; profissionalidade e socialização; socialização e professor iniciante/ingressante. Dentre os descritores, buscou associar as palavras-chave aos temas professor da EBTT e Institutos Federais.

Para haver uma melhor sistematização, os dados foram organizados a partir das informações elementares contidas na primeira aba dos repositores: título da obra, autor, ano de publicação, instituição relacionada e endereço eletrônico. Após as informações iniciais, buscou por meio da leitura dos resumos identificar elementos internos que constituem o resumo de uma produção acadêmica: objetivos, resultados, abordagens teóricas e metodológicas e principais autores que fundamentam as respectivas obras. Após leituras dos resumos, procurou sistematizar os dados inventariados das produções acadêmicas, através de quadros.

A análise dos trabalhos foi feita a partir dos resumos, nos quais buscou identificar inicialmente os objetivos de cada trabalho e relacioná-los aos resultados apresentados nos resumos, de modo a observar se aquilo que foi enunciado nos objetivos estavam presente nos resultados, do mesmo modo, procurou estabelecer relação das abordagens teóricas e metodológicas de cada produção. E, por fim, buscou analisar por completo, os trabalhos acadêmicos que tinham uma aproximação com propósito desta pesquisa por meio do objeto de estudo: profissionalidade docente na EBTT/IF, professor iniciante/ingressante na EBTT/IF, socialização na EBTT/IF.

Os critérios de inclusão obedeceram a diferentes etapas: na primeira, selecionou os trabalhos pela relação dos descritores e área de abrangência, inicialmente, à profissionalização e trabalho docente; na segunda etapa procurou selecionar apenas as produções que combinaram os descritores ao objeto de estudo e que viriam a apresentar combinação entre descritores. Por fim, a terceira etapa escolheu para realizar a análises mais profunda dos trabalhos que estava em consonância aos descritores de profissionalização e trabalho docente nos Institutos Federais.

Na extração dos dados, identificou e sistematizou, por meio de tabela, o quantitativo de teses e dissertações produzidos aos longos dos anos de 2015 a 2021, suas respectivas regiões e as universidades em que esses trabalhos foram produzidos. Além de procurar identificar as bases de dados em que esses trabalhos foram localizados. Após análise de cada categoria (descritores) elaborou-se uma síntese conceitual das referências bibliográficas apresentadas pelos autores dos trabalhos analisados, de modo que viria a ter presente um quadro conceitual em que manifestam as diferentes acepções dos termos categoriais aprofundados neste estudo.

Diante da grande quantidade de trabalhos localizados, em cada descritores foi necessário inventariá-lo cada um, de modo que a pesquisa está organizada em três partes a saber: a primeira parte faz a análise das produções acerca da profissionalidade docente; a segunda apresenta as discussões sobre socialização profissional e a terceira parte focaliza as produções sobre professor iniciante/ingressante. Assim, os dados foram organizados em quadros por meio dos seguintes eixos: número de teses e dissertações produzidas; distribuição geográfica da produção

científica; a origem institucional dos participantes; distribuição temporal dos trabalhos a partir da implantação dos Institutos Federais; perspectivas e enfoque metodológicos das pesquisas, as sínteses das conclusões e uma sinopse conceitual de cada categoria.

1 Profissionalidade docente

Nesta seção apresenta-se o desdobramento do descritor profissionalidade, em que combinou descritores correlatos: profissionalidade docente; profissionalidade do professor iniciante/ingressante e profissionalidade na EP, e construção da profissionalidade docente. Com base nos dados da Plataforma Digital Sucupira da Capes, foram aposentados milhares de trabalhos, porém, foi necessário restringir a filtragem ao título, sendo 177 resultados, dos quais 48 títulos foram selecionados para fazer uma inspeção, após análise dos títulos foram identificados, dentro dos critérios de exclusão (profissionalidade do professor iniciante e profissionalidade na educação profissional), dentre os quais, apenas sete (7) trabalhos foram escolhidos.

Após leituras dos resumos dos trabalhos selecionados, identificou-se que apenas duas (2) produções eram direcionadas à profissionalidade docente nos Institutos Federais, portanto esses trabalhos permanecem articulados ao objeto deste estudo. Do mesmo modo, os critérios de exclusão foram aplicados durante a busca na plataforma da BDTD/Ibict, em que foram localizados trinta e oito (38) trabalhos sobre profissionalidade docente, desse total, após um refino dos títulos, foram identificados sete (8) trabalhos, dentre eles, seis (6) já foram localizados no banco de tese e dissertações da Capes, de modo que apenas 2 não foram localizados em ambas as plataformas como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e dissertações sobre profissionalidade

Produção	Título do trabalho	Autor/ano	IES/base
Dissertações	A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia.	Rômulo Loureiro Casciano (2016).	PUC-RJ <u>Capes/Ibict</u>
	O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente.	Patrícia Borges Gimenes (2017).	USP – RP Capes/Ibict
	A constituição da profissionalidade e os saberes docentes na educação profissional de nível técnico das áreas de Saúde e Bem-estar.	Danielle Girotti Callas (2015).	PUC – SP Capes/Ibict
	A construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	Fernanda Bezerra Mateus Martins (2019).	UNB - Capes/Ibict
	A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo.	Taciana Cardozo Suarez (2018).	USP Capes/Ibict
	O projeto professor diretor de turma e a profissionalidade docente no contexto da Educação Profissional.	Maria Cleide Da Silva Ribeiro Leite (2019).	UECE Capes/Ibict

	A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - <i>Campus</i> Paracatu.	Joselene Elias de Oliveira (2015).	UNB Ibict
Teses	O bacharel professor: elementos intrínsecos à aquisição da profissionalidade docente na Educação Profissional e Tecnológica.	Ana Celia Furtado Orsano (2016).	UFPI Capes

Fonte: - Capes – IBICT/CAPES (2021).

Entre as produções selecionadas, percebe-se algumas discussões recorrentes acerca da profissionalidade, que foram em nível de mestrado. Assim, entre oito (8) trabalhos, apenas um (1) é produto de uma tese de doutorado, o qual investiga a formação do professor bacharel no Instituto Federal do Piauí, produzido no ano de 2016. As demais são dissertações publicadas de 2015 a 2019. Quanto ao fator regional das produções temos quatro (4) trabalhos publicados na Região Sudeste; duas (2) na Região Centro Oeste e duas (2) na Região Nordeste.

Quanto a abordagem dos trabalhos sobre profissionalidade, três produções estão direcionadas a profissionalidade do professor iniciante: uma foca na construção da profissionalidade dos professores egressos, uma busca compreender a profissionalidade do professor iniciante na educação básica, e outra analisa a profissionalidade do professor iniciante no ensino superior. Cinco (5) produções tratam da profissionalidade na EP, entre si, uma trata da construção da profissionalidade de nível técnico das áreas de saúde e bem-estar e outra trata da profissionalidade docente do professor da educação básica no contexto da EP.

Os demais trabalhos estão relacionados ao objeto de estudo, pois focam à profissionalidade docente do professor EBTT, como: dissertação de Fernanda Bezerra Mateus Martins, UNB, defendida em 2019, a qual trata da construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto dos IFs; o trabalho de Joselene Elias de Oliveira, UNB, 2015, aborda a profissionalidade do bacharel docente da EP nos IFs; e a tese de Ana Celia Furtado Orsano, UFPI, defendida em 2016, que busca compreender aquisição da profissionalidade docente do professor bacharel nos IFs.

Com base no fator de exclusão de produções identificadas nos resultados, a busca localizou diferentes abordagens de trabalho sobre profissionalidade docente, em ambas as plataformas foram encontrados trabalhos que tratam dessa qualidade docente de professores da educação superior; a profissionalidade docente de professores da educação infantil; e, profissionalidade docente da educação básica. Assim, o objeto deste estudo trata-se da modalidade de educação profissional e decidimos analisar os trabalhos que tratavam dessa temática, ou que havia a combinação com um descritor correlato. Por isso, selecionamos os trabalhos que associaram profissionalidade e professor iniciante, no entanto, nenhum trabalho foi encontrado que combinariam profissionalidade docente e socialização profissional.

Diante dos oito (8) trabalhos selecionados para estudo, analisou-se os respectivos resumos, nos quais buscou-se identificar as seguintes categorias: definição do problema e objetivos; abordagem teóricas, principais autores que fundamentam o trabalho; abordagem metodológica e instrumento de pesquisa; e principais resultados. No entanto, para melhor compreensão e objetividade da análise dos resumos, decidimos dividir os agrupamentos dessas categorias em dois quadros: Quadro 3 apresenta-se os objetivos e os resultados; no Quadro 4 estarão descritas a abordagem teórica e a abordagem metodológica/instrumento de pesquisa.

Quadro 3 – definição de objetivos e resultados

Objetivo	Resultados	Ator /ano
Investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará.	Demonstra a construção do Ethos profissional dos professores pela ótica dos estudantes.	M ^a Cleide Ribeiro Leite (2019).
Analisar sobre a formação inicial e a atuação profissional nos primeiros anos de carreira e evidenciar o ponto de vista desses professores na construção da identidade profissional.	Não apresenta.	Rômulo Loureiro Casciano (2016).
investigar os princípios definidores da aquisição da profissionalidade do bacharel professor que atua na EPT/IFPI no campus Teresina (PI) relacionando-os à formação contínua desse docente.	Em construção.	Ana Celia Orsano (2016).
Compreender a inserção e a permanência dos professores iniciantes, atuantes em áreas do currículo do Ensino Médio, em quatro escolas estaduais localizadas em Ribeirão Preto.	Não apresenta.	Patrícia Borges Gimenes (2017).
Investigar a constituição da profissionalidade e os saberes docentes no eixo tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança – áreas de Saúde e Bem-estar.	Não apresenta.	Danielle Girotti Callas, 2015
Compreender o processo de construção da profissionalidade docente dos pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília.	constrói sua profissionalidade como um profissional polivalente, multifuncional, aprofunda seus estudos, busca qualificação e trabalho coletivo e interdisciplinar	Fernanda Bezerra Mateus Martins (2019).
Compreender e analisar como os professores iniciantes configuram as funções de ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial da carreira na USP-RP.	a ausência da formação para docência; ser professor e pesquisador, os dilemas em conciliar as funções exigidas para a função docente, necessidade de apoio dos colegas e da instituição.	Taciana Cardozo Suarez (2018).
Investigar o processo de constituição da profissionalidade dos bacharéis docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.	não possui formação pedagógica, reconhecem a necessidade de formação permanente.	Joselene Elias de Oliveira (2015).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Os objetivos tecnicamente articulam o problema de pesquisa à metodologia, abordagem teórica, aos resultados. Nos resumos analisados, ressalta-se o respeito pelos critérios adotados pelos autores e normas de cada programa, porém esses termos não estão claramente descritos

nas pesquisas investigadas. No Quadro 3, apresenta-se os objetivos e os resultados, de modo, que entre oito (8) resumos analisados, apenas dois (2) trabalhos problematizam a temática no resumo, quanto aos objetivos e apresentam o objetivo geral.

Em relação aos resultados entre oito (8) resumos analisados, a metade dos textos, quatro (4) apresentam a síntese dos resultados da pesquisa. Portanto, apenas quatro (4) resumos mostram a articulação entre objetivo e síntese do resultado da pesquisa.

Quadro 4 – Abordagens teóricas e metodológicas

Abordagens teóricas	Abordagens metodológica	Referências	Autor /Ano
Anuncia uma discussão a partir da Práxis Filosófica.	Análise do Discurso Crítico (ADC). Qualitativa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso e contou com vasto material analítico; questionários.	Vásquez (2007); Fairclough (2001).	Maria Cleide Ribeiro Leite (2019).
Não desenvolve o conceito de profissionalidade, apenas cita elementos, descritores, indicadores e categorias.	Não apresenta.	Não apresenta.	Rômulo Loureiro Cassiano (2016).
Profissionalidade docente como construção social do trabalho do professor visando à autonomia profissional circunscrita aos componentes de formação e de desempenho pessoal no trabalho docente, em confronto ao referencial coletivo vinculado à profissão.	Narrativas (auto) biográfico e história de vida; pesquisa social/qualitativa, questionário (via e-mail), entrevista narrativa e grupos de discussão.	Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Contreras (2002), Sacristán (1999), Roldão (2001), Formosinho (2006), Pacheco e Flores (1995, 1999), Imbernón (2006, 2009).	Ana Celia Orsano (2016).
Profissionalidade é um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados ao exercício da docência.	Pesquisa qualitativa de natureza exploratória e os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo; entrevistas semiestruturadas.	André (2012), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (2009), Vaillant e Marcelo (2012),	Patrícia Borges Gimenes (2017).
Não elabora um quadro teórico do objeto de estudo, trata apenas de eixos temáticos (saberes, experiências, relações).	Pesquisa qualitativa com dez docentes.	Placco e Souza (2006), Imbernón (2011), Tardif (2002), Freire (1983, 2002), Barato (2003) Shulman (1987) e Moreno (1975, 2008).	Danielle Girotti Callas, 2015
Investigação bibliográfica e documental.	Abordagem quantitativa numa perspectiva crítico-dialética, entrevistas semiestruturadas, metodologia dos Núcleos de Significação a partir da proposta de Aguiar e Ozella (2006).	Nóvoa (1991), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Morgado (2005), Contreras (2002), Roldão (2005, 2007) e Cruz (2017).	Fernanda Bezerra Mateus Martins (2019).
Não apresenta	abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas.	Dias Sobrinho, Sousa Santos, Cunha, Nóvoa, Zabalza e Huberman. (sem datas)	Taciana Cardozo Suarez (2018).

Conjunto de atuações, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem saberes específicos do ser professor.	investigação bibliográfica e documental, o trabalho segue o percurso da investigação quantiquantitativa na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Questionário e entrevista.	Sacristán (1999), Courtois, (1996), Contreras (2002), Dubar (2005), Morgado (2005), Roldão (2005, 2007), e Cruz (2012)	Joselene Elias de Oliveira (2015).
---	--	--	------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A fundamentação teórica de um trabalho de caráter científico constitui-se um elemento fundamental para compreender a perspectiva filosófica e teórica de cada autor, assim como seu posicionamento teórico e enfoque epistemológico que escolhe para conduzir a construção do conhecimento ao longo do percurso investigativo. De modo que, no contexto atual, é fundamental nas pesquisas em educação apontar a relevância desses aspectos na construção dos fundamentos teórico-metodológicos a partir dos enfoques subjetivistas que visam, segundo Triviños (2010), compreender os aspectos “conscienciais e subjetivistas” dos atores; ou a partir das abordagens críticas participativas e de uma visão histórico estrutural, que busca na dialética da realidade social conhecê-la e transformá-la. Não obstante, o método, enquanto processo filosófico de articulação e (re)construção do conhecimento, torna-se, uma condição imprescindível ao pesquisador para planejar, definir os procedimentos de investigação, controlar e analisar os fatos e circunstâncias em que o objeto de pesquisa está envolvido.

Diante disso, procurou no Quadro 4, identificar os aspectos teóricos-metodológicos anunciados nos resumos de cada trabalho. A partir disso, percebe-se que existe variadas maneiras e perfis para sintetizar uma produção científica numa sinopse, por exemplo. Por isso, há diferentes formas de entradas na discussão e apresentação do tema. Neste sentido, três (3) resumos definem com clareza, uma síntese do conceito da categoria central do objeto de estudo ao apontar termo conceituais que definem o tema; quatro (4) resumos, anunciam a perspectiva teórica-metodológica e a articulação das categorias que constituem o trabalho; no entanto, apenas um (1) dos oito autores, não faz nenhuma menção acerca da abordagem teórica no trabalho.

Em relação a abordagem metodológica, apenas um (1) entre oito (8) trabalhos não faz nenhuma menção acerca das metodologias no resumo. Dentre os sete (7) trabalhos que apresentam a metodologia, todos assumem a abordagem qualitativa no desenvolvimento da pesquisa, sendo que três (3) acrescenta o aspecto quantitativo da pesquisa, apresentado a abordagem quantiquantitativa como processo indissociável na investigação.

No que se refere ao tipo de pesquisa, os resumos apresentam diferentes tipologias: Leite (2019) utiliza da Análise do Discurso Crítico (ADC) de Fairclough (2001) para fundamentar

sua metodologia. Logo, recorre à abordagem qualitativa e ao estudo de caso para analisar os dados obtidos através de questionários; Suarez (2018) recorre abordagem qualitativa, por isso, utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas; Callaz (2015) anuncia apenas a pesquisa qualitativa com dez docentes e; Gimenes (2017) assume a pesquisa qualitativa de natureza exploratória e analisa os dados a partir da Análise de Conteúdo, a coleta de dados foi através da entrevistas semiestruturadas. Ainda, Orsano (2016) busca nas narrativas (auto)biográfico/história de vida construir os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa social/qualitativa, adota como dispositivos de produção de dados o questionário, a entrevista narrativa e grupos de discussão.

Percebe-se nos resumos analisados que além da variação dos tipos e abordagem de pesquisas, os autores utilizaram de variados tipos de instrumentos para coletas de dados. A maioria deles utilizaram mais de um instrumento para fazer o cruzamento dos dados, esse processo é interessante ao pesquisador, por proporcionar uma maior credibilidade à pesquisa. Conforme Yin (2015), a utilização de múltiplas fontes de evidências na pesquisa permite ao pesquisador fazer cruzamentos de dados, desenvolver linhas convergentes de investigação que podem acontecer entre fontes de dados, em diferentes perspectivas teóricas, assim como em meio a diferentes métodos. Do mesmo modo compete ao pesquisador usar variadas fontes, estabelecer coerência metodológica entre autores, grupos, abordagens metodológicas, saber selecionar diferentes estudos-piloto que possibilitam utilizar variadas técnicas; e, ainda, saber lidar a grande quantidade de informações evidenciadas pelas fontes.

Dentre os autores que assumem a abordagem híbrida da pesquisa quantiqualitativa destaca-se: Martins (2019) que parte da abordagem quantiquali numa perspectiva crítico-dialética, e tem como instrumento de coletas de dados a entrevista semiestruturada, além disso, busca interpretar os dados a partir da metodologia dos Núcleos de Significação, proposta por Aguiar e Ozella (2006). Do mesmo modo, Oliveira (2015) recorre a investigação bibliográfica e documental, o trabalho segue o percurso da investigação quantiqualitativa na perspectiva do materialismo histórico-dialético e submete os dados à análise de conteúdo temática por ter como referencial Franco (2005), Minayo (2010) e Bardin (2004).

Assim, os teóricos que fundamentaram os respectivos trabalhos identificou-se a incidências de autores citados em mais de um resumo, os quais apresentaram: Ramalho, Nuñez e Gauthier aparecem nos trabalhos de Martins (2019) e Orsano (2016); Contreras foi discutido por Oliveira (2015), Orsano (2016) e Martins (2019); Sacristán apareceu nos trabalhos de Oliveira (2015) e Orsano (2016); Roldão foi citada nos resumos de Oliveira (2015), Orsano (2016) e Martins (2019); Imbernón aparece no trabalhos de Callas (2015) e Orsano (2016);

Nóvoa referenciou os trabalhos de Orsano (2016), Gimenes (2017), Suarez (2018) e Martins (2019); Morgado, assim como Cruz apareceram nos resumos de Oliveira (2015) e Martins (2019).

Os teóricos mais citados foram Nóvoa (1991, 2009, 2010) em quatro (4) trabalhos; Contreras (2002) e Roldão (2000, 2001, 2005) aparece em três (3) resumos; os demais teóricos como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, 2004), Sacristán (1999), Imbernón (2006, 2009, 2011), Morgado (2005) e Cruz (2012, 2017) aparecem em dois trabalhos cada um. Coincidentemente, esses autores mais citados fundamentam os trabalhos que investigam a profissionalidade docente na EPT nos Institutos Federais. Por isso, decidiu-se analisar as concepções de profissionalidade presente nas abordagens teóricas destes autores: Oliveira (2015), Orsano (2016) e Martins (2019).

Sendo assim, os trabalhos que abordam a profissionalidade docente nos IFs refere-se à dissertação de Oliveira (2015), que teve como objeto de estudo a profissionalidade do bacharel docente, e tem como delimitação temática a Profissionalidade do Bacharel Docente no Ensino Profissional e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *campus* Paracatu. O problema central da pesquisa tem como pergunta fundante: “Como o bacharel docente se constitui professor?”. Em coerência à problemática, a pesquisa tem como objetivo analisar a constituição da profissionalidade do bacharel docente atuante no ensino técnico profissionalizante de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *campus* Paracatu. Diante desse objetivo a autora delinea a problemática a partir das seguintes questões de pesquisa: “para o bacharel docente, o que é ser professor? Como se deu a escolha pela profissão? Quais elementos de apoio que o professor bacharel utiliza para construir e exercer a docência? Para esses profissionais, há alguma especificidade do ser docente?”.

Ao longo do texto, a autora procura refletir acerca da profissionalidade dos bacharéis docentes no Ensino Profissional e Tecnológico, para tal, organiza o trabalho em diferentes blocagens temática: no capítulo I, a autora faz um levantamento das teses, dissertações e artigos para apresentar o estado do conhecimento de estudos que abordam a temática da profissionalidade e dos eixos de análise que foram utilizados na pesquisa para delineamento do objeto de estudo. Destaca como categorias de análise a profissionalidade docente; o professor bacharel; a profissionalidade do bacharel docente e o docente na EP.

O levantamento bibliográfico apresentado por Oliveira (2015) teve como recorte temporal o período de 2003 a 2013, e foi realizado no banco de teses e dissertações da Capes e do IBICT, quantos aos artigos e trabalhos apresentados em eventos a autora não apresenta as

discussões por não ter encontrado publicações relacionadas ao objeto de estudo. Entre trabalhos selecionados para análise a pesquisadora encontrou três (3) teses e quatro (4) dissertações. A partir desse levantamento, procura compreender seu objeto de estudo e relacioná-lo aos conceitos apresentados nos trabalhos que constituíram o seu estado do conhecimento.

Para caracterizar o objeto de estudo e o perfil do sujeito de pesquisa, Oliveira (2015) expõe a trajetória da EP, no Brasil, articulado ao caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, de modo que apresenta o *campus* Paracatu do IFTM como *locus* dessa pesquisa. Destaca ainda, a importância do trabalho como elemento fundante do processo educativos na educação profissional em contraste das concepções capitalistas de educação e das políticas neoliberais que nortearam as reformas educacionais nas últimas décadas.

Não obstante, a autora acima citada, procura articular as leis regulamentares para efetivar a formação de professores nas diversas áreas de ensino por meio dos atos regulatórios à formação de professores para atuar na EP. Do mesmo modo, apontam os aspectos da profissionalidade do bacharel atuante na EP ao enfatizar que a questão da profissionalidade relaciona-se ao desenvolvimento profissional do docente, os quais passam pelas políticas públicas, formação docente, currículos, estruturação escolar e o pedagógico.

Para Oliveira (2015), o conceito de profissionalidade docente está em processo de construção, o qual direciona para uma nova compreensão da docência, entendida em meio a sua complexidade e numa perspectiva relacional entre indivíduos e espaços sociais nos quais exercem suas atividades profissionais. “Neste sentido, entendemos que a profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica, segundo os estudos, parece ser construída de forma particular por cada indivíduo, em ritmo e com significados distintos” (p. 44). Partindo destes estudos a autora assume que a:

profissionalidade neste sentido ocupa, como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria que, no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário. (Oliveira, 2015, p. 102)

Para formular essa síntese conceitual, Oliveira (2015) recorre a diferentes obras que constituem a sua revisão de literaturas, além das produções acadêmicas a autora fundamenta seu trabalho a partir de autores consagrados, como: Behrens (2008), Contreras (2002), Courtois (1996), Cruz (2012), D’Ávila (2010), Dubar (2005), Hobold (2004), Monteiro (2008), Morgado (2005), Nóvoa (1992), Popkewitz (1991), Roldão (2005), Sacristán (1999), Sarmiento (1994), Saviani (2009), Tardif (2012) e Zabalza (2004).

Em relação à metodologia de pesquisa o autor assume o Método Histórico-dialético (MHD) como método norteador da pesquisa, no entanto, intercala com uso de outros métodos, como estudo de caso para delinear a pesquisa, e análise de conteúdos de Bardin (2004) para fazer a análise de dados. Para construir sua perspectiva investigativa, toma como abordagem de pesquisa a investigação quantitativa e qualitativa para firmar a aproximação ao objeto investigado por si.

Para haver a efetivação da coleta de dados, Oliveira (2015) aponta três instrumentos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas. No entanto, prevalece como fonte de coleta de dados empíricos o questionário e a entrevistas, quanto a pesquisa documental, a autora apresenta ao longo da pesquisa os documentos legais que normatizam e regulamentam o objeto em estudo. No tocante a pesquisa bibliográfica esse é um procedimento que naturalmente constitui elemento fundamental de uma pesquisa para atender aos requisitos básicos da radicalidade e profundidade do processo investigativo.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, a autora estabeleceu como critérios de participação do questionário os professores com formação na modalidade bacharelado e tecnologia, o que constituiu um universo de vinte quatro (24) professores, sendo que desse total, apenas doze (12) sujeitos (50%) participaram da pesquisa, dentre os quais quatro (4) foram convidados para participar da entrevista por meio de uma amostragem, no entanto, não há uma definição de critérios de escolhas para amostragem desses sujeitos.

Em relação aos resultados, a autora supracitada busca refletir acerca dos elementos que constituem a profissionalidade do bacharel docente, ao afirmar que, em geral, a maioria dos bacharéis docentes entram no magistério por acaso; ao ingressar na graduação não tiveram docência como prioridade; não consideram a formação pedagógica como essencial para atuação docente apesar de reconhecê-la como fundamental ao aprimoramento da prática; consideram a formação contínua para se manterem atualizados, no entanto, dentro da respectiva área de formação ao deixar a formação pedagógica em segundo plano.

Além disso, a autora enfatiza que boa parte dos sujeitos pesquisados não estabelece uma relação de saber entre crescente avanço dos conhecimentos técnico-científicos e as implicações diretas a seleção e a reelaboração didática desses conhecimentos; não conseguem articular as questões didático-pedagógicas aos conhecimentos técnico-científicos específico; bacharéis docentes, na maioria da vezes, age, de acordo com convicções e bom senso; Não tem formação específica para exercer a docência; baseiam-se em conceitos e modelos idealizados da imagem de professor; reproduzem suas próprias experiências; inspiram em professores que fazem parte da memória formativa.

Para Oliveira (2015), a construção da profissionalidade docente abrange diversos aspectos que permeiam a trajetória profissional, as concepções de vida, sociedade, escola, educação, além dos interesses, necessidades, habilidades, medos, dificuldades e limitações dos professores. Assim, argumenta que a prática docente do bacharel é influenciada pelas lembranças como aluno e suas experiências passadas.

Segundo a autora, a profissionalidade docente se desenvolve de maneira progressiva e contínua em múltiplas dimensões da vida do professor, incluindo experiências acadêmicas, familiares e profissionais. Este desenvolvimento está intimamente ligado à formação de competências e à construção da identidade profissional, a começar desde o início da profissionalização e se estende ao longo da carreira.

O segundo trabalho, uma tese apresentada por Orsano (2016), investiga os princípios que contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente entre bacharéis professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no *campus* Teresina central do IFPI. A pesquisa visa responder questões sobre as concepções do trabalho docente na EPT, como: “que princípios colaboram para o desenvolvimento da profissionalidade docente na trajetória profissional construída pelo bacharel professor que atua na EPT do campus Teresina central do IFPI?”. Simultaneamente, os princípios definidores do processo de aquisição da profissionalidade e a relação entre ensino e aprendizagem nesse contexto.

Sendo assim, teve como questões norteadoras as seguintes perguntas: “quais concepções acerca do trabalho docente na EPT são construídas pelo bacharel professor? Quais princípios são definidores do processo de aquisição da profissionalidade do bacharel professor na EPT? Como se delineia para o professor da EPT, a relação ensinar e aprender na aquisição de sua profissionalidade?”. Ao partir dessas problematizações a autora definiu como objetivo geral do seu trabalho: “investigar os princípios definidores da constituição da profissionalidade relacionando-os a construção da trajetória profissional do bacharel professor que atua na EPT/IFPI no *Campus* Teresina”. E, delimita como objetivos específicos: “analisar as concepções construídos acerca da constituição do trabalho docente pelo bacharel professor na EP; descrever as diretrizes políticas para a formação de professores que atuam na EPT e sua implicação no redimensionamento dos descritores da profissionalidade desses docentes; caracterizar os princípios definidores do processo de aquisição da profissionalidade do bacharel professor na EPT; analisar a relação ensinar e aprender na aquisição de sua profissionalidade docente do professor bacharel da EPT”.

Diante disso, depreende que a autora teve-se como objeto de estudo a aquisição da profissionalidade docente do bacharel professor construída na sincronicidade do exercício

profissional e das ações de formação no âmbito da EPT desenvolvida no *campus* Teresina Central do IFPI, com foco nos princípios definidores do processo de constituição da profissionalidade docente, de modo que busca investigar às concepções do trabalho docente do professor bacharel na EBTT; descrever as diretrizes que norteiam a política de formação de professores para a EBTT; e a relação do processo ensino aprendizagem na aquisição da profissionalidade docente.

Para atingir os objetivos a pesquisadora optou pelo método da narrativa autobiográfica por ter a perspectiva de que esta abordagem metodológica de cunho qualitativo, proporciona a reflexividade, permite fazer a reconstrução da história de formação do sujeito e promoção da autonomia do pesquisador, além de ser, segundo a autora, uma fonte de produção de dados, em virtude das circunstâncias dos fatos, ideias, teorias, sonhos, medos e esperanças da vida de alguém e no contexto da sua subjetividade. E, possui como principais percussores: Denzin e Lincoln (2006), Flick, 2004, Strauss, e Corbin (2008), Bauer e Gaskel (2013) para engessar sua fundamentação teórica-metodológica. E, para escrever sobre formação docente, a autora apresenta seus fundamentos teóricos metodológicos a partir de Nóvoa (2005), Nóvoa e Finger (2010), Brito (2007), Bueno (2002, 2006), Chené (2010), Ferrarotti (1988, 2010), Galvão (2005), Josso (2006, 2007, 2004), Pineau (2006), Souza (2006a, 2006b), Bueno, Catani e Souza (1993; 1998; 2006). Quanto aos interlocutores a autora trabalhou com seis (6) sujeitos participantes da pesquisa através de questionário e entrevistas narrativas.

Na construção teórica sobre profissionalidade docente do professor bacharel EPT, Orsano (2016) faz um traçado da história, política e legislação da EP, no Brasil. Nesse contexto, passa pela institucionalização da educação profissional, no país, no século XVIII aos três períodos de constituição dessas instituições. A origem da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, cuja finalidade visava integrar a nação aos aspectos morais, linguísticos e políticos; a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET), em 1978, voltados para realizar o desenvolvimento industrial nacional como imperativo à finalidade da instituição escolar; e, os Institutos Federais, em 2008, inseridos em uma nova dinâmica da economia política e das condições da sociedade de mercado como determinante das mudanças à escola. Em relação à política de formação a autora destaca a criação da carreira de Magistério de professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008) e cargo de Professor EBTT.

Depreende-se que a caracterização histórica do objeto da pesquisa é fundamental para compreender as determinações que faz a caracterização dos elementos constitutivos do objeto, no entanto, é insuficiente para realizar a compreensão do aporte teórico que circundam a

problemática da pesquisa. Assim, para situar o tema em questão, Orsano (2016, p. 76) compreende que a profissão é um “[...] conjunto dos interesses que dizem respeito ao exercício de uma atividade [...] que exige um corpo de saberes e de saberes-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente”. Desse modo, entende-se que profissão está permeada pela tríade profissionalidade-profissionalismo e profissionalização, termos nos quais, busca caracterizá-los e situá-los no contexto de discussão acerca da profissão: tipos, princípios, atributos, linhas de investigação, processos identitários e aquisição de novos saberes. No que diz respeito aos conceitos dos termos, apresenta-se apenas um quadro conceitual sobre profissionalidade, como ver-se no Quadro 5, que apresenta à síntese conceitual sobre profissionalidade.

No que concerne aos resultados parciais da pesquisa apresenta-se duas categorias básicas: docência na EPT, a qual enfatiza o incentivo à docência, percalços e perspectivas ao docente iniciante, alguns desafios presentes na trajetória docente, formação contínua inscrita na trajetória profissional; e a segunda categoria refere à formação do professor bacharel através da formação contínua e interatividade, concepção de docência na interface em relação a formação pedagógica, significativas ou lacunais. Assim, acredita-se que essas interações ressignificam a prática. Além disso, aponta uma complexidade que demarca reais necessidades sociais da RFEPCT para definir um projeto de formação pedagógica voltado aos bacharéis professores, que possa contribuir ao profissional para fazer a aquisição da profissionalidade desses docentes.

Do mesmo modo, identifica três dimensões do percurso profissional: dimensão social, pessoal e ética implicada no processo de crescimento individual, em termos de atributos profissionais, personalidade, valores e capacidade de interação no contexto de atuação profissional; dimensão - referenciais da prática educativa vinculada ao processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências que visam a eficácia no ensino e no processo de ensino-aprendizagem; dimensão institucional e sociocultural da profissão, que está relacionada ao processo de socialização profissional a que pertence e à escola onde atua. Assim, tornam-se articulados pela reciprocidade de influências que estabelecem consigo e ao campo de atuação.

Em referência as conclusões, Orsano (2016) considera alguns aspectos da profissionalidade: é uma construção social do trabalho do professor; uma contínua busca de formação profissional pelo professor, que visa à conquista da autonomia docente, circunscritas aos componentes de formação e de desempenho pessoal no trabalho educacional; constituição de espaços de formação, demandadas pelas instituições, que impulsionam os docentes à reflexão e à problematização das práticas educativas, de modo coletivo/ compartilhado, tem em vista a necessária reconfiguração de exercer seu papel na docência e nas suas práticas de ensinar

e aprender; há a necessidade do reconhecimento do movimento de profissionalização docente, como forma de possibilitar a ressignificação das práticas educativas dos professores.

Assim, considera ainda que os professores da EPT têm consciência da docência como profissão e apontam a formação contínua como condição importante para fazer à releitura das experiências e das aprendizagens profissionais no âmbito da docência, na perspectiva de integração do cotidiano dos professores e da escola. Enfim, aponta à necessidade de investimento em formação pedagógica, dos bacharéis professores, no contínuo das práticas educativas, sobretudo em programas institucionais sistematicamente planejados, implementados e avaliados no sentido de contribuir na efetivação do desenvolvimento desses professores.

O terceiro trabalho, foi desenvolvido por Martins (2019), constitui uma dissertação de mestrado, cujo objeto de investigação é a construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto da EPT ofertada pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Teve como sujeitos da pesquisa os professores com formação em pedagogia que ingressaram via concurso público na referida instituição de ensino. Assim, apresenta como questão central da pesquisa o seguinte problema: “Quais os elementos constituidores da profissionalidade docente dos pedagogos na educação profissional e tecnológica ofertada pelo Instituto Federal de Brasília?”. Para responder essa questão, a autora busca, a partir do objetivo geral, compreender o processo de construção da profissionalidade docente dos pedagogos na EPT do Instituto Federal de Brasília. Para delimitá-la estabelece como objetivos específicos: “1) identificar os processos de inserção e a atuação do pedagogo docente no contexto da EPT no âmbito do IFB; 2) analisar elementos da formação do pedagogo e suas relações com a profissionalidade docente na EPT; e 3) identificar e analisar os elementos constituidores da profissionalidade docente do pedagogo na EPT no IFB que se relacionam com a formação e a inserção na EP”.

E, para construir sua síntese conceitual sobre profissionalidade, Martins (2019) busca formular um estado do conhecimento a partir de publicações que trata da profissionalidade docente na EPT em variadas plataformas com publicações acadêmicas e científicas. Assim, recorre as diferentes obras que possam fundamentar seu trabalho, como: Nóvoa (1991), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Morgado (2005), Contreras (2002), Roldão (2005, 2007) e Cruz (2017). No entanto, é desta última obra que a autora nos apresenta um quadro teórico dos autores que discutem a profissionalidade, como demonstrado no Quadro 5.

Para construir o percurso metodológico, a autora acima citada buscou compreender as múltiplas determinações do objeto a partir da relação entre sujeitos e objeto. Para isso,

fundamenta sua metodologia de pesquisa na acepção teórica-metodológica do Método Crítico-Dialético por ter como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada aplicada junto aos pedagogos docentes da referida instituição. Além disso, recorre à análise de documentos para cruzar informações dos dados, os quais foram analisados a partir da proposta dos Núcleos de Significação, que foi utilizado nos estudos da professora Wanda Aguiar. Nessa linha de raciocínio, essa técnica possibilita “apreender o significado do sujeito em relação ao objeto a partir de suas falas, do seu discurso, por meio de uma análise interpretativa orientada teoricamente por um pensamento categorial” (Martins, 2019, p. 41).

Para definir os sujeitos de pesquisa, Martins (2019) buscou traçar a caracterização histórica da instituição pesquisada, do objeto e dos sujeitos, os quais se encontram em meio ao dilema profissional ao ingressarem na EPT: por um lado, sua atuação profissional confunde-se a atividade técnica administrativa dos servidores pedagogos que atuam na função pedagógica. Por isso,

O primeiro localiza-se nas funções e atividades como qualquer docente, que envolvem ações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e demais relacionadas ao apoio ao ensino (determinadas pela instituição), enquanto professor e o segundo, enquanto um técnico para apoio pedagógico à gestão, a professores e a estudantes, em qualquer nível ou modalidade de ensino (Martins, 2019, p. 112).

Por outro lado, a diversidade de atribuições da função docente leva o professor pedagogo a atuar em diversas modalidades e níveis de ensino na instituição. Além disso, esses profissionais enfrentam as resistências de colegas de outras áreas que não reconhecem o lugar dos pedagogos docentes na instituição e nos cursos de formação de professores.

Quanto aos resultados da pesquisa, Martins (2019) apresenta cinco (5) núcleos de significação da construção da profissionalidade docente do pedagogo na EPT. O primeiro núcleo refere ao ingresso na instituição, nessa categoria enfatiza que a profissionalidade é construída de forma contraditória, fragilizada e precária, uma vez que esses profissionais não se sentem seguros ao ingressar na instituição, pois, não precisam de titulação *stricto sensu* para atuarem no ensino superior, no qual está a maior demanda de atuação desses profissionais. Desse modo, o(a) pedagogo(a) constrói sua profissionalidade nessa ambiguidade na forma de ingresso por meio do mínimo necessário para o ingresso e das necessidades específicas ao cargo, que a prática, impõe (Martins, 2019).

No segundo núcleo, a pesquisa aponta a verticalização e polivalência dos professores na EPT. De acordo com a autora acima citada, a verticalização que integra a educação básica e a educação superior há um amplo domínio de conhecimentos específicos da área de formação e

experiência para lidar no contexto de sala de aula por meio dos eixos tecnológicos de abrangência da instituição que pertence de forma polivalente, flexível, adaptável, produtivo, otimizado. De modo que a construção dessa profissionalidade, segundo Martins (2019) deveria passar pela:

reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral, também situadas no contexto do capital, e as implicações para o trabalho com o ensino na contemporaneidade (Martins, 2019, p.105).

No núcleo três (3), a autora aborda a realização e os desafios do trabalho docente do pedagogo no IFB. Por isso, acredita-se que o processo de socialização das experiências constitui num facilitador do trabalho entre pedagogos docentes. Além disso, os pedagogos do setor pedagógico não deixam de creditar suas contribuições por serem cargos que carregam semelhanças no quesito dos conhecimentos docentes carregados na formação basilar, como por muito tempo se viu a figura do pedagogo como orientador ou supervisor na educação profissional. Desse modo, “os pedagogos docentes tentam construir sua profissionalidade docente em meio aos desafios encontrados na complexidade na realização do seu trabalho e na falta de acolhimento e de integração da instituição” (Martins, 2019, p. 123).

No quarto ponto, a autora definiu a “articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB” como núcleo de discussão ao processo que se esbarra na falta de um programa que lhe venha a possibilitar a socialização das práticas educativas para efetivá-las em uma consolidação da profissionalidade docente na EPT. De modo que nesse processo de profissionalização, a construção da profissionalidade do pedagogo na EPT apresenta marca da “precarização; ambiguidade; contradição; insegurança; dificuldade; polivalência; intensificação; sobrecarga; tempo; desafio; fragmentação; isolamento; desprofissionalização, mas também as categorias: reconhecimento; valorização; satisfação; prazer” (Martins, 2019, p. 120). Enfim, ao retomar seus objetivos de pesquisa, considera que o pedagogo docente constrói sua profissionalidade no contexto da instituição pesquisada como profissional polivalente, multifuncional, que tem posição política dentro do instituto no sentido de sensibilizar os processos educacionais, além de ser reconhecido pelos pares por meio dos próprios conhecimentos pedagógicos que possui, de modo que contribui e muito com a formação dos professores e dos alunos.

1.1 Síntese da profissionalidade

As três autoras, Martins (2019), Oliveira (2015), Orsano (2016), procuraram, a partir dos limites dos respectivos objetos, estabelecer uma síntese conceitual da profissionalidade docente. Em Oliveira (2015), a profissionalidade é definida como um processo que se constrói na ação e interação da atividade docente, de modo que:

a profissionalidade pode ser compreendida como um processo que decorre do ato de ensinar e consiste na apropriação e reconfiguração de acordo com a vivência de cada professor, de elementos que resultam da sua relação com os alunos, com seus pares e com a instituição escolar, numa dinâmica de intensa articulação, com a contínua formação e com a produção material da vida social (Oliveira, 2015, p. 20).

A partir desse enunciado, percebe-se que a profissionalidade é construída cotidianamente na ação da atividade docente, é um processo contínuo que se estabelece nas relações do professor com pares e com alunos. No entanto, a profissionalidade se materializa como processo de formação contínua do professor.

Do mesmo modo, Orsano (2016) define profissionalidade como construção social do indivíduo, como processos resultantes da formação, do desempenho pessoal e dos atributos profissionais do indivíduo. Nesse sentido, a profissionalidade docente é compreendida: “como construção social do trabalho do professor visando à autonomia profissional circunscrita aos componentes de formação e de desempenho pessoal no trabalho em confronto com o referencial coletivo vinculado à profissão” (Orsano, 2016, p. 8).

Além dos processos formativos da personalidade do professor que compreende as várias etapas da formação, a autora enfatiza que a profissionalidade docente “compreende um encadeamento quase natural entre as ideias de atributos e destrezas potencializadoras da mudança e do aperfeiçoamento profissional docente, elementos tidos como basilares de uma formação contínua” (Orsano, 2016, p. 80). Percebe-se a partir dessa definição que autora assume o aspecto da abordagem funcionalista da profissão.

Martins (2019), ao contrário das duas autoras acima citadas, não busca desenvolver uma síntese conceitual ou defini-la diretamente. Em vez disso, oferece um quadro síntese a partir da obra de Cruz (2017), situando os conceitos de profissionalidade apresentados por cada autor nas produções divulgadas por si. Dessa forma, adota o conceito desse autor por entender a profissionalidade docente nessa perspectiva. De modo que busca entender a profissionalidade docente a partir de uma:

dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão em diferentes âmbitos, social, cultural e político e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor. Diz respeito ao conjunto de conhecimentos construídos pelo professor ao se defrontar com condições objetivas e subjetivas em sua

atuação que são compartilhadas entre pares, com o intuito de buscar uma identidade coletiva para a profissão (Martins, 2019, p. 90).

Percebe-se a partir desse enunciado que a autora assume a profissionalidade como um processo interativo, deontológico e situado, em que a construção da profissionalidade docente é resultante desse conjunto de fatores circunstanciados e determinantes da ação docente. Com base no quadro teórico formulado por Martins (2019) procuramos cruzar os principais conceitos de profissionalidade apresentados pelas três autoras. Sendo assim, o Quadro 5 apresentam essas concepções.

Quadro 5 - quadro teórico sobre a profissionalidade

Síntese conceitual de profissionalidade	Autores
Lüdke (1983, 1996) situa-se na discussão sobre trabalho docente, que está ligado ao conceito de profissão, não tendo, portanto, uma concepção consensual entre estudiosos, principalmente quando se refere ao magistério. Assim, a base desse conceito encontra-se na noção seminal de identidade profissional, sendo a ideia de profissionalidade ligada a realidade circunscrita em aceleradas mudanças. O termo profissionalidade emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus <i>métiers</i> tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre salários pelo medo do desemprego.	Orsano (2016), Martins (2019).
Pacheco e Flores (1999) reporta-se ao momento histórico concreto sincronizado nos contextos: pedagógico, representado pelas atividades de ensino-aprendizagem; institucional e profissional extensivo ao grupo que adota igual comportamento profissional e saberes semelhantes; sociocultural, identificado pelos valores, conteúdos e <i>status</i> .	Orsano (2016).
Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) elucidam que a profissionalidade seria uma dimensão da profissionalização que se articula ao conceito de profissionalismo de forma dialética, porque têm partes que se complementam entre si, sem as quais não seria possível compreender cada conceito. Profissionalidade corresponde a dimensão interna da profissionalização, na qual o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes.	Orsano (2016), Martins (2019).
Courtois (2004) reitera que o termo “profissionalidade”, em contrapartida, emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes dos <i>métiers</i> tradicionais. Logo, há interdependência de funções dentro da empresa, conseqüentemente, há desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos níveis de qualificação. Há iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre salários pelo medo do desemprego.	Orsano (2016).
Schratz (2011) elucidada que o termo “profissionalidade” é utilizado numa acepção restrita e numa acepção ampla. Em sentido restrito, qualifica o que é profissional, é expresso por meio dum agir profissionalizado.	Orsano (2016).
Sacristán (1995) faz “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A discussão sobre profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo ao tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor.	Oliveira (2015), Orsano (2016), Martins (2019).
Contreras (2002) corrobora que profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade significa, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.	Oliveira (2015), Orsano (2016), Martins (2019).

Monteiro (2008) enfatiza profissionalidade “[...] como um saber-comunicar-pedagogicamente, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal”. Assim, os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos ao exercício dessa função.	Oliveira (2015), Orsano (2016).
Roldão (2005) afirma que profissionalidade é analisada e de certo modo compreendida na interdependência de quatro descritores, cuja constatação revela ser a profissão que os detêm, possuidora dum estatuto pleno. São esses descritores: o reconhecimento social da especificidade da função, a existência desse saber específico, que emana o poder de decisão acerca do trabalho desenvolvido e a pertença ao corpo coletivo.	Orsano (2016), Oliveira (2015), Martins (2019).
Cruz (2012, 2017) ao definir profissionalidade afirma que é um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre pares com intuito de buscar uma identidade à profissão. Essa relação entre objetividade e subjetividade indica que a profissionalidade é marcada por modelos sociais do ser professor e se caracteriza pela atividade profissional a ser exercida pelos sujeitos. Assim, é construída num processo dinâmico em que tal atividade, ao integrar instrumentos e meios, revela-se como social, na medida em que pode ser síntese de múltiplas relações sobre ser docente e qual é sua função na sociedade. A profissionalidade está inserida não somente na aprendizagem de destrezas e habilidades, mas implica num processo mais amplo da profissionalização, que envolve uma série de relações sobre está a “ser professor”, quais são os conhecimentos que lhe caracterizam como profissional e quais são os processos baseados em determinadas perspectivas de formação docente que estabeleceram sua profissionalização.	Martins (2019) Oliveira (2015).
Braem (2000) afirma que profissionalidade inclui a qualificação e a competência, tanto coletivo quanto individual, e, por causa disso, sua definição abrange as noções de deontologia e de ética, como: valores coletivos e individuais.	Martins (2019).
Hoyle (1980) compreende profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa”. Em relação à docência, distingue a profissionalidade restrita da profissionalidade extensa.	Martins (2019).
Barisi (1982) menciona que profissionalidade refere-se ao caráter profissional da prática duma atividade, em relação às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade duma determinada profissão.	Martins (2019).
Demailly (1987) discute a noção de profissionalidade associada à qualificação e à competência profissional. Assim, analisa a noção de profissionalidade de forma a reconhecer que as aptidões individuais podem ser cada vez mais requeridas como obrigações coletivas para efetivar a institucionalização duma ação profissional.	Martins (2019).
Dubar (1997) aponta que profissionalidade é tratada sob duas concepções: uma, que chamou de “empírica”, porque, articulada à noção de competência, que é entendida “[...] como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade”, e outra concepção, denominada de “científica”, porque está ligada a noção de qualificação, que, por sua vez é definida como uma “[...] qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares”.	Martins (2019).
Morgado (2005) trata de três modelos de profissionalidade docente que foram construídos e estão imbricados no processo de constituição da profissão docente. O primeiro modelo de profissionalidade docente relaciona-se ao professor como um profissional técnico que lhe caracteriza como alguém que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico para atingir fins predefinidos. O segundo modelo diz respeito ao profissional reflexivo, que ajuíza sobre e na prática da própria reflexão do conhecimento produzido. O terceiro modelo de profissionalidade docente proposto é acrescentado ao debate relacionado à condição reflexiva do professor em relação a sua atuação profissional, que introduz à existência da compreensão crítica do contexto social, no qual tal atuação ocorre.	Martins (2019) Oliveira (2015).
Ramos (2008) considera que profissionalidade implica em ter um conhecimento e expressa na ação por meio de elementos que endossam sua natureza eminentemente instituinte.	Martins (2019).
Paganini da Silva (2006) elucida que profissionalidade constitui-se a partir duma dinâmica de interação entre três níveis ou contextos distintos. Um deles é o contexto pedagógico, no qual são definidas práticas e funções que dizem respeito aos professores. No contexto profissional, estabelecem-se os saberes técnicos que legitimam essas práticas. E, por último,	Martins (2019).

no contexto sociocultural, valor e conteúdo são entendidos como elementos importantes para constituir a profissionalidade.	
Duboc e Santos (2005) assumem que profissionalidade é a: “[...] profissão em estado de ação”. Refere-se, ainda, à temporalidade que se constrói na relação ao campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções nas trocas sociais e simbólicas estabelecidas entre si. Por isso, constitui-se pela autonomia que o professor exerce junto a escola, diante do trabalho; pela responsabilidade da formação permanente; pela capacidade de aprender e refletir em meio a sua ação. Assim, tornar-se profissional passou a significar “ser competente”.	Martins (2019).
Boing (2002) acredita-se que profissionalidade é um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional. Está no plano das potencialidades e não da realidade. Cada profissão tem um protótipo exemplar como referência. Teorizar a profissão em torno desse ideal constitui a profissionalidade. Dessa forma, é um momento importante à socialização profissional, uma vez que é neste estágio do processo que se coloca os marcos de referência para exercer a ação profissional.	Martins (2019).
Altet, Paquay e Perrenoud (2001) contribuem que profissionalidade tem funções específicas a assumir e competências a aplicar, porque se caracteriza pela capacidade do professor de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, estresse e intenso envolvimento profissional. Diz respeito à pessoa, suas aquisições, sua capacidade de utilizar tais aquisições numa dada situação e ao modo como o professor cumpre suas tarefas.	Martins (2019).
Sarmento (1998) retoma a necessidade da definição de saberes sistematizados para consolidar na atuação profissional docente. Assim, indica que a profissionalidade docente é um conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor no desempenho das atividades, simultaneamente, implicam em ser o conjunto da equipe profissional dos professores num dado momento histórico.	Martins (2019).

Fonte: Adaptado Oliveira (2015); Orsano (2016); Martins (2019).

Diante do quadro conceitual, percebe-se que não há um consenso sobre a profissionalidade, de modo que os autores enunciam o termo sob diferentes abordagens, do mesmo modo, as pesquisadoras ao buscar referenciar sua bibliografia não utilizam os mesmos autores, sendo que apenas três (3) desses autores citados (Sacristán, 1995; Contreras, 2002; e Roldão, 2015) foram citados nas três publicações.

No quadro acima, observa-se que Orsano (2016) apresenta citações de nove (9) referências, sendo que entre si, apenas uma (1) referência cruza as citações de Oliveira (2015), ao citarem (Monteiro (2008) totalizando (4) intersecções. Por outro lado, ao cruzar as citações com as referências de Martins (2019), duas (2) obras comungam entre si (Lüdke, 1983 - 1996; Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003) com um total de quatro (4) intersecções entre si.

O trabalho de Oliveira (2015) é composto por seis (6) obras que conceituam a profissionalidade, entre si: quatro (4) obras correspondem as referenciadas por Orsano (2016) e cinco (5) referências inter cruzam as obras citadas por Martins (2019). Assim, acrescenta-se Morgado (2005) e Cruz (2012, 2017) além das três (3) três acima referidas. Não obstante, o quadro apresentado por Martins (2019) estrutura-se a partir da lista extensa de dezoito (18) obras, das quais, apenas sete (7) foram replicadas pelos pesquisadores.

Diante da variação de obras apresentadas pelas autoras na tentativa de conceituar a profissionalidade docente, o Quadro 5 está composto por vinte e duas (22) citações que nos possibilitam compreender as discussões acerca do conceito de profissionalidade. Entretanto, nenhuma das três referências bibliográficas analisadas (Oliveira, 2015; Orsano, 2016; Martins, 2019) estabelecem uma comparação entre obras citadas por si. Por isso, não podemos nos limitar apenas à apresentação dos conceitos apresentados, uma vez que não nos faria sentido em apenas apresentar a junção dos quadros elaborados pelas autoras referenciadas.

Diante disso, procurou-se, a partir das citações sobre profissionalidade apresentada no Quadro 5, identificar as diferenças conceituais elaboradas por cada obra referenciadas nos respectivos trabalhos. Diante deste quadro, é notório como o termo “profissionalidade” assume uma polissemia conceitual nas definições e caracterizações dadas pelas pesquisadoras, do mesmo modo, pode-se notar que essa variação de significados é decorrente do posicionamento epistemológicos e político de cada autor, assim como decorre dos fundamentos epistemológicos, axiológicos, e da antropologia filosófica (com base nas expressões deontológica e ontológica que o termo assume). De tal modo, é perceptível a falta de consenso entre correntes teóricas e entradas de conhecimentos, que buscam compreender o termo por meio dos espaços e dos contextos em que cada obra foi produzida como revela os estudos comparativos da profissão.

Assim, a utilização do termo “profissionalidade” no trabalho docente, Lüdke (1983, 1996) e Courtois (2004) buscam compreender o contexto seminal em que o vocábulo emerge, para ambos os autores, a profissionalidade docente insurge como expressão do trabalho docente e profissão num contexto de descentralização, transformações socioeconômicas e de reestruturação do trabalho, em que a realidade está circunstanciada por aceleradas mudanças das formas de organização, relações e representações do trabalho. No entanto, esses autores têm um olhar macrossocial das condições de trabalho em que a profissão e o trabalho docente estão inseridos.

Ao trilhar por perspectiva diferente, Pacheco e Flores (1999) Paganini da Silva (2006) buscam compreender as objetivações da profissionalidade docente a partir das condições internas da organização escolar. Por isso, situam os atributos da profissionalidade docente a partir do contexto pedagógico, profissional, institucional e sociocultural em que um determinado grupo profissional está inserido. Nessa linha de raciocínio, Paganini da Silva (2006) reitera que profissionalidade é resultante da interação entre níveis contextuais.

Nesse contexto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) e Cruz (2012, 2017) compreendem a profissionalidade a partir da dimensão interna da profissionalização, de modo que

profissionalidade, profissionalismo e profissionalização são expressões dialéticas da profissão. No entanto, Cruz (2017) vai além ao analisar os elementos objetivos e subjetivos compartilhados entres pares, que expressam a identidade profissional, situam os modelos sociais de ser professor e estar na profissão.

Diante da variação de acepções sobre profissionalidade anunciadas pelos autores, a categoria qualificação apresenta uma maior aproximação entre citações. As obras apresentam a concepção de que a profissionalidade se caracteriza como um conjunto de elementos que qualifica a ação docente. Duboc e Santos (2005) definem a profissionalidade como: “profissão em estado de ação”, que se constitui pela autonomia, pela responsabilidade e pela capacidade de aprender e refletir sua ação. Braem (2000), ao seguir uma linha deontológica e axiológica, enfatiza que a profissionalidade se constitui a partir de uma integração entre qualificação, competência e aspectos coletivos e individuais da profissão. Demailly (1987) e Hoyle (1980) apontam que qualificação e competência profissional são aptidões individuais que, ao operar na coletividade, institucionalizam uma ação profissional.

Contreras (2002) e Schratz (2011) se aproximam ao abordar que profissionalidade expressa qualidade profissional da ação docente, à medida que qualifica um modo de agir profissionalizado que implica nos valores e nas aspirações da profissão. Nesse contexto, Boing (2002) assevera que em relação as expectativas profissionais, de modo que reconhece a profissionalidade em ser um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional. E, Dubar (1997), por sua vez, restringe a profissionalidade a duas ideias de qualidade: uma que se refere às qualidades pessoais provenientes da empiria e da personalidade do indivíduo, e outra referente aos aspectos formais da qualificação em termos jurídicos e hierárquicos, obtidos através de títulos escolares advindos das ciências.

Do mesmo modo, Sacristán (1995) compreende que profissionalidade como condição peculiar do indivíduo, que expressa os comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor no desempenho da profissão. Para Barisi (1982), a profissionalidade refere-se ao caráter profissional de uma atividade, às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade de uma determinada profissão.

Para Altet, Paquay e Perrenoud (2001), Sarmiento (1998) e Ramos (2008), a profissionalidade expressa a capacidade do docente de aplicar os conhecimentos por meio das funções específicas ou da retomada de saberes sistematizados para executar o desempenho da atividade. Seguindo nessa linha de raciocínio, Monteiro (2008) afirma que a profissionalidade está na capacidade e no direito de comunicar pedagogicamente para exercício da função.

Roldão (2005) destaca a profissionalidade como conjunto de atributos que diferencia a profissão de outras atividades sociais, de modo que está situado por meio de quatro descritores profissionais: reconhecimento social da função, um saber específico, poder de decisão sobre ação e a pertença ao corpo coletivo. Morgado (2005) traça três modelos de profissionalidade docente resultantes das abordagens epistemológicas constituintes das tendências pedagógicas que estão imbricadas na prática da profissão docente: um modelo de profissionalidade docente de caráter técnico-científico; um segundo, pautado no profissional reflexivo, de acordo com própria prática; e um terceiro modelo relacionado à compreensão crítica do contexto social, no qual tal atuação ocorre.

Diante das definições de profissionalidade acima expostas, percebe-se que a profissionalidade assume múltiplas dimensões, desde os aspectos macro e microssociais que abrangem o trabalho e a profissão docente, até aspectos externos e internos que constituem a identidade profissional docente. Essa se constitui objetiva e subjetivamente nos modelos sociais de ser professor e estar na profissão. Diante disso, a profissionalidade constitui um conjunto de mediações que se expressam pela qualificação, pela autonomia, por descritores profissionais e por um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que delineiam as funções específicas a partir de saberes sistematizados para executar o desempenho da atividade.

Do ponto de vista dos estudos analisados na íntegra, os trabalhos apresentados por Oliveira (2015), Orsano (2016) e Martins (2019) nos ajudam a fazer um movimento de apropriação do conceito de profissionalidade e compreender a relação desse descritor ao objeto deste estudo. Neste sentido, as autoras apontam que a construção da profissionalidade na EBTT tem suas particularidades, especificamente por ter uma representação significativa de professores, cuja formação de origem é um curso de bacharelado ou de tecnologia. Esse processo de profissionalização é construído de forma particular por cada indivíduo, de acordo com ritmos, tempo e significados.

Não obstante, as pesquisas apontaram que esse perfil de professor que entra no magistério por acaso não reconhece a formação pedagógica para exercer sua atuação docente, não consegue articular as questões didático-pedagógicas aos conhecimentos técnico-científicos específicos, age, de acordo com convicções e bom senso, reproduz suas próprias experiências e se inspira em professores que fazem parte da memória formativa. Ademais, os professores da área pedagógica enfrentam resistências de colegas de outras áreas que não reconhecem o lugar dos pedagogos docentes na instituição e nos cursos de formação.

Enfim, as autoras acima citadas nos apontam que esses profissionais (da EBTT) constroem sua profissionalidade de forma polivalente e multifuncional, ao assumir um ensino verticalizado e transversal. Para superar essas lacunas, indicam a complexidade que demarca as reais necessidades sociais da RFEPCT em (re)definir um projeto de formação pedagógica voltado aos bacharéis professores, que possa contribuir com aquisição da profissionalidade desses docentes e investir na formação pedagógica dos bacharéis professores, assim como dos demais professores da rede, embora, são pedagogos ou licenciados que não receberam formação específica à área da educação profissional.

2. Professor iniciante/ingressante

Em relação ao descritor professor iniciante/ingressante, procurou-se correlacionar subscritores: professor iniciante/ingressante na EBTT; professor iniciante nos IFs; professor iniciante nos Institutos Federais; assim como, a construção da profissionalidade do professor iniciante/ingressante; socialização profissional do professor iniciante/ingressante. Cabe ressaltar, como já apontado anteriormente, diante da quantidade de trabalhos, foi necessário seguir os critérios de refinamento e exclusão. Assim, selecionou para análise, as produções que enfatizam nos títulos o professor iniciante nos IFs e a combinação professor iniciante e uma das outras duas categorias correlacionadas (profissionalidade ou socialização). Dessa forma, algumas obras estavam repetidas em mais de um quadro ou à blocagem correspondente, porém, discutia apenas à temática específica (Quadro 6).

Quadro 6 – Teses e dissertações sobre professor iniciante/ingressante

Produção	Título do trabalho	Autor ano	Ies/Base
Dissertações	A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia	Romulo Loureiro Casciano (2016).	PUC-RJ Capes/Ibict
	O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente	Patrícia Borges Gimenes (2017).	USP Capes/Ibict
	O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP	Daniella Cristini Fernandes (2017).	UEMS/ Cape/Ibict
	Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica	Samara Yonete de Paiva (2017).	IFRN Capes
	A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo	Taciana Cardozo Suarez (2018).	USP – Capes/Ibict
	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	Fernando Santos Sousa (2017).	UNB, Capes
	Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa – PR	Adriane Bayer Tozetto Beatriz, (2018).	UEPG IBCT

	Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia	Patrícia Mallmann Schneiders (2017).	UFSM Ibct
--	---	--------------------------------------	--------------

Fonte: - Capes – IBICT/CAPES, 2021.

Entre os resumos selecionados para análise, os oito (8) trabalhos são produções do tipo dissertação. Dentre os anos de publicações, uma dissertação foi publicada em 2016, a maioria (5 dissertações) foram publicadas no ano de 2017, e duas no ano subsequente. Quanto a abordagem, três trabalhos tiveram como foco o professor iniciante na educação profissional, dentre as quais, duas (2) Paiva (2017) e Schneiders (2017) discutem o professor iniciante na carreira EBTT, e uma terceira obra, publicado por Beatriz (2018), discute a iniciação docente na educação básica, o qual investiga as contribuições do pedagogo às práticas do professor iniciante na educação profissional estadual. As demais dissertações apresentam diferentes entradas para discutir o professor o iniciante: quatro (4) trabalhos combinam os descritores professor iniciante e profissionalidade docente e um (1) trabalho articula a discussão entre socialização e professor iniciante.

Assim sendo, o trabalho de Cassiano (2016) discute a profissionalidade docente do professor iniciante egressos de cursos de licenciatura em pedagogia e em biologia; a dissertação de Gimenes (2017) estuda a profissionalidade docente do professor iniciante no ensino médio; Suarez (2018) direciona sua investigação aos ingressantes no ensino superior ao enfatizar a profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo. Enquanto, Souza (2017) foca seus estudos no pedagogo masculino que atua na educação infantil ao buscar compreender a construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização; por outro lado a produção de Fernandes (2017) enfatiza o papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP. Quanto ao fator regional das produções: três (3) trabalhos foram publicados na Região Sudeste; duas (2) na Região Centro Oeste; e duas (2) na Região Sul e um (1) na Região Nordeste (Quadro 7).

Quadro 7 – definição de objetivos e resultados sobre o professor iniciante

Objetivo	Resultados	Ator /Ano
Analisar sobre a formação inicial e a atuação profissional nos primeiros anos de carreira e evidenciar o ponto de vista desses professores na construção da identidade profissional.	Não apresenta.	Rômulo Loureiro Casciano (2016).
Compreender a inserção e a permanência dos professores iniciantes, atuantes em áreas do currículo do Ensino	Não apresenta.	Patrícia Borges Gimenes (2017).

Médio, em quatro escolas estaduais localizadas em Ribeirão Preto.		
Compreender e analisar como os professores iniciantes configuram as funções de ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial da carreira na USP-RP.	A ausência da formação para docência; ser professor e pesquisador, os dilemas em conciliar as funções exigidas à função docente, necessidade de apoio dos colegas e da instituição.	Taciana Cardozo Suarez (2018).
analisar as ações da coordenação pedagógica como mediadora na socialização do professor iniciante nas atividades da docência.	A mediação do coordenador pedagógico na socialização, na formação e no auxílio com conflitos torna o início da docência menos traumático e possibilita maior espaço de reflexão nessa etapa da carreira.	Daniella Cristini Fernandes (2017).
Discorrer sobre o histórico e a atualidade da formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil.	O ofício da docência se constitui como uma profissão; os professores não planejaram à docência como carreira; a apreensão dos saberes experienciais se dá na experiência.	Samara Yonete de Paiva (2017).
compreender a análise do trabalho docente tendo a profissionalidade como dimensão analítica pela perspectiva de gênero nas relações que professores estabelecem com pares, mães/pais das crianças, equipe gestora.	A afirmação no espaço por meio de atitudes profissionais, negação do cuidar-educar numa dupla vulnerabilidade profissional ao terem que se provar, enquanto professores pela condição de iniciantes/ingressantes que são capazes de exercer a docência nesses níveis de ensino pela condição de gênero.	Fernando Santos Sousa (2017)
analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino do Paraná, na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica.	A prática pedagógica do professor iniciante da EP teve como princípio os saberes construídos no decorrer da formação acadêmica e da experiência de vida.	Adriane Bayer Beatriz (2018).
Compreender as possibilidades para o acompanhamento, pelo setor e apoio pedagógico, do trabalho de professores incitantes no IFar. Campus Anambi.	Os aspectos pessoais e profissionais influenciam o trabalho docente; a verticalização não constitui problema prático e epistemológico; existem lacunas no processo.	Patrícia Mallmann Schneiders (2017).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

O quadro 7 apresenta os objetivos e os resultados presentes nos resumos dos trabalhos em tela. Nos resumos foi possível identificar o objetivo do trabalho. No entanto, nem todos os resumos apresentam os resultados da pesquisa como foi verificado no Quadro 7. Embora os trabalhos tenham objetivos diferentes, entre os seis (6) resumos que apresentam os resultados, abordam as dificuldades do professor iniciante na entrada da carreira docente. Destaca-se questões pontuais, como: falta de formação para a docência; dilemas da profissão; empirismo da prática docente; falta de apoios dos colegas e da instituição; importância do coordenador pedagógico no processo de mediação da socialização profissional; falta de planejamento das aulas; afirmação do espaço profissional; influências dos aspectos pessoais e profissionais no trabalho docente.

Quanto a articulação entre objetivos e resultados os seis (6) trabalhos evidenciam as respostas aos objetivos na síntese dos resultados apresentados nos resumos. Cabe ressaltar que entre oito (8) trabalhos que teve a finalidade de discutir a entrada na docência do professor iniciante, três (3) textos traz como foco analisar o papel do coordenador pedagógico no processo de iniciação à docência no ambiente de trabalho do professor iniciante. No quadro 8, apresenta-se os demais elementos que constituem a estrutura duma pesquisa.

Quadro 8 – Abordagens teóricas e metodológicas sobre professor iniciante

Abordagens teóricas	Abordagens metodológica	Referências	Autor /ano
Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Rômulo L. Casciano (2016)
Não apresenta.	Pesquisa qualitativa de natureza exploratória e os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, e entrevistas semiestruturadas.	André (2012), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (2009), Vaillant e Marcelo (2012).	Patrícia Borges Gimenes (2017).
Não apresenta.	Abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas.	Dias Sobrinho, Sousa Santos, Cunha, Nóvoa, Zabalza e Huberman. (sem datas).	Taciana Cardozo Suarez (2018).
Não apresenta o conceito de professor iniciante.	Utilizou-se nesta investigação a pesquisa qualitativa, questionários, entrevistas, grupo focal e análise documental, aos quais interpretamos por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) e triangulação de fontes de Brito e Leonardos (2001).	Marcelo Garcia (2009), Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997), entre outros.	Daniella Cristini Fernandes (2017).
Não apresentou nenhuma abordagem conceitual.	pesquisa documental-bibliográfica seguida de uma pesquisa empírica.	Cunha (2000, 2005), Ortigara e Ganzeli (2013), Silva (2012), Pereira (2010), Machado (2008, 2013), Oliveira (2013); Tardif (2014), Gauthier (2006) Pimenta (2005), Moura (2014), Araújo (2008).	Samara Yonetei de Paiva (2017).
Não apresentou.	Os dados foram organizados e sistematizados por meio da proposta de núcleos de significação e a partir das categorias do materialismo histórico-dialético.	Não apresenta.	Fernando Santos Sousa (2017).
Não apresentou.	abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos foram os questionários e as entrevistas semiestruturadas.	Nóvoa, Giroux, Sacristán, Contreras, Saviani, Pimenta, Libâneo, Almeida e Placco, Domingues, Garcia, Huberman, Tardif, Ferreira, Brzezinski, Kuenzer, Romanowski, Vázquez, Perez Gómez, Imbernón e Franco. (sem datas)	Adriane Bayer Beatriz (2018).

Não apresenta.	Pesquisa pedagógica com abordagem qualitativa; Teoria Fundamentada; entrevistas e grupos focais.	Lankshear e Knobel (2008); Gatti e André (2010); Ghedin e Franco (2011).	Patrícia Mallman Schneiders (2017).
----------------	--	--	-------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A análise apresentada foca nas abordagens teóricas e metodológicas dos resumos dos trabalhos, no Quadro 8, ao destacar a limitação de contextualização conceitual ou teórica e a predominância de pesquisas qualitativas. Apenas um (1) resumo menciona o uso do método dialético, enquanto os outros se concentram em descrever os instrumentos e técnicas de coleta de dados, como: entrevistas, questionários, análise documental e grupos focais.

Dentre trabalhos que apresentaram a abordagem metodológica, todos assumiram a pesquisa qualitativa como norteadora do trabalho, sem mencionar os aspectos quantitativos ou quantitativo no desenvolvimento das respectivas obras. Quanto à metodologia de pesquisa, apenas um resumo deixa claro o uso do método dialético, as demais apresentam apenas a abordagem ou os instrumentos e técnicas de coletas de dados. Em relação aos instrumentos utilizados nas pesquisas aparece com maior frequência a utilização da entrevista como técnica de coleta de dados, cinco (5) no total, seguida do questionário, análise documental e grupo focal.

Quanto às referências, não foi possível separar os autores por tópicos temáticos, porque nem todos fizeram essa divisão nos respectivos resumos. Cabe ressaltar que o tema professor iniciante perpassa por diversas abordagens teóricas, o que nos leva a crer que os autores listados advêm de diferentes correntes epistemológicas, de modo que é muito baixa a frequência de ocorrer um mesmo autor em diferentes trabalhos.

Ao analisar a frequência, que essas referências aparecem nos resumos, observa-se que entre teóricos citados nos respectivos trabalhos, apenas Marcelo Garcia, Huberman e Nóvoa foram referenciados em três (3) trabalhos, seguidos de Gatti, Tardif e Franco que aparecem em duas produções cada um. Para fazer uma análise completa dos trabalhos selecionou-se os textos que aproximam do objeto deste estudo, que o professor iniciante na carreira EBTT, e para esta sessão classificou-se as dissertações de Paiva (2017) e Schneiders (2017).

Paiva (2017) apresenta um trabalho de dissertação intitulado *Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica*. Após levantar alguns questionamentos sobre formação docente, elege como problema de pesquisa a seguinte questão: “como os professores que estão iniciando suas carreiras têm construído e valorizando os saberes docentes?”. Para responder essa questão, a pesquisadora buscou nos objetivos da pesquisa compreender como os professores iniciantes na educação profissional e tecnológica (EPT), no

contexto da expansão do IFRN, constroem e valoram os saberes docentes. E, teve como objetivos específicos: “discorrer sobre o histórico e a atualidade da formação de professores para a EPT no Brasil; entender quais as configurações articuladoras para a escolha da carreira docente pelos sujeitos pesquisados; discutir sobre a aprendizagem inicial da docência dos sujeitos investigados; analisar como esses profissionais, iniciantes na educação profissional e tecnológica, valorizam os saberes para o trabalho docente”. Diante disso, percebe-se que a autora assume como objeto de pesquisa a construção e valorização dos saberes docentes do professor iniciante na EPT.

Quanto a metodologia de pesquisa, Paiva (2017) assume uma pesquisa de abordagem qualitativa por ter como instrumento de coleta de dados a análise documental e as narrativas autobiográficas como estratégias de pesquisa. Com base nos estudos de Huberman (2013) e Tardif (2014) sobre ciclo de vida profissional dos professores. Assim, elegeu como sujeitos dessa pesquisa, professores iniciantes em sala de aula, que estão em fase de consolidação de carreira, de modo particular, aqueles profissionais que estavam entre três (3) e seis anos (6) de experiência da EPT.

Para caracterizar seu objeto de estudo, Paiva (2017) recorre ao processo de historicização da educação profissional, no Brasil, de modo que percorre origem, desenvolvimento, transformações e contexto de expansão da Rede Federal, nas últimas décadas e finaliza a caracterização com informações estruturais do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Quanto a caracterização do sujeito de pesquisa a autora não faz nenhuma referência nesse item dessa temática.

No que tange a abordagem teórica da pesquisa, a autora abre um capítulo teórico discutindo, de forma ampliada, a formação de professores e afunila a discussão, de forma específica sobre formação de professores à educação profissional e tecnológica. Para fundamentar seu trabalho acerca da formação de professores para educação profissional a pesquisadora recorre aos autores, como: Araújo (2008), Araújo e Rodrigues (2012), Gariglio e Burnier (2014), Machado (2008, 2013), Moura (2014), Oliveira (2013), Oliveira e Leszczynski (2009) e Pontes (2012). Embora, desenvolve um subtítulo sobre professor iniciante ao abordar a iniciação e consolidação da carreira na EPT, não aprofundou teoricamente, a discussão sobre professor iniciante, apenas cita as fases do ciclo profissional e as etapas do primeiro ciclo da exploração, estágio de sobrevivência e/ou de descoberta e fase da estabilização correspondente ao segundo ciclo. Desse modo, aprofunda teoricamente, apenas o conceito de saberes docentes ao ter como fonte principal, as definições apresentadas por Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2006), Freire (2011) e Pimenta (2005).

Diante dos objetivos expostos, os resultados da pesquisa centralizaram apenas nas discussões sobre construção e valorização dos saberes docentes dos professores da EPT, de forma que as categorias intelectivas empíricas e giram em torno dos seguintes eixos: configurações articuladoras da escolha profissional; início da carreira, aprendizagem inicial e saberes da experiência; saberes docentes dos professores da EPT. Nesse sentido, apontou três fatores decisivos para fazer a escolha da docência como profissão: vivências escolares e de ex-aluno da instituição; influências de pessoas significativas do ciclo familiar e de amizade; escolha pessoal.

Do mesmo modo, a pesquisa apontou como dificuldades aos professores iniciantes na EBTT: a ausência de uma capacitação aos docentes ingressantes; falta de uma formação específica ao fazer pedagógico; atuação em diversas modalidades na EPT; falta de garantia de um trabalho pedagógico de qualidade ou de não favorecer o aprendizado dos alunos. Quanto aos saberes necessários para atuação docente na EPT, a autora acima citada, classificou em: saberes do conteúdo; saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina; saberes pedagógicos; saberes curriculares; saberes das relações interpessoais/da afetividade.

Nas considerações finais, a autora reafirma que o aprendizado inicial dos docentes recém-chegados à carreira na EPT, apreendem e valorizam os saberes iniciais no limiar da profissão, aponta que os momentos iniciais, em sala de aula, o contato mais próximo com colegas mais experientes, o cotidiano, a proximidade com próprios alunos e os diversos espaços institucionais, em que se trata de temas relacionados ao processo pedagógico, constituem-se como aprendizado. Logo, consolida em fontes de aquisição dos saberes experienciais docentes ao trabalho na EPT; e ainda conclui que jornada inicial como professores da instituição investigada foi permeada por sentimento de insegurança, timidez, improvisação, falta de preparo, que, segundo seus pares, são advindos de uma não preparação à docência na formação inicial.

No entanto, ao longo da revisão, o trabalho não nos foi possível localizar os conceitos do professor iniciante. Tampouco, houve uma concepção da iniciação à docência, porque o foco da investigação da pesquisa centralizou no objeto construção e valorização dos saberes docentes para consolidar na atuação na EBTT. De modo que os resultados do trabalho atendam prioritariamente aos objetivos específicos, o qual visava analisar como professores iniciantes na educação profissional e tecnológica, valorizam os saberes para realizar o trabalho docente.

Não obstante, a autora assume a epistemologia da prática como norteadora da pesquisa: “os saberes da experiência defendidos em nossa pesquisa implicam em um professor ativo,

capaz de ir além da experiência imediata, que continuamente constitui e reconstitui esse saber pela reflexão da própria prática” (Paiva, 2017, p. 93). Do mesmo modo, a pesquisa com professores iniciantes apresenta uma das características fundamentais para compreender o ingresso na carreira docente, a qual passa por um processo de socialização. No entanto, não retoma ao longo do texto a discussão sobre socialização do professor iniciante, limitando-se a abordar os saberes da experiência.

Na discussão sobre saberes, não se percebeu um debate dos estudos e sua relação com processos de socialização e aprendizagem profissional no que tange ao processo de apropriação do campo educacional e da docência para EPT. Aspectos que se pretende avançar nesta investigação.

Schneiders (2017) publicou uma dissertação intitulada *Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, cujo objetivo foi compreender as possibilidades para fazer acompanhamento, pelo setor de apoio pedagógico, do trabalho de professores iniciantes no IFFar, *campus* Anambi. A autora elegeu como problema de pesquisa a seguinte pergunta: “de que maneira as demandas evidenciadas no trabalho de professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha podem orientar as ações de trabalho do Setor de Apoio Pedagógico – SAP, desta mesma instituição?”.

O objeto da pesquisa é voltado para fazer o acompanhamento pedagógico dos professores iniciantes num *campus* de um Instituto Federal pelo setor de coordenação pedagógica. Para efetivar a compreensão desse objeto de estudo, a autora acima citada, recorreu ao levantamento bibliográfico (tipo estado do conhecimento) para aprofundar os discursos e identificar as publicações relativas à temática de pesquisa. No entanto, houve uma tentativa frustrada em virtude da falta de publicações acadêmicas e científicas sobre sua abordagem em questão.

Nas discussões teóricas sobre o professor iniciante, a autora recorre a clássicos consagrados na literatura, como: Imbernón (1998), Garcia (1999), Huberman (2000) e Tardif (2002). De acordo com autora investigada, professor iniciante é o professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, que pode nesse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional, conforme Huberman (2000); aos cinco primeiros anos, conforme Imbernón (1998) e Garcia (1999); ou aos sete primeiros anos de carreira, como estabelece Tardif (2002). Também são denominados de professor iniciante por Tardif (2002) e Huberman (2000) ou professor principiante, definido por Imbernón (1998) e Garcia (1999).

Na sequência das discussões, a autora aborda a caracterização histórica das políticas públicas direcionadas à educação profissional, consequentemente, a história, origem e desenvolvimento dos Institutos Federais. De modo particular, traça uma descrição do perfil dos sujeitos da pesquisa e da instituição pesquisada.

Na metodologia de pesquisa, Schneiders (2017) identifica sua pesquisa como uma pesquisa pedagógica de abordagem qualitativa. Quanto aos instrumentos de pesquisa, a autora recorreu à entrevista para levantar os dados junto aos professores, enquanto, aos sujeitos do Setor de Apoio Pedagógico, a fonte de informações foi inventariada a partir da técnica de grupo focal. Para realizar a análise e tratamento dos dados, a autora utilizou a técnica denominada de Teoria Fundamentada, pela qual o pesquisador constrói códigos com base no que se observa nos dados, procedendo à transcrição, codificação/formulação de síntese. Essa técnica tem a finalidade de formular as categorias de análise.

De acordo com resultados da pesquisa, Schneiders (2017) sistematizou que o trabalho do professor iniciante se caracteriza por: planejamento das aulas, estudos pessoais, apropriação de informações institucionais, diferentes disciplinas para ministrar, correção de matérias, interação com pares, entre outras demandas da atividade docente. Segundo a autora, essas características são norteadas pelos aspectos do trabalho dos professores, do planejamento didático-pedagógico, das formas de organização do *campus* e pelos aspectos característicos da formação continuada na perspectiva dos professores.

Quanto ao acompanhamento do setor pedagógico, a autora aponta como fundamental o funcionamento e organização do setor, as atividades realizadas pelo setor, a inserção dos professores no *campus* através do contato inicial com pessoal do setor pedagógico e a percepção do professor iniciante acerca do setor. Além das demandas inerentes à atividade do Setor de Apoio Pedagógico junto ao professor iniciante, tais como as demandas em razão do trabalho didático, da organização da instituição e dos aspectos pessoais e profissionais que integram o trabalho docente. Por fim, a autora cria, como produto de pesquisa, as diretrizes para acolhimento de professores iniciantes na referida instituição.

Nas considerações, a autora pontua que a cultura do isolamento docente, do trabalho individualizado, assim como o trabalho burocrático e operacionalizado do Setor de Apoio Pedagógico, voltados à rotina acadêmica e institucional constituem em ser um desafio para desenvolver o acompanhamento do Setor Pedagógico junto aos professores iniciantes.

Assim, dentre esses trabalhos acima debatidos, nenhum desenvolveu, nos resumos, a aceção de professor iniciante que os norteou. Em relação à inserção e iniciação à docência, os dois trabalhos que procuramos aprofundar na compreensão de professor iniciante na educação

profissional não nos ofertaram subsídios conceituais e epistemológicos para explorar com maior profundidade o referido conceito.

Dentre resultados das pesquisas, as autoras elencaram situações que perpassam o processo de entrada na carreira docente, seja na perspectiva pedagógica, acadêmica, profissional institucional ou nas dimensões pessoal e/ou social. Desse modo, os desafios da iniciação à docência passam pela ausência da formação para a docência; conciliar as funções exigidas para realizar a atividade docente; necessidade de apoio dos colegas e da instituição; superação dos traumas da iniciação à docência; falta de planejamento da docência como carreira profissional; provar a capacidade de exercer a docência pela condição de gênero; a influência dos aspectos pessoais e profissionais no trabalho docente; a verticalização não constitui problema prático e epistemológico; e a existência de lacunas no processo de formação.

Apesar do distanciamento do trabalho de Paiva (2017), em relação ao objeto proposto nesta pesquisa, entende-se que seu trabalho se constitui em fazer apenas a categorização de construção e valorização dos saberes docentes, os resultados nos trouxeram elementos importantes para fazer a identificação de componentes do processo de iniciação à docência: os ciclos profissionais, as tipologias, a temporalidade e os saberes necessários à docência. Além disso, Schneiders (2017) nos possibilitou visualizar o papel do Setor de Apoio Pedagógico no processo de iniciação do trabalho docente nos Institutos Federais. Desse modo, as referidas autoras nos apresentam uma acepção de professor iniciante a partir da síntese expressa no Quadro 9.

Quadro 9- síntese conceitual do professor iniciante

SÍNTESE CONCEITUAL DE PROFESSOR INICIANTE	AUTORES
Para Huberman (2000), a inserção e o desenvolvimento da carreira para alguns professores podem acontecer de modo tranquilo, enquanto outros estão permeados de dúvidas, angústia e regressões. Por isso, o ciclo profissional docente revelar-se como um processo complexo e o desenvolvimento da carreira constitui-se num processo e não numa série de acontecimentos. Considera que há pelo menos três tendências temporais gerais no ciclo de vida dos professores, a saber: a fase de exploração ou de entrada na carreira, a fase de estabilização e a fase de diversificação.	Schneiders (2017), Paiva, (2017).
Garcia (1999) descreve o período de iniciação à docência como período em que os professores realizam a transição de estudantes a docentes. Trata-se duma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos, geralmente, desconhecidas, em que os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.	Schneiders (2017).
Tardif (2002) assevera que é um período muito importante da história profissional do professor, porque determina inclusive seu futuro e sua relação ao trabalho, os docentes iniciantes ainda não consolidaram seus saberes didático-pedagógico e procuram nas trajetórias inspirações para enfrentar a nova profissão.	Schneiders (2017).
Tardif; Raymond, 2000 ao se tornarem professores, esses ou quaisquer outros docentes já carregam consigo um repertório de experiências como alunos, tendo vivenciado, em quantidade e tipologias, uma diversidade de práticas pedagógicas.	Paiva, (2017).

Fonte: Schneiders (2017); Paiva, (2017).

Diante do Quadro 9 acima, observa-se que a discussão sobre concepção do professor iniciante constitui em ser uma lacuna nas obras em análise. Os referenciais teóricos apresentados do tema em questão são muito vagos, e as autoras utilizaram poucas referências ao se referirem ao professor iniciante. Embora, Tardif é citado pelas duas autoras, em obras distintas, apenas a obra de Huberman (2000) é apresentada nas duas produções para si referir ao professor iniciante.

A obra de Schneiders (2017) busca alargar e aprofundar a ideia de professor iniciante ao buscar compreender as tensões, desafios, aprendizagens e aquisições que perpassam a entrada na carreira docente. Por outro lado, Paiva (2017) sustenta seu trabalho a partir das aquisições e construção de saberes e experiências para iniciar na carreira docente.

Partindo da compreensão, que Schneiders (2017) nos apresenta sobre professor iniciante, percebe-se que as variabilidades da iniciação à docência constituem um processo de profissionalização mediado pelos pares e profissionais responsáveis pela dinâmica de socialização na instituição escolar. A formação e o auxílio com conflitos tornam o início da docência menos traumático e possibilitam maior espaço de reflexão nessa etapa da carreira ao afirmar-se no espaço por meio de atitudes profissionais.

Nesse sentido, compreende-se que a inserção profissional na docência é um processo que apresenta tensão, desafios e contradições, especificamente no sentido de sofrimento e prazer, serenidade e angústia, dúvidas e (in)certezas, desenvolvimento e regressões. São processos dialéticos que constituem o ser professor e o estar na profissão. Esse processo de contradição, na concepção dos autores citados, é demarcado pela transição entre a atividade de aprendiz de estudante (leiga) para si tornar profissional e adquirir o conhecimento da profissão e o equilíbrio necessários ao desenvolvimento da atividade docente.

Assim, os estudos em tela nos proporcionam avançar, mesmo que pela ausência, na busca de uma compreensão do conceito e do processo de ser um professor iniciante a inserir na atividade profissional. Não obstante, não pode deixar de destacar que essas produções lançaram pistas para visualizar o desenvolvimento deste objeto de estudo ao enfatizarem a inserção profissional do professor iniciante na carreira EBTT, assim como o acompanhamento do setor pedagógico como responsável pela socialização profissional do professor iniciante e ingressante na referida carreira.

3 Socialização profissional

Em relação ao descritor socialização profissional buscou-se compreender como as pesquisas têm apontado os processos de socialização, articulando-as ao nosso objeto de estudo

e as combinações com outros descritores eleitos para aprofundar as categorias desta pesquisa. Do mesmo modo, que procedeu nos descritores anteriores, seguiu-se os mesmos processos de seleção e exclusão de trabalho relacionado a socialização profissional. Assim, para realizar esta temática elegeu-se como subdescritores: socialização profissional nos Institutos Federais/IFs, socialização profissional na EBTT, socialização profissional do professor iniciante/ingressante, e socialização da profissionalidade docente.

Diante dos descritores de busca definidos para realizar a pesquisa sobre socialização profissional docente, conseguiu-se fazer o levantamento de oitenta (80) títulos sobre socialização na plataforma de busca do IBICT e centenas de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no entanto, apenas seis (6) trabalhos correspondiam aos critérios preestabelecidos para seleção e análises dos resumos das respectivas produções. O refinamento apresentou poucos trabalhos relacionados ao objeto deste estudo, como é visto no Quadro 10.

Quadro 10 – Teses e dissertações sobre socialização

Produção	Título do trabalho	Autor/ ano	Ies/Base
Dissertações	O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP	Daniella Cristini Fernandes (2017).	UEMS/ Capes/Ibict
	Socialização profissional de professores iniciantes egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba	Thais Regina Miranda Martins (2016).	UEMS/ Capes/Ibict
	Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes	Leticia Mendonca Lopes Ribeiro (2016).	UFAC Capes/Ibict
	Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso de professores de ciências em início de carreira	Amanda Carolina Hora da Silva (2016).	USP Capes/Ibict
	Socialização e comprometimento organizacional em uma instituição federal de ensino	Lia Fontenele Arraes (2018).	UFCE Capes/Ibict
Tese	Socialização profissional de professores universitários iniciantes	Heron Laiber Bonadiman (2016).	PUC- BH Capes

Fonte: - Capes – IBICT/CAPES, 2021.

Como visualiza-se, no Quadro 10, entre resumos selecionados para análise, apenas uma das produções é fruto de um estudo de doutorado, os demais são trabalhos frutos do estudo de mestrado. Em relação aos títulos, todos os trabalhos apresentam uma abordagem diferente sobre socialização, o que configura temáticas diferentes nas propostas de trabalho.

Fernandes (2017) investiga o papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante em uma escola da rede municipal, o que depreende que esse trabalho aborda a importância do coordenador pedagógico como interlocutor desse processo de socialização do professor iniciante na entrada da carreira. Martins (2016) analisa a socialização profissional de professores iniciantes egressos de um curso de pedagogia. Desse modo, o foco dessa pesquisa

volta-se ao processo de transição entre saída de um curso de formação inicial e entrada na carreira profissional desses professores recém-formados.

Não obstante, o trabalho de Ribeiro (2016) está voltado à análise dos saberes docentes mobilizados no processo de socialização profissional dos professores em início de carreira, enquanto Silva (2016), investiga o caso dos processos de socialização na construção da identidade profissional docente dos professores de ciências. Já Bonadiman (2016) focou seus estudos no processo de socialização profissional de professores universitários no início da carreira docente.

Enfim, Arraes (2018) apresenta o único trabalho que aproxima do objeto de estudo. Nesse sentido, a autora busca analisar o processo de socialização a partir do comprometimento organizacional do técnico administrativo em um Instituição Federal, embora não enfatize a socialização profissional docente do professor regente, mas é o único trabalho que aborda a socialização nos Institutos Federais.

Quanto ao fator regional, os trabalhos selecionados vêm de distintas regiões: sendo dois (2) trabalhos produzidos na Região Sudeste, um em São Paulo e outro em Minas Gerais; dois (2) trabalhos são remanescentes de uma universidade da Região Centro Oeste, ambos no Mato Grosso; os demais trabalhos foram produzidos noutras regiões, assim, um produzido na Região Nordeste e outro na Região Norte do País.

No quadro, a seguir (Quadro 11), apresenta-se a relação entre objetivos e resultados anunciados nos resumos dos trabalhos analisados. Diante disso, compreende-se que os resultados das pesquisas configuram os objetivos propostos.

Quadro 11 – definição de objetivos e resultados sobre a socialização

Objetivo	Resultados	Ator ano
Analisar as ações da coordenação pedagógica como mediadora na socialização do professor iniciante nas atividades da docência.	A mediação do coordenador pedagógico na socialização, na formação e no auxílio com conflitos torna o início da docência menos traumático e possibilita maior espaço de reflexão nessa etapa de carreira.	Daniella Cristini Fernandes (2017).
compreender como ocorre o processo de socialização dos professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba.	As dificuldades estão relacionadas a indisciplina e falta de recursos; recebem orientação pedagógica; importância da interação entre os pares; importância da formação teórica e do estágio.	Thais Regina Miranda Martins (2016).
analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificando-os e descrevendo-os sob as influências do contexto de socialização profissional destes professores, bem como da realidade institucional e social da escola.	Os saberes provenientes da formação profissional para exercer o magistério, seguidos dos saberes originários da experiência do iniciante na profissão.	Leticia Mendonca Lopes Ribeiro (2016).
Compreender como os processos de socialização contribuem para formação das identidades docentes dos professores de ciências egressos dos cursos de licenciatura	A construção da identidade é permeada pela teia herdada e visada por tensões e rupturas entre grupos e em meio aos	Amanda Carolina Hora da Silva (2016).

em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.	grupos de origem e grupos que pretendem se inserir.	
analisar a influência do processo inicial de socialização organizacional no comprometimento organizacional de técnicos administrativos em uma instituição federal de ensino.	Fatores de socialização organizacional: domínio de procedimentos e atividades, integração com as pessoas, sintonia com objetivos organizacionais, proatividade, competência e linguagem	Lia Fontenele Arraes (2018).
compreender o processo de socialização profissional dos professores universitários iniciantes na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.	A entrada está relacionada de que modo a universidade recebe, na participação dos iniciantes, e na relação que se estabelece junto a instituição.	Heron Laiber Bonadiman (2016).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

O texto de Fernandes (2017) teve como objetivo “analisar as ações da coordenação pedagógica como mediadora na socialização do professor iniciante nas atividades da docência”. Nesses termos, o conteúdo apresentado no título do trabalho refere-se ao papel do coordenador pedagógico, o sujeito que postula o cargo, enquanto, no objetivo o conteúdo é apresentado como ação da coordenação pedagógica, setor, em que atua o pedagogo, no qual está descrito a funcionalidade do cargo.

Nos resultados apresentados, a autora acima citada, aborda que a mediação é feita pelo coordenador pedagógico e não pelo setor como foi determinado no objetivo. Neste sentido, a ação do coordenador exerce uma importância para o processo de socialização e formação do professor iniciante, além de auxiliar na solução de conflitos para tornar o início da docência menos traumática. Neste caso, o espaço de socialização é a escola e a sala de aula de modo que o objetivo não deixa claro se o papel da socialização é do coordenador pedagógico ou da instituição por meio de um setor destinado a essa tarefa. Ao pensar as ações de socialização do ponto de vista do setor, trata-se daquilo que foi legitimado e institucionalizado pela instituição, no entanto, a autora aponta nos resultados o papel interativo do profissional, que exerce a função de buscar a localização do professor em início de carreira.

Martins (2016) busca em seu objetivo “compreender como ocorre o processo de socialização dos professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia”. Assim, apresenta no objetivo, “o como” que se processa as ocorrências de socialização dos professores iniciantes egressos de um determinado curso. Ao analisar a relação objetivo-resultados, o texto do resumo demonstra que as dificuldades no processo de socialização estão relacionadas à indisciplina e falta de recursos. Quanto ao egresso, os resultados apontam, que: ao ingressar na instituição recebe orientação pedagógica; considera a importância da interação entre pares; reconhece a importância da formação teórica e do estágio.

A pesquisa de Ribeiro (2016) teve como objetivo analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificando-os e descrevendo-os sob influências do contexto de socialização profissional, bem como da realidade institucional e social da escola. Depreende que a partir do objetivo geral, a autora assume a tarefa de descrever a influência do contexto social e os processos de socialização profissional na construção da identidade docente do professor iniciante, do mesmo modo, aponta que socialização profissional do professor acontece através dos saberes provenientes da formação profissional para exercer o magistério, seguidos dos saberes originários da experiência do professor iniciante na profissão.

O objetivo da pesquisa de Silva (2016) buscou compreender como os processos de socialização contribuem para efetivar a formação das identidades docentes dos professores egressos dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Esse objetivo visa elucidar as contribuições da socialização para consolidar na formação dos professores iniciantes da área de ciências de uma determinada universidade. Nos resultados percebe-se que a construção da identidade docente é permeada pela teia herdada, mediada por tensões e rupturas entre grupos de origem e nos grupos que se pretendem inserir. No entanto, não aponta como a socialização contribui para esse processo.

Arraes (2018) objetiva por meio da pesquisa analisar a influência do processo inicial de socialização organizacional no comprometimento organizacional de técnicos administrativos numa instituição federal de ensino. Assim, se percebe que a autora foge do padrão das demais pesquisas selecionadas, as quais tinha como foco, a formação do professor, no entanto, essa busca um outro sujeito para compreender o processo de socialização dentro da estrutura organizacional, à medida que analisa de modo particular, o comportamento dos servidores técnico administrativo. Em relação aos resultados, apresentam os fatores de socialização organizacional que contribuem para efetivar o domínio de procedimentos e atividades, integração das pessoas, sintonia dos objetivos organizacionais, proatividade, competência e linguagem.

Bonadiman (2016) visa, a partir da tese, compreender o processo de socialização profissional dos professores universitários iniciantes na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Quanto aos resultados, demonstra que a entrada na carreira docente universitária está relacionada ao modo que a universidade recebe seus professores, na participação dos professores iniciantes, e na relação que esses estabelecem junto a instituição.

Quanto a abordagem teórica metodológica, o Quadro 12 nos revela os principais procedimentos de pesquisa, instrumentos, e os autores que recorreram para fundamentar teórica e metodologicamente suas pesquisas.

Quadro 12 – Abordagens teóricas e metodológicas sobre professor iniciante

Abordagens teóricas	Abordagens metodológica	Referências	Autor /Ano
Não apresenta o conceito de professor iniciante.	Utilizou-se para realizar essa pesquisa qualitativa, questionários, entrevistas, grupo focal e análise documental, aos quais interpretamos por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) e triangulação de fontes de Brito e Leonardos (2001).	Marcelo Garcia (2009), Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997), entre outros.	Daniella Cristini Fernandes (2017).
Não introduz o tema.	Utiliza-se o enfoque qualitativo. Os procedimentos metodológicos empregados para desenvolvimento do trabalho são questionários semiestruturados	Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997), Tardif (2005), Berger e Luckmann (2013).	Thais Regina Miranda Martins) (2016).
Não abordou.	Técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006).	Dubar (1991, 2005, 2012) Santos (2004), Moreira (2009), Nosella (2010), Nosella, Buffa e Leal (2010), Damasceno (2010).	Leticia Mendonca Lopes Ribeiro (2016).
Não abordou.	Contribuições das histórias horais e Análise de narrativas.	Dubar, Stuart Hall, Nestor Garcia (sem datas)	Amanda Carolina Hora da Silva (2016).
Os fatores de socialização de Borges <i>et al.</i> (2010) e o enfoque tridimensional do comprometimento de Bastos <i>et al.</i> (2011).	Inventário de Socialização Organizacional (Borges <i>et al.</i> , 2010) e a Escala de Comprometimento Organizacional (Bastos <i>et al.</i> , 2011).	Borges <i>et al.</i> (2010), Bastos <i>et al.</i> (2011).	Lia Fontenele Arraes (2018).
Análise Institucional e a Microsociologia, adaptadas ao cenário cultural brasileiro da pesquisa com o auxílio da obra, Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda	Pesquisa quantiquantitativa, com pressupostos etnográficos orientados à produção de analisadores.	Sérgio Buarque de Holanda Jorge Amado. (sem datas)	Heron Laiber Bonadiman (2016).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Fernandes (2017) desenvolveu a pesquisa de abordagem qualitativa que teve como instrumentos questionários, entrevistas, grupo focal e análise documental. A partir dessas quatro fontes de dados informados, a autora acima citada assume, que o tratamento dos dados foi realizado a partir da triangulação de fontes proposto por Brito e Leonardo (2001), enquanto a interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). Quantos aos autores que fundamenta sua bibliografia, a pesquisa revela que foram: Marcelo Garcia (2009), Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997) como principais expoentes.

A pesquisa de Martins (2016) parte de uma abordagem qualitativa, na qual, essa autora assume como procedimentos metodológico a aplicação de questionários semiestruturado. Enquanto, os principais autores referenciados na bibliografia são: Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997), Tardif (2005), Berger e Luckmann (2013). Por outro lado, Ribeiro (2016) apresenta apenas a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006) como procedimento de pesquisa. Na lista de autores elencados por Ribeiro (2016), desfilam Dubar, (1991, 2005, 2012), Santos (2004), Moreira (2009) Nosella (2010), Nosella, Buffa e Leal (2010) Damasceno (2010). Enfim, Silva (2016) apresenta as contribuições das histórias orais e análise de narrativas como procedimento de pesquisa ao ter como expoentes teóricos: Dubar, Stuart Hall, Nestor Garcia (sem as respectivas datas).

Diferentemente dos autores anteriores, Arraes (2018) e Bonadiman (2016) esboçam o percurso teórico nas referências bibliográficas utilizadas por si. Arraes (2018) busca compreender os fatores de socialização a partir de Borges *et al.* (2010) e o enfoque tridimensional do comprometimento de Bastos *et al.* (2011). Com base nesse autor, Ribeiro (2016) toma como procedimento metodológico o Inventário de Socialização Organizacional (Borges *et al.*, 2010) e a Escala de Comprometimento Organizacional (Bastos *et al.*\, 2011). Bonadiman (2016), a partir da perspectiva histórica sociológica, busca compreender a socialização através da Análise Institucional e da Microsociologia, adaptadas ao cenário cultural brasileiro da pesquisa com auxílio da obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda ao ter a pesquisa quantiquantitativa como pressupostos etnográficos orientados à produção de analisadores como procedimentos de pesquisa.

Quanto aos autores mais citados para discutir o conceito de socialização, as principais obras são de Dubar, Garcia e Veenman, seguidos de Huberman (sem datas). As demais obras são bastante variadas e citadas apenas por cada autor.

No que se refere ao local do objeto de estudo, apenas uma das produções tem relação a socialização nos Institutos Federais. Embora, a obra não esteja relacionada a profissão docente, a dissertação de Arraes (2018) aproxima-se deste objeto por buscar compreender o papel da socialização organizacional no comportamento dos servidores técnico-administrativos (TAEs), que direta ou indiretamente exercem o trabalho docente na instituição.

O trabalho de Arraes (2018) teve como foco principal fazer a análise da influência do processo inicial de socialização no comprometimento organizacional de técnicos administrativos em uma instituição federal de ensino. A partir da problematização a autora delimitou os objetivos ao buscar “identificar os fatores predominantes da socialização organizacional percebidos pelos servidores técnico-administrativos; identificar a

preponderância das três dimensões do comprometimento organizacional na percepção desses servidores; e averiguar a influência dos fatores de socialização organizacional nas dimensões do comprometimento”.

Ao longo da discussão teórica, a autora acima citada, apresenta o conceito de socialização e socialização organizacional. Além disso, estabelece um comparativo relacional entre socialização, comprometimento organizacional e tática organizacional, e a socialização organizacional nos serviços públicos. Assim, constata-se a ocorrência da socialização acontece a partir da presença de quatro componentes: 1) o agente, pessoa que serve de fonte do que deve ser aprendido; 2) o processo de aprendizagem; 3) o alvo, a pessoa que está sendo socializada; 4) o resultado, o que está sendo aprendido.

Com base em Robbins (2009), ela identifica três etapas do processo de socialização organizacional: a) pré-chegada - etapa que tem início antes da chegada do servidor à instituição, compreendendo o aprendizado anterior à chegada à organização; b) encontro é o momento em que o servidor começa a exercer suas atividades na instituição e tem a possibilidade de confrontar as expectativas com a realidade da instituição; e c) metamorfose - adaptação ao ambiente de trabalho, domínio das habilidades, desempenho dos papéis e adequação às normas e valores da instituição.

Quanto à metodologia, Arraes (2018) assume uma abordagem quantitativa, tipo descritiva, para identificar e medir os fatores que predominam na socialização organizacional. Para levantamento dos dados, utiliza-se como instrumento de pesquisa um formulário para explorar os dados sociodemográficos dos entrevistados, como: sexo, idade, estado civil, escolaridade, cargo ocupado e tempo na instituição, bem como os dados de socialização organizacional e comprometimento organizacional. Vale-se do Inventário de Socialização Organizacional (ISO) para fazer obtenção dos dados referentes à socialização organizacional dos novos servidores, a partir da aplicação da Escala de Comprometimento Organizacional.

Para isso, a autora trabalha a amostra de 223 sujeitos, num universo de 393 servidores técnico-administrativos iniciantes na instituição, ao ter como critério principal que o servidor se encontre no período de estágio probatório.

Em relação aos resultados da pesquisa, os dados sociodemográficos demonstraram que a maioria dos servidores TAEs são mulheres, com idade jovem de até 35 anos; e uma maioria significativa possui ensino superior, independente da exigência de escolaridade do cargo; a maioria dos TAEs tinha, na ocasião da pesquisa, entre 12 e 29 meses de exercício na instituição. Quanto aos resultados da socialização organizacional, a pesquisa demonstrou que houve alta aceitação entre sujeitos da pesquisa. Logo, isso foi um dos fatores que predominam na

socialização organizacional em relação ao domínio de procedimentos e atividades e a integração dos servidores entre si. Os resultados ainda demonstram que os funcionários percebem que o comprometimento afetivo que a organização tem maior importância em relação às outras dimensões do comprometimento na organização, porque querem. Do mesmo modo, a pesquisa de Arraes (2018) mostrou que os servidores percebem uma maior relação entre fator de socialização, sintonia com objetivos organizacionais e comprometimento afetivo.

De modo geral, em relação ao tema da socialização profissional dos professores dos Institutos Federais, não nos foi possível identificar trabalhos publicados nos últimos anos que foram delimitados pela busca nas referidas plataformas. Sendo assim, nenhuma das publicações encontradas correspondem diretamente ao nosso objeto de estudo. Portanto, selecionamos apenas a dissertação de Arraes (2018) por nos trazer a discussão do local onde ocorre o processo de socialização, nesse caso, os Institutos Federais. Assim, a pesquisa traz algumas concepções de socialização, embora o foco da investigação seria a socialização organizacional. Desse modo, o Quadro 13 apresenta as sínteses conceituais de socialização dos objetos investigados.

Quadro 13- síntese conceitual de socialização

Síntese conceitual de socialização	Autores
Levy Junior (1965) corrobora que socialização é um processo pelo qual o indivíduo passa ao longo da vida, sendo esse imperfeito e desigual entre si.	Arraes (2018).
Shinyashiki (2003) afirma que socialização consiste no processo pelo qual a pessoa aprende a desempenhar os vários papéis sociais necessários para realizar sua participação efetiva na sociedade. Assim, a socialização nas organizações é a maneira como a instituição acolhe os funcionários e os integra à sua cultura, seu contexto e sistema, para que possam se comportar de maneira adequada às expectativas dela.	Arraes (2018).
Borges e Albuquerque (2004) distinguem os processos de socialização em profissional e organizacional. O primeiro é um processo mais abrangente, no qual são aprendidas por meio das experiências vivenciadas ao longo da vida profissional, enquanto, o segundo se restringe à integração do indivíduo organizado para exercer o bom exercício de um determinado cargo. Por outro lado, os estudos de socialização organizacional fazem parte do campo da psicologia do trabalho e das organizações, constituindo-se numa aplicação da noção de socialização construída na psicologia social.	Arraes (2018).
Wesson e Gogus (2005) tratam a socialização organizacional como processo em que indivíduo adquire a atitude, comportamento e conhecimentos necessários para obter êxito no trabalho.	Arraes (2018).
Silva e Fossá (2013) corroboram que o papel ativo das pessoas na socialização edifica significados e diminui a incerteza frente ao novo por meio da adoção de comportamentos e pela busca de informações ao estabelecer relacionamento recíproco na organização.	Arraes (2018).
Andrade, Vasconcelos e Silveira (2015) afirmam que a socialização organizacional é um processo contínuo, no qual o indivíduo aprende, identifica hábitos e valores característicos que o ajudam no desenvolvimento da própria personalidade e na integração ao seu grupo durante vida.	Arraes (2018).
Bastos, Brandão e Pinho (1997) empreendem em dizer que o conceito de comprometimento organizacional que é expresso por algumas definições, como: o desejo de permanecer, de continuar, o sentimento de orgulho por pertencer; a identificação, o apego, o envolvimento com objetivos e valores; engajamento, exercer esforço, empenho em favor de si.	Arraes (2018).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Diante das sínteses conceituais exposta no quadro acima, Levy Junior (1965) concebe a socialização como processo imperfeito e desigual entre pessoas pelo qual os indivíduos passam ao longo da vida. Para Shinyashiki (2003), a socialização constitui a aquisição e desempenho

de papéis sociais para sua vivência em sociedade. Borges e Albuquerque (2004) buscam compreender as distinções entre socialização profissional e socialização organizacional ao ser essa última, de acordo com Wesson e Gogus (2005), implica na aquisição de atitudes, comportamentos e conhecimentos necessários para obter êxito no trabalho.

Silva e Fossá (2013) direcionam a compreensão de socialização aos aspectos comportamentais e relacionais. Andrade, Vasconcelos e Silveira (2015) corroboram que socialização nas organizações estão relacionadas a aquisição de hábitos e valores que interferem no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e na integração dos grupos que o circundam. Enquanto, Bastos Brandão e Pinho (1997) abordam o conceito de comprometimento organizacional.

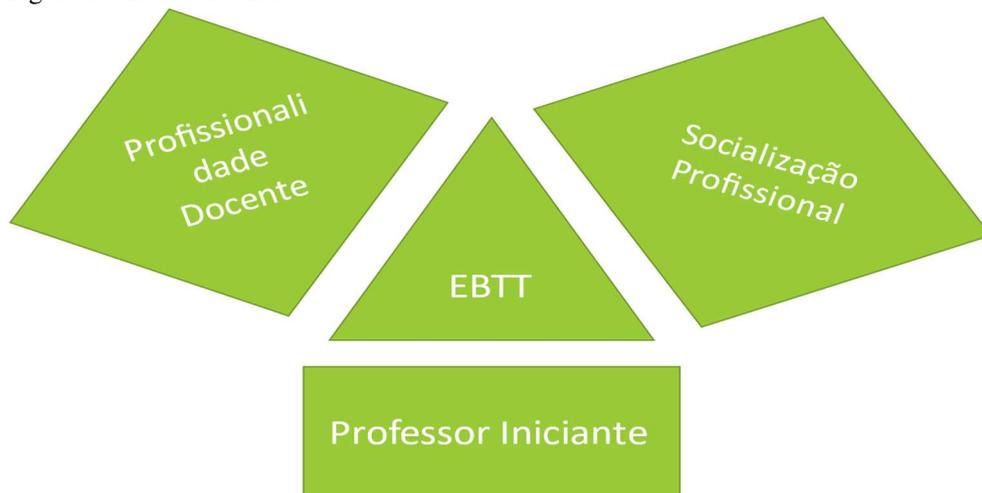
Diante do exposto, percebe-se que a socialização é a ocorrência de um processo de relacionamento entre indivíduo e a aprendizagem de uma prática social intencional ou não, formal/informal e não formal, pois é um processo que envolve um agente que serve como fonte do aprendizado; o processo de aprendizagem; o indivíduo que está a socializar; e o resultado do que é aprendido. Neste sentido, a socialização é um processo de aprendizagens de papéis sociais culturalmente desenvolvidos para si fazer a adaptabilidade do indivíduo na organização da sociedade, tanto no cotidiano da vida social quanto nas organizações, instituições ou sistemas sociais a depender do nível de exigência necessário para realizar a participação efetiva do indivíduo nos espaços de socialização.

Neste sentido, a socialização é um processo de ocorrências de fatos sociais que tem lugar, tempo, pessoas e objeto de socialização. Assim, o trabalho de Arraes (2018) nos ajuda a compreender, que, além da socialização profissional (objeto deste estudo) existe um espaço de socialização (socialização organizacional) como espaço de ocorrência da socialização profissional. Para isso é preciso compreender que socialização profissional e organizações profissionais exige um tempo: de pré-chegada, é todo processo preparatório que antecede a chegada do profissional à instituição; de encontro, é momento que o servidor tem seu contado junto a instituição, o posto de serviço, o encontro com colegas e confronto na realidade profissional; assim como o momento de mudanças, de transformação, que corresponde a adaptação ao ambiente de trabalho, ao domínio do espaço, da função, a adequação as normas e valores da instituição. É nesta simbiose entre socialização organizacional e profissional que ocorre o processo mais abrangente em que são aprendidas as experiências vivenciadas na profissão e integração do sujeito à instituição por meio da função, dos colegas e do exercício profissional de um determinado cargo.

Portanto, apesar dos textos selecionados não corresponderem diretamente ao objeto deste estudo, o conjunto dos trabalhos, nos proporcionou avançar na investigação e exposição deste objeto por meio de termos epistemológicos e aspectos metodológicos, compreensão do movimento dessa dimensão do nosso objeto de investigação.

Em síntese, o estado da arte configura a partir de três descritores correlacionados ao objeto deste estudo, conforme Figura 1.

Figura 1 – Estado da Arte



Fonte: dados da pesquisa 2021

Do ponto de vista dos estudos analisados na íntegra, os trabalhos selecionados nos ajudam a fazer um movimento de apropriação dos conceitos de profissionalidade, socialização e inserção na carreira docente do professor iniciante/ingressante, assim como a compreender a relação desses descritores ao nosso objeto de estudo. Nesse sentido, a partir dos estudos analisados, depreende-se que a socialização profissional do professor iniciante, assim como a construção da profissionalidade na EBTT, têm suas particularidades, especificamente, por haver uma representação significativa de professores, cuja formação de origem é um curso de bacharelado ou de tecnologia. Esse processo de profissionalização é construído nos espaços coletivos de forma particular a cada indivíduo, de acordo com ritmos, tempos e significados.

Não obstante, o marco prático das pesquisas realizadas nos aponta que o perfil do professor iniciante/ingressante na EBTT entra no magistério, na maioria das vezes, por acaso; não reconhecem a formação pedagógica para fazer sua atuação docente; não conseguem articular as questões didático-pedagógicas aos conhecimentos técnico-científicos específicos; agem, de acordo com convicções e bom senso; reproduzem suas próprias experiências; e se inspiram em professores que fazem parte dessa memória formativa. Do mesmo modo, os

professores da área pedagógica enfrentam resistências de colegas de outras áreas que não reconhecem o lugar dos pedagogos docentes na instituição e nos cursos de formação.

Os estudos demonstram que o processo de socialização profissional na EBTT demarca a profissionalidade de forma polivalente, multifuncional, verticalizada e transversal. A inserção profissional nesse nicho do trabalho docente apresenta os mesmos dilemas de outras modalidades de ensino: tensão, desafios e contradições, especificamente o sentido de sofrimento e prazer, serenidade e angústia, dúvidas e (in)certezas, desenvolvimento, e regressões, processos dialéticos que constitui o ser professor e estar na profissão.

Além disso, os trabalhos apontam a complexidade que demarca as reais necessidades da Rede Federal de (re)definir uma proposta de socialização organizacional e profissional e (re)construir um projeto de formação pedagógica voltado aos bacharéis professores. Assim, contribuir para efetivar a aquisição da profissionalidade desses docentes e investir na formação pedagógica dos bacharéis professores, e demais professores da rede, que embora são pedagogos ou licenciados sentem as mesmas dificuldades para atuar nessa área da Educação Profissional.

Assim, esta imersão no estado do conhecimento nos permitiu avançar na busca de uma compreensão sobre conceitos dos descritores em tela; identificar as lacunas e o silenciamento dos debates sobre este objeto em estudo. Não obstante, não pode deixar de destacar que as respectivas produções lançaram pistas para realizar o desenvolvimento desta investigação ao enfatizar a inserção profissional do professor iniciante na carreira EBTT; fazer a construção da profissionalidade docente do professor iniciante, assim como o acompanhamento do setor pedagógico como responsável pela socialização profissional do professor iniciante e ingressante na referida carreira.

Do mesmo modo, a sistematização destes estudos, os trabalhos analisados nos fizeram avançar no campo das perspectivas teóricas e metodológicas para compreender e direcionar esta pesquisa na efetivação do desvelamento do real e a subjetivação do concreto materializado na mente do pesquisador, como se ver na próxima seção.

CAPÍTULO 3 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por objetivo discutir as bases teórica-metodológicas para a organização do processo de investigação, sistematização e análises dos dados, e as formas de exposição do objeto investigado. Diante do objetivo proposto, o nosso objeto de estudo corresponde a socialização profissional como dimensão da constituição da profissionalidade docente na EBTT. Neste sentido, o objeto articula-se ao campo da formação de professores, enquanto elemento constitutivo do processo de profissionalização docente.

Não obstante, a formação de professores tem constituído um campo de luta e resistência por parte daqueles que preocupam com os rumos da educação e da sociedade, por conseguinte, esse embate tem provocado uma série de reflexões, propostas e análises que nos permitem visualizar a concretude dos elementos que constituem o processo de formação e constituição da profissão docente. No âmbito desta pesquisa, este tema tem-se tornado um campo fértil no desdobramento de investigações acerca da formação dos profissionais que conduzem a atividade docente.

Diante disso, vários enfoques epistemológicos têm direcionado as concepções que fundamentam os métodos de pesquisa sobre formação de professores, sobretudo, no campo da fenomenologia, do positivismo, do estruturalismo e do marxismo entre outras cosmovisões denominadas de pós-modernas. Entre essas grandes correntes do pensamento contemporâneo que buscam direcionar as investigações sobre formação de professores, e tem se destacado na orientação das pesquisas em ciências sociais, debruçamos nosso olhar no enfoque epistemológico marxista por nos permitir construir uma teoria social do ser professor e os processos constitutivos deste objeto de estudo.

Assim, parte-se desta perspectiva ao levar em consideração que é a partir da construção teórico-metodológica que os estudos do objeto se constituem, uma vez que a representação real do ideal do objeto revela-se por meio da saturação de determinações que constituem os traços da socialização profissional e construção da profissionalidade docente. Além disso, essa perspectiva constitui numa teoria ontológica de caráter ideopolítico, no sentido gramsciano, que não se compromete com concepções hegemônicas do mundo capitalista, o que nos permite levar em consideração um árduo processo de investigação acerca dessa realidade. Portanto, essa perspectiva metodológica nos permite fazer uma imersão do objeto em estudo, aprofundar e delimitar as categorias de pesquisa que constituem um todo articulado em sua totalidade, e ao

se tratar da formação de professores é relevante levar em consideração as determinações e categorias que constituem esse campo de estudo.

O método, enquanto construção filosófica, é condição imprescindível ao pesquisador social, no planejamento, definição de procedimentos investigativos, controle e, principalmente, na análise dos fatos, fenômenos e/ou sujeitos envolvidos no desenvolvimento de pesquisa. Ao considerar outras áreas do conhecimento, o método é considerado como ponto de partida para fazer a execução de uma ação de pesquisa, de um trabalho, cuja adoção de estratégias é imprescindível na orientação das atividades, uma vez que o próprio método constitui parte da essência humana pela capacidade intrínseca de antecipar à mente, as ações a serem desenvolvidas.

Nas ciências que se propõe investigar o campo educacional, segundo Triviños (2010), faz parte pelo menos três grandes correntes do pensamento contemporâneo, as quais se tem destacado na orientação teórico-metodológica das pesquisas em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.

No contexto atual, no campo da pesquisa sobre educação e de modo particular na análise das pesquisas sobre políticas educacionais, César Tello (2013) tem apontado à necessidade de identificar nos trabalhos de pesquisa, aspectos relevantes dos fundamentos teórico-metodológicos⁵, tais como: a perspectiva teórica, o posicionamento teórico e o enfoque epistemológico, perspectivas que consideramos relevantes no desenvolvimento desta investigação. No tocante à pesquisa qualitativa, Triviños (2010) classifica o enfoque epistemológico em dois grupos distintos que correspondem ao modo de compreender a realidade: o primeiro trata-se dos enfoques subjetivista, compreensivista voltados aos aspectos “conscienciais e subjetivistas” dos atores; o segundo são os enfoques críticos participativos com visão histórico-estrutural, a qual busca tratar a dialética da realidade social no sentido de conhecê-la e transformá-la.

Diante disso, entende-se que os enfoques teórico-metodológicos apontados por Tello (2013) e por Triviños (2010) nas pesquisas sobre formação de professores que tratam da realidade educacional, prescindem de fundamentos teórico-metodológicos alicerçados, não exclusivamente no método do materialismo histórico-dialético (MHD), mas é permeado por concepções que utilizam outros métodos e formas de intervenção. Mas, ao se tratar de

⁵ Em síntese, Tello classifica as categorias organizacional de uma pesquisa a partir: da perspectiva epistemológica (marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo); do posicionamento epistemológico (crítico radical, crítico, crítico analítico, humanista e economicista e; do enfoque epistemológico: (neo-institucionalistas, institucionalistas, clássico, jurídico-legal, construtivismo político, da complexidade, eclético, modernista, pós-modernista, hiper globalista, neoliberal, funcionalista).

posicionamento a perspectiva epistemológica marxista constitui uma teoria social de caráter ontológico, que vai além dos problemas teórico-filosóficos, o que permite levar em consideração um árduo processo de investigação acerca da realidade concreta.

Neste sentido, Ciavatta (2014) aponta que nas pesquisas sociais que buscam discutir as mediações e particularidades da formação de professores, o processo metodológico de construção do objeto científico constitui-se numa questão epistemológica da reconstrução histórica ao buscar aproximar o pesquisador do objeto por meio da realidade desse objeto. Assim, há uma compreensão objetiva de que o método e o objeto não separam, mas, sobretudo, compreende a constituição do método, à medida que é objetivada pelo processo de construção do objeto. Assim, buscou-se a partir do MHD, nos aproximar da realidade objetiva da socialização da profissionalidade docente nos Institutos Federais.

Segundo Paulo Netto (2011), é a fidelidade ao objeto que garante aquilo que Marx (2008) denominou de “reprodução ideal do movimento real do objeto”, portanto, é a leitura da estrutura e da dinâmica do objeto que determina o percurso metodológico e os procedimentos do pesquisador, a partir da posição do sujeito, que extrai do objeto as suas múltiplas relações. Assim,

se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (Marx, 2008, p. 258).

Nessa consonância, para Paulo Netto (2011), esse percurso configura-se como órbita circular, em que o ponto de partida em Marx começa pelo real, pelo concreto, pelas aparências abstratas do objeto. No entanto, o movimento de análise do objeto permite abstrair terminação e traço categórico que não se revela pela impressão imediata do fenômeno, na medida em que se caracterizam pelas determinações por meio do conhecimento que se tem da realidade objetiva, além de haver mais aproximações para construir a formulação de conceitos e abstrações. Ao fazer esse retorno, essas aproximações e caracterizações das determinações encaminham o pesquisador a entender o abstrato para compreender o concreto. Portanto, essa representação do concreto está no plano ideal por meio do pensamento.

Do mesmo modo, Minto (2014) compreende que o processo abstração das determinações do objeto se constitui a partir das categorias mais simples que são abstraídas das relações concretas que revelam as relações mais genéricas de uma determinada realidade. Esse

processo funciona como ponto de partida para materializar na compreensão do objeto, e ao realizar estes percursos de “ida” e fazer o “caminho de volta”, podem situar as categorias mais complexas do mesmo fenômeno concreto que serviu de ponto de partida, no entanto, o salto qualitativo do método, está no processo de pensar abstratamente o concreto, em que a realidade caótica se torna apreendida pelo pensamento concreto para depois ser explicada em forma de exposição racional do objeto.

Para Paulo Netto (2011), o processo dialético do método permite ao sujeito, por meio das investigações, capturar as estruturas e dinâmicas do objeto ao utilizar de procedimentos analíticos e operar a síntese desse movimento, o que leva o pesquisador transportá-lo ao plano do pensamento por meio do conhecimento da realidade do objeto. Assim, foi através da pesquisa viabilizada pelo método que conseguiu-se reproduzir no plano ideal a essência da socialização profissional e construção da profissionalidade docente nesse processo de investigação.

De acordo com Minto (2014), é através de um método que se apropria das abstrações aplicadas ao real, em que o investigador parte da própria realidade objetiva para explicá-la racionalmente, na qual o ato de pensar se apropria da realidade concreta do objeto real, que existe pela própria natureza do objeto, independente do pensamento, além de proporcionar, por parte do sujeito, a afirmação das conexões e dinâmicas do objeto. Partindo da concepção marxiana, esse processo “[...] consiste em elevar-se do abstrato para o concreto, único modo pelo qual o cérebro pensante se apropria do mundo” (Paulo Netto, 2011, p. 44).

Conforme Ciavatta (2014), diante da fragmentação das ciências e da instrumentalização do enfoque metodológico de pesquisa que se propõe a investigar a partir de uma perspectiva dialética, entende-se que o processo metodológico deve partir do princípio de que o pesquisador é capaz de situar a realidade em um contexto concreto e histórico para pensar o não revelado ou recolher, sistematizar, analisar e extrair das informações um conhecimento que não estava dado. Nesse sentido, a realidade social é constituída por um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais. “No sentido marxiano é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto em suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (Ciavatta, 2014, p. 195).

Nesse cenário, se tem a dialética da totalidade social como princípio epistemológico e como método de produção do conhecimento. Assim, a realidade não se separa de uma totalidade social, compreendida como conjunto de fatos que se articulam em determinado contexto de um

objeto por meio das múltiplas relações que se objetivam pela ação dos sujeitos sociais. Sendo assim,

o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação (Paulo Netto, 2011, p. 52).

Nesse aspecto, a pesquisa sobre formação de professores conduzida sob base lógica do MHD leva o pesquisador a atentar-se ao movimento da estrutura e da dinâmica do objeto de estudo, pois, nessa perspectiva, a relação entre sujeito e objeto orienta o princípio de produção do conhecimento como processo cognitivo, não pela ação passiva do sujeito diante do objeto de conhecimento, muito menos pelo ativismo do sujeito que sozinho desvenda o fenômeno. Como afirma Marx (2019, p. 20), “os homens são produtores de suas representações e ideias”, um processo que se constitui a partir das condições de vida material, das atividades, da linguagem real, do intercuro que se constrói e do comportamento material.

No entanto, essa produção de ideias e representações só se constitui conscientemente a partir da ação ativa e da força produtiva dos homens. É nesse movimento entre fenômeno e processo de investigação que se estabelece a relação entre objeto e investigador, proporcionando, assim, o desvelamento, a apreensão e a transformação da realidade histórica.

De acordo com Marx (2019), toda realidade possui em si uma materialidade, uma história, uma existência objetiva mediada pelas relações que constituem a sua totalidade. Nesse sentido, a materialidade é um processo de objetivação do indivíduo, dada pela sua realidade, pela ação, pelas condições de vida material, é um processo de produção da existência natural e a produção da vida material construída a partir das múltiplas relações que se estabelecem no intercuro da história. De modo que “o que os indivíduos são dependentes, portanto, das condições materiais de sua produção” (Marx, 2019, p. 14).

O método constitui um longo processo de construção teórica que visa apreender os determinantes da realidade objetiva e social do objeto, é compreender seu passado histórico-cultural. Neste sentido, é a materialidade que constrói as determinações históricas. Assim, investigar a formação de professores a partir do MHD, que constitui um desafio ao pesquisador, uma vez que esse objeto nos remete a uma totalidade histórica, suas particularidades, elementos concretos, objetivações, as mediações e as múltiplas relações que nela se estabelecem. De acordo Ciavatta (2014), para compreender a realidade do objeto, é necessário metodologicamente fazer o retorno histórico da questão, desvelar sua gênese e desenvolvimento para superar o nível formal da expressão do fenômeno; fazer uma análise pertinente de uma

totalidade histórica para apreensão das contradições, mediações da construção histórica desta realidade, de modo a possibilitar novas apreensões e novos conhecimentos.

Este processo de construção e elaboração da síntese dos complexos que constituem o complexo do objeto é resultante da triangulação entre três categorias apontadas pela autora, totalidade, contradição e mediação, que são nucleares no desenvolvimento teórico metodológico de Marx. A totalidade como princípio epistemológico de um método que se define pelo conjunto de relações e fatos articulados que constituem as múltiplas relações estruturais de uma realidade; a contradição no sentido dialético das oposições inclusivas; e a mediação enquanto especificidade histórica de um fenômeno que se situa no tempo e no espaço entre as múltiplas relações que ocorrem entre as forças e partes de uma totalidade.

Segundo Paulo Netto (2011), o método dialético busca analisar os elementos (complexos), que constituem uma totalidade para posteriormente estudar cada um deles particularmente e, a partir disso identificar as contradições manifestas em cada totalidade, categoria indispensável na análise do objeto no método marxiano, o que permite a compreensão da estrutura e da dinâmica dessa totalidade. A apreensão da natureza dessas contradições vai determinar as formas e os procedimentos de exploração e compreensão do objeto. Por fim, a descoberta deste movimento pela relação que se estabelece entre as totalidades mediadas pela estrutura de cada uma delas.

Diante das possibilidades de captar as categorias manifestas do problema que emerge do objeto de pesquisa, bem como dos objetivos que se propõem a desvelar as estruturas e dinâmicas da realidade objetiva do objeto, a perspectiva marxiana nos conduz ao caminho de uma abordagem dialética em que o qualitativo e quantitativo constituem a unidade dialética da epistemologia da *práxis* investigativa.

Não obstante, a predominância da abordagem qualitativa não exclui os aspectos quantitativos da pesquisa, uma vez que as categorias determinantes intrínsecas no objeto de pesquisa revelam dados passíveis de averiguação estatística. Portanto, não existe possibilidade de descartar o quantitativo no processo metodológico da pesquisa, porque implica na realidade que é desvelada mediante a construção do objeto e, nesse processo, os determinantes quantitativos e qualitativos pertencem a mesma realidade.

Para Gramsci (1978), a relação qualidade-quantidade⁶ é intrínseca ao par dialético, de modo que uma não existe sem outra, assim como não existe economia sem cultura, atividade

⁶ Na passagem da economia à história geral, o conceito de quantidade é complementado pelo de qualidade e pela dialética da quantidade que se transforma em qualidade [quantidade = necessidade; qualidade = liberdade]. A dialética quantidade-qualidade é idêntica àquela necessidade-liberdade. (Gramsci, p. 318).

prática sem inteligência teórica, de modo que insistir na contraposição dos termos constitui um contrassenso. Nesse sentido, a quantidade corpórea do real expressa o problema qualitativo de maneira mais concreta e realista do que pode ser controlável e mensurável.

De acordo com Húngaro (2014), não existe em Marx um gabarito, um cabedal de sistematizações que estrutura uma pesquisa, diferentemente de outros teóricos da época: “Marx não escreveu um tratado sobre método” (p. 16), do mesmo modo, “a compreensão de seus poucos, mas raríssimos apontamentos exigem, ao mesmo tempo, o entendimento do significado de sua obra (a que ela se destina), bem como o processo de sua constituição” (p. 18). Partindo deste princípio, buscou-se organizar a investigação de pesquisa, sem nenhuma pretensão *a priori* de apreender alguma categoria, as quais foram sendo desveladas a partir da saturação dos dados.

1 Procedimentos de investigação

Diante do exposto teoricamente, depreende-se que os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam uma pesquisa dialética consistem em saturar de determinações do objeto e, ao mesmo tempo, encontrar os nexos relacionais existentes entre múltiplas determinações e mediações. Neste sentido, os procedimentos, conforme Paulo Netto (2011), seguem o movimento do objeto, da busca da reprodução ideal das estruturas e da dinâmica do objeto real, na qual a conexão entre categorias do objeto de investigação e suas múltiplas determinações permite a apoderação, por parte do pesquisador, dos pormenores expressos no fenômeno, pois esta conexão entre o tratamento teórico e a formulação metodológica constitui uma unidade indispensável no tratamento do método dialético, uma vez que não se compreende o método sem haver uma profunda investigação teórica.

Para isso, segundo Ciavatta (2014), é necessário levar em consideração algumas questões do método que são fundamentais conforme os postulados de Lukács: retomando a ideia do método científico correto (Marx, 2008), a primeira questão aborda que o movimento do abstrato para o concreto pensado parte de um concreto em que o conhecimento passa por abstração mais delicada até atingir as determinações mais simples, saturadas de determinações e múltiplas relações. Por esta via, o método viabiliza a descoberta do concreto, a generalidade, o universo conceitual e o grau de apreensão da materialidade historicizada.

A segunda questão é a anterioridade do real concreto, a síntese das múltiplas determinações, onde fica delineada, crítica e metodologicamente a base da inversão

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, vol. 1. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

materialista, porque a síntese do concreto pensado se torna o resultado e não mais o ponto de partida, apesar de sê-lo, a observação e a representação. A terceira questão, são as formulações das categorias e sua relação com realidade, elas são representações da realidade objetivas e diversificadas geradas no pensamento concreto, as categorias são mediações da totalidade, estabelecidas a partir da particularidade histórica.

Diante desse movimento, o percurso metodológico caminha sempre em direção a construção teórica expressa no objeto, sempre a buscar na mediação das categorias singulares, particulares e universais as determinações da realidade do objeto. Assim, ao partir desse princípio, depreende-se que o percurso metodológico delineado passou por diferentes processos de investigação, os quais denominou-se de contemplação, análise do fenômeno e realidade concreta do fenômeno.

O momento da contemplação foi um deslumbramento do objeto sobre o qual, o buscou-se encontrar na realidade objetiva e aparente do fenômeno seus condicionantes, categorias, determinações e características, foi um levantamento de materiais, informações, seleção de documentos, bem como um momento de fazer o recorte espacial e temporal e identificar marcas históricas do objeto, em síntese, foi a delimitação do fenômeno. Essa fase do procedimento foi o ponto de partida desta pesquisa, pois foi uma situação de contato direto com objeto de estudo, a etapa que nos possibilitou definir categorias e descoberta das determinações de existência do objeto. Por isso,

na contemplação do sensível, ele necessariamente esbarra em coisas que contradizem sua consciência e seu sentimento, que perturba a harmonia por ele pressuposta de todas as partes do mundo sensível e, particularmente, do homem com a natureza. Para eliminá-las, ele tem de refugiar em uma contemplação dupla, oscilando entre uma contemplação profana que enxerga apenas o “obvio” e uma filosofia, superior que vê a “verdadeira essência” das coisas (Marx, 2019, p. 42).

O segundo momento, análise do fenômeno, constituiu num juízo do objeto, pois, pautou-se na análise dos elementos inventariados na etapa anterior, o aprofundamento da representação ideal do objeto no campo teórico é o processo de construção da teoria social que partiu de uma investigação em que o pesquisador “tem de apropriar da matéria [*stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seus nexos internos” (Marx, 2013, p 90). Neste sentido, Paulo Netto (2011) ao retomar Marx, reforça que “é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador é o real reproduzido e interpretado no plano ideal” (p. 21). Neste intercurso da pesquisa, a investigação consistiu na análise da origem e desenvolvimento das estruturas e dinâmicas do objeto de estudo em sua totalidade. Buscou-se

identificar e compreender as concepções e pressupostos manifestos no fenômeno que direcionaram a organização e o metabolismo do objeto em investigado.

O terceiro momento da pesquisa, realidade concreta do fenômeno, constituiu na representação real do objeto, que foi um retorno à realidade objetiva, o momento em que nos permitiu revelar as determinações concretas do objeto em sua essência, “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 2013, p. 90). Significa, de acordo com Triviños (2010), em identificar em nível da racionalidade do pensamento os aspectos essenciais do fenômeno, a sua realidade, os conteúdos, as particularidades e singularidades e generalidade, conforme Marx (2008, p. 15), “a exposição da passagem da aparência para a essência do valor, o que consideramos o salto mortal da análise”, em síntese, foi a transposição do concreto pensado ao plano ideal das abstrações do pensamento.

2. Instrumentos de coleta

Quanto aos instrumentos de coleta de dados nas pesquisas sobre formação de professores, é comum o pesquisador lançar mão de diversas técnicas de levantamento de informações. Embora, no método dialético não exista um conjunto de regras formais para aplicar a uma dada realidade, muito menos um conjunto de definições *a priori* das quais se conduz a investigação, as fontes de pesquisa seguem o movimento real do objeto por obedecer à sua gênese, desenvolvimento, consolidação e contexto. Em Marx, esse processo se constitui a partir da síntese entre análise sistemática e estrutura histórica do objeto investigado. Portanto, ao tratar da formação de professores, não podemos nos furtar das fontes teóricas e históricas que as constituem, sobre as quais recaem uma diversidade de técnicas e procedimentos que são utilizados a partir de instrumentos de coleta de dados, como: questionários, entrevistas, análise de documentos, histórias de vida, grupos focais, entre outros.

Para situar o método de pesquisa, foi necessário fazer uma imersão no objeto de pesquisa. A caracterização do objeto constituiu um elemento central para realizar a construção metodológica desta investigação, pois, como referido, foi o momento do deslumbramento do objeto, em que buscou-se descrever de forma aparente a sua realidade objetiva, seus condicionantes, suas categorias, suas determinações e suas características. Essa fase do procedimento foi o ponto de partida desta pesquisa, pois nos colocou numa situação de contato direto ao objeto de estudo. Foi a etapa de descoberta das determinações e de definição das categorias e da existência do objeto. Foi nesse momento que se fez o recorte espacial e temporal do objeto, a delimitação do fenômeno dentro de outras totalidades de complexos que foram desvendadas. Cabe destacar que esse procedimento consiste na necessidade de delimitar o

objeto investigado, identificar suas singularidades, particularidades e totalidade para compreender sua gênese, desenvolvimento e consolidação, buscando a partir da vigilância crítica as mediações e categorias que constituem o movimento do objeto.

Para fazer a apreensão do concreto dado, durante a pesquisa utilizou-se dois instrumentos de coleta: o questionário e a entrevista, por entender que esses instrumentos revelam as formas e conteúdos expressos nos processos de socialização e construção da profissionalidade docente na carreira da EBTT.

a) Questionário

O questionário, segundo Gil (2008), constitui um instrumento de pesquisa que possibilita atingir muitas pessoas, embora seja indispensável numa área geográfica muito extensa, já que é enviado pelo correio eletrônico. Esse instrumento garante o anonimato das respostas, assim, é distribuído por terceiros, conforme o alcance dos sujeitos e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador. Além disso, o questionário é valioso para mediar os aspectos quantitativos da investigação por meio das determinações qualitativas que constituem as categorias da pesquisa, e a triangulação com diferentes formas de coleta de dados. Segundo André (2010, p. 180), “tal variedade de fontes de coleta indica uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, o que traz maior riqueza para a área”.

Desse modo, aplicou-se um questionário semiestruturado, tipo autoadministrado, através da plataforma *Google Forms*, como instrumento preliminar de investigação. A finalidade foi analisar os processos constitutivos e as ocorrências de socialização dos professores iniciantes/ingressantes na carreira EBTT, bem como identificar os principais sujeitos aptos a participarem da segunda etapa da pesquisa, constituída por entrevistas. De acordo com Yin (2015), diante de uma grande quantidade de candidatos qualificados para participar, é necessário recorrer a procedimentos de triagem para identificar sujeitos/casos que se adaptem melhor ao projeto de estudo.

A identificação dos sujeitos foi realizada nos meses de fevereiro a março de 2023 através da plataforma Servidores, que é o –Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) (ifnmg.edu.br) e ratificada no sítio da Plataforma da Transparência Brasil nos casos de insuficiência de informações. Diante dos objetivos da pesquisa, o questionário compôs-se de três seções: a) dados sociodemográficos dos sujeitos participantes: sexo, idade, estado civil, escolaridade, formação de origem, atuação profissional, cargo ocupado na instituição, tempo de serviço fora e dentro da instituição; b) socialização e comprometimento organizacional na

instituição; c) socialização profissional, a relação com os pares, e os processos de entrada e permanência na carreira EBTT como constituintes da profissionalidade docente.

Diante dessas informações, o contato aos sujeitos foi feito via correio eletrônico individual, através do qual foi realizado o convite para participar deste processo de investigação. Além das informações da pesquisa, foram expostos os objetivos, o link do questionário e anexado o termo de livre consentimento contendo o CAAE: 66482122.2.0000.5540. O questionário foi enviado a um universo de 93 professores que ingressaram no quadro de docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais de 2018 a abril de 2023. Desse quantitativo, 28 docentes responderam espontaneamente ao questionário, o que equivale a trinta por cento (30%) dessa amostragem.

B) Entrevistas

A entrevista caracteriza-se por ser uma técnica de coleta de informação que está ligada diretamente a problemas humanos. Por meio desse instrumento de pesquisa os sujeitos estão sempre envolvidos, numa relação direta, o investigador e o entrevistado. Assim,

pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

A entrevista, por tratar de questões de natureza humana, é uma das técnicas que permeia o campo sensível, ultrapassa as acepções de coletas de dados. É um instrumento utilizado para levantamento de informações acerca dos sujeitos históricos, suas objetivações, vida material, e estão relacionadas as suas subjetivações: concepções, crenças, valores, sentimentos e percepções de sujeito.

Por conseguinte, a definição da entrevista como instrumento de pesquisa é determinada pela natureza do objeto, por meio do qual, foi necessário ouvir os sujeitos que constituem o nosso objeto. Sendo assim, partiu-se da perspectiva de uma pesquisa-ação em que o retorno do sujeito nos possibilitou compreender, segundo Bragança (2012), em singular complexidade diante da trama dialética das mediações que constituem o processo de investigação para realizar a construção do conhecimento em educação que vai “[...] do geral ao particular, da totalidade ao fragmento, da quantidade a qualidade, do instituído ao instituinte” (p. 70). Desse modo, é uma relação que se constitui mutuamente.

Para realização das entrevistas, adotou preferencialmente como critério, a participação dos sujeitos na primeira fase da pesquisa, na qual, foi confirmada, via questionário, uma seção em que o sujeito manifestou, livre e espontaneamente o desejo de participar da etapa interativa da pesquisa. A entrevista tipo semiestruturada e guiada por eixos temáticos organizado pelo investigador, conforme os objetivos da pesquisa e à trajetória do percurso formativo dos sujeitos participantes, de forma a respeitar a liberdade e o direcionamento dado pelos sujeitos. Além disso, buscou-se explorar, segundo Bragança (2012), diferentes fases formativas, pessoal e profissional da vida dos sujeitos: entrada na carreira, construção da profissionalidade docente e o papel dos pares e da organização institucional no processo de socialização.

Nessa etapa da pesquisa, naturalmente houve uma delimitação do número de participantes em virtude das opções de aceite, sim, não ou talvez, indicada no questionário, no qual 22 (vinte e dois) se colocaram à disposição para participar da entrevista, entretanto conseguiu-se agendar e confirmar datas com 14 (quatorze) sujeitos. Em virtude da não identificação de sujeitos em algumas áreas, optou-se por reforçar o convite a outros docentes que não haviam respondido ao questionário, entre os quais, houve dois aceites, que somado aos 14, participaram da entrevista 16 docentes. As entrevistas foram realizadas via plataforma *Google Meet* entre 1º de junho a 30 setembro de 2023, sendo que as tratativas de agendamento, confirmação de horário, local e formatos de entrevistas foram feitas pessoalmente através de *e-mail*, ligações e *WhatsApp*.

Os sujeitos da pesquisa estão identificados na pesquisa com nome genérico de docente, acompanhado de um número ordenado pela sequência das entrevistas, conforme apresenta o Quadro 14.

Quadro 14 - Perfil socioprofissional dos sujeitos entrevistados

SUJEITOS	ÁREA DE ATUAÇÃO	TITULAÇÃO	DATA / ENTREVISTA
Docente 1	Matemática	Doutor	01/06/2023
Docente 2	Ciências Contábeis	Mestre	01/06/2023
Docente 3	Geografia	Doutor	07/06/2023
Docente 4	Fundamentos/ didática	Doutor	08/06/2023
Docente 5	Letras	Doutor	09/06/2023
Docente 6	Enfermagem	Doutor	15/06/2023
Docente 7	Física	Doutor	15/06/2023
Docente 8	Física	Mestre	16/06/2023
Docente 9	Enfermagem	Doutor	29/06/2023
Docente 10	Letras	Mestre	29/06/2023
Docente 11	Matemática	Doutor	30/06/2023
Docente 12	Engenharia de produção	Doutor	05/07/2023
Docente 13	Medicina veterinária	Doutor	07/07/2023
Docente 14	Engenharia A. Ambiental	Doutor	14/07/2023
Docente 15	Engenharia A. Ambiental	Doutor	11/08/2023
Docente 16	Geografia	Metre	21/08/2023

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Ressalta se, que além desses instrumentos acima citados, recorreu-se a documentos da instituição investigada e documentos legais que regulamentam, normatiza e direcionam as diretrizes dos Institutos Federais e da Rede Federal em sua totalidade.

3. Tratamento dos dados

O tratamento dos dados a partir do MHD, não requer um processo de sistematização e enquadramento das etapas da pesquisa, porque o método em si, corresponde esse processo pelo qual situa a dialética que se coloca por meio da tríade tese, antítese e síntese (Marx, 2008), que, simultaneamente, se processa pela análise e negação do simples aparente e a formulação de múltiplas sínteses da realidade.

No entanto, por se tratar de pesquisa humana constituída na relação dialética histórico social da vida dos sujeitos, optou-se por adotar, dentro de uma perspectiva teórica metodológica do MHD, os procedimentos de análise e interpretação dos dados, das formas, categorização das categorias de análise e conteúdo (intelectiva e empíricas) manifestos neste objeto de estudo. No qual foi constituído a partir de um quadro síntese a identificação de indicadores, elementos e características gerais em cada subcategorias constitutivas das categorias centrais.

Nesta etapa, os dados empíricos da pesquisa foram submetidos ao processo de saturação das determinações estruturais do objeto, delimitação das unidades de leitura, contato com pensamento, características e abordagens dos entrevistados. Um esforço do pesquisador no sentido de superar as aparências empíricas por meio da análise textual, temática e interpretativa para identificar as aproximações, distanciamentos e contraposições que formaram as subcategorias da pesquisa.

Não obstante, este processo nos possibilitou um julgamento do objeto pautado na análise e interpretação das determinações do objeto, na identificação e organização das categorias de conteúdos organizadas a partir da saturação do objeto, inventariadas na etapa anterior. Esse procedimento é um processo de sistematização e articulação dos dados que requer um movimento de abstração e negação da realidade aparente em direção à realidade concreta do objeto, porque está inserida na totalidade dos conteúdos temáticos expresso pelos sujeitos da pesquisa. Portanto, nessa etapa o pesquisador apropria-se do conjunto determinações que revelam e objetivam a essência dos conteúdos da entrevista

A terceira etapa tratou-se da identificação de categorias explicativas do objeto investigado, é a apresentação real do objeto, na qual constitui retorno à realidade do objeto, em que baseia na representação teórica e concreta da reprodução ideal do movimento da realidade objetiva. Portanto, são as sistematizações das mediações que constituem o sujeito no modo de

agir, sentir e pensar para expressar de certa forma, os aspectos essenciais constitutivos de determinações, que são categorias centrais que sintetizam e superam as formas aparentes sistematizados nas etapas anteriores. Assim, é um estágio superior de abstração, de articulação dialética, de subordinação à teoria que avança para consolidar na representação do concreto, no pensamento do autor, para compreender no plano ideal, as formas de produção e reprodução da vida material.

4. Caracterização do objeto de estudo: locais e sujeitos da pesquisa

Para situar esta pesquisa, o nosso objeto de estudo corresponde a socialização profissional e construção da profissionalidade docente dos professores ingressantes na carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Para aprofundamento da questão e delimitação dos estudos, a pesquisa teve como campo central de estudos a formação de professores nos Institutos Federais.

Diante disso, o IFNMG foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da integração entre Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Januária (CEFET-Januária) e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF-Salinas), após décadas de funcionamento como instituições independentes. Duas instituições com três quartos de século de existência que aceitaram a condição de autarquia extinta para inserir numa nova institucionalidade multicampi, e se colocar como *campus* vinculado a uma reitoria externa.

As referidas escolas originaram-se no contexto de criação das Escolas Agrotécnicas Federais, nos anos de 1950, para atender a demanda da efervescência expansionista da agroindústria nacional dos anos de 1950 a 1960. Assim, em 2 de setembro de 1953, foi lançada a pedra fundamental da “Escola de Iniciação Agrícola de Salinas” e nesse contexto, a educação rural se limitava ao ensino agrícola ofertada por instituições particulares, não governamentais e/ou na esfera estadual e municipal.

Por outro lado, a Escola Agrotécnica de Januária foi fundada aos 18 dias de dezembro de 1960, já no contexto de criação e expansão das Escolas Agrotécnica Federal no âmbito da Rede Federal de Educação. Entretanto, em 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Januária passou a condição de Centro Federal de Educação profissional e Tecnológica de Januária, oficializada por meio do Decreto Federal s/n, hoje, denominado de IFNMG - Campus Januária. Desse modo, essa unidade de ensino passou a constituir uma nova (re)institucionalidade com criação de uma Reitoria estabelecida como sede da integração dessas instituições.

Atualmente, a reitoria do IFNMG está situada no município de Montes Claros (MG), sem vinculação física e estruturalmente com nenhum dos *campi* que o compõe. De acordos com

informações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFNMG – 2019-2023), esse instituto cobre uma área territorial de cento e setenta e sete (177) municípios, os quais abrangem as seguintes regiões e seus respectivos *campi*: Noroeste de Minas - *Campus Arino*; Norte de Minas: *Campus Januária*, *Campus Montes Claros*, *Campus Pirapora*, *Campus Salinas*, *Campus Janaúba*, *Campus Avançado Porteirinha* e ainda, a Reitoria e o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cead); Vale do Jequitinhonha: *Campus Almenara*, *Campus Araçuaí*, *Campus Diamantina*; e, Vale do Mucuri: *Campus Teófilo Otoni*.

De acordo com informações contidas no PDI 2024-2028, atualmente, o IFNMG conta no seu quadro de servidores com 656 efetivos, 106 temporários contratados como professores substitutos e 17 na condição de professores visitantes, de modo a elevar o quadro geral para 779 servidores ocupantes da carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

CAPÍTULO 4 - A PROFISSIONALIZAÇÃO DAS OCUPAÇÕES: tensões e conflitos de um conceito em construção.

A invenção das profissões constitui um processo de institucionalização da divisão social das ocupações em campos de conhecimentos especializados, produzidos pela emergência da ciência e da tecnologia desencadeada pela revolução industrial. Consequentemente, o processo de profissionalização legitimou a divisão técnica e social do trabalho em contexto dos avanços produtivos do sistema sociometabólico do capitalismo no Estado Moderno. Neste sentido, as profissões estão inseridas no âmbito das mediações de segunda ordem do capital⁷ como legitimadora da racionalidade da divisão social do trabalho.

No entanto, pensar a necessidade de transformar uma ocupação em profissão nos remete ao campo de lutas permeadas por disputas, tensões, resistências e aspirações por si realizar num “lugar ao sol”, no cabedal das profissões socialmente constituídas. Neste sentido, que espaço ocupa o trabalho docente na condição de uma ocupação profissional? Qual o seu nível de autonomia, *status* e reconhecimento na hierarquia social das profissões? Diante disso, procurou-se neste primeiro momento, apropriar-se do conceito de profissão para compreender os desafios, limites, e as possibilidades que tencionam o processo de profissionalização da atividade docente e o sentido da socialização profissional como dimensão da construção da profissionalidade docente.

Os primeiros tratados acerca dos grupos profissionais surgiram a partir dos anos de 1830, no contexto da efervescência dos movimentos populares dos trabalhadores ingleses na Revolução Industrial, ao buscarem organicamente, segundo Thompson (2012), teorizar as experiências da revolução e do radicalismo a partir de uma nova consciência de classe e identidade entre grupos profissionais semelhantes que viviam experiências idênticas não institucionalizadas em leis, mas, articuladas na consciência política que se estabelecia frente aos conflitos de interesses perante a classe média e aos grupos de dirigentes.

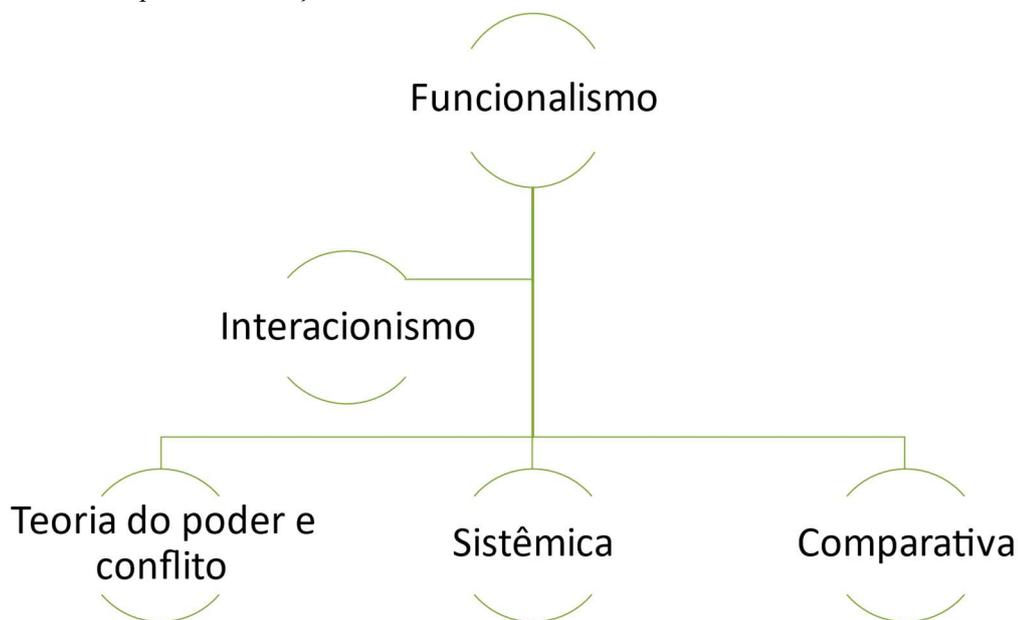
No entanto, a sistematização teórica das profissões só ganhara campo um século depois, quando, em 1930, as obras dos britânicos Carr-Saunders e Wilson impulsionaram o debate em relação as profissões e desencadearam sucessivas abordagens, que tentaram formular as

⁷ Conforme Mészáros (2011) as mediações de segunda ordem do capital se referem ao “modo estabelecido de reprodução sociometabólica, profundamente arraigadas, exclui categoricamente a possibilidade de caminhos mais curtos para a realização dos objetivos socialistas originalmente previstos”. (p.205)

principais concepções teórica-metodológicas de profissões e seus conexos correlatos. Diante disso, Barbosa (1993), Dubar (2005), Rodrigues (2002), Gonçalves (2006, 2008) e Monteiro (2015) ao partir de uma revisão bibliográfica, são unânimes em afirmar, que há, essencialmente, um marco histórico que separa os estudos das profissões entre um ante e pós anos de 1970. Diante disso, procurou-se analisar o desenrolar do conceito de profissão e suas derivações conexas, cujo teóricos citados pelos respectivos autores nos oferecem uma contribuição para compreender à temática em tela.

Embora, os respectivos autores usam denominações diferentes para caracterizar cada período, há um consenso na construção do conceito de profissões, que perpassam por diferentes fases por ficarem caracterizadas, em um primeiro momento, pela definição de um campo de saber e há um modelo de profissão em que predomina as teses funcionalista. Posto isso, entende-se que em paralelo, concorre o surgimento das abordagens interacionistas simbólicos, cujo conhecimento tornou um atributo central e privilegiado no desenvolvimento das profissões. O marco central na divisão dos estudos das profissões, liderada pelos interacionistas, inaugurou uma onda de rupturas e críticas ao modelo anterior, conforme o desenho da Figura 2, a diferenciar-se pela crítica, pelo revisionismo e pela desconstrução das teses funcionalistas.

Figura 2. Profissão e profissionalização



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Não obstante, o processo crítico reconstrutivo da sociologia das profissões levou a emergência de novas abordagens teóricas, à medida que teve como foco o poder e o monopólio dos grupos profissionais, assim como o processo de profissionalização em um sistema socioeconômico direcionado pelo capital, no qual o sistema de conhecimento abstrato é

fundamental na definição da autonomia profissional, posição de poder e sobrevivência no mundo competitivo das profissões. Essa revisão teórica proporcionou, sobretudo, um salto para novas perspectivas teórica-metodológica de estudo sistêmico das profissões, em que emergem as abordagens comparativas.

1. A definição teórica de um campo profissional: a busca de um conceito

A primeira fase de construção teórica apontada por Barbosa (1993), Dubar (2005), Rodrigues (2002), Gonçalves (2006, 2008) e Monteiro (2015) compreende os anos de 1930 a 1960. E, nesse período, foram predominantes as teses funcionalistas e o surgimento das abordagens de viés interacionistas simbólicos por meio dos respectivos teóricos, que procuraram definir um campo de estudo e identificar um modelo ideal de profissão para enquadrá-las e classificá-las numa escala de prestígio e *status* profissional. Nesse contexto, os primeiros autores a formular uma definição das profissões foram Carr-Saunders e Paul Wilson (1933) após analisarem os atributos descritos por Flexner (1915), de acordo com Cruz (2017) Carr-Saunders vai definir a profissão como ocupação que tem como princípio básico, o estudo e o treinamento intelectual adquiridos em instituições especializadas para oferecer aos clientes serviços e conselhos qualificados em benefício de recompensa financeira.

1.1 A abordagem funcionalista

De acordo com Monteiro (2015), estas teorias assumiam três características fundamentais: estrutural funcionalista, para adequar as profissões ao funcionalismo sociológico de conservação dos fatos sociais; atributivas, para identificar os atributos que distinguem as profissões de outras ocupações; e, taxionômica para classificar as ocupações, de acordo com características de cada uma.

Diante dessas características, a distinção assumiu grande valor no interior dos estudos da Sociologia do Trabalho na Inglaterra e Estados Unidos ao dar maior notoriedade ao objeto profissão. Nesse sentido, segundo Monteiro (2015, p. 12), “o termo ‘ocupação’ designa toda atividade, função ou emprego que é fonte principal dos meios de vida de alguém; o termo ‘profissão’ distingue uma ocupação mais ou menos especializada bem remunerada e prestigiada”. Desse modo, nos estudos da abordagem funcionalista predominaram os atributos particulares das profissões; a distinção entre profissão e ocupação; e a defesa do profissionalismo e qualidade do sistema de valores dos serviços para satisfazer as necessidades humanas.

Neste sentido, Rodrigues (2002) aponta que o princípio constitutivo das profissões no modelo funcionalista, decorre da especialização do serviço para satisfazer as necessidades dos clientes; da criação de associações profissionais para proteger seus membros, a exclusividade dos serviços oferecidos, demarcar as diferenças entre profissionais qualificados e não qualificados por meio do estabelecimento de um código de ética e conduta aos filiados; oferta de uma formação específica decorrente de uma sistematização teórica de conhecimentos e uma cultura profissional adquirida em longo prazo.

Não obstante, Monteiro (2015) aponta, que os principais atributos de distinção das profissões são: atribuições de funções de grande responsabilidade; base teórica; aplicação de conhecimento para solucionar problemas práticos; transmissão de saberes por meio do ensino sistematizado; auto-organização em associações; e, posse de um ideal de serviço. De modo que Parsons (1972), vai definir a profissão como um “[...] sistema de solidariedade no qual se constrói uma identidade baseada na competência técnica de seus membros em torno de um ideal de serviço” (Cruz, 2017, p. 29).

De acordo com Rodrigues (2002) e Monteiro (2015), qualquer ocupação que não apresentar esse conjunto de traços característicos que se aproximam ou se afastam do tipo ideal de profissão na escala de profissionalismo é enquadrada como “semiprofissão” ou ocupações em processo de profissionalização, entre outras denominações como “quase profissão”, “subprofissão”, “não profissão” e “pseudoprofissão”. Posto isso, entende-se que a noção do grau de profissionalismo degradante, geralmente, é definida, de acordo com funções ocupadas por muitos profissionais, que atendem a serviços burocráticos, em geral, sê-los exercidos predominantemente por mulheres, atividades pouco reconhecidas, socialmente, que tem menor valor e pouca exigência intelectual.

Nestes termos, Gonçalves (2008) aborda que a perspectiva funcionalista produziu um conjunto de esquemas classificatórios das profissões, que faz uma definição numérica de distinção entre profissão e ocupação: a profissão seria um conjunto de atributos particulares que implicam no altruísmo profissional, orientação vocacional, apropriação e especialização do conhecimento técnico-científico, formação universitária, racionalização do saber profissional e instituição de um código de ética deontológico. Além disso, a profissão é vista como um ideal de serviço atributivo de um código de socialização engendrado de respostas às necessidades e demandas da sociedade.

Ao se tratar da relação entre sociedade e profissão, Rodrigues (2002) aponta que Parsons (1972), na condição de signatários do funcionalismo, destaca que o papel exercido pelos profissionais no atendimento à clientela, é uma relação de reciprocidade assimétrica em que a

primazia do primeiro é determinante para efetivar a institucionalização da profissão, em virtude da ambivalência dos valores de conhecimento/ignorância, autoridade/confiança, médico/doente.

Neste sentido, os processos assimétricos dos papéis são geradores de dependência e controles ancorados pela ideologia e pela perspectiva do profissionalismo⁸, os quais se articulam em três dimensões específicas mediadas pelas normas sociais e por valores culturais, como: competência prática, competência técnica, e relação profissional/clientela. Do mesmo modo, Dubar (2005) reafirma que essas dimensões parsonianas do papel do profissional são articuladoras de valores e normas sociais do processo dinâmico da profissão.

A primeira dimensão do papel dos profissionais está alicerçada na competência prática adquirida através das experiências e articulada ao saber empírico das ciências aplicadas construídos ao longo da formação teórica sancionada; a segunda dimensão está pautada na ambivalência da competência, porém, numa dimensão técnica e especializada da competência que atribui autoridade profissional para desempenhar o exercício legítimo da atividade; a terceira dimensão do papel dos profissionais diz respeito a relação profissional-cliente, que prima pela relação desinteressada e articulada por meio da norma da neutralidade e com interesse empático em relação ao cliente.

Nessa direção, Diniz (2001) retoma as afirmações de Parsons (1964) ao enfatizar, que, na perspectiva funcionalista “os profissionais são os portadores por excelência de valores racionais do conhecimento científico e tecnológico da moderna versão da autoridade fundada na competência técnica funcionalmente específica do universalismo que conforma os padrões institucionais do desempenho profissional” (p.19). assim, ao ter a profissão um agrupamento de papéis ocupacionais, que se distingue por determinado elemento específico.

Assim, o conhecimento torna-se atributo distintivo. Nesse sentido, Rodrigues (2002) afirma que a legitimação e definição dos corpos de saberes testados, controlados pelo grupo profissional e reconhecido pelo Estado, resultam do equilíbrio entre motivações e necessidades das profissões e dos clientes ao ter a universidade como fator determinante nesse processo de legitimação e da relação entre conhecimento profissional e sociedade. Nessa linha de raciocínio, apoiado em Goode (1957), a relação entre profissão e sociedade se estabelece a partir dos

⁸ De acordo com Diniz (2011), o profissionalismo da abordagem funcionalista é compreendido como grau de elevação (consistência) dos elementos constitutivos de uma profissão, de acordo com variáveis desses atributos, assim, uma profissão pode-se mover tanto para um maior ou menor profissionalismo.

grupos profissionais identificados como comunidade⁹ que: “[...] partilham uma mesma identidade, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida; têm poder de controlo sobre si e os seus membros, sobre a selecção e admissão de novos membros, bem como sobre a formação requerida” (Rodrigues, 2002, p. 10).

Neste sentido, a autora reforça que as prerrogativas de Goode (1957) sobre a relação profissão sociedade: é uma relação de trocas mútuas, na medida em que a sociedade concede autonomia às profissões; requer a capacidade de controle; solicita competências ao atribuir reconhecimento e prestígio aos profissionais; concede o monopólio, em troca, requer as melhores prestações de serviços. No entanto, nessa concepção é a sociedade que afere o poder e prestígio aos grupos profissionais, que em compensação elava o seu grau de exigência dos níveis de formação, conhecimento e dedicação aos serviços prestados por parte dos membros.

Ao ter como premissas básica, o conhecimento profissional e um ideal de serviço para atingir a orientação da comunidade, os grupos profissionais, forjados num processo de negociação, estabelece por meio do senso comum, a sua primazia, ao fazer a sociedade acreditar que somente a comunidade profissional são detentores do conhecimento específico e possui as condições ideais para oferecer um determinado tipo de serviço dos quais resultam: prestígio, autonomia, monopólio, exclusividade e reconhecimento dos serviços oferecidos.

Além desses dois fatores básicos definidores das profissões, Rodrigues (2002) destaca a existência de três pressupostos determinantes para consolidar a definição de profissão no funcionalismo: i) um estatuto profissional determinado pelo saber prático-científico e pelo ideal de serviço composto pelo corpo de profissionais detentores desses valores, ética profissional e conhecimentos de uma área específica; ii) ter uma competência profissional formada a longo prazo socialmente reconhecida; iii) existência de instituições profissionais para dar respostas às necessidades individuais e sociais, de modo a contribuir com o controle e o bom funcionamento da sociedade.

Do ponto de vista teórico-metodológico as teses funcionalistas delimitaram um objeto de estudo (as profissões) e instituíram uma metodologia taxinômica comparativa que possibilitou fazer as análises entre profissões, assim como entre profissões e ocupações, que difundiram conceitos e identificaram as principais etapas do processo de profissionalização. Simultaneamente, delinearam as especificidades das atitudes, valores e ações dos grupos profissionais diante dessas ocupações. No entanto, a perspectiva funcionalista apresentou

⁹ De acordo Barbosa (1992) as análises funcionalistas enfatizam o carácter comunitário dos grupos profissionais compreendido como sistema de solidariedade fundado na partilha de elementos comuns, a qual dever ser a aspiração de todas as ocupações que pretendem profissionalizar-se.

algumas limitações e natureza teórica-metodológica: 1^a) concepção de profissão demasiadamente centralizada nos atributos; 2^a) ausência de reflexões teóricas como baluarte dos seus estudos empíricos, o que resultou numa leitura fraca das profissões; 3^a) atomização das análises das profissões sob lógica do metabolismo socioeconômico do capital como no adverte Mészáros (2011). Portanto, a profissão na perspectiva funcionalista é um tipo ideal de ocupação especializada, preestabelecida pelo modelo padrão de uma escala de valores que confere o grau de profissionalismo em direção ao *status* profissional e código de ética deontológica.

2. A abordagem interacionista: base crítica da teoria do poder e do conflito

Dentro da abordagem funcionalista havia uma perspectiva de profissão interacionista simbólica, no entanto, ao final da década de 1950 houve uma ruptura dessas concepções, lideradas, principalmente, por Hughes (1958; 1963) que em decorrência da posição epistemológica sobre a sociologia. Por isso, a sociedade, colocou em suspeita as posições dominantes do funcionalismo. Ao ter a divisão do trabalho como ponto de partida, o referido teórico analisou os procedimentos de distribuição social das atividades humanas e concluiu que havia algumas especificidades das profissões que são elementos das condições de trabalho no exercício das funções e não seus atributos particulares.

O apogeu dessa abordagem predominou até o final dos anos de 1970 ao colocar em evidência a crítica às concepções teóricas anteriores, a revisão dos resultados e a desconstrução das teses funcionalistas. Despontaram, nesse contexto, teóricos interacionistas ou da profissionalização, como: Johnson (1972), Chapoulie (1973), Roth (1974), Gyaramati (1975) e Freidson (1978). A marca principal dessa abordagem foi a rejeição da distinção entre profissão e ocupação, simultaneamente, a análise sociológica das profissões a partir da leitura crítica dos resultados das teses funcionalistas consideradas como antiprofissional, desmistificadora das práticas das profissões, e legitimadora dos privilégios.

Conforme os estudos de Cruz (2017), Chapoulie levantou duras críticas à perspectiva funcionalista ao enfatizar que organização sistêmica das profissões era apenas uma forma estruturada para manter o monopólio do conhecimento, porque compete a profissão se estruturar a partir de uma formação a longo prazo promovida por instituições especializadas, na qual, os profissionais adquirem controle técnico, ético, e competência exclusiva do exercício profissional.

Diante disso, crescia a diversificação de abordagens alinhada a Sociologia da Profissionalização em detrimento da Sociologia da Profissões, em que recaíam as críticas dos

interacionistas, neweberiano e neomarxistas, os quais pontuavam sobre: caráter a-científico do tipo ideal de profissão e acriticidade dos atributos; desvalorização do contexto sócio-histórico da institucionalização das profissões; ocultamento da trama das relações e processos sociais; leitura equivocada do direcionamento das profissões ao altruísmo sem levar em consideração as relações de poder; falta de adequação do modelo profissional ao analisar o trabalho e dinâmicas profissionais

Nesse sentido, a abordagem interacionista ao deslocar o campo de estudo da sociologia das profissões para sociologia da divisão do trabalho, sustenta que divisão do trabalho é uma construção histórica, social e humana, e não um fenômeno natural como dissimula ser na perspectiva funcionalista. Hughes, segundo Dubar (2005), analisa os conflitos sociais, a hierarquização de funções, a separação entre funções sagradas e profanas, e os processos de seleção profissional fundada nas operações de licença e mandato¹⁰ como noção constitutiva da base da divisão moral do trabalho.

De acordo com Gonçalves (2008), o trabalho de Hughes teve como pressupostos básico: reconhecimento, legitimação e poder dos membros dos grupos ocupacionais como possuidores do monopólio da atividade profissional, o que eleva a condição de prestígio e *status* social; a consideração das profissões como objeto da prática cotidiana; a pluralidade de situações profissionais mediante a variedades de contextos sociais em que se realiza a atividade laboral; uma concepção teórica-metodológica centrada na participação e na história de vida dos profissionais ao descartar de certa forma o princípio da distinção social.

Ao partir desses pressupostos, percebe-se que a profissionalização¹¹ das profissões está articulada às condições de existência do exercício da função e da prática cotidiana, a qual requer: autorização e mandato da atividade outorgada pela autoridade; existência de uma instituição protetora do diploma e do mandato que exerça a mediação entre profissionais, clientes e Estado; consolidação de uma carreira que estabeleça diferenciação, hierarquização e socialização interna do mandato.

De acordo com Rodrigues (2002), a abordagem interacionista dá maior relevo ao processo de transformação das ocupações em profissão ao analisarem as interações, conflitos e

¹⁰ Sendo a licença um processo de autorização legalmente formal para o exercício de determinada função, e o mandato, o direito de determinada ocupação cumprir as obrigações asseguradas por uma função específica perante a sociedade.

¹¹ A concepção de profissionalização é compreendida em Monteiro (2015) como processo através do qual uma profissão é constituída pelos que a exercem coletivamente e como forma de realização pessoal. É uma construção que se realiza tanto através de interação interpessoais e intrapessoais como das biografias profissionais, pois a profissão é uma das mais importantes componentes de identidades individual. Há, portanto, um continuum entre ocupações sem, com pouco e com mais atributos (p. 16).

recursos mobilizados nesse processo de profissionalização. Considera que as profissões são grupos diversificados, nos quais, seus membros socializam valores, identidades, saberes e conhecimentos específicos característicos das respectivas instituições formativas, além de formação de diversos segmentos profissionais que se articulam, segundo a identidade profissional e a posição institucional dentro e fora dos grupos.

Embora, revolva-se em abordagens distintas dentro dos respectivos contextos, as abordagens interacionistas continham elementos que as distinguiam e aproximavam das funcionalistas. Segundo Rodrigues (2002), atentar ao tentar fazer essas aproximações, Wilensky, na condição de seguidor de Hughes, busca elaborar uma síntese do conceito de profissão a partir das abordagens funcionalistas e interacionistas, à medida que reconhece a profissão “como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva e simultaneamente sobre uma área de actividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis” (Rodrigues, 2002, p. 20). Neste sentido, o autor aponta como critério de distinção, o trabalho técnico e a adesão às normas do profissionalismo, os quais, distingue o conhecimento técnico do conhecimento científico e atuam como força equilibradora do processo de profissionalização. No entanto, as profissões são objetos da prática cotidiana legitimada e reconhecida pelo poder dos membros no controle do monopólio profissional, a partir da qual, socializam valores, identidades, saberes e conhecimentos específicos característicos dessas respectivas instituições formativas.

2.1 Teorias do poder e/ou do conflito

As abordagens sobre poder e monopólio das profissões surgiram no contexto das décadas de 1970 e 1980 com discursos contundentes sobre configurações das profissões mediante as transformações socioeconômicas, das quais, emergiram debates entorno do domínio das profissões e o declínio do poder profissional, cujas funções estavam associadas ao avanço e acumulação do capital para realizar a produção do lucro, a reprodução das classes sociais, e a manutenção do modo de produção ao ter como principais expoentes Johnson (1972, 1977, 1982, 1997), Freidson (1971, 1973, 1977, 1986, 1994) e Larson (1977, 1979, 1980, 1988, 1990).

Ao ter em vistas os estudos sociológicos do trabalho, das profissões e das ocupações, as profissões, na perspectiva das novas abordagens do poder e/ou do conflito, passaram a ser vistas como elemento personificado do mundo socioeconômico a serviço do capital, por possuírem a exclusividade do exercício de determinada atividade, de modo a ter como prerrogativas jurídicas, o exercício da profissão no segmento do mercado de serviços/monopólios e o poder

de fechamento do mercado. Dentre essas novas abordagens destacam-se por um lado, a perspectiva neoweberiana que examinou o poder profissional sob ótica do fechamento de mercado, no qual “uma profissão apodera-se do controle do acesso à prestação dos seus serviços e procura o reconhecimento do seu monopólio pelo Estado” (Monteiro, 2015, p. 16).

Para Barbosa (1993), autores de perspectiva Weberianas, como: Larson, Freidson, Starr, retomam a análise da dimensão cognitiva do saber como desenvolvimento da autoridade cultural, enquanto forma de organização profissional, controle de mercado e monopólio ao ter o poder como objeto de mediação entre espaços na divisão do trabalho e a existência de grupos sociais. Ao impor as suas autoridades culturais, os grupos profissionais monopolizam o saber teórico-metodológico dessas respectivas áreas e definem o mercado de serviços pela especificidade da clientela.

Não obstante, Barbosa (1993) enfatiza que a perspectiva neomarxista analisa as profissões a partir das relações de produção e denuncia o processo de desqualificação dos trabalhadores, a ter como consequência a desprofissionalização cunhada por Hall (1975), na qual, há a tendência de perdas de autonomia de poder e de privilégios frente ao mercado de serviços. Assim, constata um processo de proletarização em Oppenheimer (1973) e Derber (1983), em virtude disso, há o avanço tecnológico provocado pela taylorização do trabalho ao ter como efeito a fragmentação, diminuição da qualificação profissional, redução de custos da produção, aumento da produtividade e dos lucros e a ampliação do controle sobre processos produtivos.

Segundo Barbosa (1993), para autores marxistas, como: Noble, Wright, Poulantzas, Johnson, as profissões seriam objetos subordinados às classes que se portam como mediadora entre grupos profissionais e a divisão do trabalho. Por isso, as profissões estariam estritamente relacionadas à existência da classe média, em virtude da posição que ocupa, da identificação e do caráter de classe, distinguindo-se das demais, em níveis econômicos e ideopolítico. A partir das análise de Poulantzas (1975) a autora destaca três níveis de distinção: no nível econômico, o critério utilizado para separação entre operário e pequena burguesia é o trabalho produtivo, assim, essas classes são assalariadas, mas só a primeira produz; no nível ideológico, o elemento fundamental é a divisão social do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual, cujo finalidade do trabalho é operacionalizar ideopoliticamente as técnicas de subordinação da classe operária ao interesses do capital; ao nível político, a distinção entre classe capitalista e operária tem como critério a ascensão aos cargos de direção e supervisão para regular o processo de extração de mais-valia.

Com emersão das novas abordagens críticas ficaram em pauta outras problemáticas e questionamentos sociológicos. De acordo com Gonçalves (2008) e Monteiro (2015), em nível de análise, essas problemáticas tem duas dimensões: uma em nível macro, que enquadra as profissões por meio dos processos formativos na dinâmica socioeconômica do capitalismo e da constituição e consolidação dos Estados Modernos; outra em nível meso, que pondera a relação de poder dos profissionais diante dos clientes, de outros profissionais e do próprio Estado. Assim, os autores da abordagem do poder e do conflito analisam os processos constitutivos dos monopólios profissionais; as relações entre profissões e estruturas de classes; avaliam os conflitos entre profissões, a jurisdição dos estatutos profissionais, os conflitos de interesses políticos e cultural entre as profissões; os processos de desprofissionalização e proletarização de categorias profissionais e a retórica legitimadora da ideologia profissional.

Diante dessas problemáticas, os sociólogos adeptos dessas abordagens apontam, que, na perspectiva ideológica do profissionalismo, as profissões não são nada mais do que conspiração contra profissionais leigos, uma vez que o conceito de profissão é elitista e se fundamenta em um ideal de serviços corporativo, enquanto profissionalização fica na condição de processo histórico social que é favorecida por interesses políticos, econômicos e culturais para constituir um estatuto profissional sob proteção do Estado e a partir da cumplicidade das universidades.

Ao partir dessa perspectiva do controle sobre profissões, Monteiro (2015) ao analisar os trabalhos de Terence Johnson sobre implicações do profissionalismo nas relações de poder, aponta três formas de controle das ocupações: o *patronal/patrocinato*, correspondente ao poder do consumidor corporificado nas oligarquias aristocráticas da sociedade tradicional e das organizações emergentes da sociedade industrial ao empregarem um número significativo de profissionais; o *controle estatal*, diz respeito ao papel que o Estado exerce na mediação entre produção e consumo ao oferecer norma legal e protetiva para realizar as atividades profissionais, de modo que concedem aos respectivos profissionais privilégios e reconhecimento; *colegial*, trata-se do profissionalismo como forma de controle do grupo profissional sobre definição e resolução das necessidades do consumidor. Nesse sentido, o poder pertence ao coletivo profissional reconhecido pelos membros desse grupo em função da garantia de *status*, credibilidade e exclusividade dos serviços.

De acordo com Rodrigues (2002), Johnson inaugura uma nova fase das investigações sobre profissões, ao dilatar o campo de observação dos estudo internos das profissões para uma análise mais ampla do conceito, que incluem as relações de classes e o Estado, não apenas as relações profissionais-clientela como predominou no funcionalismo.

Ao analisar os estudos de Freidson, Rodrigues (2002), observa que o autor centra seus estudos no poder profissional ao ter como categorias centrais a autonomia, o credencialismo e a *expertise*. Ao ser a autonomia técnica, uma vantagem que o trabalhador individual, na condição de soberano em *expertise*, dispõe sobre a hierarquia organizacional para controlar as informações e o poder sobre atividades particulares da profissão; o credencialismo constitui-se em mecanismo de controle institucionalizado sobre atividades profissionais, que permitem às profissões assumirem posições de controle sobre acesso, interpretações, julgamento e solução de problemas da clientela; *expertise* refere-se ao monopólio do conhecimento.

Ao partir dessas três categorias (a autonomia, o credencialismo e a *expertise*), o teórico do monopólio profissional (Freidson) fórmula os princípios dos espaços analíticos que proporcionam uma definição do poder das profissões: i) a organização do trabalho ocupacional se materializa a partir da autoridade exercida pelos membros dos grupos ocupacionais sobre trabalho ao ter em vista o apoio do Estado na concessão de licença e jurisdição; ii) a organização do trabalho ocupacional impõe autoridade sobre *expert*, que deve persuadir os subordinados sob competência para coordenar a divisão do trabalho; iii) apesar da autoridade *expert* estabelecida ser por processo político-sociais, a autonomia na direção do trabalho assalariado e independente é o ponto central no princípio ocupacional; iv) a exclusividade no controle sobre recrutamento, formação, realização do trabalho e conhecimento confere poder; v) as instituições de formação e o Estado conferem o privilégio político da posse e execução da tarefa profissional.

Para Rodrigues (2002), a essência destas características das profissões estão inteiramente relacionadas à ligação que há entre ensino superior e mercado de trabalho, na qual, o mercado dispõe de uma tarefa a ser executada pelo profissional especializado, cujo *expertise* para executá-la, é formada pelas universidades que dispõem de um corpo de conhecimentos restrito e privilegiado. Desse modo, a relação tarefa-formação é proporcionada pelo papel que competem as instituições de formação e de credenciamento¹² para exercer na institucionalização das profissões a restrição e o acesso a um corpo de conhecimento privilegiado e protegido, aos quais, apenas os profissionais formados e credenciados recebem a licença para cumprimento do pleno exercício dessas funções.

¹² As instituições de credenciamento ocupacional são universidades e associações profissionais que fornecem licença, conferem graus de formação, diplomas e certificados; a instituição de credenciamento é o próprio Estado que credencia as instituições de ensino superior e outras instituições profissionais que fornecem formação teórica e prática.

Em decorrência da relação tarefa-formação, Freidson, segundo Rodrigues (2002), elabora uma série de pressupostos que envolvem negociações para definir os limites entre grupos profissionais na divisão e organização social do trabalho: as associações são compostas por diferentes especialistas, segmentos, posições hierárquicas, dimensões culturais, políticas e intelectuais variadas, o que leva a segmentação, e divisão de grupos profissionais; a definição de profissão é relativa a forma como ocupação, que atingiu o grau e poder de organização para controlar as condições e conteúdo do trabalho; assim, a análise centra nas circunstâncias de como uma ocupação atingiu o grau, se mantém e projeta ser um grupo profissional.

De acordo Rodrigues (2002), Larson, ao seguir a mesma linha de Jonhson e Freidson, elabora uma síntese entre concepções marxistas e weberianas centra seus estudos na profissionalização das comunidades profissionais ligadas ao sistema de classe na sociedade capitalista. Neste sentido, Larson “analisa a mobilização do mercado como projeto coletivo de mobilidade social” (Barbosa, 1993, p. 11) e como as ocupações se movimentam coletivamente para conseguir posições econômica, prestígio e um estatuto social, tendo em vista o poder de monopólio e fechamento do mercado de serviços profissionais por meio do controle de acesso e a proteção do mercado.

Nessa direção, Gonçalves (2006) compreende que as profissões na acepção de Larson são concebidas como atores sociais, grupos de interesses socioeconômicos que tem como estratégias profissionais as ações coletivas para obter controle do mercado, reconhecimento social e apoio do Estado. Desse modo, ao controlar o acesso à profissão, há o monopólio profissional e constitui-se num mercado, dos quais, grupos profissionais institui e efetiva a longo prazo, o projeto de um mercado profissional.

Assim, ao ter como fundamento básico a profissionalização como processo de mobilização social de uma ocupação e a afirmação de um estatuto social, Larson, segundo Rodrigues (2002), num primeiro momento, analisa o poder profissional a partir dos mecanismos de aquisição de competência profissional e justifica que a escassez de competências gerada pelo fechamento¹³ de mercado, à medida que proporcionam as vantagens materiais e simbólicas (Hughes) determinadas pela monopolização de algum segmento que se beneficia de certas mãos de obra.

¹³ O fechamento manifesta pela restrição de acesso aos postos que selecionam os candidatos em função de qualidade (título, antiguidade etc.) consideradas como necessárias ao exercício da actividade profissional; a criação do monopólio do mercado de trabalho está subordinada ao reconhecimento social de uma competência específica incorporada por certos trabalhadores num determinado momento e universo de produção (Rodrigues, 2002, p. 56).

Num segundo momento, conforme Rodrigues (2002), Larson desloca o foco do estudo da profissionalização para analisar o declínio do poder profissional em decorrência das alterações do modo de produção de um mercado de serviços controlado pelo profissional livre, pautado nos grupos ocupacionais, para implicar em um mercado de especialista assalariado sob domínio das grandes organizações controladas por empregadores, produtores e o próprio Estado. Neste contexto, recorre ao conceito de profissão para compreender o deslocamento do modelo profissional com funções predominantemente econômica fundada na relação tarefa-formação para consolidar numa função estritamente ideológica, desigual, mistificada e acessivelmente fechada na ordem ocupacional, que se caracteriza de certa maneira, uma lógica do profissionalismo.

Ao analisar Larson, Rodrigues (2002) enfatiza que a estrutura das profissões em contexto recente, estão diretamente articuladas à origem, à complexidade e à expansão da grande organização capitalista, que necessita de melhorias nos processos administrativos e no planejamento burocrático. Em consequência disso, as teorias das organizações científicas foram desenvolvidas em respostas a tais necessidades, a oferecer ao mundo capitalista, elementos ideológicos para mascarar a realidade objetiva e a necessidade científica subordinada à dominação capitalista. Portanto, o processo de autocontrole profissional expressa a personificação do capital ao impor regras dentro das organizações profissionais, nas quais, os próprios profissionais estabeleceram normas de comportamentos aos pares, em que estavam submetidos.

Partindo desses pressupostos, compreende-se que a conexão entre profissões e organizações burocráticas, em Larson, é mediada pelo consentimento do corpo profissional, que permanece diante da autonomia profissional, vive a ilusão de posse do poder ocupacional. A atribuição de competência profissional é uma forma de neutralizar a resistência e a autonomia dos profissionais. De acordo com Rodrigues (2002), a partir da instituição das normas, o estatuto profissional sob lógica da ideologia do profissionalismo, leva os profissionais a acreditarem nas organizações burguesas e legitimar suas autoridades diante das funções burocráticas ao reivindicar para si a *expertise* profissional.

Ainda, segundo Rodrigues (2002), o argumento da competência profissional é apenas um discurso de neutralização das tensões causadas pela subordinação dos profissionais às organizações burocráticas e de contenção de movimentos de resistência contra a proletarização. Por isso, o silenciamento dos profissionais ocorre mediante a socialização de valores organizacionais durante a formação universitária e através da variedade de especializações disponíveis no mercado de serviços. Além disso, ocorre por meio da padronização da formação

e dos serviços profissionais, delineados como forma de estandardização das competências técnicas adquiridas ao longo da formação e creditadas pelas credenciais formais.

Por outro lado, segundo a autora, Freidson e Bell, defensores da tese do poder dominante da profissionalização, enfatizam, que, a competência profissional constituída de uma formação científica e saber abstrato adquiridos em longo prazo ocorre em instituições especializadas, que proporciona a construção de identidade especializada. No entanto, esses profissionais, pelo poder de monopólio e controle dos membros ocorre por meio da formação, licença e recrutamento, ao contrário do que afirmou Larson, eles adquirem a capacidade ao responder às demandas e necessidades organizacionais, à medida que resistem aos processos de segmentação, simplificação, mecanização e fragmentação proporcionados pela racionalização administrativa do trabalho no limiar do capital. Assim sendo, as profissões são organizações que detêm uma posição de poder na estrutura de classe, legitimada pela posse de um corpo de conhecimentos que lhes permitem impor suas autoridades culturais e definir um mercado de serviços pela especificidade da clientela.

2.2 Abordagem sistêmica das profissões

A abordagem sistemática, surgiu nos anos de 1980 com prerrogativa de ampliação e diversificação do quadro teórico-metodológico da perspectiva crítica do estudo das profissões, com ênfase na abordagem sistemática do poder profissional e no monopólio das profissões. De acordo com Gonçalves (2008), esta fase distingue das anteriores pela afirmação de haver uma perspectiva sistêmica e complexa da natureza do trabalho profissional, a qual, enfatiza a profissão e o processo profissionalização (conquista, sedimentação e defesa da jurisdição). Esta perspectiva reduz o foco das estruturas das profissões e dos grupos profissionais, ao recuperar os contributos das abordagens funcionalistas e interacionistas, que inaugura um novo quadro teórico a partir da leitura, que se faz da inserção das profissões no sistema sociometabólico¹⁴ do capitalismo impulsionado pelo avanço da globalização econômica e financeira ao ter como principal expoente neste campo de discussão, Abbott (1988).

De acordo com Gonçalves (2008), a problematização proferida pelo autor acima citado, recai na ação das práticas profissionais, das formas de mobilização do conhecimento produzido nos espaços universitários, das relações conflitivas entre profissões e do controle das jurisdições.

¹⁴ Termo utilizado por Mészáros (2011) para explicar a relação entre Estado Moderno e a expansão do capital no sistema global.

Conforme Gonçalves (2008), Abbott elabora um conjunto de fundamentos básicos que sustenta a teoria sistêmica: no primeiro eixo, o “sistema de profissão” é constituído a partir de um conjunto de profissões que relacionam de forma holística e interdependente entre si; em um segundo eixo, os traços são relativos ao desenvolvimento das profissões por ter a fixação das jurisdições como mediação do processo permanente de conflitualidade interprofissional; o terceiro eixo aponta à existência da natureza abstrata do conhecimento formal, que é controlado e monopolizado pela profissão como definidor da conflitualidade; os traços do quarto eixo situam as profissões como diversificadas e diferenciada internamente, de acordo com grupo, categoria, situações de trabalho, instituições de ensino e controle; no quinto eixo, as profissões são suscetíveis a mudanças produzidas por forças internas e externas que conduzem as mutações dada a sua legitimidade social e poder; por fim, no sexto eixo, os traços referem ao poder da profissão para manter jurisdição diante doutros grupos profissionais, do Estado e da clientela.

Segundo Rodrigues (2002), ao construir uma nova abordagem teórica-metodológica, Abbott incorpora nas análises elementos conceituais das abordagens anteriores, a qual se sustenta em três níveis: análise do processo e das condições jurisdicionais da natureza do trabalho profissional; análise das fontes de mudanças no interior do sistema; e analisa as fontes de mudanças localizadas no exterior do sistema.

O primeiro nível diz respeito as formas, como jurisdição da natureza do trabalho, que são apresentadas, estabelecidas, mantidas e avaliadas perante a interferência de outros grupos num processo de fixação da jurisdição por parte dos grupos profissionais. De acordo com Rodrigues (2002), fixação de jurisdição¹⁵ da natureza do trabalho acontece mediante a incorporação de controle cognitivo e social ao ser a dimensão cognitiva construída a partir de atualização no trabalho com desenvolvimento das tarefas, mediante um ato de *expertise* constituído de um processo de diagnostificação, resolução, inferência e conhecimento acadêmico; por outro lado, a dimensão social do controle atualiza-se no processo de reconhecimento social da estrutura cognitiva, que efetiva mediante a opinião pública, e a legitimidade legal nos locais de trabalho. Portanto, a partir dessas dimensões que fixa a jurisdição como direitos a exclusividade, monopólio da prática profissional, pagamento público

¹⁵ De acordo com autora, fixação jurídica é a proibição legal de outros grupos ou indivíduos desenvolverem o trabalho – pode ser total, por subordinação, interdependência de grupo ou controle de parte do trabalho por grupo distinto. A jurisdição total é normalmente baseada no poder de conhecimento abstrato que a profissão tem para definir e resolver problemas.

pelos serviços prestados, autodisciplina, autocontrole da formação, da licença e do recrutamento.

Os outros dois níveis de análise metodológica proposto por Abbott são integrados e complementares, diz respeito ao equilíbrio das forças internas e externas do sistema. De acordo Rodrigues (2002), as forças internas constituem no desenvolvimento de novos conhecimentos, na resolução de mudança da estrutura social das profissões; enquanto, as forças externas constituem-se a partir de mudanças na tecnologia ou na organização de fatos. Assim, esse equilíbrio de forças permitem a abertura e fechamento na jurisdição, que provoca distúrbio e perturbações propagadas pelo sistema a serem absorvido pelo processo de profissionalização ou desprofissionalização.

De acordo com Rodrigues (2002), Abbott elabora uma abordagem dinâmica das profissões ao compreender que a fonte de poder não está restrita às jurisdições das profissões, em virtude da presença de outros atores restritivos no mundo do trabalho profissionalizado: o Estado tem o poder de estabelecer leis, instituir entidades licenciadoras para limitar a atuação de profissões concorrentes, determinar monopólio estatutário e jurídico, prestar e pagar serviços profissionais, controlar legalmente a prestação de serviços ilegais; o público detém o poder da comunicação social, da qual os profissionais dependem, inclusive para pressionar o aparelho do Estado; os empregadores detém a oferta de postos do trabalho, dos quais os profissionais dependem da parceria externa.

De acordo com Gonçalves (2008), a redução dos estudos sociológicos sobre grupos profissionais é expressa pela falta de interesse das temáticas sobre profissões e profissionalismo, que leva a construção de novas agendas de investigação de leitura crítica marxista voltada para consolidar numa compreensão mais ampla do capitalismo, da estrutura social e dos movimentos sociais nos processos de profissionalização. De modo que, a partir dessas temáticas, pesquisadores sociólogos empreenderam um conjunto de trabalhos direcionados aos estudos da conflitualidade intra e interprofissional; das relações entre Estado e profissões; das posições das profissões na estratificação social.

Portanto, nesta abordagem as profissões são agrupamentos profissionais que relacionam entre si, de forma interdependente e diversificada, que se diferencia pela natureza do grupo, da categoria profissional, pela situação de trabalho, instituições de ensino e formas de controle, de que maneira compõe um sistema de profissão e um processo de profissionalização que se alicerça num *continuum* de conquistas, que consolida em defesa de uma jurisdição, que se constituem num sistema de poder profissional e no monopólio das profissões aparelhadas ao

capitalismo pela via da globalização econômica e financeira dos mercados de serviços impulsionados pela expansão do capital.

2.3 Abordagem comparativa

A fase comparativa de estudos relativos às abordagens sociológicas das profissões surgiu no final do século XX, com foco na análise comparativa dos processos de profissionalização ocorridos em diversas partes do mundo e entre modelos profissionais já existentes. De acordo com Gonçalves (2008), essa fase, denominada abordagem comparativa dos fenômenos profissionais, se caracteriza pelo deslocamento das produções sociológicas sobre profissões: enquanto nas fases anteriores havia uma predominância das teorias inglesas e americanas, essa fase representa uma expansão da produção teórico-metodológica em relação as profissões no continente europeu, particularmente, a partir do avanço do sociológico na França, na Itália e nos países escandinavos.

De acordo com Rodrigues (2002) e Gonçalves (2008), o interesse tardio da Europa continental pelo tema das profissões decorreu da rejeição dos sociólogos europeus às teses funcionalistas, que não se aplicavam à realidade do continente devido ao papel do Estado nesse processo. Além disso, a centralidade das investigações sobre trabalho industrial e classe operária de cunho marxista impossibilitava outras discussões relativas ao mundo do trabalho. Outro fator foi a dificuldade de transpor o quadro teórico funcionalista para aplicar, segundo as realidades nacionais europeias.

Para Gonçalves (2008), os avanços dos estudos sociológicos sobre profissão na Europa continental só foram possíveis graças ao enfraquecimento das teses funcionalistas, provocado pela ascensão das teorias críticas e revisionistas nos contextos anglo-americanos. Isso possibilitou o surgimento de novas concepções a partir dos espaços de reflexão sobre as problemáticas das profissões e dos grupos profissionais.

Dentro dessa abordagem comparativa das profissões, surgiram diversas perspectivas de conceitualização do termo "profissão", em virtude da dificuldade de estabelecer um consenso para defini-lo nas línguas de origem latina. De acordo com Gonçalves (2008), essa dificuldade se acentua devido à variedade de significados que o termo agrega, uma polissemia que não se reflete no significado e conceito do termo na linguagem anglo-saxônica. Recorrendo a Dubar e Tripier, o autor aponta quatro perspectivas diferentes de profissão: declaração (identidade profissional); *métiers* (especialização profissional); emprego (classificação profissional); função (posição profissional em uma organização).

Para situar a posição de Dubar e Tripier sobre sociologia das profissões, Monteiro (2015) identifica três formas de compreensão do termo: "como formas históricas de organização social das atividades de trabalho; como formas históricas de identificação e de expressão de valores éticos; como formas históricas de estruturação dos mercados de trabalho" (p. 189). Essas formas sintetizam conceitualmente as teses sócio-históricas, as teses interacionistas simbólicas, a teoria do conflito e as teses da abordagem sistêmica.

De acordo com Gonçalves (2008), a perspectiva teórico-metodológica dos estudos comparativos permitiu novas orientações de investigação sociológica, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, onde se identificou uma diversidade de noções conceituais. Contudo, foram sinalizados e mantidos traços comuns entre contextos profissionais, como: posse e o domínio "de conhecimentos científicos e técnicos, obtidos após uma longa formação acadêmica, autonomia profissional, identidade própria e associações de pares" (p. 190). Desse modo, as profissões são interpretadas como construções históricas situadas nos contextos sociais onde se inserem.

Segundo Gonçalves (2008), autores, como Collins (1990) e Svensson e Evetts (2003), consensualmente identificaram o papel do Estado no desenvolvimento histórico das profissões. De um lado, a construção histórica do modelo anglo-americano, em que o Estado se abstém do controle e regulação das profissões para permitir que profissões de elite (como medicina e direito) se desenvolvam de forma autônoma, privada e regida pelo mercado das profissões. Por outro lado, o modelo europeu continental é centrado na relação de interdependência entre profissão e Estado, em que Estado intervencionista depende das profissões para realizar a organização estatal do quadro burocrático. Da mesma forma, a autonomia concedida aos grupos profissionais está atrelada aos objetivos ideopolíticos do Estado.

Na perspectiva da abordagem comparativa, as profissões constituem formas de organização social das atividades do trabalho, histórica e socialmente situadas em determinados contextos, ao expressar por meio de formas identitárias, valores, estrutura de mercados e se sustentam pela *expertise*, autonomia e autoridade técnica da função. Além disso, apoia-se no monopólio do saber especializado institucional e no controle do acesso às profissões por meio do credencialismo. Assim, as profissões nessa perspectiva são interpretadas como construções históricas situadas nos contextos sociais, em que se inserem, configura-se como mediadoras de segunda ordem do capital ao se adequar às especificidades que Estados exercem como reguladores das contradições internas dos mecanismos sociometabólico do capital.

Enfim, o alargamento dos estudos sobre profissões no interior das diferentes abordagens sob dinâmica das situações de trabalho levou à busca de compreensões de termos que norteiam

os três eixos derivados das profissões: a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade. No entanto, para fins didáticos, apontaremos separadamente a noção de cada um.

3. Profissionalização das ocupações

A profissionalização, enquanto categoria conceitual das ocupações, surgiu a partir do momento em que houve a ruptura entre abordagem funcionalista e manifestação das teses interacionistas, sobretudo com deslocamento do interesse no objeto de estudo das profissões para realizar o processo de profissionalização. Como afirma Barbosa (1993, p. 3), “projeto de profissionalização é visto como projeto de implementação de princípios específicos de organização e divisão do mundo social”.

De acordo com Rodrigues (2002), na concepção funcionalista, o termo profissionalização não assumia um rigor conceitual, tratava-se de um fenômeno natural que ocorria indiscriminadamente em qualquer situação de desenvolvimento da profissão, tanto ao nível individual quanto ao nível da estrutura ocupacional. Quando se tratava do indivíduo, fazia referência à transformação do amadorismo ocupacional em um trabalho especializado por meio da interiorização de valores, atitudes e comportamento incorporado no profissionalismo. Do mesmo modo, o termo era utilizado para referir-se às ocupações, que, na medida em que adquiriam as características e os atributos de um modelo profissional, poder-se-iam tornar uma profissão. No entanto, nessa abordagem, o elemento profissionalização não fazia distinção entre dimensões estruturais das profissões e as dimensões particulares dos indivíduos.

Na concepção dos interacionistas, o termo profissionalização ganha uma dimensão conceitual e elevação de processos inseridos na dinâmica do constructo social, situado um contexto de desenvolvimento das ocupações para adquirir um número significativo de atributos dos profissionais e se estabelecer como profissão. De acordo com Rodrigues (2002), Hughes considerava a profissionalização um processo “histórico natural” de afirmação das ocupações e distanciamento do amadorismo profissional proporcionado pelas mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, pela qualificação das ocupações, pela emergência de novas atividades e pelo aumento dos serviços e das ocupações.

Partindo dessa perspectiva, segundo Rodrigues (2002), foi Wilensky quem ensaiou uma outra concepção para fazer a definição do conceito de profissionalização, atribuindo-lhe um novo sentido, no qual a profissionalização constitui-se a partir de uma sequência de eventos pelos quais os grupos profissionais passam até atingir um nível de estágio do profissionalismo. Assim, para o teórico da profissionalização, uma ocupação passa por diferentes etapas

assimétricas de especialização até adquirir o *status* de profissão, o que resulta da passagem de atividade amadora para uma ocupação de tempo integral, pelo controle da formação, pela criação de associações profissionais, pela fixação jurídica e pelo estabelecimento de um código de ética.

No entanto, a concepção de profissionalização acima apresentada assume uma característica a-histórica da profissão ao estabelecer um processo natural, linear e atemporal das profissões, sem levar em consideração as circunstâncias sociais e contextos em que as profissões são desenvolvidas. Diante disso, a concepção interacionista de profissionalização vai sofrer duras críticas dos teóricos da abordagem do poder, que, segundo Barbosa (1993), retomam o foco na profissionalização como núcleo de análise para compreender como as ocupações, na divisão do trabalho, se tornam objeto de monopólio de certas categorias profissionais.

Desse modo, segundo Gonçalves (2008), Johnson busca analisar as dinâmicas das profissões dentro de um aspecto mais amplo conceitualmente e a partir de uma dimensão histórica da profissionalização, para relacioná-la a evolução econômica e as ações do Estado, estabelecendo, de certa maneira, uma relação entre profissão, Estado e mercado no processo de profissionalização das ocupações.

De acordo com Barbosa (1993) e Rodrigues (2002), em Freidson, a profissionalização é compreendida como processo em que uma ocupação, formalmente organizada ou não, pode reivindicar o reconhecimento dessas competências, qualidade, função social e formas de realização do trabalho, além de ter o direito à exclusividade da oferta dos serviços, bem como requerer o controle sobre processos formativos e acesso aos mercados de trabalho por ter a profissão como um princípio ocupacional da organização do trabalho.

Em síntese, Rodrigues (2002) afirma que, em Larson,

a profissionalização seria um processo de fechamento social pelo qual os grupos procuram maximizar seus resultados e recursos, limitando o acesso a um círculo restrito de candidatos. Tais processos implicam a exclusão, a oposição a outros grupos e são justificados pelo interesse coletivo de serviço à comunidade, tendo toda a legitimidade jurídica e apoio político (p. 54).

Como já referido anteriormente, Larson retoma a concepção de projeto de mobilidade coletiva. Assim como ao conceito de profissão, a autora acima citada, entende a profissionalização como um projeto dos grupos ocupacionais que se materializa pela criação de um mercado de serviço fechado (fechamento de mercado) e pela mobilização social da sociedade civil para requerer do Estado a garantia dos mecanismos de monopólio e conseguir posições econômicas, *status* social e prestígio.

Não obstante, Rodrigues (2002) destaca que, diante do poder dos profissionais frente ao processo de profissionalização, surgem outras tendências para opor-se às teses da profissionalização e da dominação, das quais decorrem a tese da desprofissionalização de Haug (1973) e a tese da proletarização de Oppenheimer datada desse ano.

Segundo Rodrigues (2002), Haug sustenta que há um silenciamento por parte dos autores da tendência da profissionalização acerca do papel exercido pelos clientes na relação entre profissionais e os clientes. Nesse sentido, a tese da desprofissionalização nessa relação tem um peso enorme para efetivar o declínio do monopólio do conhecimento, uma vez que repercute na relação de confiança entre pares e leva à perda da autonomia, da autoridade e do *status*. Diante disso, percebe-se que a tendência da desprofissionalização é consequência da participação ativa dos consumidores, da universalização da escola e massificação de diplomas, da divisão do trabalho especializado, da rotinização e codificação padronizada da informação, da desconfiança dos clientes e da perda do poder, da autonomia e da autoridade.

Por outro lado, a tese das tendências de proletarização¹⁶ assenta no trabalho assalariado dos profissionais a partir da entrada nas organizações empregadoras de serviços especializados, tendo como consequências, a perda do controle sobre processo de trabalho e expropriação do valor dos bens produzidos. Do mesmo modo, Rodrigues (2002) afirma que proletarização está implícita na fragmentação, desqualificação e na rotinização do trabalho provocado por forças burocráticas do modo de produção capitalista que requer um trabalhador assalariado, obediente, e eficiente para executar projetos determinados pelas organizações.

No entanto, Boreham, segundo Rodrigues (2002), vai procurar a partir dessas investigações estabelecer uma relação entre processo de profissionalização e proletarização nas profissões. As profissões podem criar estratégias de controle alternativo por meio dos profissionais que realizam atividades fora das funções de comando nas organizações, os quais, são mais contundentes no processo de produção. De modo que essa relação vai apontando multidirecionalidades de um quadro complexo e diversificado no seio das profissões.

Na abordagem sistêmica, Abbott ao recuperar algumas contribuições teórica-metodológica das abordagens anteriores, segundo Gonçalves (2008), formula um novo quadro teórico conceitual sobre profissões e processos de profissionalização centrado na natureza do trabalho profissional. Embora, negue, inicialmente, qualquer relação que sustentariam as teses

¹⁶ Segundo Rodrigues (2002) o conceito de proletarização designa também o declínio de competências e qualificação e da autonomia do trabalho dos profissionais, resultantes dos esforços administrativos e burocráticos para melhorar o controle produtivo (e não da ação dos consumidores ou dos processos internos de especialização e evolução tecnológica como era suposto no conceito de desprofissionalização).

de profissionalização e desprofissionalização, o autor ao longo do texto recorre aos termos para fundamentar as forças equilibradoras da tese sistêmica das profissões, na qual, profissionalização e desprofissionalização são instrumentos de mediação e absorção dos distúrbios e perturbações provocados pelo desequilíbrio do sistema das profissões, no contexto das crises do avanço do capital.

Na abordagem comparativa há uma retomada do conceito profissionalização para aferir diferentes padrões de profissionalização entre profissões e entre países. Nessa abordagem, os autores buscam compreender a dinâmica da profissionalização como processo histórico situado e como projeto¹⁷ de poder. Nesse sentido, a profissionalização vai além de um processo linear, padronizado de acordo com determinado modelo profissional, mas, a ser um processo político historicamente situado, permeado de tensões, conflitos e interesses mediados pela ação do Estado.

Enfim, Evetts (2009) vai compreender a profissionalização como processo de busca de condições para desenvolver e manter o fechamento do grupo ocupacional. Enquanto Monteiro (2015), define a profissionalização como método contínuo de construção da identidade coletiva e individual de um grupo ocupacional que se constrói e se efetiva através das interações interprofissionais e intraprofissionais.

A profissionalização é um projeto de implementação de princípios específicos de organização e divisão social e moral do mundo do trabalho. Visa distinguir-se das ocupações profanas, do amadorismo ocupacional e dos trabalhadores leigos por meio da especialização e da evolução do grau de profissionalismo. Trata-se de um processo composto por eventos coletivos e individuais, historicamente articulados com ações do Estado e do mercado de capital, que envolvem conquista de posições, consolidação de campos profissionais e manutenção de um estatuto jurídico no mercado das profissões. Portanto, devido esses fatores, a profissionalização sofre variações ao longo do tempo, ao passar por um declínio de qualificação que pode resultar em proletarização, desqualificação e desprofissionalização.

4. Profissionalismo nas ocupações de trabalho

O termo "profissionalismo" assume diferentes acepções. Evetts (2005) aponta três interpretações no campo da sociologia como: profissionalismo ocupacional, ideologia em

¹⁷ De acordo Rodrigues o projeto de profissionalização são estratégias desenvolvidas por grupos profissionais, constituídos por referência ao sistema de conhecimento, com vista a fortalecer a sua posição no mercado de trabalho. Geralmente ligados as elites através da presença de membros da elite política e econômica nos grupos profissionais.

contexto de profissionalização e fechamento de mercado, discurso de mudança ocupacional e gerencial para controle.

Como valor ocupacional, o termo “profissionalismo” inclui elementos cruciais na constituição do estudo das profissões. Na abordagem funcionalista, aparece como um parâmetro, um atributo para medir o grau de valor que determinada ocupação possui numa escala do tipo ideal de profissão. Para Evetts (2005, 2009), nessa abordagem, a concepção de profissionalismo é otimista, pois assume grande relevância para efetivar a estabilidade e civilidade dos sistemas sociais. Além disso, o profissionalismo está fundado na crença de um tipo de conhecimento e habilidade particular, que requer uma aprendizagem formal e abstrata, baseada nos princípios da educação, formação e experiências profissionais.

Rodrigues (2002) enfatiza que Kornhauser (1963), ao analisar os conflitos de objetivos dos profissionais, considera que a função do profissionalismo é proteger os padrões de excelência dos profissionais. Isso é feito a partir do desenvolvimento de *expertise*, da autonomia profissional, da dedicação e da responsabilidade, baseados nas crenças, conhecimentos, habilidades, no poder conferido. Dessa forma, os profissionais estão a serviço dos clientes para satisfazer suas necessidades e resolver seus problemas. De acordo com Evetts (2009), nas teses funcionalistas, o profissionalismo constitui um elemento altamente desejável na escala de valores das ocupações, nas formas colegiadas, corporativas e solidárias de relações profissionais, assim como nas relações de confiança entre profissionais e clientes, gestão e profissionais.

No entanto, Evetts (2009) aponta que por meio do advento das teorias críticas no campo da sociologia, os conceitos de profissão, profissionalismo e profissionalização receberam novas conotações vinculadas ao trabalho. As abordagens críticas, ao analisar as novas tendências no mundo do trabalho e das profissões, aprofundaram suas investigações na propagação do profissionalismo nas organizações e nos mais variados grupos ocupacionais.

Diante disso, essas teorias críticas surgem numa perspectiva mais pessimista do profissionalismo. Essa visão crítica compreende que o profissionalismo foi disseminado a partir de uma ideologia bem-sucedida, que proporcionou o fechamento, controle e monopólio de mercado e o domínio ocupacional. Nesse sentido, Johnson, segundo a autora, redefine o profissionalismo, no contexto das críticas, como uma forma peculiar e um meio de controle ocupacional que integra a relação profissional e cliente, na qual o profissional define as necessidades dos clientes e as formas de resolvê-las.

De acordo com Barbosa (1993) e Rodrigues (2002), Larson busca analisar nos processos históricos como o profissionalismo ascendeu, enquanto forma distinta de organização social.

Considera o profissionalismo uma ideologia a serviço do capital para definir a existência social das profissões, subordiná-las e pacificar os próprios profissionais, que buscam justificar sua autoridade e *expertise* através da realização de funções burocráticas. Assim, define o profissionalismo como projeto coletivo de mobilidade social, dirigido por uma elite profissional, articulado em torno de um determinado tipo de conhecimento para monopolizar e controlar determinado segmento de mercado.

Por outro lado, conforme Gonçalves (2008), Freidson aprofunda as discussões sobre profissionalismo ao apontar os principais elementos que, interdependentes, constituem um tipo ideal de profissionalismo: um trabalho especializado fundado em conhecimento e competência profissional, fixação de uma jurisdição e controle da divisão do trabalho pelas profissões, estabelecimento de credenciais e monopólio de mercado, um programa formal de ensino superior produtor de credenciais e a existência de uma ideologia que assegura o reconhecimento social da eficiência e do saber especializado do profissional.

Diante disso, o teórico avança na defesa das virtualidades do profissionalismo no contexto da sociedade capitalista ao enfatizar que o profissionalismo é uma condição crucial para realizar o enfrentamento do poder administrativo no interior das organizações burocráticas. Assim, as profissões são vistas como uma antítese ao trabalho alienado pela natureza formativa e pela execução da atividade, o que as colocam como instrumentos de proteção do mercado de trabalho e dos interesses dos clientes. Nessa mesma linha, segundo Barbosa (1993), Starr considera o profissionalismo como: “[...] algo a mais, como um tipo de solidariedade, uma fonte de significado, um sistema de regulação de crenças na sociedade moderna” (p. 22).

Ao ir ao encontro dos postulados de Freidson sobre profissionalismo, Evetts (2003, 2005) apresenta essa condição contraditória do profissionalismo tensionada pelas concepções que norteiam as abordagens críticas e funcionalistas, pelos aspectos de valor normativos e formas de controle ocupacional, pela oposição entre preservação da autonomia e a expansão de práticas mais mercantilistas. Nesse sentido, apresenta-se a terceira acepção do profissionalismo, que parte do princípio do profissionalismo proporcionar uma mudança de discurso do controle ocupacional no enfrentamento do discurso gerencialista, que o utiliza como mecanismo de controle disciplinar.

Diante dessa tensão, Evetts (2005) organiza o profissionalismo no trabalho do setor de serviço em dois tipos: o profissionalismo organizacional, que corresponde à apropriação capitalista do direcionamento da profissão, é forma racional legal de responsabilidade e tomada de decisão na estrutura hierárquica e autoritária, que envolve um aumento da padronização de

controle gerencial dos procedimentos e práticas de trabalho, com base em formas de contas e regulação das definições de metas e visão de *performance*.

Em contraste, o profissionalismo ocupacional, na concepção da autora, é uma estratégia de autorregulação da categoria profissional para consolidar no enfrentamento do avanço do capital sobre domínio da profissão. Trata-se da conservação da autonomia profissional contra as investidas das práticas mercantilistas por envolver uma relação de confiança entre praticantes, empregadores e clientes (discurso construído pelos grupos ocupacionais e incorporado pela autoridade colegial).

Partindo das virtualidades do profissionalismo apresentadas por Evetts como configura o profissionalismo ocupacional, Monteiro (2015) compreende que profissionalismo consiste em fazer bem o que se propõe a fazer ao significar, portanto, fazer bem aquilo que se sabe e pode fazer, de acordo com normas, ordens, licitudes e eticidade. Nesse sentido, o profissionalismo é interpretado como processo de “[...] mistificação (no sentido da crítica da ideologia do profissionalismo), de controle (no sentido da ideologia gestonária) e de resistência (no sentido da prática do conhecimento)” (p. 32).

Para Monteiro (2015), o profissionalismo exige uma deontologia da profissão, enquanto ética ou moral de uma profissão. Numa perspectiva deontológica, a ética é exigida quanto mais estiver envolvida a causa de um ser humano; quanto mais poderosos forem os meios, mais ampla a autonomia da profissão; quanto maior a assimetria entre profissionais e destinatários dos serviços; e quanto maior a experiência. Desse modo, segundo a Figura 3 há:

Figura 3- profissionalismo no trabalho de setor de serviço baseado no conhecimento

Profissionalismo organizacional	Profissionalismo ocupacional
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso de controle usado por gerente nas organizações do trabalho • Formas racional-legal de autoridades • Procedimentos padronizados • Estrutura hieraquica de autoridade e tomada de decisão • Gerencialismo • Responsabilidades e formas externalizadas de regulação, metas e performance • Modelos Weberianos de organização 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso construidos por grupos profissionais • Autoridades colegiadas • Critério e controle ocupacional • Relação de confiança clientes empregados • Controle operacionalizado por praticantes • Ética profissional monitorada por associações e instituições • Modelos ocupacionais de Durkheim

Fonte: Evetts, 2005.

No entanto, o advento das abordagens sistêmicas, segundo Gonçalves (2008), em virtude da quebra de interesse pelos estudos dos grupos profissionais no contexto desta abordagem, houve uma redução da valorização do tema do profissionalismo no interior do

campo de estudo sociológico em detrimento das críticas e do revisionismo dos resultados das teses da abordagem funcionalistas.

Por outro lado, houve a inserção dos estudos das profissões na Europa continental, em contexto das abordagens comparativas, de acordo Gonçalves (2008), há uma redefinição do modelo de profissionalismo, simultaneamente ao assalariamento. Assim, houve o surgimento de novas formas de emprego acentuados na reconfiguração¹⁸ do trabalho flexível e precarizante, de modo que altera de certa maneira, as formas de controle, regulação, autonomia e autoridade decorrente dos discursos do modelo gestor das organizações.

Com base nos estudos de Middlehurst e Kennie, Gonçalves (2008) aponta um conjunto de elementos que recentemente tem-se incorporado à noção de profissionalismo: além do conhecimento técnico científico, os profissionais devem possuir noção de gerenciamento, liderança e estabelecer sua autoridade e estatuto; os profissionais passam a ter seu comportamento avaliado pelos clientes; a relação de confiança acentua nos critérios de avaliação, transparência e nos resultados. De modo que a noção de profissionalismo, embora prolixo, aliado aos traços¹⁹ de um novo modelo profissional se torna elemento crucial para gerir o corpo profissional na gestão das organizações, configurando como arma poderosa, um componente do capital de que dispõe um grupo para situar-se no campo profissional.

Numa abreviação, o profissionalismo é uma vicissitude profissional carregada de magias e virtualidades que tensionam o exercício das atividades profissionais, tanto para agregar valor normativo para proteger a autonomia e as formas de controle ocupacional para consolidar no enfrentamento do poder administrativo das organizações burocráticas quanto para proteger os padrões de excelência dos profissionais baseados nas crenças, conhecimentos, habilidades, no poder conferido e pela *expertise*, dedicação e responsabilidade. E, mais além, na condição de uma ideologia a serviço do capital, o profissionalismo serve para (re)definir a existência social das profissões, subordiná-las, e pacificar os próprios profissionais que buscam justificar sua autoridade e *expertise* através da realização de funções burocráticas. Portanto, um projeto de mobilidade social orientado por diferentes acepções, que bem ou malsucedida, pode, mesmo que ideologicamente, proporcionar um fechamento, controle e monopólio de mercado, e

¹⁸ De acordo com Gonçalves (2008) a redefinição dos elementos do modelo profissional e do profissionalismo resulta em parte, de importante recomposição na estrutura ocupacional, na organização e divisão do trabalho dos profissionais, tendo como expressão das transformações ocorridas ao nível econômico e social, no sentido de haver uma mobilização acrescida do conhecimento científico e da tecnicidade, verifica-se morfologicamente um aumento (absoluto e relativo) relevante das denominadas profissões científicas e técnicas no seio da população global empregada a nível de Europa.

¹⁹ Os principais traços do profissionalismo apontado por Gonçalves são: competência científica e técnica, assente na formação acadêmica e na experiência profissional; qualidade das tarefas; comportamentos eticamente responsáveis.

o domínio ocupacional, assim como o reconhecimento social da eficiência e do saber especializado do profissional.

5. Profissionalidade no trabalho

Diferentemente dos termos profissionalização e profissionalismo, o termo profissionalidade não compôs os elementos constitutivos dos atributos definidores de profissão dentre abordagens apresentadas. No entanto, apesar de ser contemporâneo aos estudos das profissões ao contexto da pós Segunda Guerra Mundial, o termo estava ligado às lutas sindicais contra precarização do trabalho, enfim, só vai ganhar notoriedade no contexto de emergência dos estudos comparativos da sociologia do trabalho no continente Europeu, sobretudo, na Itália e na França.

De acordo com Braem (2000), Monteiro (2015) e Cruz (2017), o termo *professionalità* surgiu na Itália. nos anos de 1970, em consequência das lutas das associações sindicais contra a organização capitalistas do trabalho, e dar unidade teórica aos movimentos sindicais, portanto, estava relacionado aos movimentos de reivindicações e proteção do trabalho de uma determinada ocupação, não à profissão. Posteriormente, o termo foi introduzido em outros países e nos respectivos idiomas: na França recebeu a denominação *professionnalité*; no Reino Unido *professionality/professionhood*; ao adentrar na Alemanha foi batizado de *professionalität*; e, na Espanha foi denominado *profesionalidad* com significado lexical de “qualidade da pessoa ou organismo que exerce a sua atividade como relevante capacidade e aplicação. Atividade que exerce como profissão” (Monteiro, 2015, p. 29).

Ao analisar a entrada do termo *professionalità*, na França, a partir de dois eventos correlacionados, de um lado o encontro de Sociologia do Trabalho, em 1986, em Nantes; por outro lado, a publicação de um número da revista Sociologia do Trabalho no ano seguinte, Braem (2002) nos oferece pistas para fazer a compreensão teórica do conceito de profissionalidade. De acordo com a autora acima citada, apenas os trabalhos de Dubar (1987), Demailly (1987) e Monjardet (1987) que apresentam uma noção de profissionalidade para além da noção de competências e qualificação naquele colóquio.

De acordo Braem (2000), ao analisar os trabalhos apresentados por Lise Demailly e Dominique Monjardet, o próprio Dubar (1987) procura estabelecer um paralelo entre apresentações e conclui que ambos os trabalhos, apesar de realidades diferentes, retratam a articulação entre competências e qualificação na definição de profissionalidade.

Sendo assim, ao analisar o trabalho de L. Demailly sobre professores, Dubar (1987) observa que na condição de “modelo de ação” (empirismo) que resume um tipo de discurso a competência é vista:

como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade, e vector duma profissionalidade empírica (o ofício como ‘arte’); tradicional na polícia, ela toma uma ‘nova’ forma nos C.E.S em relação com uma mobilização institucional para tarefas recentes: luta contra o fracasso escolar, gestão dos grupos de níveis, organização do estabelecimento (p. 7, *apud* Braem, 2000, p. 9).

Do mesmo modo, Dubar (1987) analisa o trabalho de Dominique Monjardet sobre qualificação e competência de policiais para realizar a compreensão da noção de profissionalidade do tipo científica, na qual o autor acentua que:

a ‘qualificação jurídica’ atestada e hierarquizada pelos títulos escolares e garantia duma profissionalidade de tipo científico (a profissionalidade como ‘ciência’), tradicionalmente associada à missão de instrução e de transmissão de conhecimentos disciplinares no ensino, ela aparece ligada a uma concepção mais repressiva que preventiva da ação policial (fazer respeitar a lei, lutar contra o banditismo [...]) (Dubar, 1987, p. 7 *apud* Braem, 2000, p. 9).

De acordo com Braem (2000), é a partir desses estudo que Dubar vai construir o conceito de profissionalidade por ter a competência e a qualificação como elemento essencial na construção do conceito. Sendo a competência, no sentido epistemológico do termo, relacionada a profissionalidade empírica, compreendida como conjunto de conhecimentos e aptidões exigidas pelas situações profissionais que provocam, por parte das instituições, uma procura de qualidade individual e coletiva.

Do mesmo modo, a qualificação está ligada a profissionalidade científica concebida como elemento central para materializar o processo de socialização formativa das identidades individuais e coletivas em direção ao universo cultural, que foi construído pelo conhecimento interiorizado e pelo saber fazer objetivado atestado por título e experiências sociais.

Ao partir desse esforço de compreensão da noção de profissionalidade, Braem (2000) enfatiza que profissionalidade é individual. Assim, abrange indistintamente uma dimensão de qualificação e de competência direcionada ao coletivo, e ao individual. Por isso, nessa definição incluiu as noções de deontologia e ética, igualmente como valores individuais e coletivos, uma vez que o princípio individual, nessa concepção vai ao encontro de um princípio coletivo, o qual foi denomina de profissionalidade.

Diante desse contexto, o termo “profissionalidade” ganhou exponencialidade, porque é usado em diferentes acepções: do mesmo modo, Cruz (2017), Santos e Sordi (2020) apontam esta distinção da abrangência da profissionalidade, em outros termos o sentido restrito refere

aquilo que está restrito à instituição, à ação profissional, em sala de aula, às experiências que qualificam o ser; enquanto o sentido extenso, amplo, significa o que é característico do campo da educação, aos fundamentos da docência e ao exercício da profissão. Assim, assume um sentido de distinção de outras profissões e da atividade do trabalho que se realiza.

Cruz (2017) apresenta a definição de profissionalidade sob diferentes perspectivas, já expostas no Quadro 5 do capítulo 3, as quais não vamos replicar aqui. No mesmo estudo, a autora compreende a profissionalidade como conjunto de elementos que envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional compartilhado entre pares. Contudo, esses elementos são construídos a partir de processo subjetivos externos da profissionalização mediado por conflitos do exercício profissional para fins de reconhecimento, valorização e autonomia profissional.

Assim, a autora acima citada destaca em outro estudo que, “a profissionalidade retrata além dos saberes e competências definidos para exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização” (Cruz; Vital, 2014). Para Roldão (2005), a profissionalidade é definida como: “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (p. 108).

Para delimitar a síntese conceitual de profissionalidade, Roldão (2005) apresenta quatro caracterizadores do termo: i) reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; ii) saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; iii) poder de decisão sobre ação desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública por si; iv) pertença ao corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo.

Para Monteiro (2015), o que distingue uma profissão é o nível de profissionalidade, que compreende: um **valor do serviço**, que refere ao grau de importância do objeto da atividade profissional, a pessoa e a sociedade; o **conteúdo identitário**, que abrange os valores, saberes e qualidades que distingue uma profissão e seus membros; a **autonomia profissional**, que alude a existência de uma independência e de uma responsabilidade em que a profissão é individualmente exercida e coletivamente gerida; e, por fim, o **estatuto profissional e social**, que corresponde aos rendimentos, prestígios e influência da profissão.

Quanto aos graus de profissionalidade o autor aponta que podem ser: **Grau zero**, quando tem uma carência de profissionalidade (profissões impróprias); **grau de profissionalidade mínima**, quando a ocupação tem algum reconhecimento social, mas não goza de prestígio (profissões indiferenciadas); e do outro lado, quando a profissionalidade corresponde a maioria das profissões pela sua diversidade funcional e utilidade social (profissões diferenciadas); e o

grau de profissionalidade correspondente à maioria das profissões: caracterizado pela diversidade funcional e utilidade social (profissões diferenciadas); **profissionalidade de grau superior**, refere-se às profissões liberais que exigem maior responsabilidade e gozam de relevância e reconhecimento social.

A nível de sinopse, a profissionalidade é um conjunto de características sociais, éticas, deontológicas e cognitivas, socialmente atribuídas ao agir profissionalizado de um indivíduo, compartilhado pelos pares e que se manifesta coletivamente no perfil global dessa profissão. Portanto, a profissionalidade são processos subjetivos da profissão que implicam nos profissionais que vão construído ao longo dos percursos formativos e das experiências adquiridas no âmbito do exercício profissional mediado por conflitos internos e externos instituintes da profissionalização para fins de reconhecimento, valorização e autonomia profissional sustentada pelo valor de serviço e um estatuto para distinção de outras categorias profissionais.

Ao partir do objeto proposto nesta pesquisa, compreende-se que a profissão, enquanto fator de distinção, constitui um sistema de diferenciação social na escala de mediação de segunda ordem do capital para legitimar a divisão social do trabalho. Consequentemente, há a personificação do capital na ordem do trabalho improdutivo, de modo que empreender nessa expansão é dinamizar os limites de acumulação do capital no âmbito dos serviços, do poder profissional e do mercado de trabalho.

As profissões, enquanto fator de distinção das ocupações tem como fonte de conhecimento o saber adquirido em longo prazo e socializado em instituições especializadas, as quais, outorgam o mandato do exercício da função e da prática cotidiana socializada internamente entre membros credenciados na hierarquia profissional. Nesse limiar, a construção da profissionalidade e do profissionalismo são mecanismo mediado pelo processo de profissionalização, uma vez que é pela profissionalidade que se estabelece os conhecimentos, saberes, identidades e valores socializados no âmbito da comunidade profissional, do mesmo modo, é pela defesa da manutenção de garantias do valor normativo e da autonomia profissional que assegura a proteção dos padrões de excelência, *expertise* do serviço profissional que desencadeia o profissionalismo. Assim, compreendemos a partir de movimento de apropriação conceitual que a dialética da profissionalização do trabalho constitui a partir da relação profissionalidade e profissionalismo em busca do reconhecimento social e legítimo da profissão e a construção do saber especializado do profissional. Desse modo, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo constituem elementos imprescindíveis para consolidar na construção e afirmação da profissão docente como veremos na seção a seguir.

CAPÍTULO 5 - SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA INTERFACE DO TRABALHO.

*A socialização não é mais reservada à infância,
e a formação profissional tornou-se “formação
ao longo da vida”
Dubar*

Na seção anterior, buscou-se compreender o movimento do conjunto de autores que empreenderam num esforço para dar conta de explicar as perspectivas de construção social das profissões. As abordagens da profissão constituem-se em um campo de lutas permeadas por disputas, tenções, resistências e aspirações que nos revelam os avanços e limites das profissões como processo de divisão e hierarquização do trabalho no sistema sociometabólico do capital.

À luz desses conceitos, procura-se nesta seção compreender as dimensões da profissão na formação do professor e no trabalho docente, ao ter em vistas à indissociabilidade entre profissionalidade, profissionalismo e processos de profissionalização docente, assim como a perspectiva da socialização profissional como elemento constitutivo da profissionalidade do professor. De modo que, o desenho desta seção se configura conforme apresenta a Figura 4.

Figura 4. Socialização e construção da profissionalidade docente na interface do trabalho



Fonte: dado da pesquisa, 2024.

1. O trabalho como elemento fundante do ser social

Ao tratar da construção da profissionalidade do professor e dos processos de socialização profissional, não poderia deixar de abordar a centralidade do trabalho como

categoria historicamente constitutiva do ser social. Neste sentido, compreende-se que a dimensão profissional do ser professor está articulada ao trabalho docente por meio dessa totalidade, pois, conforme Cruz (2017), a noção de profissionalidade situa-se no contexto social do trabalho, no qual o ser social ontologicamente se produz, reproduz e autoproduz pela condição singular e histórica de humanização que se constrói na trama das relações sociais, políticas e subjetivas nos processos de transformações.

Diante disso, compreende que o trabalho é criador, mediador e mantenedor das condições de vida humana, que historicamente se materializa nas relações do homem junto a natureza, à sociedade e ao próprio homem por meio das relações que são mediadas pelo trabalho, pela prática social e pela subjetividade. No entanto, é pelo trabalho que humanidade se humaniza, e ao se fazer um ser social, se desenvolve ontologicamente. Assim, segundo Lukács (1978), se faz indivíduo no grupo social, na natureza e na sociedade.

Sendo assim, o ser social, no sentido ontológico, é constituído a partir da relação homem – natureza - trabalho, uma vez que nessa subsunção, o homem produz, reproduz e se autoproduz pela sua capacidade planejada de utilizar e criar instrumento, refletir as suas ações e incorporá-las nas experiências. Do mesmo modo, essa condição ontológica do trabalho proporcionou humanização do homem, surgimento da linguagem, da cultura e da comunidade humana como forma de convivência em sociedade (Engels, 2013).

Na condição de criador de necessidades, o trabalho proporcionou o surgimento da sociedade, com implicações no modo de produção da vida material ao fazer com que o homem tenha a necessidade de produzir bens materiais, instrumentos e modificar o ambiente para satisfazê-la. Portanto, essa relação junto a natureza constitui um modo de trabalho abstrato, de acordo com Marx (2013).

Neste sentido, tais necessidades teleologicamente elevam o homem da condição de um ser meramente físico-biológico para **ser político-social**, dada a sua capacidade de planejar, executar e dialeticamente determinar a objetivação do sujeito e subjetivação do objeto, de modo que, é pela intencionalidade de transformar a natureza, modificar seu espaço para prover suas necessidades, que constitui uma nova forma de produção da vida material em sociedade, é, portanto, uma objetivação do homem mediada pelo trabalho, em relação a uma dialética do ser, que, conforme Lukács (1978), transforma o homem dum ser em si num ser para si.

No entanto, na concepção Marx (2013), ao relacionar o homem à sociedade e consigo mesmo, o modo abstrato de produção da vida material, leva-o a dar mais um salto qualitativo no modo de ser, ao se tornar um ser político, portanto, um ser subjetivo. Essa nova condição humana, modifica as relações de produção da vida material, na qual, o homem, além de ter que

produzir para satisfazer suas necessidades, produz o excedente para atender satisfazer as necessidades de outrem, de modo que o trabalho se torna mais complexo: a instrumentalização do trabalho modifica a forma de produzir; cria método de produção; divide funções; e, organiza tempo e espaço.

Diante do exposto, para compreender a dinâmica da profissionalização do trabalho docente analisa-se as diferentes concepções e propostas de formação profissional do professor sob óptica do trabalho e sob óptica do capital. Conforme Souza (2002), a primeira nos possibilita identificar as concepções que orientam as propostas e política de formação profissional docente como processo de utilização da força de trabalho como valor de uso; quanto a segunda acepção, nos proporcionam identificar as concepções que ordenam a implementação de propostas utilitaristas da força de trabalho como produtora de mais-valor.

Não obstante, o trabalho não constitui apenas a essência de humanização da humanidade, mas é por meio dele que se revela a desumanização e o estranhamento provocado pela ambivalência do trabalho. É um processo de degradação da humanização, que, segundo Antunes (2013), quanto mais se produz riquezas o trabalhador se torna mais pobre, na mesma proporção, quanto mais produz mercadoria em larga escala, mais barata fica e o trabalhador na condição de mercadoria, menos valorizado se torna. De tal modo, para valorizar o mundo das coisas e desvalorizar o mundo dos homens, “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria” (p. 141). Para o autor é na efetivação do trabalho que aparece a “desafetação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação” (p. 142).

De acordo com Souza (2002), a burguesia no Estado Moderno inaugurou uma nova forma de organização da sociedade que se vincula outro tipo de modo de produção, na qual, o homem é o único detentor e executor da força de trabalho a ser utilizada como mercadoria e instrumento de produção. Ao vender sua força de trabalho, lhe é destituído dos meios de produção para satisfazer as necessidades e interesses de produção de quem lhe paga. Nesse sentido, o trabalho alienado passa a ser uma coexistência externa ao trabalhador, de modo que fica o trabalho nessas condições sob o poder de impor a si, o uso desse ser como meio de existência. Posto isso,

sem a emergência do Estado moderno, o modo espontâneo de controle metabólico de capital não pode se transformar num sistema dotado de microcosmos socioeconômico claramente identificáveis – produtores e extratores dinâmicos do trabalho excedente, devidamente integrados e sustentáveis [...] devida, acima de tudo, à separação entre o valor de uso e a necessidade humana espontaneamente manifesta – que faz existir a dimensão

política de controle sociometabólico do capital na forma do Estado moderno (Mészáros, 2011, p. 123).

Ao partir dessa concepção, o Estado é o articulador e unificador das esferas²⁰ microcós mica do sistema do capital, “orientado para a expansão e movida pela acumulação”. Desse modo, o capitalismo constitui-se num mecanismo de organização da força de trabalho para obtenção de valor de uso, a expansão e acumulação de mais valia.

Diante disso, depreende-se que a origem das profissões, no contexto do trabalho especializado, relaciona-se, de um lado, pela necessidade do comando do capital estabelecer funções de supervisão hierárquicas no modo de produção capitalista, de um outro, pelo reordenamento do modo de produção da vida material em sociedade, baseado no valor de uso dos serviços mediados pelo trabalho improdutivo. Pois, “um serviço nada mais é do que o efeito útil de um valor de uso, seja da mercadoria, seja do trabalho” (Marx, 2013, p. 269).

Nessa perspectiva, partindo da análise de Parsons (1954) sobre o administrador profissional, Mészáros (2011) aponta que, para o autor da abordagem funcionalista das profissões, esse novo profissional não pertence, de fato, a classe dominante, mas ocupa uma posição central na estrutura de comando do capital, evidenciando, de certa forma, a incontrolabilidade sobre capital no quadro da tecnoestrutura²¹.

Não obstante, o autor aponta que as contradições expressas entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é consequência insuperável do antagonismo fundamental entre interesses do capital e instâncias do trabalho. Essas contrações emergem da exploração do processo de trabalho pelo capital e da necessidade de perpetuar sua forma de controle como garantia de geração de mais valor. Dessa forma, a essência do trabalho permanece inalterada, no entanto, o movimento sociometabólico do capital tem alterado o sentido e o significado do trabalho ao longo da história do capitalismo, tanto na forma como em conteúdo, de modo que as profissões se desenvolveram em consequências das transformações do trabalho nesse sistema.

Ao partir da concepção marxista, a profissão se insere na necessidade do capital implementar outras formas de divisão funcional e hierárquica do trabalho, de modo que levam os donos do capital a transferirem funções específicas de comando para funcionários assalariados, a quem coube a tarefa de conduzir a supervisão da elaboração de produtos (produção de mercadoria) e processo de valoração do capital através da produção imaterial de

²⁰ Para o Mészáros, os microcosmos que estruturam o capital são fragmentados e opostos entre si: modo produção x controle; produção x consumo; produção x circulação, tendo o Estado como unificador da ausência de unidade entre essas esferas constitutivas do sistema do capital.

²¹ Quadro de dirigentes de alto escalão responsáveis pelo planejamento e tomada de decisão no interior das empresas capitalistas perante os avanços das tecnologias e emergência de um Estado industrial.

mais-valia. Assim, “essa função de direção, supervisão e mediação torna-se função do capital assim que o trabalho a ele submetido torna-se cooperativo” (Marx, 2013, p. 406).

Para Mészáros (2011), as formas dinâmicas e flexível de atribuição de supervisão na direção do capital criou uma estrutura hierárquica de comando vertical e horizontal por ter a estruturação vertical tem um papel fundamental para assegurar o desenvolvimento dinâmico do capital nas formas de maximização da mais-valia e exploração da totalidade do trabalho. Do mesmo modo, a organização horizontal do comando do capital proporcionou uma homogeneização da organização da jornada de trabalho junto a coexistência de jornada múltiplas em diferentes escalas e espaços no sistema global.

Diante das transformações sociais, política, econômica e técnica-científica ocorrida ao longo da história do capitalismo em que lugar situa as profissões? Qual a natureza do trabalho docente? Em que consiste a profissionalização do trabalho docente? Qual a relação entre trabalho docente e profissão? Não pretendemos trazer respostas para essas questões, mas lançar luzes que nos permitam compreender a dinâmica da profissionalização do trabalho docente.

Diante dessa problemática, compreendemos que o trabalho docente e profissão são elementos distintos do processo de trabalho em sua totalidade, no entanto, são elementos indissociáveis na constituição do ser professor. De acordo com Fidalgo, R. e Fidalgo, F. (2009), o trabalho docente consiste em produzir conhecimentos de forma especializada e identificar novas linguagens, símbolos, códigos, conhecimentos e instrumentos que mediam a atividade docente.

2 A profissionalidade do trabalho docente como afirmação da profissão

Kuenzer e Caldas (2009) ao analisar o trabalho material e imaterial do professor, caracterizam o trabalho docente como um processo humano, concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução dessa existência. Neste sentido, o trabalho docente é compreendido como objetivação de um modo de produção que abrange o trabalho nessa totalidade, desde a produção, à existência do indivíduo e ao sistema sociometabólico do capital. Por isso, o trabalho docente implica nas peculiaridades: ação de lutas, resistências e acomodações; contribui para efetivar a transformação da realidade e construção de horizontes mais justos, e igualitário; é uma atividade de trabalho que se objetiva na tensão entre trabalho, em geral, qualificador, transformador, prazeroso, e o trabalho capitalista.

Por sua vez, Oliveira (2010) apresenta o trabalho docente como a ser uma atividade ampla, que ultrapassam os limites de sala de aula e extrapolam os papéis assumidos na ação docente. Além disso, trata-se de uma categoria que abarca todos os atores do processo educativo

que atua em variadas funções, cargos, tarefas especializadas e as cumprem com responsabilidades em instituições educativas e não educativas que respondem a educação. Além dos professores, considera-se como sujeitos docentes: os educadores, monitores, estagiários, o pessoal da gestão diretores coordenadores, supervisores, orientadores e o pessoal de apoio, como: os atendentes, auxiliares, secretarias, entres outros profissionais, que atuam na educação.

Nesse sentido, a autora enfatiza que abrangência do trabalho docente compreende a atenção e o cuidado de outras atividades intrínsecas a área da educação que envolve atividade de sala de aula e fora dela, da instituição escolar e não escolar, da educação formal, informal e não formal. Portanto, o protagonismo é atribuído aos professores em virtude de sê-los mais numerosos em relação aos demais atores do processo educativo, além de serem responsabilizados nas políticas educacionais pelo desempenho dos alunos, pelo sucesso e fracasso da escola, da educação e do sistema educacional.

Não obstante, a profissão docente é uma dimensão sociopolítica, ideológica, e representativa do trabalho docente. De acordo Ramalho, Nunes e Gauthier (2004), a dificuldade de situar a profissão docente vem de diversas natureza, porque o termo profissão é uma expressão polissêmica; é polifônica, o significado está associado a diferentes contextos, países, referencias teóricos, como: as respectivas tendências e perspectivas; é uma construção sociológica que não nutre de um consenso para estabelecer uma unidade conceitual; diferentemente de outras profissões teoricamente legitimada pela sociologia, a profissão docente não possui um *status* profissional, não tem um grupo que se ocupa ao avanço do conhecimento profissional; não existe mecanismos específicos para controlar e decidir o exercício da profissão.

De acordo Marques *et al.* (2020), a profissão em si é produto de um determinado contexto carregado de conteúdo ideopolítico que subtrai de si o caráter científico e de neutralidade, por isso, é encarada diante de um olhar crítico. Para Dubar (2005) e Garcia (2010), a profissão corresponde ao grupo de trabalhadores que possui diplomas e certificados, um código de ética, centro de formação; que controla parcialmente seu próprio campo de trabalho e seu acesso por meio da formação superior; possui autoridade sobre execução das tarefas e o conhecimento necessário para efetivar sua realização. Além disso, tem colegas como principal grupo de referência.

Nessa linha de raciocínio, Oliveira (2018) aponta a necessidade de haver a profissionalização docente e ser encarada pelos professores como objetivo definido, com estratégias de valorização por ter como meta profissionalizar-se e profissionalizar o trabalho docente, é nessa concepção que implica um processo gradativo que ultrapassa tempo, fases,

espaços, carreiras até atingir uma finalidade. Nesse sentido, a profissionalização da docência é vista como um processo de transformação do trabalho decente em busca de autonomia política, poder de decisão, reconhecimento social, de uma jurisdição própria, e de uma autoridade profissional.

Neste contexto, a profissão docente é resultado de uma construção política e social marcada por contradições. A qual tem as licenciaturas como lugar preferencial da formação e, nesse particular, a formação docente como fundamento da ação educativa, que é caracterizada por duas dimensões com formação específica da área de atuação e formação específica da área pedagógica. Portanto, são essas características que tracejam o campo da docência como profissão. Nesse sentido,

uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. (Melo; Pimenta, 2019, p.59)

Outrossim, não pode deixar de mencionar, conforme, nos adverte Oliveira (2018) que a profissionalização é um processo de divisão do trabalho, de especialização das atividades produtivas, *status* social, e privilégios, hierarquias e desigualdade social. Nesse sentido, a profissão docente divide opinião entre defensores da profissionalização dos professores e os contrários desse processo, como ocorreu na realidade americana²² nos anos de 1990.

De acordo com Papi (2005), os defensores da profissionalização (Sykes, 1992) sustentam-se, que a profissionalização se fundamenta nos aspectos políticos e econômicos, o que constitui um meio de garantir a seguridade da função e proporcionar o desenvolvimento profissional apoiada na colaboração coletiva. Enquanto, aqueles que se manifestaram contrários (Burbules; Densmore, 1992), justificam que a negação da profissionalização do trabalho docente está respaldada nos perigos da hierarquia entre profissionais e comunidade externa, além da exclusão das minorias, à medida que é proporcionada pelo rigoroso processo de seleção para obter o acesso à profissão.

Do mesmo modo, Ludke e Boing (2004) destacam as principais características da profissão docente que direcionam ao sentido positivo da profissionalização ou que inversamente contribuem para haver a desprofissionalização. No sentido positivo: responsabilidade é um serviço; busca de formação e de experiência; diminuição do

²² O debate sobre profissionalização de professores nos Estados Unidos foi intensificado após publicação do relatório “A nation at risk”, em 1983, que responsabilizou os professores pelo fracasso da educação americana.

recrutamento de professores sem-formação; aumento da escolarização; especialização e divisão do trabalho.

No sentido inverso, os autores destacam, a formação realizada por outro meio não universitário e/ou virtual; a diminuição da autonomia do grupo profissional; remuneração abaixo da qualificação; diversidade das formações e de experiências profissional; a multiplicidade de vias de formação; a dessindicalização. Além disso, soma-se ainda: a falta de controle dos pares sobre entrada e saída da profissão; ausência de um código de ética; fragilidade das organizações profissionais; falta de identidade da categoria em comparação com outros grupos ocupacionais.

Nesta direção, de acordo com Singer (1986), a escola é uma instituição social muito peculiar, porque tem uma finalidade própria de distinção entre outras instituições desde surgimento. Por meio da função de credenciamento, porque distingue egressos daqueles sem estudo; independentemente do nível de conhecimento, habilidade e valores adquiridos, certifica apenas aqueles que conseguem com êxito integralizar as exigências curriculares da escola; o diploma determina o *status* social daqueles que estudaram, de fato. Nesse sentido, a escola serve para privilegiar pessoas e grupos sociais no interior da sociedade, conferindo a si, poder e monopólio de determinadas atividades profissionais, a cercar certa parte do mercado de serviços.

Assim, a função essencial da escola, na ordem do capital, é produzir desigualdades sociais e culturais entre pessoas que passaram e quem não tiveram oportunidade de estudar, assim como aqueles que passaram por diferentes escolas. Desde a antiguidade, o papel dessa instituição foi fundamentar e legitimar a hierarquia social, na sociedade moderna, essa desigualdade social se aprofundou com modo de operação capitalista, no qual o dinamismo social alimentado pela competição, intensifica os privilégios na pirâmide social, concomitantemente, a escolaridade legitimam as desigualdades expressas pela aparente meritocracia.

No entanto, sobe a ótica do trabalho, segundo Roldão (2010), à docência implica num ato de aprender e ensinar, no qual o conhecimento da docência ocupa uma posição central na afirmação da profissionalidade, que ao lado de outros caracterizadores da profissão, como: função, poder, pertença a grupos de pares, autorregulação, e código de comportamentos que constituem elementos de distinção entre técnico, funcionário e profissional, e, quiçá, entre demais profissões. Portanto, segundo Brzezinski (2008), um projeto de profissionalização que tem como fundamento epistemológico uma concepção histórica-social centrada no conhecimento e a *qualidade social da profissionalização como paradigma* (grifo nosso).

Diante disso, é preciso entender, conforme Souza e Rittiner (2010), que formar professores e profissionalizar o ensino é um compromisso social e ideológico dos professores, dos cursos, da instituição em relação a profissão docente, por isso, é necessário considerar que formar professores é construir a sua própria profissionalidade ao lhe possibilitar a autorrealização profissional, considerar a própria trajetória e perspectiva de formação dos professores, dos alunos e da instituição. Promover uma formação que tem como núcleo o processo de relação interpessoal – professor/aluno – preparar o aluno, futuro professor, a conhecer os conflitos, as contradições e os desafios dessa relação é um fator que exige conhecimento.

De acordo Cruz (2017), a atividade de ensino se estabelece como profissão a partir do momento em que professores promoveram ações caracterizadoras do processo de profissionalização, de modo particular, ao reconhecer o exercício da atividade docente como ocupação em tempo integral e estabelecer um suporte legal vinculado a criação de instituições específicas à formação de professores e a criação de associações para defender os interesses socioprofissionais da categoria. Ademais, esse processo constitutivo foi interessante para fazer a definição de conhecimentos e técnicas específicas ao exercício da atividade profissional docente, assim como a constituição de normas e valores éticos-deontológicos articulados ao projeto de construção identitária socioprofissional e de escola no meio social.

De acordo com Roldão (2010), para mobilização desse processo dialético (ensinar e aprender) no exercício da função de ensinar e promover a aprendizagem é necessário ter em mente alguns elementos constitutivos do conhecimento da docência: *saber o que ensinar* (conhecimento do conteúdo curricular); *saber porque e para que ensinar* (adequar os conteúdos a objetivos e finalidades); *saber como ensinar* (mobilizar procedimento e estratégia didático-pedagógico); *saber a quem se ensina* (o sujeito, seu percurso, o contexto, modo de aprender); *saber conceber e escolher como ensinar* (articular conteúdos, estratégias e técnicas às particularidades situacionais e do sujeito); *saber analisar e avaliar como ensinou* (avaliar e fazer uma autocritica da sua ação); *saber reorientar as estratégias* (assumir uma posição diante da avaliação e da autocritica).

Brzezinski (2008) compreende a profissionalidade docente como um conjunto de saberes e capacidades que compete ao professor ter para desempenhar suas atividades, de modo que a profissionalidade incide um conjunto de requisitos profissionais que o professor adquire no contexto de formação e no exercício da docência. Enquanto o profissionalismo, nessa concepção incide na competência e no compromisso profissional do professor em relação aos deveres e responsabilidades da atividade profissional docente.

Nessa perspectiva, Ramalho, Nunes e Gauthier (2004) compreendem a profissionalidade como dimensão da profissionalização dialeticamente articulada ao conceito de profissionalismo para entender seus respectivos conceitos. Nesse sentido, a profissionalidade constitui, de um lado, uma dimensão interna da profissionalização, na qual, os professores adquirem e mobilizam os conhecimentos na ação docente; por outro lado, o profissionalismo corresponde às reivindicações de um *status* social para desempenhar o exercício do trabalho por meio de negociação e formação especializada. Posto isso, entende-se que: “profissionalidade e o profissionalismo mantem, portanto, uma relação dialética, pois as, formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente” (Cruz, 2017, p. 43).

Na concepção de Sacristán (1999), sobre manifestação da profissionalidade, Cruz (2017) aponta que aprendizagem profissional se manifesta em virtude da diversidade de funções que compete ao professor exercer no desempenho da carga profissional, as quais, perpassam as atividades: ensino, planejamento, orientação, avaliação, regulação e atividades de gestão. São prestações que se materializam a partir de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos em situações formais e não formais ao longo da vida profissional. Assim, a profissionalidade é constituída a partir de “um processo contínuo, no curso do qual são desenvolvidas respostas práticas às questões que se apresentam, na sala de aula, na escola, na relação do professor como os demais profissionais e demais sujeitos do processo educativo” (Cruz, 2017, p. 46).

Chakur (2002) parte de uma perspectiva construtivista, que apresenta a profissionalidade docente a partir dos estudos do paradigma do pensamento do professor ao considerar dois modelos básicos da formação e atuação profissional: de um lado, os modelos da racionalidade técnica, que identifica o professor como técnico especialista, detentor do conhecimento específico, conseqüentemente, tem a competência para intervir tecnologicamente na prática pedagógica e solucionar os problemas práticos. Por outro lado, o modelo da racionalidade prática, o qual abrange o processo de investigação da ação prática no contexto escolar e de sala de aula, no qual o professor é considerado um sujeito investigador, um prático reflexivo, um profissional clínico que tem tais *expertises*.

Para Ramalho, Nunes e Gauthier (2004) existe a predominância de um modelo hegemônico de formação (MHF) de professor caracterizado pela racionalidade técnica e de uma formação academicista e tradicional, baseada no treinamento de habilidades; conteúdo fragmentado, desconectado da realidade e uma formação fragilizada; distanciamento teoria e

prática nos processos formativos. Diante da predominância desse modelo formativo, o professor não passa de um reprodutor e executor de tarefas e saberes profissionais determinada por especialistas de áreas científicas, a conduzir de certo modo, o valor da profissão na hierarquia da cadeia profissional. A racionalidade técnica traz como consequências uma formação descontextualizada de uma cultura profissional, em que o professor se torna um consumidor de conhecimento científico elaborado por outrem. Assim, esse processo de racionalização do trabalho docente leva a desprofissionalização do professor.

No entanto, Cruz (2017) enfatiza que o caráter da profissionalidade é dinâmico, por isso, não se restringe a racionalidade técnica. Por isso, há a dimensão cognitiva do processo constitutivo da profissionalidade, existe uma dimensão social e interrelacional que expressa a socialização profissional docente, tanto no ambiente escolar e de trabalho quanto na formação inicial e continuada do professor.

De acordo com princípio de Cruz (2017), assim como Santos e Sordi (2020) que recorrem a Morgado (2005) para apresentar três modelos sociais de profissionalidade e a Contreras (2002) para delinear os modelos de compreensão da prática profissional do ensino, que em síntese seriam: o modelo profissional técnico/racionalidade técnica, refere ao professor que aplica estrategicamente as regras instrumentais derivadas do conhecimento técnico para atingir determinado fins; o modelo de racionalidade prática, fundada na epistemologia da prática, corresponde à reflexão do professor em relação a sua ação educativa que se realiza a partir dos saberes da experiência, da intuição e do conhecimento tácito; e o modelo profissionalidade crítica/do contexto social, o qual, implica na compreensão crítica da realidade social em que ocorre a atuação docente, portanto, há uma *práxis* situada que avança além dos problemas internos da sala de aula.

Diante disso, em que contexto se constrói a profissionalidade docente? Para Brzezinski (2008), a construção da profissionalidade docente se constrói na relação com processos de socialização profissional, desde a formação nos espaços universitários, em que estudantes em formação vão construindo sua trajetória formativa e coletivamente tornando-se professor. Por via da prática pedagógica, esse processo formativo se constrói rigorosamente pela forma de pensar, refletir, agir, aprender e socializar conhecimentos historicamente produzido e a (re)construir novos conhecimentos da área pedagógica e do campo de conhecimento científico em que está a si especializar.

Neste sentido, Cruz (2017) aponta que a construção da profissionalidade, docente como necessidade de transformações das formas do professor se coloca na profissão e reconfigurar sua ação, se desenvolve, de acordo com demandas e especificidades da sala de aula, da escola,

da comunidade escolar e de modo mais amplo, da sociedade e das formas *sociometabólico do capital no mundo do trabalho*. São caracterizações que subjetivamente se incorporam na cultura profissional por meio dos ritos, símbolos, crenças, regras, valores deontológicos, que se materializam na prática cotidiana e na construção da identidade profissional, portanto, é um processo de socialização da aprendizagem profissional.

Pensar a construção da profissionalidade docente nos levam a compreender o trabalho como mediação da profissão, do mesmo modo, deslumbrar a educação escolar como objeto de estudo da formação docente. Além disso, não pode deixar de levar em consideração que a matéria-prima do trabalho docente é o conhecimento. Nesse sentido, Ramalho, Nunes e Gauthier (2004) aponta a existência da necessidade dos cursos e projetos de formação de professores assumir o sentido amplo em termos profissionais, de modo que possa garantir uma formação teórica consistente, sólida, que possa servir de instrumentos de reflexão crítica e da construção de uma prática comprometida na participação consciente com desenvolvimento de projetos profissionais, sociais e individuais.

Para Brzezinski (2008), a formação do professor prescinde simultaneamente de uma dupla formação: científica e pedagógica, do mesmo modo, a formação profissional não pode abdicar da finalidade de formar profissional que atua na profissão docente, assim como a formação de professores constitui a formação de formadores em espaços próprios de formação em que ocorre a prática profissional.

No âmbito da formação continuada a autora aborda que profissionalização docente é um processo de construção da própria profissão, a qual requer uma construção coletiva, colaborativa e integrada aos projetos institucionais que se materializa a partir do protagonismo dos trabalhadores docentes. De modo que, a partir desse projeto de mobilidade, os professores têm a possibilidade de melhorar sua qualidade profissional e a garantia de desenvolver sua profissionalidade e seu profissionalismo, enquanto dialética de profissionalização.

Neste sentido, a profissionalização, no âmbito da formação continuada, é compreendida como desenvolvimento profissional, conforme Nunes e Oliveira (2017), porque é concebida como possibilidade de aprendizagem permanente, a qual se apresenta como sinônimo de formação continuada, formação permanente, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação. Além de estar associada, à possibilidade de progressão na vida profissional, leva-se em consideração fatores decisivos, como: salário, condições de trabalho, valorização da profissão docente. Portanto, subsídios determinantes para realizar uma atitude permanente de indagação, proposição de

perguntas e soluções de problemas como ferramenta imprescindível à afirmação profissional do trabalho docente.

No entanto, as propostas de formação de professores são norteadas por diferentes concepções que tencionam a disputa de projetos de formação de professores e de profissionalização da atividade docente. Conforme Oliveira (2018), no contexto atual, existe por parte das reformas dos organismos internacionais, a fabricação de um “professor-herói” que possa responder pelas demandas de aprendizagens dos alunos, interdependentes das circunstâncias em que se situa. Esse processo de formação profissional exige um professor que venha a ser um bom profissional, moldado nos princípios da flexibilidade, da inovação, da criatividade, meritocracia e responsabilidades, conforme se espera desse perfil profissional.

Nesses termos, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo não qualifica o professor como “bom” ou “ruim”, uma vez que essas denominações assumem valores axiológicos que dependem da situação de quem interpreta a relação do sujeito/objeto em si. Mas, são condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, do desempenho pessoal e profissional do ser professor, da deontologia profissional, sobretudo, nos aspectos legais de direito e deveres individuais e coletivos, como afirma Brzezinski (2008), os termos expressam uma posição ocupacional é uma expressão mediada por relações sociais de produção em contexto do processo de trabalho.

Neste sentido, a autora acima citada, nos apresentam os principais traços formativos de identidade profissional docente, que, em síntese constitui-se, no sentido epistemológico do termo: a competência técnica, qualificação profissional, ter comprometimento deontológico e postura ética, dedicar à docência em tempo integral, compromisso político junto as entidades científicas e profissionais, reconhecer a importância da avaliação profissional, engajar na luta pela valorização do corpo profissional.

Do mesmo modo, Roldão (2010) enfatiza que caracterizadores de conhecimento profissional são necessários para haver o reconhecimento da atividade como profissão, assim, o conhecimento profissional, incide globalmente sobre ação/função docente, que é socialmente indispensável ao exercício da função do profissional; implica analisar/teorizar a ação /função do profissional; legitima socialmente o reconhecimento social da profissão; é produzido coletivamente pelos profissionais; e, controlado e regulado pelos pares.

Assim, situamos que atividade profissional é relacional, conforme Papi (2005), é um compromisso social que envolve relações econômicas, sociais, culturais, éticas ao ser, no entanto, relações materiais e imateriais, objetivas e subjetivas que exige por parte de quem oferta o serviço, um conhecimento técnico científico, um saber específico e especializado.

Neste sentido, a profissão docente é resultante da construção histórica, política e social marcada por contradições, entre si. De tal modo, a construção de regras deontológicas da profissão que desde sua origem esteve sob ordens das instituições religiosas, posteriormente, sob tutela do Estado. Portanto, a deontologia²³ no sentido filosófico deve ser uma componente pedagógica de superação da desigualdade social.

Enfim, pensar a constituição da profissionalidade docente é considerar o professor, na lógica gramsciana, como intelectual orgânico, que atua no jogo das forças sociais. Conforme Ianni (1986, p. 48), é “[...] entrar no jogo do poder e enfrentar desafios que não devem ser menosprezados [...] é um intelectual que precisa assumir-se como um intelectual produtivo”. Embora, trabalha para gerar capital em benefício do lucro, o importante, nessa concepção é o professor se colocar na condição de intelectual orgânico e se convencer que ao ser um intelectual é sempre um intelectual orgânico. Neste sentido, o lugar da ocupação do professor no rol das profissões é contraditório, uma vez que os professores situam entre classe média e as classes populares. Concomitantemente, aqueles são intelectuais, na perspectiva de Thompson, porque está a serviço da ideologia e da cultura, mas se coloca na condição de formadores dos trabalhadores que assume o papel de concentrar as atenções nos fatos circunstanciais e injustiça particulares, culturais, econômica e ideológica no sentido de criar um movimento comum desde a reação da classe média à força operária.

Diante disso, situamos que a profissionalidade docente em ser a construção do ser social que se manifesta no e pelo trabalho individual do professor. Assim, é objetiva e subjetivamente socializado e compartilhado entre pares, em prol da construção da identidade profissional. Neste sentido, ver-se, no próximo tópico, a socialização como dimensão da profissionalidade docente.

3 Socialização profissional e trabalho docente

O conhecimento e o saber²⁴ da docência mobilizados no processo de construção da profissionalidade docente constituem um conjunto de elementos que englobam a socialização profissional e o desenvolvimento da identidade do ser professor. Neste sentido, o exercício da atividade docente se estabelece a partir da mobilização de um saber específico e um conhecimento especializado que lhe proporcionam o domínio técnico do processo de ensino, o desenvolvimento da competência técnica-pedagógica para desenvolver o currículo, bem como

²³ Na filosofia é compreendida como a ciência do dever e da moral.

²⁴ Optamos por utilizar a expressão saber, no singular, enquanto um conceito filosófico que designa um conhecimento, em geral.

a socialização de um saber advindo da convivência humana, da formação e das experiências profissionais, da tradição pedagógica e da herança cultural das instituições escolares.

Neste sentido, a socialização é um termo polissêmico que representa diversas dimensões conceituais, tal qual é apresentado no aporte teórico sistematizado por Dubar (2005). Assim, ao traçar um olhar histórico sobre diferentes perspectivas de socialização apresentadas pelo autor, percebe-se que termo comporta diferentes correntes epistemológicas por meio de abordagens estrutural-funcionalistas, interacionista, culturalistas, sistêmicas/ comparativas, entre outras.

Não obstante, percebe-se a partir dessa construção teórica, que as aproximações e distanciamentos do debate sobre socialização perpassa por diferentes áreas de abrangência, como: psicologia genética de Piaget (1932/1965), antropologia cultural de Kardiner (1939/1969); Benedict (1935); Linton (1936), abordagem funcionalista de Parsons (1937/1966) até a socialização da incorporação dos *habitus* apresentada por Bourdieu (1974/1989), além de outros teóricos clássicos das ciências sociais, como: Hegel, Marx, Weber, assim como as contribuições de Habermas (1967).

No entanto, ao abordar a problemática da socialização política de Percheron, Dubar (2005) compreende a socialização como: um processo interativo e multidimensional; o desenvolvimento de sistema de representação; um produto resultante das influências dos agentes socializadores; uma construção de um código simbólico, um sistema de referências e de avaliação do real; por fim, define socialização como: “processo de identificação, de construção de identidade , ou seja, de pertencimento a grupos [...] assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso” (Dubar, 2005, p. 24). Nessa direção, compreende a socialização como uma interação do indivíduo no mundo vivido, por meio das representações simbólicas e culturais interiorizadas, á as relações junto do mundo institucionalizado que se constitui num processo de formação permanentemente delineado pela assunção de papéis definidos pela divisão do trabalho e distribuição social do conhecimento.

Do mesmo modo, Berger; Luckmann (2010) definem a socialização como um processo ontogênico de ampla e consistente introdução do indivíduo no mundo objetivo da sociedade. Assim, há a imersão dos sujeitos no mundo vivido (socialização primária) e um saber sobre esse mundo (socialização secundária).

Na esteira das abordagens contemporâneas, Setton (2016), compreende a socialização como um campo de investigação que tem como objeto central a relação indissociável entre indivíduo e sociedade. Desse modo, as primeiras visões travadas do conceito de socialização eram norteadas por concepções marxistas e de Aléxis de Tocqueville. Entretanto, na primeira

vertente, o fundamento da socialização é mediado pelas múltiplas determinações do modo de produção capitalista que se estabelece a partir do conhecimento histórico construído por intermédio de uma estrutura social conflituosa e baseada na oposição entre classes sociais; a segunda, compreende a sociedade moderna como resultado das múltiplas ações, decisões e ocorrências individuais inserido num contexto econômico, social, religioso mediado por crenças, culturas, e costumes. No entanto, na perspectiva construtivista²⁵ a socialização está atrelada ao movimento das realidades sociais historicamente construídas no cotidiano dos indivíduos e nos coletivos sociais.

Conforme Setton (2016), as novas perspectivas de socialização são frutos da sistematização de uma nova sociologia da educação que propôs a necessidade de atribuir outra direção para realizar o debate sobre socialização e suplantando as perspectivas redutora do processo de socialização a finalidade integradora. Neste contexto, a autora insinua que foi Berthelot (1983) que propôs que o conceito de socialização abrangeria duas dimensões dialéticas de determinações estruturais e de lógica de actanciais²⁶, em que a socialização seria pensada a partir da lógica histórica global que expressaria em formas concretas, não reduzidos ao sistema de determinações estruturais, nem ao jogo concorrencial dos atores individuais. Assim como, Perrenoud havia posposto romper a ideia de socialização como apenas ação integradora do indivíduo, uma vez que desvios, resistências, conflitos e desordens marginais fazem parte dos processos de socialização.

Ao revisitar a literatura, Setton (2016) retoma a noção de socialização de Berthelot, no qual, o termo incorpora uma série de sentidos, entre si, os quais compreendem: tornar uma coisa privada em pública; explorar um conjunto de ações humanas inseridas numa rede de interdependências; abrange um processo de transmissão de valores e comportamentos como processo de integração entre membros; um entendimento de mudanças e transformações; registra, ainda, mudanças de passagem de um tempo a outro como processo histórico. Desse modo, a noção de socialização é pensada a partir de uma perspectiva ampla, de continuidade e de processos. Por isso, é pensada como algo que possui história e produz sentido circunscritos na historicidade e na subjetividade por corresponder a um conjunto de regras, normas, valores, código e linguagens que o sujeito interioriza para si integrar e viver em grupos.

²⁵ Com base em Corcuff (2001), o autor compreende o construtivismo social como uma realidade social a ser construída e não determinada pela natureza.

²⁶ Perspectiva de socialização que privilegia o ator social em que o indivíduo é levado a si tornar indivíduo, por si só.

Além dos aspectos individuais coletivos dos sujeitos no processo de socialização, existem segundo a autora, as agências promotoras de socialização e de ajustamento dos indivíduos aos ambientes sociais predeterminados: família, igrejas, escolas e atualmente as mídias tradicionais e as mídias sociais. No contexto atual, essas agências têm peso decisivo no processo de socialização/educação dos indivíduos, os quais, é fruto do trabalho coletivo em busca da manutenção, transformação do sujeito, conforme o projeto de socialização.

Carvalho-Freitas *et. al* (2010) ao discutir a socialização organizacional apresenta três dimensões do processo de socialização da identidade do indivíduo: **a dimensão biográfica** que se refere a história de vida do sujeito no processo de socialização, expectativas, percepções, planos, trajetórias informações e construção da identidade profissional, o que caracteriza, segundo Dubar (2005), a identidade para si e as demais trata-se da identidade alheia.

A segunda dimensão da socialização apresentado pelos autores corresponde à **dimensão relacional**, trata-se da interação que compete ao indivíduo estabelecer com pares, da maneira como é identificado no meio social dentro de um sistema de ações em que estão implicados. Enfim, a terceira dimensão diz respeito a **socialização organizacional**, a qual é definida como um “processo de aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção do mundo próprio de uma determinada cultura organizacional” (Carvalho-Freitas *et. al*, 2010, p. 267), que é identificado como processo de aquisição do comportamento e da cultura organizacional por meios do conhecimento tácito de forma explícita ou não.

Ao partir dessas construções teóricas da socialização, percebe-se que o principal elemento constitutivo no processo de socialização, de acordo com Dubar (2005), é o “fenômeno identitário”, o qual é compreendido, a partir das relações do sistema e das instituições, como sistema de representações ativas e interpretações do mundo, sob seguintes representações: o indivíduo busca o reconhecimento e a afirmação da própria identidade por meio da participação e engajamento pessoal; na perspectiva da representação de um futuro do sistema e de si mesmo, por meio das orientações estratégicas para incorporar a capacidade de interiorizar a trajetória e a história do sistema; e, da representação da linguagem, a qual é utilizada para descrever situações vividas. Por isso,

Essas representações ativas estrutura os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais especializadas graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de receitas, à incorporação de um programa, em suma, à aquisição de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de estratégias práticas e a afirmação de uma identidade reconhecida (Dubar, 2005, p. 129).

Partindo dessa perspectiva percebe-se que as primeiras discussões sobre relação entre profissões e socialização, de acordo com Dubar (2005), foi elaborada por Hughes ao tomar a divisão do trabalho como forma de analisar o trabalho humano por ter como critérios de análise das profissões, a sua definição como carreira e como meio de socialização. Nesse sentido, há uma implicância no interacionismo simbólico por meio da construção da socialização profissional que se constitui a partir de três mecanismos específicos: o primeiro é a diferenciação entre observar a cultura profissional e analisar a cultura profana que interagem no interior do indivíduo; o segundo é dualidade entre “modelo ideal” e “modelo prático” da profissão por ter a socialização como processo de interação e passagem de um modelo para outro; o terceiro mecanismo implica na superação da dualidade entre “protótipos” e os estereótipos profissionais.

Segundo Dubar (2012), a teoria geral da socialização profissional é resultante das críticas às concepções funcionalistas em relação ao sentido e ao lugar do trabalho no interior da sociedade. Por esse viés, as críticas têm por base três teses fundamentais: a primeira, ainda que controversa, sustenta a socialização profissional como maneira com que as pessoas aprendem a trabalhar e conduzir a vida ativa, na qual o trabalho é um direito de todos os trabalhadores na escala social. Portanto, o trabalho não é elemento de distinção, nem exclusividade de quem teve acesso a certificado profissional para gozar do prestígio conferido pelo diploma.

A segunda tese parte do princípio de que socialização e escolarização não são sinônimas, que os mecanismos de produção de si não é mesma coisa. Assim, apresenta a socialização como formação ao longo da vida, que aprendizagem de uma atividade profissional perdura durante a vida ativa do indivíduo. Nesse sentido, há a importância da formação continuada, associada ao trabalho ser tão relevante quanto a formação inicial.

A terceira tese apresenta uma concepção situacional de socialização profissional, compreende que formação pelo trabalho depende das condições organizacionais e das situações de trabalho, nas quais têm-se algumas formas de organização das funções/empregos que permitam fazer o florescimento de novas experiências profissionais e de aprendizagens futuras. O diferencial dessa tese é a compreensão de que: “todo trabalho deveria ser formador” (Dubar, 2012, p. 365). No entanto, as circunstâncias do modo de divisão do trabalho no sistema sociometabólico do capital impedem essas realizações em virtude da fluidez e volatilidade, de modo que, as formas de organização dos empregos e serviços, da formação profissional dos trabalhadores estão sujeitadas aos imperativos socioeconômicos do capital. Assim como as variações identitárias dos diferentes atores sociais e instituições de socialização espalhados por diversos países e regiões do planeta.

Diante desse contexto, a socialização profissional, segundo Dubar (2012), acontece na realização do trabalho, mediada por relações entre pares, patrão, colegas ou clientes que estão inseridos nesse contexto de trabalho constituído por divisão de funções, percursos de vida pessoal e social, imprevistos, sucessos e fracassos, rupturas e continuidades. Nesse sentido, a socialização como dimensão da profissionalidade, mediada pelo trabalho, leva o sujeito a si conectar permanentemente. Assim, essas situações de trabalhos, percursos profissionais, tarefas a cumprir, estabelecer relações de trabalho com outros e consigo mesmo, lhe possa a vir a ser constituído em um processo permanente de construção de uma identidade profissional.

Diante disso, onde situa o trabalho docente, no contexto da socialização profissional, nas abordagens da profissão? Tendo em vista que os professores são agentes de socialização, assumem a responsabilidade nos processos educativos de difundir, discutir, questionar e materializar as grandes teorias e concepções sociais de mundo. Qual o papel destes agentes sociais como transformadores do mundo e da realidade na sociedade em que se vive? Em que medida pensar nestas questões levam em conta a situação de classes e as funções sociais dos professores como intelectuais da educação?

Ao retomarem os aspectos teóricos e conceituais sobre desenvolvimento das profissões e os surgimentos desses termos conexos na sociologia das profissões, na sociologia do trabalho e noutras áreas afins apontadas pelos autores com quem dialogamos nas seções anteriores. Buscou-se compreender a relação da socialização do trabalho docente nas principais abordagens das profissões sob perspectiva da educação.

Cabrera e Jáen (1991) nos anos finais do século passado, já denunciava a ausência do debate sobre tema da profissão docente no rol das profissões, naquele contexto, as poucas produções teóricas no mundo periférico sobre trabalho profissional dos professores consistiam em temas importados e/ou adaptados acriticamente e reproduzidas colonialmente de centros de investigação do eixo anglo-americano. Por isso, a análise sociológica do trabalho docente derivava, então, de três perspectivas: funcionalista estrutural; neweberiana; e, marxista da proletarização, ao ser as duas últimas abordagens de perspectiva crítica e revisora da abordagem funcionalista.

Como ilustrado anteriormente, a abordagem funcional estruturalista apresenta características particulares das profissões que as distinguem de outras ocupações denominadas de profanas. Este fator de distinção representa um conjunto de pautas prolixas sobre socialização profissional na sociologia das profissões que desencadeia no desenvolvimento de códigos deontológicos, traços e possessões de processos de profissionalização determinados, os

quais apresentam-se nessas ocupações que caracterizam como fator de distinção de outras ocupações e profissões que carecem de reconhecimento e valorização social.

Não obstante, Cabrera e Jáen (1991) apontam que a socialização profissional nessa perspectiva, pauta-se por ser uma dedicação exclusiva, um corpo de conhecimentos científicos generalizados e sistematizados teórica e empiricamente. Neste sentido, o professor como membro de um grupo profissional constitui um corpo docente que tem suas funções, condutas e compromissos orientado pela socialização profissional, na qual a ação docente, (o ensino) é uma atividade que caracteriza a identidade profissional dos professores, enquanto agentes sociais que exercem funções sociais requeridas pela sociedade. Assim sendo, os professores, enquanto profissionais, possuem um conhecimento, no exercício das funções que os diferenciam das massas.

Para os autores acima citados, pelo caráter funcionalista do trabalho docente, a escola constitui uma totalidade culturalmente integrada na sociedade, na qual os professores são especialistas benévolos que respondem científica, administrativa e sociologicamente pelos problemas de direção e controle da categoria profissional. No tocante à socialização do trabalho docente dentro dessa perspectiva, os professores, na condição de servidores do Estado, estão a serviço da economia, da cultura e da ideologia política do capital. Essa perspectiva representa um código de socialização de valores deontológicos adquiridos ao longo da formação acadêmica do professor e aperfeiçoados pela variedade de especializações, padronizando a formação dos professores dentro de uma lógica de standardização das competências técnicas credenciadas pelas instituições formais.

Retomando as discussões apresentadas por Rodrigues (2002) e Monteiro (2015), no capítulo anterior, percebe-se que na abordagem estrutural/funcionalista, o trabalho docente não apresenta o conjunto de traços característicos requeridos para realizar um tipo ideal de profissão na escala das profissões socialmente reconhecidas. Desse modo, o trabalho docente dentro dessa perspectiva se enquadra como “semiprofissão” ou termos correlatos como “quase profissão”, “subprofissão”, “não-profissão” e “pseudoprofissão”.

No entanto, dentro da sociologia das profissões as perspectivas funcionalistas e neweberiana, apesar da distinção entre si, tem-se questionado se o termo profissional para o trabalho é decente e adequado por ter em vista que considera a atividade de ensino como um trabalho em processo de profissionalização.

De acordo com Monteiro (2015), a perspectiva neweberiana se insere dentro das abordagens críticas (poder e do monopólio), a qual examina o poder profissional sob ótica do fechamento de mercado ao ter o corpo profissional o poder de controlar o acesso ao mercado

de serviços sob reconhecimento do monopólio atribuído pelo Estado. Nesse sentido, a perspectiva neweberiana pôs em xeque as suposições neutralizadoras da abordagem estrutural/funcionalista, assim como alavancou os estudos históricos e empíricos sobre grupos profissionais em diferentes contextos, econômicos, sociopolíticos e institucionais, nos quais assentam os conflitos que se estabelece.

Não obstante, Cabrera e Jáen (1991) enfatizam que o enfoque "neweberiano", assim como as teses da proletarização proporcionou um avanço significativo para realizar à análise sociológica do trabalho docente ao tomar como ponto de partida as situações concretas dos professores para compreender os conteúdos sociais e históricos que delineiam as funções desses sujeitos, sua formação e seu trabalho em diferentes contextos. Porém, em se tratando de socialização profissional do trabalho docente, os estudos neweberiano apresentam lacunas, ao colocar a imagem e autoimagem do trabalho docente acima de condicionantes históricos, políticos, ideológicos e sociais por ter em vista que os professores expressam, no contexto do laboral: posições, concepções de mundo, e outras formas de socialização passíveis de conflitos sociais, políticos e ideológicos. Por isso, o corpo de professores, enquanto agentes sociais, apresentam posições contrapostas, diversificadas e não monolíticas em relação conflituosa, como: Estado e mercado, sobretudo, porque são trabalhadores intelectuais dotados da capacidade de participação, elaboração de concepções de mundo no debate ideológico e expressam outras formas de socialização.

De acordo com Berger e Luckmann (2010), a interiorização desses conhecimentos e saberes no processo de socialização pressupõe uma sequência de aprendizado racionalmente controlado, que necessita de técnicas específicas para produzir a identificação do sujeito com conteúdo. Sendo assim, que se desenvolve as socializações profissionais estritamente deliberada e planejada com fins de fechamento do mercado de serviços delimitado pela conceção da licença e do mandato certificado por um diploma.

A tese da proletarização, segundo Cabrera e Jáen (1991), apontam dois enfoques marxistas que debruçam a concepção do trabalho docente como profissão: de um lado, os que questionam o enquadramento dos professores como grupo profissional capaz de ampliar suas posições de poder, monopólio e privilégios nos sistemas atuais, por outro lado, a crítica recai sobre capacidade do grupo de professores se identificar e se comprometer aos interesses de grupos alheios em relação as suas próprias agremiações.

Nesse contexto, a origem das teses da proletarização está articulada às investigações sobre racionalização do trabalho intelectual, assim como, a (re)conceptualização das classes sociais no contexto do capitalismo moderno em que se evidencia o crescente interesse pela

ciência, pela tecnóloga e pela educação. Por consequente, faz-se a defesa de uma ampla interpretação e revisão do universo das classes operárias analisadas por Marx. Diante desse cenário, os estudos neomarxista compreendem que trabalho docente está submetido a lógica racionalizada do capital em consequência do modelo (neo)tecnocrático implementado na educação que abarcam processos metodológicos, didáticos, psicológicos, gerencial e organizacional, a afetar diretamente o trabalho dos professores pelas crescente desvalorização das condições de trabalho, pela progressiva desqualificação e perda de controle acerca do trabalho.

Não obstante, os efeitos desse processo levam de um lado, a separação entre execução, decisão e planejamento para converter os professores em meros executores de processos elaborados por outrem por evidenciar de certa maneira, às condições de trabalho da classe operária sob intervenção do sistema sociometabólico do capital. Por outro lado, a resistência do professorado em oposição nesse processo. Assim, constitui numa tomada de consciência de classe contra essa tendência opressora ao se aproximar das reações do movimento operário contra investidas exploradoras do capital. Desse modo, o enfoque neomarxista compreende que situação de classe em que está submetido os professores, faz com que esse coletivo se comprometa junto a classe trabalhadora e se envolva efetivamente na dinâmica transformadora vinculada à classe operária.

Ao ter em vista as concepções marxistas, as profissões estão estritamente relacionadas à existência da classe média, em virtude da posição que ocupa, da identificação e do caráter de classe. Assim, se distingue das demais, em nível econômico e ideopolítico, como afirma Thompson (2012), ao analisar o conflito de interesse de classes, no qual, “o interesse do trabalhador é trabalhar o mínimo e ganhar o máximo possível; o interesse do homem de classe média é extrair o máximo de trabalho e pagar o mínimo pelo serviço realizado” (p. 585). Esses *modis operandi* revelam a mesquinhez, astúcias e especulações da classe média que recorre ao trabalho produtivo como critério de distinção entre operário e pequena burguesia, que busca mantê-los em nível ideológico, a partir da divisão social do trabalho como elemento fundamental para ocorrer a ascensão social por meio de cargos de direção e supervisão para regular o processo de extração de mais-valia. Isso se materializa por meio da desigualdade entre classes, que se concretiza pelas formas de exploração do trabalho e opressão política que tem o apoio da burguesia, das escolas confeccionais, dos magistrados, dos militares e outras formas de disciplinar e impor comportamentos moralizadores e disciplinados (imprensa, religião, escola, família entre outros agentes).

Para Cabrera e Jáen (1991), o ponto relevante da tese da proletarização consiste em analisar o professorado no contexto dessa relação de classe no capitalismo. Do mesmo modo, essa teoria buscou a certo modo, evitar conceber a burocratização e a racionalização do trabalho como processo inevitável e vincular a ação docente como agentes sociais concretos na sociedade. De modo igual, no capitalismo não se configura apenas as situações de classe nas relações econômicas, porque abrangem as relações culturais, ideológicas, educacionais, e políticas, dimensões de segunda ordem do capital que os professores estão inseridos como classe trabalhadora sujeita a proletarização.

A literatura thompsoniana sobre profissionalização, reafirma que esse mal atinge o trabalho docente, abrange as injustiças reais combinadas ao ódio, pela perda de prestígios e reconhecimento social, pela degradação econômica e falta de reconhecimento financeiro, pela desilusão em relação a atividade docente (abandono da carreira). Por isso, há o distanciamento da militância sindical, ameaças da inovação tecnológica que intensifica o trabalho do professor, subvalorização da qualificação profissional (tutores, estagiários, notório saber) e concentração no trabalho feminino (Thompson, 1987b).

Segundo autores acima citados, a categorização sociológica dos trabalhadores intelectuais ou dos grupos profissionais, professores, não condiciona sua atuação ideológica, política e social. Pois, esse desempenho profissional não está determinada de forma unidirecional pela situação dos professores na estrutura social. Uma vez que, os diferentes agentes sociais não apresentam, em conjunturas concretas, posições políticas e ideológicas monolíticas, mas encontram-se internamente diversificados para manterem inclusive posições contrapostas, como assinalado anteriormente.

Nesse sentido, ao analisar a socialização como dimensão da profissionalidade nos permite mergulhar nas ações individuais e coletivas, que segundo os autores, nos dar conta de apreender o seu caráter dialético e dinâmico. Por isso, reveste a relação entre estrutura social e as práticas conjunturais dos professores como agentes sociais, que tem a capacidade de transformação da educação e da realidade social a partir da vinculação à produção e difusão cultural e ideológica na sociedade.

Nessa perspectiva, Cabrera e Jáen (1991) defendem um novo enfoque para fazer a análise da socialização profissional docente, a qual está articulada ao professorado como trabalhador intelectual no exercício do trabalho docente. Posto isso, entende-se que professores são intelectuais e compõe esse quadro do Estado que tem em comum com outros profissionais (médicos, advogados, enfermeiros, burocratas) a condição de funcionários estatais. Por isso, compartilham a posse de credenciais, relação salarial, situação de classe, caráter de prestação

de serviço sociais no desempenho das funções e condição de assalariados do Estado, porém, isso não anula a diversidade existente nas condições de trabalho.

Nesse sentido, Thompson (2012) nos aponta o papel dos trabalhadores intelectuais na formação de um quadro fundamentalmente político na organização da sociedade, ao tomar consciência da divisão de classe e compreender que vidas estão envoltas numa história geral de conflitos, nos quais, se identificam. Ao assumir uma consciência de classe no sentido marxiano, claramente definidas como trabalhadores que devem prosseguir por conta própria em lutas antigas e novas. Nesse interim, não se deixa de levar em conta, a natureza específica do trabalho, o caráter peculiar das funções que constituem a organização complexa e desigual da sociedade.

Diante disso, Gramsci (2007) vê a escola como principal instrumento formador dos intelectuais em diversos níveis, com finalidade de assumir a função dos intelectuais na trama constitutiva do Estado, de modo que compete ao autor sardo, o que mede o nível de hierarquia entre Estados é o nível e a quantidade de escolas especializadas que se dispunha. Desse modo, ressalta-se que isso implica necessariamente, no grau de verticalização, na complexidade escolar, no nível cultural e de civilização de um determinado Estado.

A partir disso, Gramsci nos apresenta no caderno 2 dos Cadernos do Cárcere, uma extensa e fundamental perspectiva dos intelectuais orgânicos como agentes sociais de transformação do Estado, enquanto totalidade da sociedade civil e política. A ter a educação, articulada ao movimento de ideologia e cultura, o papel de influenciar decisivamente no processo de intervenção moral e intelectual das lutas hegemônicas no interior do Estado. Não obstante, destaca o papel das escolas unitárias como formadora dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, os quais, na condição de lideranças, assumem a função de mobilizar e organizar os subalternos para consolidar a emancipação de classe social e constituir um novo bloco histórico.

Não obstante, autor sardo apresenta um quadro categorial que possibilita compreender as contradições que se expressam no interior do trabalho docente, uma vez que os professores, na condição de agentes sociais da educação no Estado Moderno. Paralelo a isso, os docentes assumem o papel de intelectuais orgânicos para exercer a função de educar as massas para um nível mais elevado de civilização cultural e moral correspondente as necessidades de produção e aos interesses de classes. Nesse campo de disputas, o Estado Moderno imputa autoritariamente, o dever de educar a sociedade e conformar as novas gerações aos interesses das classes dirigentes detentora do poder hegemônico, que utilizam de mecanismos de coação e convencimento para reproduzir, não apenas por meio da educação, mas efetiva-se pela cultura, uma concepção ideológica de mundo, única, verdadeira e universal.

Desse modo, os professores ao lado de outros trabalhadores intelectuais funcionários do Estado, assumiram o papel de criar as condições dos modos de produção da vida material no campo econômico e na organização da vida em sociedade. Simultaneamente, recorrem aos aparelhos hegemônicos privados (sindicados, escolas, igrejas, associações, partidos), enquanto organismos da sociedade civil para criar um consenso de sociedade.

No entanto, Gramsci (2001) ao tecer duras críticas em relação a esse modelo de educação se manifesta contra as formas de organização das escolas duais, em que visa a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, ao mesmo tempo em que propõe uma nova teoria da educação em que ciência, técnica e tecnologia são elementos essenciais na formação do homem e do trabalhador. Desse modo, a educação está para além dos mecanismos de engrenagem de funcionamento da sociedade, do utilitarismo e da neutralidade, mas, desperta a consciência crítica, a fim de elevar a individualidade de cada sujeito e situá-lo à sua realidade, a sua época e permitir que o espírito cresça e se expanda.

A educação em Gramsci (2001) é um processo de conformação e hegemonia social liderada por grupos sociais (os trabalhadores da educação) que dispõe de seus intelectuais orgânicos (professores), cujo função é liderar moralmente a sociedade por meio da cultura e da educação, assim como oferecer suportes e conexões às ideologias econômicas, culturais e sociais características de cada grupo. Nesse contexto, a função do professor assume outras perspectivas, na condição de trabalhador intelectual, o professorado tem a tarefa de formar os intelectuais orgânicos para promover o avanço no processo de desenvolvimento de um país, da cultura e da civilização.

Para Gramsci (2001), os trabalhadores orgânicos remanescentes das escolas integrais, independente da função e nível de escolaridades constituem um corpo de intelectuais, de modo que: “[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (p. 18). Assim, os diferentes tipos de escolas voltadas para formação clássica ou profissional nos aspectos econômicos, determinam os diferentes tipos de formação intelectual, desde os intelectuais de altas qualidades ligadas ao desenvolvimento científico e tecnológico aos intelectuais intermediários que sofrem as crises de desemprego e degradação social do trabalho.

Nesse sentido, o trabalho docente na escola unitária constitui um processo de conformar a sociedade para efetivar um novo tipo de hegemonia social, em que conformismo é compreendido como socialização, sinceridade, espontaneidade, originalidade e personalidade para tornar o aluno autônomo e responsável.

De acordo com Cabrera e Jáen (1991), essa organização numa sociedade de classes, com diversidade e desigualdade cultural, evidencia-se claramente, a natureza profundamente ideocultural dos processos sociais de educação, em que tentativas (geralmente fracassadas historicamente) de adequação ao mercado de trabalho, enquanto opção política, não eliminam as contingências adversas, porque a formação técnica só é possível a partir da interiorização do fundamental da socialização (não necessariamente escolar). No entanto, estabelecer um código de socialização na formação de professores torna-se impossível, porque compete à escola no contexto do trabalho docente realizar, de fato, a educação que se constitui a ser um retrato da sociedade.

De acordo os autores supracitados, isso implica na diversidade de especialidades de formação universitárias em que professores são titulados (geografia, biologia, matemática, português, história, artes), além das modalidades de formação (licenciados, bacharéis tecnólogos) que implica em fatores de distinção que impedem debater e estabelecer um código de socialização profissional no processo de formação desses professores, enquanto grupo profissional.

Para Gramsci (2001), a diversidade está na qualidade intelectual dos indivíduos, que no exercício das funções são capazes de utilizar ou não das suas capacidades intelectuais, assim como ter a capacidade de si tornarem dirigentes ou dirigidos. Diante disso, cabe à educação, por meio dos intelectuais orgânicos, superar as forças mecânicas e passivas da sociedade, reordená-las e universalizá-las, uma vez que, o papel desses profissionais é proporcionar a formação das massas, a formação do homem de Estado e das lideranças dos partidos políticos que vão assumir a direção da sociedade política e da sociedade civil.

Ao partir dessa construção, os professores dos IFs, nosso sujeito de pesquisa, provem de distintas titulações e formação universitárias, quando, na maioria da vezes, esses trabalhadores da EBTT não tinha como perspectiva tornarem-se professores ao ingressarem no curso de formação, ou até mesmo após a conclusão do curso, de modo que ingressa no magistério por acidente de percurso nas situações concretas de saturação do mercado de trabalho, oportunidade de emprego, estabilidade financeira, *status* profissional, entre outros. Nesse caso, o nível de organização desses profissionais se sustentam muitos mais em organização sindical do que em grupos profissionais, dado a capacidade dos sindicatos controlar e preservar esse campo de trabalho, assim como os docentes que se consideram como trabalhadores intelectuais do que propriamente grupos profissionais.

Diante do exposto, socialização profissional do trabalho docente implica em um saber da profissão (Dubar, 2005, Melo; e Pimenta, 2019, Oliveira; Oliveira; Araújo, 2017, Silva;

Santos, 2018), que corresponde a formação sistematizada proveniente da formação acadêmica em nível superior em que se (ré)constrói o conhecimento científico a partir de uma dimensão teórico-prática e metodológica que demanda uma formação ampla, sólida e específica constitutiva das disciplinas inerentes à respectiva área de formação. Esses conhecimentos são adquiridos ao longo da graduação em função das especificidades do curso de formação e atuação, o que leva os professores compartilharem esses saberes e experiências num coletivo de profissionais que constitui o *status* da profissão.

Do mesmo modo, Oliveira, Oliveira e Araújo (2017) afirmam que, esse reservatório de conhecimentos e saber da docência mobilizados no ato do ensino, são provenientes das muitas formas pedagógicas que vão se tecendo nas práticas concretas do cotidiano escolar, na diversidade epistemológica derivada da formação profissional, da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, no dinamismo do contexto social em que está inserido, e nas relações dialógicas que se estabelecem no interior da escola.

Para Melo e Pimenta (2019), o trabalho docente é uma atividade complexa que exige do professor uma formação continuada para realizar o desenvolvimento da identidade profissional, o qual não se constrói apenas com domínio do campo científico da respectiva área de formação e atuação, mas, a partir da investigação do processo de ensino aprendizagem, da docência como prática social e do domínio de diversos saberes necessários à prática docente na perspectiva freiriana. Desse modo, a socialização profissional, implica em articular as construções teóricas com práticas e experiências docentes, compartilhar o trabalho coletivo e a carreira profissional. Além disso, considerar os processos formativos que permitam aos profissionais reconhecerem a profissão como conjunto de valores, conhecimentos e habilidades.

Assim sendo, de acordo com Huberman (2000) e Garcia (2010), são nos primeiros anos de iniciação à docência que ocorre o processo de socialização e a intensificação da aprendizagem pessoal, e profissional. No entanto, é, nesse contexto, que se inicia o processo de socialização relacional do trabalho docente, uma vez que os professores já estão inseridos num ambiente concreto de trabalho, que assumem responsabilidades e se comprometem a executar as demandas da função, assumem um grupo de pertencimento por meio daquilo que se identifica, orienta sua conduta pessoal e profissional, constrói seu valor e atitude, adquire habilidade e conhecimento da profissão que justifica seu pertencimento a determinado grupo profissional (Melo; Pimenta, 2019).

Diante disso, Melo e Pimenta (2019), ao partir de uma abordagem crítica interpretativa dessas construções teóricas, concebe a socialização do trabalho docente como processo de inserção do professor ao pertencimento de um grupo coletivo de profissionais negociado entre

sujeitos, no qual, passa a assumir papéis que lhes proporciona participar ativa ou passivamente da cultura institucional. Logo, assimila o contexto em que está inserido para transformá-lo, de acordo com anseios e aspirações.

Nesse contexto, a formação de professores como processo de socialização organizacional prescinde de três condições básicas: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Assim, segundo Nóvoa (2002), a profissionalização é vista como: “um processo pelo qual os trabalhadores da educação melhoram seu estatuto, buscam elevar seus rendimentos e aumentar o poder de autonomia” (Ginsburg, 1990 *apud* Nóvoa, 2002, p. 55). A profissionalidade, conforme Brzezinski (2008), consiste num conjunto de saberes, conhecimentos e capacidades que o professor adquire ao longo da formação e do desempenho do trabalho, enquanto profissionalismo expressa o desempenho e o compromisso pelos direitos, deveres e a responsabilidade no exercício da atividade profissional docente.

Partindo das análises de Cruz (2017), percebe-se que a profissionalidade expressa um aprendizado profissional mediado pelo processo de socialização, no qual os conhecimentos específicos adquiridos nesse contínuo da formação inicial e continuada os tornam reconhecidos como profissional. Conforme Dubar (2012), essas aprendizagens constituem um processo específico de socialização e formação de identidades construídas no interior das instituições e nos coletivos organizacionais, as quais estão relacionadas aos aspectos educacionais, ao trabalho e à construção da carreira profissional.

Não obstante, a construção da profissionalidade docente se faz no processo de socialização e construção da identidade social e profissional que o professor passa ao longo da vida formativa. Conforme Ambrosetti e Almeida (2009), a docência em si é um processo de construção e identificação profissional que ocorre em diferentes espaços de socialização. Esse processo inicia-se na educação básica, perpassa pela formação profissional e vai se consolidando no contexto da organização escolar; o professor, individual e coletivamente, aprende a profissão no exercício da função. Assim, “a construção da profissionalidade docente no espaço escolar é formada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos” (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 596).

No entanto, para outros autores, como: Sacristán (1999), Dudoc e Santos (2005), Freitas (2006), citados por Cruz (2017), a profissionalidade docente é um processo contínuo, construído no exercício da função, na arte de planejar, avaliar, orientar e controlar, assim como nas respostas a problemas e situações de sala de aula, da escola, na relação entre pares e a comunidade escolar. Nesse sentido, a profissionalidade é assumida como um ato que se

expressa no exercício do trabalho, por meio do qual o professor se faz profissional. Portanto, conforme Dubar (2022), a socialização da profissionalidade docente é uma possibilidade dos professores utilizarem os conhecimentos da profissão por meio do acesso à escolarização e da formação profissional ao longo da carreira por reconhecer que o trabalho é formador e que a formação docente é mediada pelo trabalho que se desenvolve ao longo da trajetória profissional.

CAPÍTULO 6 - PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DO PROFESSOR INGRESSANTE NA EBTT: socialização e construção da profissionalidade docente

O Estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados em vários estratos e no interior de um mesmo estrato.
Gramsci

Os resultados foram sistematizados em formas de quadro, gráficos e tabelas para fazer uma melhor leitura dos dados, seguido de observações pontuais que os revelam. O questionário desta pesquisa constituiu-se de quatro (3) eixos temáticos: perfil do professor ingressante no IFNMG; profissionalidade, que remete aos aspectos de constituição do ser docente (escolha profissional e docência); e, socialização profissional (referindo-se a vivências do ingresso e recepção no IFNMG).

1. Perfil do professor ingressante no IFNMG

O eixo perfil do professor iniciante/ingressante constituiu-se de dez (10) descritores profissionais que caracterizam o perfil dos docentes que ingressaram no IFNMG a partir de 2018: gênero, idade, tipo de graduação, curso de formação, escolaridade, ano de ingresso no instituto, *campus* de lotação, área de atuação, carga horária de trabalho docente e ingresso na docência.

Motivado por outros estudos anteriormente identificados na produção bibliográfica de teses e dissertações: Oliveira (2015) destaca a profissionalidade dos bacharéis docentes na educação profissional e tecnológica; Orsano (2016) investiga os princípios definidores da aquisição da profissionalidade de professores bacharéis que atuam na EPT, relacionando-os à formação contínua desses docentes; e Martins (2019) pesquisa o processo de construção da profissionalidade docente dos pedagogos na EPT.

Do mesmo modo, o estudo aprofundou a discussão em outras obras, como: Vital e Cruz (2014), que estudaram o perfil de professores bacharéis a partir dos pré-requisitos de concursos públicos; Cruz (2017), que foca seus estudos no professor polivalente na EPT; e Mororó, Oliveira e Pereira (2018), que analisam o perfil dos professores na EPT. A finalidade desse eixo foi identificar o perfil do professor iniciante/ingressante no IFNMG, de modo a explorar a constituição da profissionalidade docente do professor ingressante na carreira EBTT. No entanto, as exigências para desempenhar a docência em diferentes níveis e modalidades de

ensino, em particular a oferta de cursos em nível superior (engenharias, tecnologias e complementação pedagógica, pós-graduação), e desenvolver atividades de pesquisa e extensão, além do ensino, têm alterado o perfil do professor que ingressa na carreira EBTT.

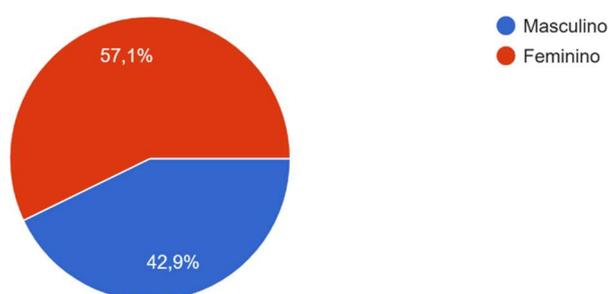
Desse modo, os estudos acima possibilitaram traçar um olhar do perfil formativo e característico do professor ingressante na carreira de professor do EBTT durante a fase de expansão da RFEPCCT, assim como o perfil dos atuais docentes que ingressaram a partir da Lei n. 12.772/12, que estabelece os critérios para efetivar o ingresso nos cargos de provimento de professor efetivo na carreira EBTT, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

1.1 Gênero

O Gráfico 1 mostra a participação de vinte e oito sujeitos que responderam ao questionário num universo de noventa e três candidatos²⁷ possíveis para respondê-los dentro dessa amostra aleatória equivale trinta por cento (30%). Assim, entre participantes da pesquisa os dados revelam que 57,1% se identificaram como do gênero feminino e 42,9% assumiram como gênero masculino.

Gráfico 1 - Gênero

2.1 Gênero:
28 respostas



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Nesse sentido, os dados da pesquisa nos revelam, que, num ambiente histórico e socialmente representado, na maioria das vezes, por professores do sexo masculino, essa prevalência de participante na pesquisa, apesar da inalteração dessas modulações da divisão sexual do trabalho, vem timidamente a diminuir ao longo dos tempos em virtude do ingresso da mulher em diferentes áreas e profissões, predominantemente, masculinas. Uma vez que a

²⁷ Vale destacar que dentro do universo de professores ingressantes 46% são femininos e 54% masculino, o que revela uma participação maior das mulheres na pesquisa.

institucionalidade dos IFs não foge da lógica de sociedade modulada sob princípios da organização técnica, científica, política, religiosa e empresarial, atributos do capital gerencialmente implicados aos homens.

Além disso, vale destacar que essas particularidades que abrangem o trabalho docente na EBTT distingue-se dos demais profissionais docentes que atuam em outras esferas do sistema nacional de educação profissional, nos quais, os níveis de exigências e cumprimento desses mecanismos são diferentes em virtude das circunstâncias científica, técnica, tecnológica, trabalho e culturas que constituem princípios fundamentais do ensino e da prática docente desses profissionais, de modo que formação, e sua ação docente torna-se um dos fatores de distinção.

Desse modo, a contradição no interior da profissão docente se estabelece quando analisa o histórico da atividade docente, que, conforme Apple (1995), está associada a ocupação que reforça a segregação social, em que há professoras que ao assumir a tarefa de cuidar de crianças e servir, proporcionou a construção da ideia de que essa função docente é trabalho de mulher. Sendo assim, associar o cuidar de criança e o servir “como atividade de menor qualificação e menor valor que outros trabalhos, nos revivemos assim as hierarquias, as divisões horizontal e vertical do trabalho” (p. 50).

Entretanto, o ingresso da mulher na carreira EBTT, não está associada apenas à materialização das condições de precarização, proletarização, e feminização do trabalho docente cooptado pelo capital, mas, da perspectiva em que mulheres remotamente buscam uma equidade de gênero diante da segregação²⁸ horizontal e vertical que configuram as profissões de maiores prestígios social. De acordo Olinto (2011), esse processo é fruto de uma maior ambição por parte das mulheres que planejam ingressar, no campo dos estudos, em profissões de maiores prestígios e reconhecimento social, as quais são representadas na diversidade de áreas do conhecimento que constituem o corpo docente na educação científica, técnica e tecnológica que a EBTT abrange.

Nesse sentido, a presença feminina no âmbito da docência na EPT, não é fruto do recuo masculino da função docente, uma vez que a institucionalização da carreira do magistério da EBTT e seus desdobramentos regulatórios proporcionaram ter uma maior atratividade ao exercício da profissão, particularmente, aqueles docentes advindos de outras carreiras

²⁸ De acordo Olinto (2011) **segregação horizontal** é a situação em que as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens; **segregação vertical** é um mecanismo social mais sutil, mais invisível, que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas e que não progridam nas suas escolhas profissionais.

profissionais. Conforme Cruz e Vital (2014), o ingresso na carreira EBTT, embora é tardio, tem como motivação pessoal a estabilidade garantida, por enquanto, no serviço público federal, apesar dos mecanismos de desvalorização que afetam o trabalho docente: os dilemas da profissão, política de renumeração, correção de cargos e salários.

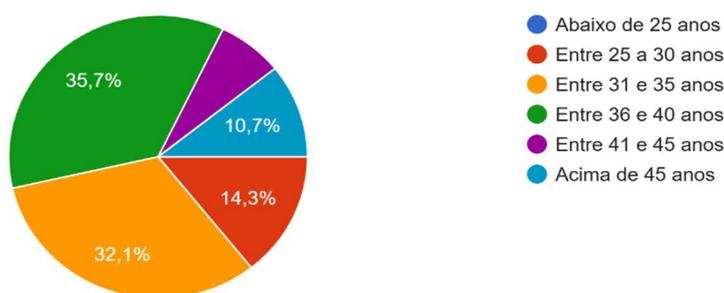
1.2 Idade

O segundo descritor do perfil docente dos ingressantes no IFNMG, nos últimos cinco anos refere-se à idade dos professores. Assim, a pesquisa revela que em um intervalo entre vinte e cinco e quarenta anos de idade situam noventa por cento (90%) dos entrevistados. Assim, o Gráfico 2 aponta, que, numa escala de cinco anos, as idades dos docentes estão, assim, distribuídas: trinta e cinco por cento (35,7%) dos participantes estão na faixa etária de 36 a 40 anos de idade, seguido dos que tem de 31 a 35 anos, os quais, correspondem a trinta e dois por cento (32,1%); os professores que se encontram na faixa etária de 25 a 30 anos correspondem a catorze por cento (14,3%); aqueles que se encontram entre 41 e 45 anos somam sete por cento (7,1%) e os que tem acima de 45 anos integram a dez por cento (10,7%). No entanto, abaixo de 25 anos não houve nenhum registro. Nesse sentido, o Gráfico 2 revela a faixa etária dos participantes.

Gráfico 2 - Idade

2.2 Idade:

28 respostas



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Ao levar em consideração o fator idade, percebe que a maioria dos docentes que ingressaram recentemente à instituição estão na faixa etária de 31 a 40 anos de idade (composto pelas faixas de 31 a 35 anos e 36 a 40 anos) que somadas chegam a 68% desse público, com 32% e 36% respectivamente. Nota-se, a partir dessa idade que a instituição efetiva professores no quadro docente com idade significativa, um perfil de professores jovens/adultos que já atingiram uma maturidade para assumir a docência e que pode mantê-los no quadro de profissionais por muitos anos.

1.3 Formação de origem

No item formação de origem, a pesquisa nos confirma os aspetos apontados do perfil docente na EBTT, no capítulo 2, deste trabalho. No qual, aponta que a representação formativa dos docentes que atuam na EBTT, normalmente, são professores graduados, cujo formação inicial veem do bacharelado, das licenciaturas, e das tecnologias (tecnólogos). Nesse quesito, os dados nos assinalam, que, de um lado, a maioria dos participantes são licenciados, o que correspondem a 75%, por outro lado, 42% passaram pelo bacharelado. Assim, cabe ressaltar que nesse percentual tem professores que possuem ambas as formações, as quais atingem 11% dos participantes da pesquisa, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3. Tipo de graduação da formação de origem
2.3 Qual(is) o(s) tipo(s) de graduação(ões) da sua formação?



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Em relação ao tipo de formação, a pesquisa demonstrou os variados perfis formativos dos professores ingressantes na EBTT. Nesses aspectos, a maioria significativa dos participantes é licenciada, 21 no total e 12 são bacharéis, dentre os quais três (3) professores possuem formações, tanto bacharelado quanto licenciatura²⁹. Além disso, há um docente com bacharelado em tecnologia. Nesse gráfico, cabe destacar que a oferta de licenciaturas e as áreas correspondentes ao ensino de formação geral da educação básica elevam o número de professores licenciados nessas instituições. Uma vez que a Lei n. 11.892/08, que cria os Institutos Federais, determina em termos percentuais que a oferta de vagas obrigatórias ao ensino médio integrado deve atingir 50% das matrículas, assim como para as licenciaturas, o percentual deveria atingir 20% do total da oferta.

Diante dessas exigências, as contradições se manifestam quando se analisa a formação do quadro docente para atuar na EBTT, o qual se apresenta múltiplo, polivalente e diversificado:

²⁹ Esses dados correspondem aos participantes da pesquisa, ao analisar o contingente de professores ingressantes neste período, soma-se 43 (46%) licenciados; 33 (35%) bacharéis; 17 (18%) com ambas as formações.

múltiplo no sentido dos diversos núcleos de áreas afins que o constituem; polivalente no sentido da transversalidade e da verticalidade em que o professor deve atuar; e diversificado no sentido das diversas áreas de formação de onde esses professores são originários. Nesses aspectos, o perfil formativo do professor da EBTT é constituído, de um lado, por bacharéis e tecnólogos não licenciados que assumem a docência sem ter uma formação inicial que forneça um conhecimento de base didática/pedagógica para cumprir o exercício da docência na EPT.

Por outro lado, apresenta-se o grupo de docentes licenciados nessas respectivas áreas de formação, mas, que não possuem preparação para atuar na EP. Esse grupo de professores atua geralmente nas áreas propedêuticas. Além disso, ambos os grupos atuam nas graduações, pós-graduação e Proeja.

Não obstante, esses dados reverberam os estudos de Mororó, Pereira e Oliveira (2018), Cruz e Vital (2014) e Bomfim (2020), que apontam essas situações em grupos de professores bacharéis e tecnólogos que atuam nas áreas específicas da formação profissional, nas quais têm o domínio técnico/científico, mas, não possuem na trajetória formativa acesso aos conhecimentos pedagógicos. Assim, as contradições se expressam em termos formativos, porque profissionais licenciados não têm a formação técnica necessária para atuar na EP, ao passo que o professor bacharel não possui a formação didático/pedagógica para atender às exigências do processo de ensino. Após identificar a formação de origem, o Quadro 15 apresenta os principais cursos de formação dos(as) participantes da pesquisa.

Quadro 15 - Curso de formação de origem

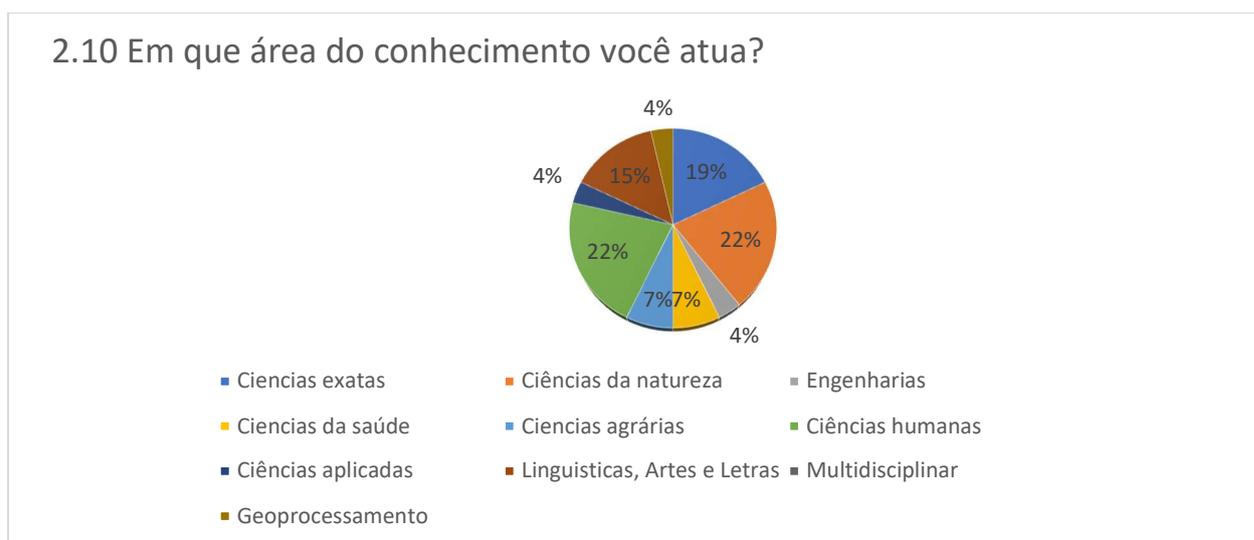
Curso de formação	Quantidade
Química, Farmácia e bioquímica/	2
Filosofia	1
Pedagogia	3
Ciência e tecnologia em laticínio	1
Física	3
Ciências Biológicas	1
Ciências contábeis	1
Enfermagem	2
Engenharia agrônoma	1
Engenharia civil	1
Geografia	3
História	1
Letras	3
Letras inglês	1
Matemática	3
Medicina Veterinária	1
Total	28

Fonte: dados pesquisa, 2024.

Observa-se no quadro acima, diversidade titulações e modalidades de formação que constituem o corpo docente dessas instituições (IFs), de modo que contempla quase a totalidade

dos códigos de áreas de formação disponível no IFNMG, representada no Gráfico 4. Neste quadro, há que se ressaltar além da diversidade de titulações, existem professores que possuem múltiplas formações com licenciatura e bacharelado nas respectivas áreas, além da formação multidisciplinar, como: ilustra caso de docentes com formação em 2 ou 3 cursos diferentes. Em vista disso, o Gráfico 4 faz a identificação da área de atuação de cada participante.

Gráfico 4 - Área de atuação



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Apesar de obter um alto índice de participação dos professores ao responder o questionário, 30% de amostra, as áreas de direito, administração, informática, economia não foram contempladas na pesquisa. Essas são respectivamente as áreas correspondente a ciências sociais aplicadas, na qual houve apenas um respondente, representada apenas por ciências contábeis.

Nesse sentido, a área de conhecimento de atuação dos participantes ficou representada por 22% da área de ciências sociais humanas e o mesmo percentual abrange às ciências da natureza; enquanto as ciências exatas atingiram 19%; 15% compõem a área de linguísticas, letras e artes; 7% pertencem às ciências da saúde; engenharias 7%; Geoprocessamento 4% e ciências aplicadas 4%. Desse modo, entre áreas que dispõe de oferta de cursos no IFNMG apenas desenvolvimento educacional e social não foi representada por nenhum docente. Além dessas áreas de atuação acima descrita, o IFNMG dispõe de diferentes eixos tecnológico de formação profissional (Informação e Comunicação; Gestão e Negócios; Recursos Naturais; Saúde; Meio Ambiente; Infraestrutura; Desenvolvimento Educacional Social; Controle e Processos Industriais; Processos Industriais; Segurança; Produção Alimentícia), os quais

abrangem diferentes cursos, tanto cursos técnicos quanto cursos superiores, Proeja ou cursos de qualificação profissional.

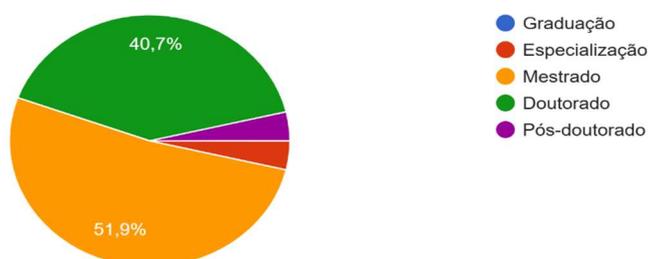
1.4 Maior grau de escolaridade

Quanto ao grau de escolaridade a pesquisa demonstrou, conforme Gráfico 5, que cinquenta por cento (50,1%) dos sujeitos participantes possuem mestrado e quarenta e um por cento (40,7%) são doutores, sendo um (3,7%) com pós-doutorado; aparece ainda um docente (3,7%) que têm especialização como maior titularidade.

Gráfico 5- Maior Grau de escolaridade

2.5 Maior grau de Escolaridade:

27 respostas



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Esses dados revelam um aumento significativo de professores que possuem formação a nível *stricto Sensu* em comparação ao período de expansão da instituição no início dos anos de 2010, em que ingressavam muitos professores com apenas graduação. Um fator que não diminui o professor que possui apenas os requisitos mínimos para fazer o ingresso, mas ressalta os méritos das pessoas que diante da dificuldade para ingressar num concurso público tenha desvantagem nas provas de títulos e certificação, ainda assim obtiveram êxito na aprovação. Além disso, denota que esse grupo docente tomou a formação continuada como aspecto essencial à sua vivência na instituição e atuação docente.

Ao levar em consideração as contradições da formação de origem dos professores acima descrito, percebe-se que as exigências da formação em nível *stricto sensu* é apenas uma das necessidades da formação continuada do professor na EBTT, os quais não chegam preparados para assumir à docência nesse nicho de ensino. Portanto, são lacunas que só se preenche, à medida em que os professores adquirem experiências na vivência prática em participação diversas em cursos de capacitação, participação em eventos, grupos de estudos, comissões entre outras formas coletivas de participação e socialização profissional.

Ao analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) desde a criação do INFMG. Percebe-se haver um aumento significativo de professores, proporcionalmente, o

percentual de mestres e doutores: no DPI 2009-2013, conforme os dados de 2008, havia no período dessa criação 108 docentes, no entanto, o documento não traz nenhuma informação sobre respectivas titulações. No PDI 2014-2018 houve um salto relevante no quantitativo de professores, passando, em 2012, dos 108 registrados no documento anterior para 392 docentes, em que 4,5% eram graduados; 41% tinham especialização; 39,5% já se haviam titulado em mestre e 14,5% tinham o doutorado como maior titulação.

No documento corrente, PDI – 2019-2023, conforme atualização dos dados de 2022 a instituição possuía 645 docentes efetivos. Assim, nesse quantitativo 0,15% apenas graduado; 9% especialistas; 59% mestres; e 31% são doutores. No entanto, dados disponibilizados pela PDI-2024-2028 o total de professores eletivos é 656 docentes³⁰. Nota-se nesse período, além de haver um aumento expressivo de docentes que ingressam na carreira e aumentou os professores titulados(as) num grau maior aos dados representados nos documentos anteriores, atendendo de certa forma o planejamento de qualificação profissional docente, conforme previsto por ato legal.

Diante disso, cabe ressaltar que há contradição e ambiguidade que estão no âmbito da legislação e das políticas que legitimam os requisitos básicos para ingresso na carreira de magistério para professor EBTT, conforme está previsto na Lei n. 12.772/12 que estabelecem os critérios para ingresso nos cargos de provimento de professor efetivo na carreira EBTT, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

Ao analisar os editais de concurso público dos Institutos Federais da Região Centro Oeste, Cruz e Vital (2014) identificaram que essa indefinição de requisitos básicos para admissão na carreira profissional docente na EBTT são consequências da fronteira em que o professor dessas instituições se situa: de um lado, são professores da educação básica, por outro lado, devem ser professores do ensino superior. Nesse sentido, a entrada na carreira EBTT estabelece entre habilitação para atuar na educação básica outorgada pelas licenciaturas e os requisitos de mestrado e doutorado para ingressar no ensino superior, conforme artigos 62 e 66 da LDB/9.394/96, respectivamente.

Não obstante, essas ambiguidades e lacunas estão relacionadas ao modelo de criação dos Institutos Federais que são diferentes das universidades. Por isso, constituem em instituições de educação básica, superior e profissional, destinada a ofertar EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino, além de ter sua estrutura verticalizada, assume um caráter pluricurricular e multicampi. Juridicamente, difere-se de outras instituições escolares por

³⁰ No ato da pesquisa, os dados disponibilizados não faziam nenhuma distinção entre professores efetivos e contratados para fins de titulação.

assumir um caráter híbrido que os aproximam e os distanciam das universidades pelas suas especificidades com formação profissional, práticas científicas e tecnológica.

Por conta dessa identidade institucional, os IFs não têm a prerrogativa de exigir títulos de mestrado e doutorado como pré-requisito mínimo para ingresso na carreira EBTT por ser uma instituição transversal e verticalizada que tem a finalidade de integrar a educação em diferentes níveis e modalidades de ensino por meio das ofertas, organização curricular de diferentes cursos e estabelecimento de diferentes itinerários formativos entre cursos ofertados na educação profissional, técnica e tecnológica.

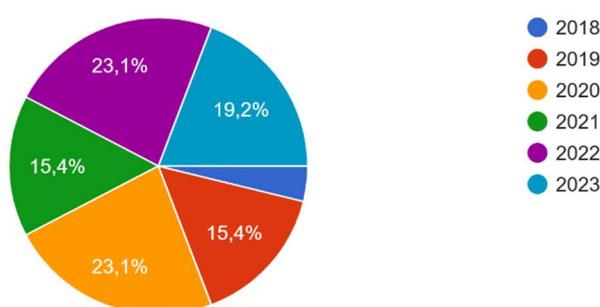
1.5 Ano de ingresso

Como afirmado anteriormente, o recorte temporal desta pesquisa tem como limite o ano de 2018, por compreender que os primeiros cinco (5) anos de docência na carreira do professor é fundamental no seu processo de socialização, tanto professor iniciante quanto professores ingressantes, sendo que esses últimos passam pelo mesmo processo ao ingressar numa nova experiência profissional, independente da experiência que possui. Sendo assim, entre participantes houve 1 (3,8%) que ingressou em 2018; 15,4% em 2019; 23,1% em 2020; no ano de 2021 ingressaram 15,4%; em 2022 entraram 23,1%; por fim, em 2023 até o presente momento já somam 19,2% (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Ano de ingresso no IFNMG

6.6 Em que ano você ingressou no IFNMG como docente?

26 respostas



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Quanto ao ingresso na instituição, a pesquisa teve como recorte o ano de 2018 como critério de socialização profissional do professor iniciante/ingressante no IFNMG. Nesse período ingressaram na instituição aproximadamente³¹ noventa três (93) novos professores

³¹ Esse número não confere com exatidão a quantidade de professores que ingressaram na instituição nesse intervalo de tempo, em virtude da confiabilidade dessa plataforma para fins de pesquisa. Ao conferir os dados de alguns docentes pela plataforma da Transparência Brasil percebeu-se inconsistência de datas de ingresso desses sujeitos.

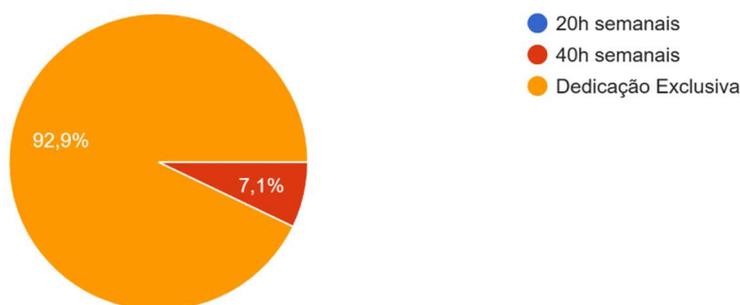
efetivos, conforme dados do SUAP disponível no sítio dos Servidores Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) (ifnmg.edu.br). Acessado até o dia 20 de março de 2023. Cabe ressaltar que nesse período houve muitas situações que impediram a contratação de novos professores, como: corte de gastos dos Institutos Federais, contingenciamento de verbas, teto de gasto do Governo Federal, suspensão de concursos públicos, calamidade pública devido a pandemia³² da covid-19, além de políticas governamentais que andaram na contramão da expansão e consolidação dessas instituições. Assim uma maioria significativa destes participantes ingressaram entre os anos de 2020 e 2022.

1.6 Carga horária de trabalho docente

A dedicação ao cargo constitui num direito e dever do trabalhador e da instituição resguardar a estabilidade do trabalhador e mantê-los sobre disposição dos serviços. Nesses termos, os regimes de trabalho dos docentes ocupantes do cargo de Professor EBTT estão definidos no artigo 20 da Lei n. 12.772/12, no qual estabelece à carga horária de 40 (quarenta) horas (h) semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

Gráfico 7 - Dedicção ao cargo

2.7 Dedicção ao cargo:
28 respostas



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Quanto a dedicação ao cargo 92,9% dos professores têm dedicação exclusiva, e apenas 7,1% têm apenas 40h semanal. Assim, cabe ressaltar que essa é uma exigência legal da

³² Crise sanitária causada pelo novo coronavírus (covid-19) reconhecido como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

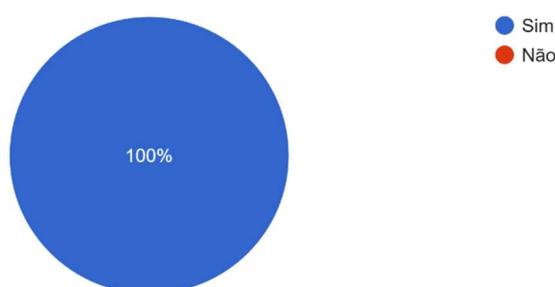
instituição. Salve exceção àqueles professores que exercem outra atividade renumerada fora do âmbito institucional.

Assim, a carga horária de trabalho docente para a carreira de magistério do professor EBTT é definida por lei. Nos termos da lei, o docente ao tomar posse no IFNMG já lhe é resguardo o direito de assumir ao cargo com dedicação exclusiva, salve exceções o profissional que opte por não querer destinar uma carga horária integral à instituição para exercer o labor noutros espaços. Dessa forma, o Gráfico 7 aponta que 92% dos professores ingressantes nesses períodos optaram em ter dedicação exclusiva na carga horária de trabalho.

1.7 Experiência na docência

Como relatado anteriormente, o objetivo desta pesquisa inicialmente era identificar o processo de socialização profissional do professor iniciante, no entanto, a pesquisa desvela essa hipótese, ao notar que a totalidade dessa amostra de professores que ingressaram a partir de 2018 já traz consigo uma cadeia de experiência na docência, independentemente de ser bacharel ou licenciado, de modo que o Gráfico 7, aponta que 100% desses sujeitos que responderam ao questionário já tiveram uma experiência na docência antes de ingressar na EBTT. Esse é um processo cada vez comum nas instituições empregadoras, públicas ou privadas que criam mecanismos que objetivamente ou subjetivamente prioriza por terem profissionais que tem experiência no mercado de trabalho, tanto no sentido da aprendizagem quanto da prática profissional.

Gráfico 8- Experiência na docência antes do ingresso
2.8 Exerceu atividade docente antes de ingressar na EBTT?
26 respostas



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Este aspecto da prática profissional, surpreendentemente, revela à existência duma mudança do perfil do professor que ingressa na carreira EBTT. Assim, com 100% desses sujeitos têm exercidos à docência antes de ingressar na instituição, alterou nossa perspectiva de professor iniciante para focar no perfil do professor ingressante. Por isso, teve em vistas outros

estudos que apontam a incidência de professores sem experiência na docência no período da expansão. Cabe ressaltar que as condições no contexto de criação e expansão dos Institutos Federais, conforme Cruz e Vital (2014), eram diferentes por haver uma maior quantidade de vagas nos concursos, falta de definição de requisitos nas provas de concursos, pouca concorrência por vagas, o que facilitava o ingresso de candidatos que obtinha baixa pontuação nas provas de desempenho didático e de títulos.

De acordo Cruz e Vital (2014), os critérios das provas de títulos dos editais de concursos efetuados de 2010 a 2012, em pleno fervor da expansão, se aproximava das definições do perfil de um professor pesquisador, ao exigir experiências em pesquisa, na participação e orientação de pesquisas, assim como na produção de patentes, exigências equivalentes ao ingresso no magistério superior. Assim, as experiências do magistério em algumas ocasiões não foram valorizadas e pontuadas na mesma equivalência da experiência em pesquisa e raramente foi considerada com maior pontuação.

O Gráfico 9 apresenta uma continuação da questão anterior, ao buscar identificar em quais níveis de ensino esses sujeitos já atuaram. Assim, os dados apontam que (21) professores atuaram na educação superior, (16) na educação básica, (14) na educação profissional, (7) cursinho curso de formação e (7) em curso de qualificação profissional e outras modalidades (3).

Gráfico 9 - Níveis de ensino em que atuaram
2.8.1 Em caso de sim



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Ao analisar em quais níveis e/ou modalidades de ensino em que esses professores já atuaram, percebe-se que a maioria já atuou no magistério superior, o equivalente a 81% desses sujeitos, o que confirma que a experiência em pesquisa e nos magistérios são requisitos decisivos para efetivar o ingresso na carreira EBTT. Não obstante, observa-se um elevado número de professores que tiveram experiência na Educação Básica e na Educação Profissional 61% e 54% respectivamente. Nesse sentido, depreende-se que dos docentes que tiveram uma experiência na EP, atuaram na condição de professor substituto nos Institutos Federais, um

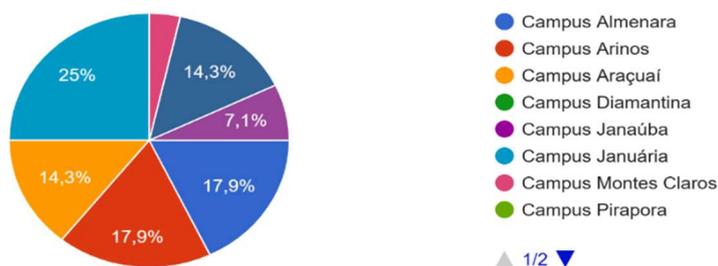
perfil de docentes muito comum nessas instituições após a ampliação de códigos para professores substitutos, quando houve uma elevação de 4 para 20% desse pessoal docente a partir de 2014, de acordo com dotação orçamentária e limite de contratação de docentes substitutos previsto na Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993 (PDI, 2014-2018).

1.8 Unidade de atuação

Como apontado anteriormente, o desenho dos IFs teve como arranjo básico, o ordenamento da expansão da EPT (Lei n. 11.195/05), o estabelecimento da jurisdição (Decreto n. 6.095/2007) assim como a política de unificação rede e da criação dos Institutos Federais (Lei n. 11.892/08), foi determinante para configuração da estrutura verticalizada, pluricurricular e multicampi dos IFs. Nesse sentido, o Instituto do Norte de Minas Gerais é constituído a partir da composição de dez *campi* e podendo chegar a onze nesta nova fase de expansão anunciada, em 2024; um *campus* avançado; um Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cead); e a Reitoria, a qual tem sede independente nas quais os professores estão lotados (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Unidade do IFNMG em exercício

2.9 Em qual unidade do IFNMG está em exercício?
28 respostas



Fonte: dados pesquisa, 2024.

Sendo assim, participaram das pesquisas, representantes dos *campi* de Januária 25%; Almenara e Arinos 18% respectivamente; Araçuaí e Salinas 14%; seguido de Teófilo Otoni e Janaúba 7% e o *campus* de Montes Claros com 4%. Os *campi* Porteirinha, Diamantina e Cead/reitoria não obteve respostas. Desse modo, os dois maiores *campi* são: Januária e Salinas com 138 e 113 professores respectivamente. No entanto, os *campi* que tinham mais candidatos aptos para responder ao questionário foram os de Almenara e Araçuaí, seguido do *campus* de Arinos, os quais, são *campi* com maior rotatividade de professores em relação aos *campi* históricos já consolidados, no caso de Januária e Salinas ou dos *campi* que estão mais próximo de Montes Claros, cidade sede da reitoria de modo que as vagas desses *campi* geralmente são ocupadas via processos de remoção.

Não obstante, essa constatação foi confirmada por ocasião das entrevistas, na qual situou sujeitos que estava lotado num *campus*, no entanto, no ato da entrevista já estava em serviço em outro *campus*, na sua narrativa o Docente 10 afirma: *“eu cheguei agora, o semestre letivo estava começando e todo mundo ainda muito procurando seu lugar também, sem contar que os 2 campi têm uma movimentação muito grande de professores. Eu cheguei, na mesma semana, nós éramos 3 professores, chegando e 3 professores saindo”*.

Em síntese, os dados da pesquisa nos revelam que o perfil dos professores do IFNMG que ingressaram nos últimos 5 anos apresenta traços que alteram concepções histórica e socialmente demarcada pelas tradições que constituíram a institucionalidade dos Institutos Federais. Notou-se uma presença significativa de mulheres ingressando na instituição; um perfil jovem docente entre 30 a 40 anos de idade; incidência de professores com grau elevado de formação *stricto sensu* e a experiência na docência; incidência significativa de bacharéis licenciados. Portanto, essas mudanças sentidas entre a expansão e consolidação é resultante das políticas adotadas a partir da Lei n. 12.772/12 para efetivar o ingresso no magistério de professor EBTT.

2. Socialização profissional

Ao compreender a socialização como um processo interativo e multidimensional resultante de um sistema de representações simbólicas, culturais e identitárias há uma materialização nas relações sociais por meio de agentes socializadores pertencentes a determinados grupos. Nesse sentido, a socialização profissional docente é um processo advindo da convivência humana, da formação e das experiências profissionais, da tradição pedagógica e da herança cultural das instituições escolares, constitutivos do ser e estar docente. A partir dessa compreensão, esse eixo busca analisar os níveis de socialização profissional e organizacional da instituição ao abordar o ingresso na instituição, a satisfação em relação a receptividade, as informações repassadas e a relação com servidores já existentes.

2.1 Ingresso no IFNMG

Como já abordado no eixo anterior, o ingresso nos cargos de provimento de vagas para professor efetivo da carreira de magistério EBTT ocorre, em conformidade com a Lei n. 12.772/12, mediante a aprovação em concurso público, além da redistribuição de servidores de outros órgãos e do aproveitamento de concursos públicos realizados pelos Institutos Federais sediados nesse Estado, conforme necessidade. Não obstante, os processos convocatórios de professores aprovados em concursos públicos não fogem das contradições inerentes aos dilemas

da profissão docente, os quais estão sempre sob lógica da necessidade, da escassez e da emergência.

Assim, ao assumir o exercício do cargo no *campus* de lotação, o professor recém-contratado se depara com situações adversas: por um lado, o entusiasmo de assumir um cargo de professor efetivo na rede federal, pertencer ao corpo profissional, adquirir estabilidade de um emprego e mudar de ares profissionais, o que gera enorme perspectiva. Por outro lado, ao ingressar, o professor tem que enfrentar as posições dentro do grupo, formas de convivência e hierarquia que simbolicamente vão-se instituindo, de modo que se reserva para o professor ingressante assumir as piores condições de trabalho. Diante disso, o professor ingressante na EBTT, por mais experiente que é, passa pelos mesmos processos transitórios de adaptação, aprendizagem e transição, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1- Grau de satisfação com a receptividade

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Pela coordenação/ direção de ensino	1	0	1	9	17
Pelo diretor geral	1	0	2	6	19
Pelos Coordenadores de curso	0	1	4	11	12
Pelo Gestão de pessoas	0	0	2	10	16
Setor pedagógico (pedagogos)	0	0	4	13	11
Pelo diretor de pesquisa/extensão	0	1	8	9	10
Pelos alunos	0	0	1	9	18
Pelo setor de socialização organizacional	1	1	9	8	9
Somatórios do grau de importância	3	3	31	85	112

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Nesse quesito, a pesquisa mostrou-se que o nível de satisfação da receptividade no *campus*, onde ingressou sofre variações, de acordo com setor. De modo que, os dados destacam a atenção dispensada pela direção/coordenação de ensino (26), direção geral (25), alunos (27) e gestão de pessoas (26), nos quais o nível de receptividade foi considerada “ótima” e “boa” aos participantes quando somado essas duas opções. No entanto, os demais setores, apesar de oscilar entre “boa” e “ótima” com maior incidência de aceitação, demonstram ser insuficiente nesse quesito, por apresenta um índice considerável nos quesitos “péssimo”, “ruim” e “regular”, de modo particular o setor de socialização organizacional (11) e as direções/coordenações de pesquisa e extensão.

Infere-se, a partir dessa tabela, que o grau de satisfação em relação a receptividade docente assume uma relevância importante ao professor ingressante quando no somatório das opções consideradas ótimas atinge um índice de 112 marcações (50%) das 224 possíveis. Com destaque negativo aos setores de socialização e de pesquisa e extensão que elevam ao índice de 31 (12,7%) das ações regulares no tocante à recepção.

Quanto ao nível de satisfação, as informações repassadas ao ingressar no *campus*, a pesquisa demonstra lacunas em muitas variáveis, conforme Tabela 2: no quesito atividades de gestão (reuniões, coordenações, comissões) observa-se que para a metade (14) se apresenta como “*ruim*” e “*regular*”, embora outra parte (50%) consideram as ações como ótima e boa; nos aspectos de regras funcionais (horário, regimento, procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares) também a maioria 16 (57%) apontaram como ruim e regular; quanto as rotinas (calendário escolar, diários de classe, onde encontrar e solicitar materiais, intervalos, entre outras) os participantes apontaram em sua maioria como boa que somada às ações consideradas ótimas, chega a 24 apontamentos (86%).

Em relação ao perfil das turmas que iria assumir (atendimentos aos alunos) o nível de satisfação com as informações oscilam entre boa e regular 20 (71%); quanto as informações sobre projetos (PCC, PDI, PPI) apesar de satisfazer uma parte significativa de professores 12 (43%) somadas as opções “*boa*” e “*ótima*”. Assim, se destaca, que a maioria 16 (57%) foi classificada de “*ruim*” e “*regular*”; em relação às normas regimentais (regimento disciplinar, regulamentos, comissões, núcleo, colegiados) o nível de aceitação seguiu a mesma ótica, na qual o nível de satisfação 50% leva em consideração as opções “*ruim*” e “*regular*”, assim como as informações sobre projetos.

Tabela 2- Grau de satisfação com as informações recebidas

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Atividades de gestão (reuniões, comissões, coordenações)	0	2	12	6	8
Regras funcionais (procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares...)	0	1	15	9	3
Rotinas (calendário escolar, diários de classe, onde encontrar e solicitar materiais, intervalos)	0	3	5	16	4
O perfil das turmas que iria assumir (atendimentos aos alunos)	0	3	8	12	4
Projetos (PCC, PDI, PPI)	0	5	11	10	2
Normas regimentais (regimento disciplinar, regulamentos, comissões, núcleos, colegiados, PIT)	0	4	10	10	3
Somatório do grau de satisfação com as informações	0	18	61	63	24

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Observa-se, que o volume de informações recebida pelos docentes ao ingressar à instituição é muito grande, de modo que implicam nas atividades extracurriculares que muitas vezes os professores não estão acostumados ou sequer tenha conhecimento da existência, o que se torna um complicador para ambientação docente na instituição. Para além das aulas, a atividade de gestão corresponde ao fazer docente que o professor obrigatoriamente tem que cumprir e de dispor de tempo dentro da carga horária para exercê-la. Assim, o nível de satisfação em relação das informações desse requisito, é apenas regular 12 apontamentos (42%) na consideração de uma parte significativa dos entrevistados.

No quesito regras funcionais (20) e normas regulamentares (20), o que revela que 71% respectivamente, o nível de satisfação oscila entre “regular” e “boa”. Esses dois quesitos somados apresentam situações de controle e burocratização da atividade docente em que o professor deve estar atento quanto aos procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares e avaliativos. Além do planejamento e o exercício das práticas letivas e didáticas por meio das atividades, e a participação em diversos órgãos colegiados que caracterizam as atividades de gestão participativa da instituição por meio de conselhos, comissões, núcleos e colegiados, inclusive para fins de progressão funcional e prestações de contas ao apresentar o Relatório Individual de Trabalho (RIT).

Os demais itens (rotinas, perfil de turmas e projetos) assumem um caráter mais pedagógico, os quais demandam informações essenciais e obrigatórias para exercer o exercício da atividade docente. Por fazer parte da rotina de trabalho docente, o calendário escolar está disponível na plataforma do diário eletrônico, o que demanda um preparo do professor para preencher muitas informações que requerem tempo e conhecimento das normas regimentares da instituição. Do mesmo modo, o perfil das turmas demanda o conhecimento do contexto em que a instituição está inserida, inclusive de cada *campus* que comporta realidades diferentes, no caso dos *campi* de Salina e Januária, que atendem a milhares de alunos e centenas de servidores ou de *campi* situados em regiões territoriais distintas.

Outro ponto relevante neste quesito é o conhecimento dos projetos (PCC, PDI, PPI), os quais são de fundamental importância para consolidar no conhecimento da realidade em que a instituição, o *campus* e o curso estão inseridos, uma vez que o IFNMG cobre uma área territorial de cento e setenta e sete (177) municípios, distribuídos em diferentes microrregiões. No entanto, é a partir das informações contidas nesses documentos que professores têm noção do perfil da turma que quer se formar, da concepção pedagógica e filosófica de cada curso, inclusive os diferentes cursos, níveis e modalidades de ensino em que vão atuar.

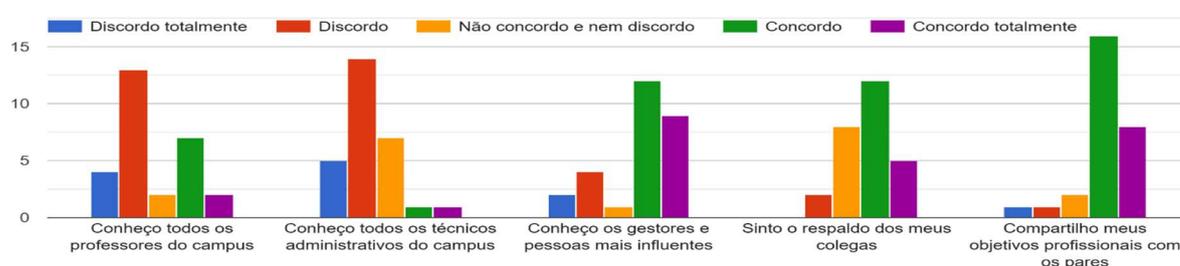
Observa-se que o nível de informações recebidas pelos professores ingressantes no IFNMG é um problema sério por levar em consideração que uma parte significativa desses professores advém de experiências na atuação da educação profissional na EBTT, seja na condição de professor substituto e de redistribuição (50%), conforme Gráfico 8. No entanto, presume-se que esses sujeitos já têm um conhecimento prévio da dinâmica de funcionamento da instituição, e a busca por informações acontece por conta própria.

2.2 Relação com servidores

A construção da profissionalidade docente não é um processo isolado, solitário, individual, mas, uma integração de profissionais que se estabelece no trabalho coletivo. Assim, ocorrem nos momentos de integração entre pares e comunidade escolar e no reconhecimento dos esforços dos professores a serem socializados para superar os dilemas que acarretam o exercício da atividade docente. Diante disso, as circunstâncias tornam-se condições impeditivas do processo de socialização da construção da profissionalidade docente do professor iniciante/ingressante ao novo ambiente de trabalho. Neste sentido, busca-se compreender a partir do Gráfico 11 a dimensão relacional da construção da profissionalidade docente, ao ter em vistas a relação junto aos demais servidores.

Gráfico 11 - Relação com os servidores

5.1 Quanto a sua relação com os servidores do campus:



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A partir desse gráfico, a pesquisa buscou analisar os níveis de concordância em cada uma das proposições, a primeira afirmativa se refere a relação dos professores ao *campus* que atua. Nesse quesito, os dados demonstram que uma maioria discorda dessa afirmativa e o nível de desconcordância ainda é maior quando se refere aos servidores técnicos administrativos, diferentemente, quando se refere aos chefes hierárquicos de quem recebe ordem e orientações de comando.

Diante desse cenário, essas diferenças constataam que a socialização é um processo lento e que demanda tempo e maiores ocorrências socializadoras, como: espaços e momentos de socialização; demandas do servidor; necessidades de suporte; programas de integração entre servidores, além das dimensões de cada *campus* como ilustra o caso dos dois maiores *campi* (Januária e Salinas) que comportam 258 e 211 servidores respectivamente, conforme os dados da Pró-reitoria de Gestão de pessoas (PROGEP).

A partir disso, a situação se inverte quando as ocorrências socializadoras têm uma relação de proximidade. Na afirmativa, “*sinto o respaldo dos meus colegas*” uma maioria significativa dos participantes concordam, mas em relação essa sentença o nível de concordância é maior quando se refere compartilhamento dos objetivos profissionais.

Assim, a pesquisa mostra-se que o nível de satisfação em relação a receptividade no *campus*, onde ingressou sofre variações, de acordo com setor. De modo que, os dados destacam a atenção dispensada pela direção/coordenação de ensino, direção geral, alunos e gestão de pessoas, nos quais o nível de receptividade foi considerada “ótima” e “boa” na maioria dos participantes. No entanto, os demais setores, apesar de oscilar entre “boa” e “ótima” com maior incidência de aceitação, demonstram ser insuficiente nesse quesito, por apresentar um índice considerável nos quesitos “péssimo”, “ruim” e “regular”.

Diante disso observa que no processo de socialização institucional o volume de informações que os docentes recebem ao ingressar na instituição é muito grande. No entanto, essas informações são relevantes para os professores terem a noção do clima institucional, assim como a socialização profissional na qual os professores ingressantes têm a oportunidade de conhecer os servidores do *campus*, no entanto, isso demanda um projeto integrado de socialização.

3. Profissionalidade

Brzezinski (2008) compreende a profissionalidade docente como conjunto de saberes e capacidades que o professor deve mobilizar para desempenhar suas atividades, de modo que a profissionalidade incide sobre um conjunto de requisitos profissionais que o professor deve adquirir no contexto da formação e no exercício da docência. No entanto, ao levar em consideração que escola é um espaço político, social, econômico, pedagógico e cultural, a profissionalidade está imbricada de contradições. Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Cruz (2020) aponta o tensionamento da profissionalidade docente na EBTT, uma vez que a construção do fazer docente nos IFs é tensionada entre domínio do conhecimento específico e conhecimento pedagógico.

Diante do recuo de um conhecimento sobre outro, Braem (2000), ao analisar as concepções de profissionalidade apontadas por Dubar (1987), as quais denominou de “profissionalidade empírica”, que está articulada ao conceito de competência e definida como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade - e “profissionalidade científica” está relacionada ao conceito de qualificação, definida então como qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares e garantia de uma profissionalidade de tipo científico.

Paralelo a isso, a autora acima citada, reitera que é a partir dessas noções que Dubar constrói o conceito de profissionalidade por ter a competência e a qualificação como elementos essenciais na construção do conceito. Sendo a competência compreendida como conjunto de

conhecimentos e aptidões exigidas pelas situações profissionais que provocam, por parte das instituições, uma procura de qualidade individual e coletiva. Do mesmo modo, a qualificação é concebida como elemento central para consolidar no processo de socialização formativa das identidades individuais e coletivas em direção ao universo cultural, construído pelo conhecimento interiorizado e pelo saber fazer objetivado atestado por título e experiências sociais.

Nesse eixo, o questionário buscou reafirmar os graus de importância dados pelos participantes em relação aos aspectos caracterizadores da profissionalidade que foram decisivos para imergir ao ingresso na carreira de magistério de professor EBTT, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3. Escolha da carreira docente

Caracterizadores	Sem importância	Pouca importância	Não se aplica	importante	Muito importante
Acessibilidade ao trabalho docente	1	3	6	14	4
Falta de opção	14	1	11	2	0
Identificação com a área do conhecimento a ser ensinada	0	0	3	9	16
Influência da família e amigos	3	7	5	9	4
Interesse pela profissão	0	0	0	12	16
Estabilidade financeira	1	0	1	6	20
Foi uma opção de carreira	1	0	3	8	16
Somatório da importância da entrada na carreira	20	11	29	60	76

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Nesses aspectos, percebe-se, que, conforme a Tabela acima, a entrada na carreira EBTT são demarcadas por algumas variáveis, como: participantes atribuem um grau de importância (50%) à acessibilidade ao trabalho docente. Nesse sentido, é de fundamental importância compreender, de um lado, que a acessibilidade à docência não corresponde apenas à função docente, nesse caso, a entrada na carreira EBTT, para uma parte significativa dos professores, vem acompanhada de experiências anteriores, tanto na docência quanto nas atividades técnicas administrativa, das quais trazem essas experiências, tanto na função de professor substituto quanto de servidor.

Por outro lado, a *acessibilidade ao trabalho docente* na EBTT é uma garantia de estabilidade financeira para parte significativa de profissionais liberais que deixam suas respectivas profissões para atuar na docência, uma vez que o ensino técnico lhes permitem ser professor na respectiva área de formação e exercer o trabalho docente a partir das perspectivas da profissionalidade empírica.

Não obstante, a acessibilidade ao trabalho docente está atrelada à falta de opção de serviços provocado pela saturação no mercado de trabalho, assim como a precarização do

trabalho em muitas profissões. No entanto, os participantes desta pesquisa inferiram que esses fatores não são determinantes, uma vez que essa variável não se aplica como fator relevante para entrada na carreira de professor EBTT, o que corresponde, ao que foi demonstrado nos Gráficos 7 e 8. Assim, esses docentes já têm uma experiência na docência e no mercado de trabalho. Portanto, essa variável não se aplica, ou não tem importância alguma para efetivar a entrada nessa carreira, de modo que denota haver o reconhecimento da profissão docente com objetivo último da vida laboral.

Diferentemente da *falta de opção*, a identificação junto a área do conhecimento a ser ensinado foi fator decisivo para concretizar sua inserção na EBTT, dentre as quais, os participantes apontam que essa variável é muito importante à entrada na carreira. Destaca-se nesse quesito que a docência na EPT não corresponde diretamente a atividade profissional docente outorgada pelos cursos de licenciatura, mas de área de abrangência da atividade profissional que o professor EBTT passa a exercer. Nesse sentido, o ensino técnico está diretamente ligado a área de formação de origem do professor que se interessa em assumir a docência como processo de formação e disseminação de conhecimento na respectiva área, na qual o ensino ocorre a partir de experiências empíricas, noções de profissionalidade situada por Dubar (1987).

Não obstante, *a influência de familiares e amigos* nos processos educacionais foi de acordo com Mészáros (2008), uma forma de reprodução da estrutura social no modo de produção capitalista, assim, a pesquisa nos demonstra que essa variável tem pouca relevância para realizar o ingresso do professor na carreira EBTT. Destaca-se como grande relevância o *interesse pela profissão e estabilidade financeira* que aparecem, na aceção dos participantes como importante e significativa respectivamente como maior índice na pesquisa, fator determinante, na indicação dos participantes, para consolidar o ingresso na docência EBTT.

Quanto a *opção de carreira profissional* a pesquisa demonstra que uma maioria aponta como importante esse processo de escolha profissional para efetivar o ingresso na docência. Vale destacar que nesse quesito, a opção de carreira é sinalizada como sem importância alguma e no caso nem aplica na concepção de alguns participantes.

Observa-se a partir desta Tabela 3 que a escolha da carreira docente na EBTT é tencionada pelas contradições da atividade docente nessa modalidade de ensino, na qual estudos (Gatti, 2009) relatam que a atratividade da carreira docente é um desafio das políticas de formação de professores. Do mesmo modo, a docência não é uma escolha profissional que tem uma representatividade significativa. Atrelado a isso, os mecanismos da profissão constituem-se em impeditivos para efetuar o estímulo ao ingresso e permanência na profissão. No entanto,

os elementos que distinguem esses atenuantes na carreira EBTT, é a possibilidade de uma estabilidade financeira, de modo que esses elementos associados à natureza da instituição fazem à docência se tornar uma opção de carreira, não meramente pela falta de opção.

3.1 Docência

A docência constitui em uma dimensão específica do trabalho docente mediada pelo ato de ensinar e aprender. Ao ter em vista essa ação dialética socializada no exercício da docência, o trabalho do professor exige a mobilização de diferentes conhecimentos caracterizadores da profissionalidade docente. Nesta direção, a Tabela 4 nos apresenta um conjunto de elementos caracterizadores da docência que ultrapassa: a identidade profissional docente; os conhecimentos da docência; a socialização do saber da profissão; e a função da docência.

Tabela 4 – Concepção da docência

ITENS	discordo totalmente	discordo	não concordo e nem discordo	concordo	concordo totalmente
Sinto identificado como professor no meu grupo de trabalho	0	1	1	13	13
Tenho os conhecimentos necessários para o exercício da docência	0	0	1	11	16
O conhecimento da docência é adquirido na prática	0	3	5	12	8
O conhecimento da docência é adquirido nos espaços de formação	0	0	5	16	7
O conhecimento e saber da docência é adquirido na relação com os pares	0	0	4	16	8
Sempre partilho as minhas dúvidas e saberes da profissão		2	6	10	10
Procuro qualquer colega para sanar minhas dúvidas	1	7	7	7	6
Consigo articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão na docência	1	4	8	9	6
Somatório de concordância da concepção docente	2	17	37	93	74

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Nos aspectos relativos à docência, a primeira afirmativa refere-se ao respaldo profissional no grupo. Nesse sentido, quase a totalidade dos participantes (93%) concorda ou concorda totalmente que se sente identificada como professor nesse grupo de trabalho. Dessa forma, a identidade profissional dos participantes é identificada como grupo de pertença situado nos modelos sociais do ser professor e no estar na profissão, o que se revela objetiva e subjetivamente nas relações e compartilhamento de conhecimentos entre pares. De certa forma, esses dados representam um avanço quando se consideram outros estudos (Grimm *et al.*, 2020) que revelam que boa parte dos docentes que atuam na EP não se identifica como docente.

Não obstante, os itens, a seguir, referem-se ao conhecimento da docência como elemento caracterizador da profissionalidade docente: o primeiro item se refere ao domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da docência, onde 16 docentes (57%) concordam totalmente e 11 dos participantes (41%) concordam que têm os conhecimentos necessários para o exercício da docência. No entanto, essa afirmativa não evidencia quais são os conhecimentos necessários para efetivar o exercício da docência. Se levarmos em consideração a noção de profissionalidade empírica, por um lado, os docentes apontam o domínio dos conteúdos, a competência técnica/científica e as experiências profissionais como fator gerador de conhecimentos. Por outro lado, ao partir do princípio da noção de profissionalidade científica, esses conhecimentos da docência seriam os aspectos dos fundamentos teóricos/pedagógicos da ação docente, nos quais a qualificação seria o pré-requisito para realizar o domínio desses conhecimentos (Braem, 2000).

Quando se trata da natureza epistemológica do conhecimento da docência, existe um alto índice de concordância nessas fontes de aquisição do saber da docência. Assim, a afirmativa acerca do conhecimento da docência adquirido na prática mostra um equilíbrio entre níveis de concordância e discordância: 12 participantes (46%) concordam, 8 participantes (30%) concordam totalmente, 3 participantes (11%) discordam, e 5 (18%) não concordam nem discordam. Cabe ressaltar que, na tradição da institucionalidade da instituição investigada, a prática e o pragmatismo epistemológico estiveram muito presentes na ação docente dos professores que atuam na EPT. Nesse sentido, os resultados sinalizam uma mudança de entendimento da formação profissional docente nesse campo de trabalho quando 11% apontam que não concordam em fazer essa afirmativa.

Não obstante, quando a afirmativa evoca que o conhecimento da docência é adquirido nos espaços de formação, percebe-se uma elevada tendência de que os espaços de formação de professores são essenciais para realizar a construção do conhecimento da docência: 5 (18%) não concordam nem discordam da afirmativa, mas, uma maioria significativa, 16 participantes (57%), concorda, e 7 respondentes (25%) afirmam concordar totalmente. Nesse sentido, os dados apontam a necessidade de medidas de socialização organizacional enquanto espaços formativos aos professores que ingressam na EBTT.

Do mesmo modo, o índice de concordância aumenta quando os aspectos formativos estão relacionados à socialização profissional. Assim, na afirmativa “*o conhecimento e saber da docência são adquiridos na relação com os pares*”, 16 dos participantes (57%) concordam, 8 respondentes (28%) concordam totalmente, enquanto 4 (15%) não concordam nem discordam. Do mesmo modo, o fazer da docência que implica as dúvidas e incertezas da prática

profissional, que alude a uma *práxis* situada, demonstra que os professores recorrem a práticas socializadoras para construir sua profissionalidade. Assim, os dados da pesquisa mostram que, entre participantes que compartilham dúvidas e saberes da profissão junto aos pares, 10 concordam totalmente, 10 concordam (36%) respectivamente, enquanto 6 participantes (21%) não concordam nem discordam e dois (7%) discordam.

No entanto, a afirmativa que gera mais diferenciações nas marcações dos participantes da pesquisa, em se tratando da socialização profissional, é quando os pares avançam para além das áreas da formação. Sendo assim, o nível de discordância aumenta quando se faz referência à procura de qualquer colega para sanar as dúvidas da docência: 1 participante (4%) discorda totalmente, 7 discordam, 7 não concordam nem discordam, 7 concordam totalmente (25%) e 6 participantes (21%) concordam em procurar qualquer colega para sanar as suas dúvidas.

Por fim, a Tabela 4 traz um caracterizador mais emblemático da atividade docente do professor do magistério EBTT nos institutos. Trata-se da estrutura verticalizada pela qual se organizam os IFs, por ter o caráter transversal como eixo norteador da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além de estabelecer relação entre educação e tecnologia em diferentes eixos tecnológicos, e ainda, corresponde ao diálogo entre diferentes disciplinas, cursos, *campi*, instituições e com a sociedade. Sendo assim, o grau de concordância perante a afirmativa que enfatiza a capacidade de articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão na docência atinge: 1 participante (4%) discorda totalmente, 4 docentes (15%) discordam, 8 participantes (30%) não concordam nem discordam, 9 (32%) concordam e 6 (21%) concordam totalmente.

Percebe-se, nesse quesito, que a transversalidade constitui um fator que gera desconforto no trabalho dos professores do magistério EBTT, devido à sobrecarga que se acumula ao exercer essas atividades que estão atreladas ao ensino ao ter em vista que o ensino é a atividade prioritária da função docente na EPT. A grande quantidade de horas-aula destinadas à sala de aula faz os professores alegarem que não sobra tempo suficiente para desempenhar outras atividades integradas que demandam o ensino.

Ao levar em consideração o somatório de concordância das concepções da docência, inferimos que há um nível satisfatório de concordância das afirmativas, chegando a soma de 167 inferências positivas a nível de concordância, o que equivale a 75% dos 224 apontamentos possíveis. Além disso, 16% das opções assinaladas ficaram a nível de neutralidade.

3.2 Experiência profissional

Na concepção de autores do pragmatismo prático como Dewey (1959), Tardif (2007) entre outros, a impossibilidade dos professores controlarem os saberes³³ disciplinares, curriculares e da formação, buscam outros caminhos viáveis à compreensão e ao domínio prático, de modo que os saberes da experiência assumem um protagonismo central nas ações cotidianas do fazer docente por técnicas aplicáveis ao ensino e das reflexões decorrentes de tais práticas.

A experiência profissional, com base na Lei n. 12.772/12, constitui um requisito para efetivar o ingresso no magistério de professor EBTT. A valorização desse quesito tem proporcionado um aproveitamento maior de candidatos que conseguem ter uma pontuação maior nas provas de desempenho didático e títulos, ao contrário do perfil dos ingressantes no período da expansão, em que as provas de títulos tinham maior valor na pontuação de experiência em pesquisa e título de formação acadêmica *stricto sensus*.

Nesse sentido, procurou-se a partir de vários aspectos da carreira profissional enfatizar as experiências profissionais no mercado de trabalho: o preparo ao exercício da docência; exigências da instituição; relevância das experiências anteriores para ingressar e assumir à docência; apoio dos colegas do núcleo; desempenho na docência; ser conhecido na instituição e importância das trocas de experiências. Nesse sentido, a Tabela 5 aponta os níveis de concordâncias dos participantes da pesquisa em cada um dos itens que configuram a experiência profissional.

Tabela 5 - Experiências no mercado de trabalho

ITENS	discordo totalmente	discordo	não concordo e nem discordo	concordo	concordo totalmente
Cheguei preparado(a) para exercer à docência no EBTT	0	1	12	2	10
Estou familiarizado(a) com as exigências do IFNMG	0	1	3	16	8
Tive experiências anteriores que foram relevantes para ingressar na docência	0	1	0	12	15
Minhas experiências anteriores foram fundamentais para assumir à docência na EBTT	0	1	1	12	14
Sempre tiro as minhas dúvidas com os professores da minha área	0	2	6	13	7
Tenho sobressaído bem na docência desde que entrei na EBTT	0	1	4	15	8
Eu sou conhecido por todos os colegas no campus onde trabalho	2	9	8	7	2
As trocas de experiências são essenciais para o exercício profissional	0	0	1	10	17
Somatório das experiências no mercado de trabalho	2	17	35	87	84

³³ Tardif (2007) compreende a prática docente constituída de saberes, tais como: i) saber disciplinar: saberes sociais definidos e selecionado pela instituição universitária; ii) saber curricular: relacionado aos programas escolares; iii) os saberes experienciais: adquiridos por meio da prática social e no exercício dessas funções.

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Neste quesito, à docência na EBTT abrange uma pluralidade de aspectos subjetivos e objetivos que envolve a formação do professor para atuar nessa modalidade (tipo) de ensino. Em virtude da estrutura caracterizada pela transversalidade, verticalidade e territorialidade em que situa, não existe uma política interna de formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, metade dos professores (36%) concordam totalmente que chegaram preparados para assumir à docência na EBTT. Uma maioria simples (43), não concordam, nem discordam da afirmativa.

Nota-se nesses aspectos, que as instituições de formação não preparam professores para ingressar na EBTT, embora sejam bacharéis ou licenciados, salve exceção ou poucos cursos de pós-graduação oferta essa modalidade de ensino, de modo que essa profissionalidade é tencionada entre as noções de profissionalidade empírica e profissionalidade científica, segundo as concepções defendida por Dubar.

Diante dessa compreensão, ao ingressar na instituição, os professores enfrentam os dilemas da EP como apontado no item 1.3 (formação de origem), no qual afirma-se: os licenciados não têm a formação técnica necessária para atuar na EP, ao passo que o professor bacharel não possui a formação didático/pedagógico para atender às exigências do processo de ensino. Cabe ressaltar ainda que 50% desses professores entrevistados já tiveram uma experiência na educação profissional antes de ingressar no IFNMG, o que eleva a quantidade de (10) professores assumirem que estavam preparados para assumir à docência na EBTT.

No segundo item, a proposição se refere às exigências da instituição para exercício da atividade docente em que o professor tem que atuar de modo vertical no ensino médio, na graduação, na pós-graduação, no Proeja e nos cursos de qualificação para atuar horizontalmente no ensino, na pesquisa, na extensão, e nas atividades de gestão. Desse modo, uma maioria significativa dos professores (57%) assumiu estar familiarizado com tal exigência.

No tocante às experiências anteriores quase a totalidade concordaram que foram fundamentais para ingressar na docência, assim como para assumir a atividade docente na EBTT. Cabe ressaltar que, conforme abordamos no Gráfico 7, cem por cento (100%) desses participantes da pesquisa vieram de uma experiência na docência. Nesse sentido, seguindo os preceitos de profissionalidade de Braem (2000) há uma ideia de competência, conhecimentos e aptidões exigidas por parte das instituições, do mesmo modo há uma compreensão da qualificação nesse processo de socialização formativa das identidades individuais e coletivas construídas a partir do conhecimento interiorizado e pelo saber fazer objetivado atestado por título e experiências sociais.

Quanto ao fato de ser conhecidos pelos colegas, uma maioria (39%) não concorda levando em consideração os 28% que acham moderada essa afirmação. Neste item, tem alguns aspectos que levam ao desconhecimento por parte dos colegas. Uma parte significativa dos professores eleitos para participar da pesquisa ingressaram ao IFNMG no período da pandemia, de modo que tiveram contato apenas com colegas do núcleo (a divisão áreas de atuação dos docentes no IFNMG é distribuído de acordos aos núcleos que constituem os cursos), assim, a maioria dos professores ingressantes nos últimos 5 (cinco) anos só tiveram no local de trabalho a partir de 2022; além disso, nos *campi* que chegam ter centenas de funcionários é difícil aos professores novatos serem conhecidos pelos servidores do *campus*.

Não obstante, os reconhecimentos entre professores ficam restritos ao núcleo de atuação nos respectivos cursos, sendo assim, o professor ingressante recorre sempre àqueles docentes conhecidos para sanar sua dúvida, ao considerar que essas trocas de experiências são essenciais no desempenho da atividade docente. Além disso, como essa profissionalidade é construída na maioria das vezes a partir de uma empiria, esses professores reconhecem os pares desses núcleos para socializar suas experiências profissionais, não necessariamente os conhecimentos da docência em temas didáticos/pedagógicos.

3.2 Dificuldades e facilidades na docência

A atuação docente no magistério de professor EBTT tem suas especificidades que a difere de outras atuações do trabalho docente. Sendo assim, esse professor, ao ingressar na carreira assume uma atuação polivalente determinada pela estrutura de ensino que se configura pela institucionalidade. Neste tópico, destaca-se, conforme disposto, de acordo com Tabela 6, as dificuldades inerentes às atividades de gestão; de socialização; de ação docente; de verticalidade e de transversalidade.

Tabela 6 - Dificuldades ao ingressar na EBTT

Caracterizadores	Muito difícil	difícil	moderado	fácil	Muito fácil	não se aplica
As exigências da gestão escolar: direções e coordenação de ensino e setor pedagógico	0	2	17	8	0	1
Convívio com os demais colegas professores	0	4	7	13	4	0
Falta de apoio de um professor experiente	1	5	5	4	0	13
Gestão de sala de aula: planejamento, execução e avaliação	0	3	4	18	3	0
Relação com os alunos	0	0	5	13	9	0
Domínio do conteúdo em sala de aula	0	1	3	13	13	0
Lidar com recursos didático pedagógico	0	2	5	15	6	0
Controle da disciplina em classe	0	1	9	10	8	0
Atender alunos com deficiência	7	6	11	2	1	1

Tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas	2	8	6	8	2	0
Quantidade de aulas	5	2	16	3	2	0
Atuar em diferentes níveis de ensino (médio e superior, proeja, fic)	1	5	8	10	2	1
Articular gestão, ensino, ensino pesquisa e extensão	5	7	12	3	1	0
Somatório das dificuldades ao ingressar no EBTT.	21	46	106	120	51	16

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

No quesito dificuldades e relevâncias na docência, tem-se alguns caracterizadores que balizam a profissionalidade docente. Nesse sentido, os participantes consideram moderado a fácil as exigências da gestão escolar regulatórias da atividade docente, geridas pela direção e coordenação de ensino, e setor pedagógico. Cabe destacar neste item, que as exigências regulatórias que emanam desses setores são inúmeras, entre as quais, os professores exercem diversas atividades de caráter burocrática e gerencial, como: atuação em comissões; elaboração do Plano Individual de Trabalho (PIT) e o Relatório Individual de Trabalho (RIT); inserção de documentos em plataformas (SEI, Cajuí, Suap); colegiados; – Núcleo Docente Estruturante (NDE) entre outras atividades que são reguladas pelos setores.

Diante dessas incumbências que os professores devem exercer, a maioria significativa 17 (61%) dos participantes apontaram como moderado o grau de dificuldade em virtudes de alguns pontos que demandam tempo para serem compreendidas, de modo que são incorporadas nos afazeres dos professores com passar do tempo, dadas as condições das experiências empíricas (Braem, 2000).

Ademais, a Tabela 6 apresenta dois itens relacionados a socialização profissional, de um lado, a convivência com colegas, e de outro, a falta de apoio dos colegas mais experientes. No primeiro item, a maioria dos professores considerou fácil e/ou muito fácil (61%) a convivência com colegas; no segundo item, os participantes consideram que a falta de apoio dos colegas não se aplica a realidade do trabalho docente. Nesse caso, o fator de socialização profissional ratifica ao que foi afirmado na Tabela 5, quando os docentes consideram que sempre recorrem aos colegas de áreas para tirarem suas dúvidas.

No quesito ação docente, vários itens apontam o grau de dificuldade dos professores no exercício dessa função, em sala de aula. Assim, a maioria (75%) considera fácil e/ou muito fácil a gestão do planejamento, execução e avaliação das atividades nesse espaço, do mesmo modo, considera fácil a relação junto dos alunos (46%), o domínio do conteúdo, 93% considerando as opções fácil e muito fácil; lidar com recursos didáticos, 54% optaram por assinalar fácil; e o controle de classe atinge 46% considerando as opções fácil e muito fácil.

No entanto, o grau de dificuldade se desloca ao nível maior de dificuldade quando se trata de lidar com alunos com deficiência chegando a 64%, além dos 39% que consideram moderado; o item, gerir o tempo disponível para desenvolver as tarefas atinge 36% nas duas primeiras alternativas e 21% consideram moderado. Do mesmo modo, o item, lidar com quantidade de alunos, em sala de aula, chega 28% o grau de dificuldades e 57% consideram moderado. Percebe-se nesse item a relevância dos aspectos didático pedagógico como forma de superação do empirismo em que a profissionalidade docente vai-se constituindo.

Além disso, o Gráfico 6 aponta aspecto da estrutura organizacional dos Institutos Federais ao abordar a verticalidade, na qual se configura essas instituições, que, para Pacheco (2020), constitui um fundamento estruturante, em virtude do formato simultâneo de ofertas e de cursos em diferentes níveis de ensino, pela sua forma de organização curricular para permitir a formação diferentes níveis e modalidades de cursos. Além disso, permite ao discente fazer diferentes itinerários formativos entre cursos ofertados na educação profissional técnica e tecnológica.

Desse modo, ao apontar o grau de dificuldades para atuar em diferentes níveis de ensino (médio e superior, Proeja, FIC), apesar de haver uma maioria, 36% considerarem fácil atuar nesses nichos de ensino, há um deslocamento maior ao grau de moderado a difícil. Ao ter em vista o grau de dificuldade por meio da verticalização do ensino, há que levar em consideração outro fundamento básico da estrutura organizacional dos IFs, a transversalidade, a qual está relacionada ao caráter transversal entre ensino, pesquisa e extensão, e ainda, a atividades sócio gerencial que abrange outras dimensões da sociedade. Ao partir desses pressupostos, os participantes da pesquisa apontaram como um grau maior de dificuldades 46%, enquanto 43% consideram moderado o desafio de articular as atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão.

Em síntese, a função docente na carreira EBTT é ampla, múltipla e diversificada, requer planejamento, tempo para ambientar, e compreender as exigências institucionais. As dificuldades para exercer as funções docentes decorrem da estrutura organizacional da instituição, na qual as exigências do caráter transversal entre ensino, pesquisa, extensão e atividade de gestão, e verticalidade entre diferentes níveis e modalidades de ensino, se tornam um complicador para realizar a atuação docente na EBTT.

3.4 O conhecimento da profissão

O conhecimento profissional, enquanto uma construção social de um determinado grupo/comunidade, constitui um elemento básico das profissões diante da competitividade e da

demanda por conhecimento e informações aplicáveis a situações reais para resolver problemas concretos da sociedade. Autores de diferentes abordagens, como: Goode (1957); Parsons (1964); Johnson, (1972); Freidson (1984); Evetts (2009), elencam um conjunto de conhecimentos socialmente requeridos para aplicar ao desempenho da atividade profissional, assim como autores de diferentes matrizes epistemológica (Contreras, 2012; Dewey, 1959; Freire, 2011; Garcia 2009; Saviani 2009; Schon, 2000; Stenhouse, 1974; Tardif, 2007; Zeichner 2008) destacam os conhecimentos necessários para exercer o exercício da atividade docente.

Assim, Rodrigues (2002) considera o conhecimento um traço distintivo da sociedade pós-industrial. Logo, sublinha o crescente significado do conhecimento teórico que alarga sobre emergência de novas indústrias, das tecnologias e da informação. Assim, os homens da ciência são figuras dominantes e os profissionais como uma nova classe emergente na nova sociedade legitimada pelo conhecimento prevalentemente orientada pelas normas do profissionalismo.

No entanto, sobe a ótica do trabalho, segundo Roldão (2010), o conhecimento da docência ocupa uma posição central na afirmação da profissionalidade, que ao lado de outros caracterizadores da profissão, como: função, poder, pertença a grupos de pares, a autorregulação, e um código de comportamentos que constituem elementos de distinção entre técnico, funcionário e profissional, e, quiçá, entre profissões. Portanto, esses atributos constituem um projeto de profissionalização, que, segundo Brzezinski (2008), tem como fundamento epistemológico uma concepção histórica-social centrada no conhecimento e na qualidade social da profissionalização como paradigma. Veja-se, a seguir, as atribuições da importância do conhecimento profissional na docência, segundo a Tabela 7.

Tabela 7. Importância do conhecimento da profissão docente

Caracterizadores	Sem importância	Pouca importância	Moderada	importante	Muito importante
Incide sobre a ação/função docente.	0	0	1	12	15
É socialmente indispensável ao exercício da ação/função docente.	0	0	2	15	11
Legítima socialmente a ação/função profissional docente	0	0	3	13	12
É produzido coletivamente pelos professores	0	0	9	12	7
Influência no reconhecimento da atividade docente como profissão	1	0	5	11	11
É controlado e regulado pelos pares	0	1	12	12	3
É controlado e regulado pelo Estado	2	2	15	6	3
Somatório da importância do conhecimento profissional	3	3	47	81	62

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Partindo desta síntese dos caracterizadores ordenado por Roldão (2010) buscou em um primeiro bloco de proposições compreender a incidência do conhecimento da profissão docente

sobre vários aspectos. Por isso, principia-se sobre atividade docente, a qual tem um grau elevado de importância na avaliação dos participantes, assim como a função social e legitimadora do conhecimento para realizar o exercício da atividade docente e do reconhecimento da profissão docente.

No primeiro item, a proposição buscou identificar o grau de relevância do conhecimento sobre ação/função docente, na qual a totalidade dos participantes apontam muita importância, ao levar em consideração que 12 (43%) apontaram como importante e 15 (54%) destacaram que a incidência do conhecimento sobre função docente é muito importante. Do mesmo modo, no segundo item, a proposição aborda a sociabilidade do conhecimento para desempenhar o exercício da função docente. Nesse sentido, as respostas dos participantes apontaram o mesmo grau de relevância, porém, inverte o nível de importância, para 15 (54%) dos professores essa proposição é importante, enquanto para 11 (39%) dos participantes o conhecimento é socialmente indispensável ao exercício da ação/função docente. Nessa linha de raciocínio, o terceiro item legitimidade social do conhecimento acerca da função profissional docente, na qual 3 (11%) dos participantes apontaram como moderada; para 13 (46%) consideraram a proposição como importante; e 12 (43%) identificaram que o conhecimento legitima socialmente a ação/função profissional docente.

Nesses caracterizadores, acima expostos, Roldão (2010) destaca a importância do conhecimento sobre globalidade da função de ensinar, tanto no sentido dos conteúdos específicos quanto na dimensão relacional e pedagógica, os quais requerem um conhecimento sobre processos de ensino, objeto de ensino e sujeitos da ação. Nesse sentido, o reconhecimento dos professores sobre incidência do conhecimento na ação docente, retoma a importância da globalidade da função de ensinar, em relação aos aspectos do domínio do conteúdo em que se constituem a profissionalidade empírica, mediante aos aspectos relacionais e pedagógicos que demandam a construção de uma profissionalidade científica em que o processo de ensinar assume uma dimensão ontológica de apropriação do objeto (o currículo que se ensina) pela ação do sujeito.

Num segundo bloco de proposições elencamos dois itens: no primeiro, destaca-se a produção coletiva do conhecimento pelo corpo profissional, de modo que para 9 (32) a importância dessa proposição é moderada; para 12 (43%) é importante e para 7 (25%) a proposição é muito importante, pois identificam que o conhecimento é produzido coletivamente pelos professores. Do mesmo modo, quando aborda a relevância do conhecimento para consolidar o reconhecimento da atividade docente como profissão apenas 1 (3%) vê esse item sem importância; para 5 (18%) participantes essa proposição é moderada, enquanto para 11

(39%) é importante; e com igual nível (39%) consideram muito importante que o conhecimento influência no reconhecimento da atividade docente como profissão.

Nesses aspectos, destaca-se importância da formação continuada pela qual os docentes da EBTT, tardiamente vão construindo a sua profissionalidade nesse nicho de ensino. Tais circunstâncias acontecem em virtude das contradições acima abordada, tanto do professor licenciado que não tem a formação técnica necessária para a EP quanto do bacharel/tecnólogo que não tem, em sua formação, os fundamentos do conhecimento didático pedagógico advindo das ciências pedagógicas, que articulados ao conhecimento da específica e do mundo do trabalho, como apontou Grimm *et al.* (2020) são essenciais à atuação profissional docente. Assim, como afirma Dubar (2012), “a formação profissional tornou-se formação ao longo da vida” e dada as circunstâncias das novas exigências do mundo do trabalho das políticas públicas a formação continuada é tão relevante quanto a formação inicial por ter em vista que todo trabalho é formador, embora venha a ser sob comando do capital.

No entanto, o grau de importância desse indicador diminui quando se trata da regulação da atividade docente, consistir em ser pelo corpo profissional ou pelo Estado, os quais tem uma predominância da importância moderada. Nesse terceiro bloco, destaca-se a regulação e controle como um dos principais gargalos do reconhecimento da função docente como profissão, a qual se distingue de outras profissões socialmente reconhecidas que gozam de alto prestígio social, conforme o enquadramento das abordagens das profissões, de acordo com Monteiro (2015).

Assim, de um lado, 3% dos participantes veem pouca importância do controle e regulação do conhecimento pelos pares; por outro lado, 12 (43%) consideram essa importância moderada, e nesse quantitativo de participantes, identificam esse controle como importante; no entanto, para 3 (11%) é muito importante quando o conhecimento profissional docente é controlado e regulado pelos pares.

Entretanto, quando se trata da regulamentação e controle do conhecimento profissional docente pelo Estado, os índices de relevância pendem mais para baixa importância. Assim, os que consideram sem importância e pouco importante atingem 14% dos participantes, 7% respectivamente; numa situação de neutralidade, 15 (54%) identificaram a proposição como moderada; para 6 (21%) essa proposição é importante e para 3 (11%) é muito importante o conhecimento ser controlado e regulado pelo Estado.

Neste sentido, salienta-se que o conhecimento é produzido pelos professores na relação com pares ao longo da vida profissional que tem a possibilidade de pesquisar e investigar sua prática profissional, seja na vida cotidiana ou em parcerias com instituições de conhecimento

nas quais produzem os conhecimentos, tanto do ponto vista dos conteúdos curriculares quanto dos saberes processuais e didático pedagógicos. No entanto, no sentido da regulamentação e controle desse conhecimento, conforme Monteiro (2015), à docência, ao contrário de outras profissões de elite, sofre uma influência reguladora do Estado em relação a natureza da educação contido nos planos, nos currículos e na carreira profissional.

Diante dos objetivos propostos, os dados da pesquisa nos revelam o perfil dos professores do IFNMG que ingressaram nos últimos anos, entre os quais salienta-se mudança de perfil desses docentes, que, atualmente, ingressam na EBTT, em virtude de titulação, idade, experiência na docência, maior presença feminina. Do mesmo modo, percebe-se uma satisfação em relação aos níveis de receptividade, informações recebidas, proximidade com os pares, atendimento às exigências institucionais. Enfim, a função docente na EBTT, implica uma série de atribuições pelas quais perpassam a atuação docente, em sala de aula, ao envolver atividade de gestão, planejamento, serviços burocráticos, atividades articuladas ao ensino. Nesse sentido, os caracterizadores de conhecimento profissional na EBTT são necessários para realizar o reconhecimento de uma atividade como profissão.

Assim, as seções subsequentes apresentam os resultados das entrevistas em que abordam os elementos constitutivos da formação do professor ingressante, as características da socialização organizacional e profissional na construção da profissionalidade e das experiências socializadas no processo constitutivo da profissionalidade no contexto do trabalho.

CAPÍTULO 7 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR EBTT: trajetórias, carreira e docência.

É preciso entender a formação de professores como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano

Curado Silva

Partindo do princípio da profissionalização, a profissionalidade é um conjunto de capacidades profissionais que o sujeito constrói ao longo da trajetória formativa e profissional, constituída socialmente a partir das relações individuais e coletivamente vivenciadas em situações socializadoras. Dessa maneira, há condições tácitas, pré-profissionais, nas ações cientificamente sistematizadas, e/ou legitimadas pelos códigos das profissões. Do mesmo modo, ao ter a profissionalidade docente como objeto mais amplo dessa investigação, a pesquisa buscou nesta seção, identificar os elementos da socialização que constituem a profissionalidade para sistematizá-los a partir dos indicativos constitutivos dessa profissionalidade docente nos IFs e as suas relações à carreira EBTT.

Ao partir da mediação das categorias trabalho, formação e institucionalidade, esses elementos se relacionam a formação acadêmica; a formação/atuação interdisciplinar; a formação em serviço; a atuação educacional e sociocultural; a atratividade docente; e os marcos da docência; choque de realidade; magistério na EBTT; conhecimento prévio da docência; conhecimento da docência; distinção da profissionalidade; abandono profissional e; perspectivas profissionais.

A partir do confronto dos indicadores, os elementos da profissionalidade foram organizados e agrupados em pré-categorias que nos conduziram a duas categorias universais do conteúdo da profissionalidade: a constituição da profissionalidade (formação inicial, experiências pré-profissionais e, formação continuada); e, a carreira (exercício da docência e ser docente). Nesse sentido, de acordo com Figura 5, os processos de formação são:

Figura 5 – Categorização da formação docente



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

1. Profissionalidade: processo permanente de construção da docência

A formação de professores como campo de conhecimento constitui o principal elo constitutivo da profissionalidade docente, pois, implicada nos aspectos da formação inicial e/ou da formação continuada e em serviço. Nesse sentido, a formação de professores é definida, de acordo com Marcelo Garcia (1999), como uma área de conhecimento, investigação e propostas teóricas/práticas que estudam os processos formativos dos professores de forma coletiva ou individualmente, em situações formativas inicial ou em serviço, nas quais, resultam em experiências de aprendizagens para aplicar as melhores condições de aquisição de conhecimentos, competências profissionais e destrezas, que lhes permitem intervir no desenvolvimento do ensino, do currículo, da escola, da educação e das aprendizagens dos alunos.

Para definição dessa categoria, a pesquisa revela-se um conjunto de indicadores dos elementos da profissionalidade, os quais se aborda ao longo da apresentação de cada elemento constitutivo dessa categoria. Assim a categoria profissionalidade na pesquisa expressa-se em

três subcategorias, a saber: formação inicial, enquanto etapa da formação profissional do professor em cursos de graduação; experiências pré-profissionais, as quais os participantes indicam como primeiras experiências de docência; e, formação continuada compreendida como processo permanente de formação do professor.

1.1 A formação inicial

De acordo com Marcelo Garcia (1999), a formação inicial constitui uma das etapas da formação de professores destinada a aprender a ensinar. É nessa etapa da formação que ocorre a preparação formal, de modo particular, numa instituição específica que se realiza a formação de professores, onde os alunos apreendem os conhecimentos de caráter pedagógico e os conhecimentos das disciplinas acadêmicas da área de formação, assim como são inseridos nas práticas de ensino.

Desse modo, as instituições especializadas de educação superior assumem o papel da formação de professores sistematicamente desenvolvida em cursos de formação (as licenciaturas). Conforme Brzezinski (2008) e Kuenzer (2011) por consequência dessa definição, a formação inicial é tratada como um formação pré-serviço, conforme defende Anped, desde os anos de 1990 e não um treinamento em serviço como aparenta se apresentar nos dispositivos legais da LDB 9.394/96. Por conseguinte, as políticas restritivas de formação de professores se limitam ao âmbito da formação inicial, sem levar em consideração outras abrangências que integram esse processo, tais como: políticas relacionadas ao trabalho dos professores, profissionalização e condições de trabalho que são tratadas apenas no âmbito do financiamento.

No entanto, quando se trata de formação inicial para EPT uma lacuna se estabelece, contraditoriamente, o ingresso nessa modalidade de ensino admite-se três modalidades de formação inicial: os graduados em cursos de licenciaturas, graduados em cursos de bacharelados e graduados em cursos de tecnologia. Diante disso, a formação de professores nessa modalidade de ensino se constitui, conforme Ferreira e Cruz (2022), daqueles sujeitos que passaram pelo percurso da formação inicial no âmbito da docência. Logo, esses sem ter uma formação direcionada a EP, e os professores não licenciados que adquirem uma formação tardia para ingressar na docência, de modo que profissionalidade para exercer a EBTT se constitui a partir das práticas socializadas no contexto dessa institucionalidade da EPT.

Assim, os elementos constitutivos da profissionalidade nessa subcategoria alteram entre formação acadêmica e formação interdisciplinar. Na primeira, apresenta situação de formação em que docentes ingressantes na EBTT têm seu percurso formativo em diferentes tipos de

graduação. Por isso, neste item destaca a formação inicial do professor em curso de bacharelado, a formação do professor em curso de licenciatura, e o professor formado em curso de tecnologia.

O elemento academicista nessa subcategoria, considera-se aquele docente que desenvolveu o seu percurso acadêmico ao longo da formação por passar pela graduação e pós-graduação sem passar por uma experiência profissional no campo da docência. Por isso, são considerados como percurso academicista em que docência se releva como certo sentido de “oportunismo”, aqui, se trata das oportunidades que surgem ao longo da formação, embora não tenha uma perspectiva planejada de ser professor. A formação diversificada trata dos docentes que passaram por diferentes cursos de graduação e segue em áreas diferentes ao curso de formação original ao ingressar na pós-graduação; por fim, a formação inicial em magistério normal, nesse elemento, há os docentes que consideram o ensino normal em nível médio, como formação inicial para professor.

Na segunda subcategoria, aparece indicadores de elementos como: formação múltipla e formação simultânea. Assim, a múltipla formação, se refere aos professores que optaram por fazer uma carreira acadêmica horizontal, que passam por diferentes áreas do conhecimento como segunda graduação ou que, simultaneamente, fizeram diferentes tipos de graduação, assim, a formação simultânea ocorre durante o processo de formação, tanto para quem fez simultaneamente um curso de bacharelado e licenciatura quanto quem teve a oportunidade de fazer uma especialização paralelo a graduação ou a pós-graduação.

1.1.1 A formação acadêmica

Diante desse contexto, apresenta-se as narrativas desses sujeitos a partir dos indicadores de cada categoria que constituem os elementos da profissionalidade, assim, a formação acadêmica apresenta diferentes aspectos. Quanto ao **tipo de graduação** a pesquisa nos proporcionou identificar diferentes áreas de formação, conforme está demonstrado no Quadro 15, no qual destaca os diferentes cursos de formação de origem, em que se apresenta 75% dos professores são licenciados e 42% possuem seu curso de origem o bacharelado. Nesse sentido, os professores entrevistados destacaram suas áreas de formação quando afirmam que: “*Eu fiz a graduação em Ciências Contábeis[...]*” (Docente 2), ou como o Docente 1, que tem um duplo bacharelado: “[...] *tenho a graduação em música e a graduação em matemática*”. Assim como aqueles que são licenciados “*Comecei, a fazer graduação na licenciatura em física [...]*” (Docente 7); “*eu fiz a graduação em Geografia [...]*” (Docente 3), e ainda, aqueles que tem a dupla formação de licenciatura e bacharelado: “*Concomitante ao bacharelado eu fiz a*

licenciatura, também em enfermagem[...]” (Docente 9). Percebe-se que os participantes da pesquisa ao se apresentarem, apontam sua área de formação, precedida do tipo de graduação, o qual deu origem a sua trajetória acadêmica.

Ainda como indicador dos elementos da profissionalidade, a pesquisa apontou um **perfil academicista** de formação do professor EBTT, sobretudo, os professores não licenciados que seguem uma carreira acadêmica após concluir o curso de graduação, de modo que viria a encaixar uma sequência de níveis de estudo, como ilustra o Quadro 16 em relação aos relatos dos docentes.

Quadro 16 - Perfil academicista na formação inicial

Relatos	Docente
[...] e daí fui fazer depois o mestrado, doutorado.	Docente 1
[...]eu formei, fui para a pós-graduação direto, emendei o doutorado, e aí já emendei na docência, então acabou que não tive contato com o profissional da enfermagem, tive alguns contatos no estágio que eu acompanhava.	Docente 6
Então eu sou graduado em enfermagem, eu sou mestre em ciências biológicas, fisiologia e meu doutorado em enfermagem[...]	Docente 9
[...] eu fui para medicina veterinária[...] depois que eu terminei o mestrado, comecei o doutorado[...]	Docente 13
Eu entrei para a faculdade e depois eu acabei me interessando em fazer um mestrado [...] eu fiz um mestrado, depois eu fui para o doutorado.	Docente 14

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Nesses casos, a pesquisa revelou que é recorrente os docentes não licenciados seguirem uma trajetória acadêmica, em que muda imediatamente de um nível de ensino sem vivenciar uma experiência do trabalho, seja na área de formação profissional, seja na docência. Nesse interim, quando acontece os primeiros contatos na prática letiva e didática ocorrem por obrigatoriedade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em que o estágio docente é requisito para efetivar sua integralização do curso, como veremos na categoria experiências pré-profissionais. Do mesmo modo, a opção pela carreira acadêmica é resultante do desejo do professor não licenciado ingressar numa carreira de magistério superior como nos relata o Docente 14 “[...]quando eu fui para o doutorado eu já comecei a pensar na docência”, ou como nos relata um outro docente:

inicialmente, não tinha interesse de seguir pela área acadêmica, tinha interesse de atuar mesmo nas empresas, no mercado de trabalho, no sentido de atuar na engenharia mesmo [...] não tinha mestrado, especialização, nada, só tinha graduação [...] com o primeiro contato com a docência foi assim [...] para eu conseguir perpetuar aqui, eu preciso fazer um mestrado, doutorado, seguir essa área acadêmica (Docente 12).

A partir desses relatos, depreende-se que a atividade docente para ser realizada pelo professor não licenciado não corresponde a uma perspectiva de carreira profissional, até mesmo, porque, segundo Ferreira e Cruz (2022), ao ingressarem nesses cursos de formação,

esses sujeitos não têm a intenção de se tornarem professores. No entanto, ao decorrer do percurso acadêmico, essa possibilidade torna-se real, à medida que esses sujeitos passam a investir na carreira acadêmica como perspectiva de preencher lacunas de caráter didático/pedagógico não estudado ao longo da graduação.

Portanto, a contradição se estabelece quando se analisa o percurso formativo do professor licenciado que ingressa nos cursos especializados de formação de professores, nos quais, socializam experiências profissionais da docência, de modo que há uma tendência do profissional docente investir na carreira acadêmica, a partir da fase denominada por Marcelo Garcia (1999) de estagnação profissional, de forma que há uma predominância de seguir a carreira acadêmica após iniciação na docência, o que caracteriza um maior investimento ao longo da formação, como relata este docente:

comecei, a fazer graduação em física e fui fazer o mestrado [...] eu não ia continuar o doutorado, então a minha primeira ideia era não continuar, não ir para o doutorado, retornar e ficar por aqui, trabalhar, ingressar na carreira docente e tal [...] eu nunca parei de lecionar, quando eu estava na graduação, eu trabalhei em escolas públicas aqui da região (Docente 7).

Observa-se, que, na perspectiva desse docente, seguir a carreira acadêmica foi uma questão de oportunidade e não uma perspectiva de investimento na carreira profissional, veja que ao longo da graduação já tinha vivenciado todos os processos e dilemas da docência, de modo que o mestrado foi o suficiente para ingressá-lo na carreira profissional docente, diante dessa indecisão, o doutorado foi uma oportunidade de conciliar os estudos e trabalho “no doutorado [...] a gente trabalhava, além dos estágios, tinha umas bolsas de docência, então a gente poderia pegar e continuar lecionando”. Desse modo, percebe-se que a **oportunidade** de continuar a carreira acadêmica constitui em ser um indicador da formação acadêmica como elemento da profissionalidade.

Diante desse processo de investimento na carreira acadêmica, a pesquisa demonstrou um perfil formativo de professores ingressantes na EBTT, **interdisciplinar e diversificado**. Nesses aspectos é interdisciplinar e diversificado por abranger diferentes áreas de formação, nesse sentido os sujeitos afirmam que:

eu sou graduado em enfermagem, eu sou mestre em ciências biológicas, fisiologia e meu doutorado em enfermagem, mas de enfermagem não tem nada. A minha área de concentração é Imunologia da hanseníase [...] (Docente 9).

[...] eu fui fazer depois o mestrado, doutorado, eu fiz um doutorado na física, na área de física. Então tenho a graduação em música, minha graduação em matemática e doutorado na física/matemática (Docente 1).

[...] eu fiz a graduação em Geografia. Terminei [...] e já iniciei o mestrado em Ciências Biológicas também [...] (Docente 3).

Observa-se, que, no sentido da formação horizontal, esses sujeitos foram enveredando por diferentes áreas de formação, de modo que veio articular na formação, áreas de abrangências, como: Ciências da Saúde e Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Artes. Como já abordado, no Quadro 15, do capítulo anterior, por exigências da institucionalidade dos IFs ou da rede total, além da diversidade de titulações, existem professores que possuem múltiplas formações com licenciatura e bacharelado que vai além das respectivas áreas de formação, de modo que se encontram docentes com formação multidisciplinar como ilustra caso de docentes com formação em 2 ou 3 cursos/áreas diferentes, o que proporciona ao candidato à docência optar pelo ingresso em diferentes área ao se inscrever num edital de concurso.

Além desses indicadores da profissionalidade acima elencados, a pesquisa apontou situações de formação pré-profissional, aquela formação ao magistério obtida antes da graduação, nesse caso, profisses com formação em **magistério normal** como pode observar no relato do Docente 16: *“Eu sou formado em normal, médio, me formei em 2004. Logo depois, ingressei na licenciatura [...]”*, do mesmo modo, um docente não licenciado afirma que: *“Eu fiz no ensino médio, formação de professores, que era o nome que a gente tinha na época, e fiz o científico, que seria uma formação geral [...] eu passei no vestibular de Zootecnia [...]”* (Docente 13).

Veja nesses casos, que o processo de profissionalização numa determinada área, antecede a formação inicial docente ofertada por instituições especializadas de nível superior. Cabe ressaltar, que, a política de formação de professores foi institucionalizada do início do século XX, a partir da implementação da escola normal como espaço de formação de professores que perdurou até o final dos anos de 1990, por ocasião da implantação da atual Lei de Diretrizes Base da Educação (LDB, 9394/96), que apesar de admitir a formação em curso normal médio, passou a exigir a formação em cursos de formação de professores a nível superior. Nesse sentido, o magistério normal de nível médio, serviu por muito tempo como uma formação mínima exigida para ingresso na docência.

Em síntese, a formação acadêmica enquanto elemento da profissionalidade apresenta diferentes dimensões da prática socializadora: pessoal, social, política ou cultural. Pessoal, porque é um processo de escolha, de busca por um lugar no rol das profissões; social, pois abrange as demais e constitui um processo de determinações de um modelo de sociedade; política devido a formação inicial que é marcada por contradições, intencionalidades e interesse

diversos; por fim, é cultural, porque é carregada de contradições históricas, valores e tradições conservadoras que ideologicamente determina o *status* das profissões.

1.1.2 Formação Interdisciplinar

No bloco anterior, notificou-se que a formação acadêmica assume característica interdisciplinar e diversificada. Aqui, a formação interdisciplinar assume a posição de elemento constitutivo da profissionalidade, portanto, admite uma posição central na formação inicial do professor EBTT.

Para compreender essa lógica, não pode deixar de levar em consideração, conforme Kuenzer (2011), que o debate sobre formação de professores está permeado pelas orientações do capital, no qual é necessário conceber o caráter ideológico da relação entre modo de produção e reprodução da vida material nas relações capitalistas. Nessa linha de raciocínio, Brzezinski (2008) assevera que esse discurso recai sobre a crença que o bom percurso formativo é aquele que incide sobre volatilidade das qualificações requerida pelo mercado, flexível, global e abrangente, pautado na produção de saberes instrumentais, utilitarista e na mão de obra exigida pelo metabolismo do capital.

Não obstante, é recorrente nessa (sub)categoria de indicadores da formação inicial em que prevalece a múltipla formação, assim como formação simultânea em diferentes níveis para haver uma melhor adaptabilidade ao mercado de trabalho. De modo que a **múltipla formação** assume diferente caráter, são professores que optaram por fazer uma carreira acadêmica horizontal, passando por diferentes áreas do conhecimento ao optar por arranjar uma segunda graduação ou que faz, simultaneamente, diferentes tipos de graduação. Assim, afirma o Docente 1, *“Eu tenho uma formação bastante híbrida [...] o meu bacharelado foi música, a matemática foi o bacharelado, fiz uma complementação pedagógica para obter o título de licenciado [...]”*.

Nota-se, que o próprio docente assumiu a sua formação como híbrida, embora de áreas distintas, essa diversificação constitui-se formações complementares exigidas para situações do trabalho docente. Não obstante, o Docente 4, apresentou uma situação de múltiplas formações em que oportuniza uma segunda e até uma terceira graduação: *“Eu tenho 3 graduações, eu tenho letras inglês [...] Depois eu tive a oportunidade fazer Letras espanhol, e depois por último eu fiz pedagogia”*. No entanto, nesse caso, difere do relato anterior, porque é uma tripla formação com duas licenciaturas na mesma área (letras) e uma licenciatura em pedagogia, na área de ciências humanas.

Não obstante, a formação é simultânea, quando ocorre uma dupla formação em diferentes tipos de graduação. Nesse caso, o bacharelado e licenciatura, assim relatou o Docente

9: “[...] concomitante ao bacharelado eu fiz a licenciatura, também em enfermagem”. A partir disso, há um movimento diferente, o aluno ingressar na licenciatura e expandir para cursar um curso do bacharelado, como:

me formei bacharel e licenciada porque eu via uma necessidade grande de ter um conhecimento maior em matemática pura. Caso viesse a dar aula no ensino superior. Mas também eu vejo uma relevância muito grande no médio, então fiz o bacharelado e licenciatura [...] (Docente 11).

Nota-se que a formação simultânea ocorre na formação inicial do professor, em que o futuro docente optou pela carreira acadêmica sem renunciar ao magistério. Nos dois casos relatados, os docentes confirmaram que sempre atuaram como professores, mesmo tendo dupla possibilidade no exercício das funções, o primeiro nos relatou que sempre exerceu as duas atividades: “[...] trabalhei no Hospital como enfermeiro assistencial, e concomitante dando aula, tanto no (ensino) técnico, quanto na faculdade” (Docente 9).

Quanto ao segundo relato, cabe observar a finalidade em que o docente buscou fazer uma dupla formação, por um lado, a perspectiva de se afirmar como professor da educação básica, condição que o curso de licenciatura lhe concede, por outro lado, a possibilidade de ingressar no magistério superior. Neste sentido, a “matemática pura” lhe daria as condições materiais e intelectuais para atuar nesse nicho de ensino, uma vez que muitos alunos procuram fazer essa dupla graduação por entender que a licenciatura poderá cobrir a ausência de postos de trabalho destinados aos graduados bacharéis.

Do mesmo modo, que ocorre a dupla formação, acima identificada, a **formação simultânea** advém durante o processo de formação, no entanto, enquanto a primeira acontece durante a graduação, a segunda ocorre ao longo de qualquer nível de ensino. Nos relatos abaixo, calha em duas situações distintas, como: Docente 8 que assumiu: “[...] fiz uma licenciatura plena em física emendada com uma pós-graduação na época”. Enquanto, o Docente 15, afirmou que foi durante a pós-graduação: “Durante a minha fase de mestrado, eu realizei a minha pós-graduação em engenharia de segurança do trabalho [...] durante o doutorado também realizei uma pós-graduação em direito e gestão ambiental”.

Percebe-se que no primeiro relato, o estudante dentro das possibilidades almeja adquirir, ainda na graduação, um nível de formação mais elevada. Nesse caso a pós-graduação (*latu sensu*) lhe possibilitou avançar em termos de nível formativo. No segundo relato, a formação simultânea dentro desse nível de ensino (pós-graduação), no entanto, para obter ganhos qualitativos ao adquirir um título de especialista na área de formação, porque implica em ter um curso de um nível com maior elevação.

Portanto, a formação inicial do ponto de vista da formação interdisciplinar, ganha contorno de uma formação múltipla, dupla e simultânea. Assim, o seu caráter plural, eleva a abrangência formativa do professor de modo que atenda aos aspectos de um mundo mais flexível, diversificado e menos especializados, modelo de formação e atuação que atendem aos princípios da institucionalidade da Rede Federal.

Assim, a constituição da profissionalidade docente na formação inicial dos professores para EPT, se estabelece a partir de diferentes contextos da formação acadêmica. Sendo assim, a prática socializadora ocorre, de modo que a socialização profissional é marcada por contradições, intencionalidades e interesse diversos. Por isso, a ideologia determina o *status* das profissões ao elevar de certa forma, o caráter de uma formação em nível acadêmico e interdisciplinar. Portanto, a profissionalidade se constitui no âmbito da socialização profissional em que se articula formação acadêmica para exercer a docência nos espaços formativos, assim como a profissionalidade docente é deslumbrada no decorrer do percurso acadêmico sob influências dos agentes socializadores fundada no espelhamento profissional.

1.2 A Formação continuada

Ao partir do conceito de trabalho docente (Melo; Pimenta, 2019); de profissionalização (Brzezinski, 2008); desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia, 1999). Compreende a formação continuada como processo de construção e mudanças de aprendizagens docentes ao nível da prática de ensino, das crenças e concepções educativas dos professores, a qual tem implicações similares ao sinônimo de formação permanente, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, assim como de reciclagem ou capacitação.

Nesse sentido, a formação continuada, enquanto processo de maturação profissional é uma possibilidade de mudanças, de aprendizagem permanente e de progresso na vida profissional, na qual proporciona o desenvolvimento da identidade profissional. Logo, é construída a partir do domínio do campo científico, da investigação, da docência como prática social e do domínio de diversos saberes necessários à prática docente em uma perspectiva freiriana.

Diante desta definição, a categoria formação continuada nos apresenta como principal elemento constitutivo da profissionalidade docente, a **formação em serviço**. A qual, tem como aspectos indicadores: a ocupação pré-profissional como atividades exercidas pelos docentes antes de ingressar nos cursos de formação; os processos pedagógicos, que nos trazem referências às ações de aprendizagem teórica e práticas que os professores adquirem no

contexto de trabalho fora do ambiente universitário; e qualificação profissional, a qual está relacionada aos cursos de formação intencionalmente formulada para capacitação profissional docente.

Denomina-se de **formação pré-profissional** as ações formativas de professores que antecedem a formação inicial em instituições específicas de nível superior. Nesse caso o magistério de nível médio (Ensino Normal). Como abordou-se anteriormente sobre formação pré-profissionais, encontra-se ao longo das entrevistas, professores que passaram pela formação de magistério normal de nível médio, curso que até recentemente outorgava ingresso no magistério, de modo particular, na educação infantil.

Diante disso, a pesquisa revelou experiências de professores que construíram seus conhecimentos da docência no magistério, antes de obter um curso superior, como relatou o Docente 5: *“o meu curso é de letras, quando eu terminei, eu já trabalhava na área da educação. Eu iniciei muito jovem. Então, no período de estágio, eu já trabalhava lecionando”*. Uma situação que, conforme Brzezinski (2008), os sistemas de ensino historicamente admitiram pessoas sem nenhuma formação, de modo que esses professores se capacitavam por conta própria ou a instituição assumiria a obrigatoriedade de capacitá-los.

Nesse caso, o referido docente já carregava consigo uma gama de experiências na docência ao ingressar num curso que lhe qualificaria profissionalmente, ao menos ao ponto da *expertise* profissional, de modo que profissionalidade docente constituiu, nesse caso, a partir da convivência escolar, das experiências profissionais adquirida pela tradição pedagógica. Assim, suas experiências vieram antes de ingressar numa instituição de educação superior para exercer a carreira do magistério.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que a formação do professor, que, hoje, se encontra na EBTT, tem uma parcela de professores (25%) que vem de uma formação pré-profissional no magistério (médio/normal) pelo qual se iniciou antes de ingressar em um curso superior, o que possibilitou esses professores ingressarem na docência, independentemente de ser licenciado ou não, antes de formalmente se profissionalizarem num curso superior.

Diante disso, a formação continuada é um processo de autoformação, que além da intervenção, é um processo de intencionalidade, de participação e formação mútua, coletivamente alicerçada em teorias científicas/pedagógicas, nas experiências inovadoras e nas redes de cooperação existentes nos sistemas e na prática social e em que os **processos pedagógicos** se manifestam, conforme Novoa (1991). Assim, os relatos abaixo apresentam situações em que a aprendizagem se desponta.

Dessa forma, os professores que estão fora do ambiente universitário como revelou o depoimento do Docente 5: “[...] eu sempre pensei assim, eu saí da universidade, mas ela não pode sair da minha vida. Eu sempre me mantive ligada a tudo o que fosse novo, tudo que trouxesse de inovação”. Conforme Grimm *et al.* (2020), essa profissionalização docente se constitui ao longo da trajetória de vida profissional e pessoal, porque se manifesta no exercício da docência em diferentes espaços institucionais, assim como na formação acadêmica-profissional ofertada por instituições de ensino credenciadas que dispõem de conhecimentos técnicos científicos rigorosamente sistematizados.

Do mesmo modo, um outro docente enfatizou as suas percepções em relação as mudanças que ocorreram na área de formação pós a vida universitária. Assim, elencou que:

quando eu chego na universidade para fazer mestrado, eu detectei o que eu já imaginava, que eu já tinha percebido no chão da escola, tudo que eu estudei lá na graduação praticamente foi refêito [...] fui percebendo isso, trabalhando, naquela formação continuada que você vai adquirindo ao longo do tempo dentro da sala de aula [...] (Docente 10).

Percebe-se que nos dois relatos, existem uma percepção por parte dos docentes sobre mudanças e inovações que ocorrem no debate sobre as respectivas das áreas de formação. De acordo com Ferreira e Cruz (2022), os processos pedagógicos são geradores de saberes que se manifestam na prática, embora não viria a estar no ambiente universitário, pois compete ao profissional se constituir através das experiências práticas socializadas no ambiente de trabalho. Nesse sentido, os professores da EBTT, que, na maioria das vezes, não ingressam nos IFs com saberes didáticos/pedagógicos para assumir a docência, porém adquirem esses conhecimentos a partir das experiências socializadas entre pares, pois, têm como ponto de partida a prática, uma questão que afeta o professor não-licenciado como afirma um dos participantes da pesquisa, em que:

eu fiz durante o mestrado uma “disciplina” licenciatura, eu acho que me ajudou um pouco, mas eu acho que a formação foi muito mais prática... a minha formação de estar na sala de aula, de conhecer, principalmente ter colegas que estavam dispostos a me ajudar, foi que me preparou mais para essa carreira [...] (Docente 2).

Partido dessa percepção, cabe ressaltar, que na tradição da institucionalidade dos IFs, a prática e o pragmatismo epistemológico estiveram presentes na ação docentes dos professores que atuam no ensino técnico e tecnológico. De forma que, diante da dificuldade desses professores dominarem os conhecimentos das teorias das ciências pedagógicas da formação, esses sujeitos buscam outros caminhos viáveis para realizar sua compreensão e domínio prático, de modo que os saberes da experiência assumem uma centralidade nas ações cotidianas do fazer

docente por meio de técnicas aplicáveis ao ensino e das reflexões decorrentes de tais práticas. Conforme Grimm *et al.* (2020), diante das lacunas formativas, os docentes elegem os conhecimentos do campo profissional da formação inicial para efetuar sua atuação nessa modalidade de ensino.

Não obstante, essa profissionalidade, na formação continuada, se estabelece de forma mais ampla, conforme Setton (2016), por meio de uma prática socializadora continuada que é pensada por meio de um processo como algo que possui história e produz sentido circunscrito na historicidade e na subjetividade. Diante disso,

embora eu tenha trabalhado no ensino superior em algumas instituições, eu fui me especializando mesmo no ensino médio [...] então eu comecei a trabalhar no ensino técnico, antes mesmo de entrar no Instituto Federal [...] eu chego no Instituto já com uma experiência enorme adquirida em outros espaços (Docente 10).

Observa-se, nesse caso, embora tenha cursado um curso de licenciatura, o professor recorre às experiências práticas para construir a sua profissionalidade na EP, essa condição não é diferente dos professores não licenciados, pois, segundo Dubar (2005), é um processo de identificação e pertencimento a determinado grupo, que o docente assume pessoalmente por meio das atitudes, a ponto delas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta desses acontecimentos. No entanto, essas questões da aprendizagem pela prática nos IFs vão além dos processos didáticos pedagógicos de sala de aula, veja na continuidade desse relato:

[...] eu entro no Instituto, tomei posse num dia, no dia seguinte eu já estava numa turma dando aula, sem informação alguma. Então, essa formação acontece no cotidiano [...] eu percebo isso nos Institutos, que é a maior formação que a gente tem é no cotidiano mesmo, mais do que uma formação específica, estabelecida no horário, no período, é essa formação no campo de trabalho mesmo. No dia a dia, no cotidiano e, sobretudo, com a troca de experiências com os colegas, seja do mesmo campus ou de Campus diferentes (Docente 10).

Esse sujeito de pesquisa, trata-se de um professor experiente, que além da atuação no ensino superior, traz consigo uma vivência na EP, porém, essas experiências não são o suficiente para entender a dinâmica da cultura organizacional dos IFs por circunstâncias das determinações dessa institucionalidade. Diante da emergência que os professores são submetidos a encarar a sala de aula antes de conhecer dinâmica organizacional, essa estrutura administrativa/pedagógica da instituição faz abrolhar essa lacuna que se torne um complicador na socialização do professor ingressante no exercício do trabalho. Por isso, no relato acima, o

docente reclama da falta de informação e formação para auxiliá-lo na compreensão dessa institucionalidade.

Não obstante, a criação dos novos IFs e a tradição dos CEFETs, essa institucionalidade atribui aos professores um conjunto de funções atreladas ao ensino, à pesquisa, à extensão e às atividades de gestão. Assim, essa última está vinculada ao conceito de gestão democrática, porém, não deixa de ser contraditoriamente, uma forma de autorregulação, flexibilização e burocratização do trabalho docente atrelada às determinações do capital.

Por conta disso, ao ingressar nos IF, os professores recebem muitas atribuições de caráter técnico administrativo e de gestão que burocratizam o serviço do professor. De tal modo, atribuições correspondem ao preenchimento de planilhas, diários, relatórios, lidar com plataformas (Cajuí, SEI, Suap, entre outras), conhecer diversos setores, participar de colegiados, comissões, conhecer a linguagem codificada em siglas, tudo isso se refere à falta de informação e formação que o docente se refere, das quais o professor ingressante não recebe nenhum suporte.

Evidentemente, o professor ingressante passa a compreender essa dinâmica, na medida em que interage ao realizar o trabalho por meio da demanda do dia a dia, com a socialização das necessidades e na interação com colegas, e se (in)forma no chão da escola, o “chão da fábrica” no sentido gramsciano. No entanto, essa prática socializadora não se constitui, por si só, é um processo articulado de outras dimensões da formação, como ressalta Ferreira e Cruz (2022), que demanda uma intelectualidade cedente de um processo contínuo de profissionalização, porque:

eu trabalhei muito com a área da engenharia civil: engenharia, arquitetura e urbanismo [...] participei do projeto de criação do Observatório de Vivência no Semiárido Nordeste [...] fiquei 9 anos praticamente coordenando Observatório [...] atuando muito mais na parte de pesquisa [...] envolvido também um pouco de extensão (Docente 3).

Cabe salientar, que esse fazer didático/pedagógico não recua da teoria, das dúvidas e incertezas da prática docente quando coloca em perspectiva de formação, o que alude a existência duma *práxis* situada, em que demonstra que os professores recorrem ao conhecimento sistematizado e as práticas socializadoras para construir a sua profissionalidade, como revelou o Docente 6: “na enfermagem tem muito isso, o professor da enfermagem tem que ser metade prático e metade teórica [...]”. Neste sentido, a prática se torna apenas um ponto de partida para professores ao ingressar na EBTT, porque compete ao convívio da realidade institucional, levar o professor EBTT a adquirir os conhecimentos necessários exigidos pela

cultura dessa institucionalidade, o que constitui muitas vezes demandas de natureza gerencial, administrativa e didática/pedagógica.

No entanto, só o domínio da prática não é o suficiente, como nos propõe Gramsci (1978), a relação teoria prática está intrínseca a um par dialético sem que uma exista sem outra, não existe atividade prática sem inteligência teórica. De modo que, ao esgotar este processo de adaptação e ambientação nessa nova realidade, os próprios docentes sentem a necessidade de qualificar sua prática profissional em função das exigências do trabalho educativo.

Neste sentido, a **qualificação profissional** como dimensão da profissionalidade expressam as pretensões dos docentes de se desenvolverem na profissão, pois ter qualificação, segundo Braem (2000), é concebida como elemento central para realizar o processo de socialização formativa das identidades individuais e coletivas em direção ao universo cultural, construído pelo conhecimento interiorizado e pelo saber fazer objetivado atestado por título e experiências sociais como manifestou o Docente 8: *“Eu trabalhava na rede privada, fazia meu mestrado, saía de Paracatu para Brasília, fazia o mestrado e ainda ia em busca dos concursos[...]”*. Do mesmo modo, revelou o Docente 3: *“[...] quando eu vi a necessidade de atualizar, comecei o doutorado, sem afastar, o término foi no início e meio da pandemia”*.

Depreende que a qualificação profissional é uma necessidade que professores sentem para progredir profissionalmente. Por isso, a busca pela formação em nível de mestrado e doutorado se torna um *conditio sine qua non* para construção da profissionalidade docente, pois essa dimensão científica da profissionalidade é uma necessidade latente na perspectiva de formação do professor. No entanto, aqui, se trata de dois sujeitos que estavam na rede privada, as quais se abstém da obrigatoriedade e responsabilidade de capacitar seus professores, de modo que desrespeita de certa forma, conforme Brzezinski (2008), o atendimento ao direito de licença remunerada dos professores que ingressam na formação continuada.

A partir desses achados, percebe-se que a formação continuada é um processo formativo em serviço ao longo da vida profissional dos professores, sua profissionalidade se constitui a partir das primeiras experiências didático-pedagógicas socializadas em sala de aula. Ao transcorrer do tempo, trespassa a formação inicial e se estende ao longo da carreira por meio dos processos sócio pedagógicos ou da qualificação profissional intencionalmente constituída. Do mesmo modo, esse processo de socialização profissional se constitui por meio de processos pedagógicos autoformativos, mas coletivamente alicerçado em conhecimento científico/pedagógico e nas experiências que emanam das práticas sociais e nas qualificações intencionalmente planejadas.

1.3 Experiências pré-profissionais

As principais fontes de conhecimentos mobilizados pelos sujeitos decorrem das experiências socializadas em diferentes momentos da vida formativa. Não obstante, as experiências pré-profissionais integram o currículo de qualquer profissional que ao longo da sua formação buscou integrar relações socialmente diversificadas em ambientes socioculturais, de trabalho e de aprendizagem à vida escolar.

De acordo com Kuenzer (2011), as experiências pré-profissionais constituem dimensões pedagógicas efetivamente formativas diante das relações sociais e produtivas do trabalho docente, que do ponto de vista marxiano, ao serem internalizadas, estabelecem forças “ideologicamente primárias” para consolidar a materialização das relações de exploração por meio do consenso e do disciplinamento.

Diante disso, os principais elementos constitutivos da profissionalidade docente nessa (sub)categoria é apresentado em dois conjuntos de indicadores: o primeiro concentra na **educação sociocultural**, a qual se trata das atividades socioculturais previstas nos currículos dos cursos de formação para completar a carga horária dos alunos no processo de integralização dos cursos de graduação. O segundo, se refere a **ocupação pré-profissional**, atividades profissionais exercidas pelos professores antes de ingressar efetivamente na carreira docente. A partir desses elementos, o futuro profissional tem acesso a evento socialmente diversificado em que compartilha perspectiva, valor, aprendizagem, crença e prática socializadora da profissão. Assim, os indicadores desses elementos se constituem a partir de cursos/eventos; monitorias, intercâmbios; participação sociocultural e da circulação familiar (espelhamento) e ocupação profissional (estágios, monitorias, tutorias, professor mediador, professor substituto, professor eventual).

1.3.1 Educação sociocultural

Esse elemento constitui-se de práticas socioculturais previstas nos currículos dos cursos de formação, nos quais os alunos complementam a carga horária no processo de integralização dos cursos de graduação. No entanto, trata-se de condições educativas não formais socializadas por meio de atividades integrativas e culturais, que abrangem atividades de ensino, de extensão, de pesquisa que avançam sobre muros da universidade.

Diante disso, tem-se um conjunto de atividades circunstanciadas que caracterizam estes modos de formação, em que muitas vezes essa socialização acontece em situações informais e nos intramuros das instituições de ensino por ser o mais comum a participação em **cursos e**

eventos. Nesse caso, os eventos têm a finalidade de fazer a publicidade de trabalhos realizados, por meio de seminários, simpósios, colóquios, encontros, palestras debates, entres outras atividades de comunicação, enquanto cursos e minicursos assumem um caráter que há qualificação específica num determinado assunto, modelo, ensaio e atividades práticas em geral, como relatou um dos docentes entrevistados:

[...] eu tenho alguns cursos, assim eu fiz curso de matemática e tecnologias, produção de tecnologias na matemática. Já participei de vários eventos e palestras tanto de matemática pura quanto de educação matemática, que contribuíram significativamente para minha formação profissional como um todo (Docente 1).

Observa-se, a partir desse relato que o docente reconhece a importância desses cursos e eventos para efetivar sua formação profissional. Nesse sentido, a formação do professor assume uma totalidade formativa que vão além das obrigações formais previstas no currículo de formação. Assim, esses eventos permitem atingir outras dimensões formativas do professor, ao reafirmar o que aborda Kuenzer (2011, p. 675), “as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação”. Portanto, são processos pedagógicos que atuam na formação da subjetividade e na objetivação da vida material do sujeito, que, segundo Grimm *et al* (2020), se tornam elementos da profissionalidade docente que culmina em processos socializadores da profissionalização docente.

Não obstante, a **participação sociocultural** é vista pelos sujeitos da pesquisa como condição imprescindível para consolidar sua formação. Assim, há o conhecimento da docência, que assume um papel fundamental nessa preparação para ingressar no magistério. Pois, segundo Dubar (2005), essa interação do indivíduo no mundo vivido, por meio dessas representações simbólicas e culturais socializadas no mundo institucionalizado se constitui num processo de formação permanentemente diante da divisão do trabalho e da distribuição social do conhecimento.

Nesse sentido, o Docente 15 apontou a importância dessa participação social em diferentes espaços políticos democrático para efetivar, de fato, sua formação e respaldo para assumir à docência:

[...] sempre me envolvi com Consup - Conselho Superior. CPP, que é o conselho de pesquisa, conselho de pós-graduação, eu era representante do meu programa de pós-graduação. Sempre me envolvi com questões do Centro Acadêmico, comissão de formatura, nunca me escondi. Então, nesse sentido, eu me considerava preparado para lidar com o público, seja ele na veia administrativa, que a gente tem que lidar com a sociedade, com os pares da nossa classe[...] (Docente 15).

Depreende-se que o docente tem uma concepção da escola, da educação como um espaço político em que conflitos, interesses, disputas de projetos se estabelecem. Assim, a participação em diferentes seguimentos da escola, quiçá, da sociedade civil, constitui espaços de debates que proporcionam, na concepção thompiana, uma multiplicidade de experiências que constituem uma identidade e reivindicações coletivas dos indivíduos para inseri-lo num determinado nicho. E, nesse caso, o exercício da docência é requerida como uma situação de controle doméstico, porque: “*eu tinha já certa habilidade de oratória, até mesmo porque o meu trabalho [...] requeria isso de mim[...]*”, conforme apontou e observou o Docente 2. Nesse sentido, é interessante ressaltar o reconhecimento da dimensão política da formação docente como processo constitutivo da profissionalidade.

Diante disso, a participação em diferentes espaços da sociedade, da escola e do trabalho, a capacidade de exercer, liderar e lidar com público é um atenuante que condiciona ao sujeito está preparado para assumir o controle da sala de aula em qualquer situação. Do mesmo modo, outras experiências como intercâmbio e vivências em outras situações de ensino são consideradas, por estes sujeitos, condições que legitimam a assunção da docência. Dessa forma, a participação sociocultural como dimensão política do processo pedagógico preenche lacunas deixadas pela falta de formação no campo da docência, embora implique numa parte significativa de professores que elegem, segundo Grimm *et al.* (2020) os conhecimentos científicos da área de formação para exercer a docência.

Outro indicativo de experiências pré-profissionais para assumir a docência está na tradição da família socializada no exercício do trabalho, de modo que implica na **circulação familiar** da docência que se constitui num fator determinante para cumprir o exercício do magistério, inclusive para tomar a docência como profissão, como expôs um dos sujeitos desta pesquisa:

mas a minha formação enquanto professor, talvez se dê antes dessa trajetória, acadêmica. Eu sou de uma família de professores. Então, a vida escolar, o cotidiano escolar, isso já era muito comum em casa, desde pequena eu sempre tinha aquela ideia de ajudar os demais parentes com dificuldades. Então acho que minha profissionalidade docente vem anterior a esse processo de formação acadêmica formal (Docente 16).

Veja que esse docente reconheceu a influência da circulação docente na família, a qual teve um peso decisivo para si ter essa formação, enquanto professor, de acordo com Dubar (2012), Ferreira e Cruz (2022), esse modo corporativo de ser professor sofre influências da família, dos amigos, das escolas de formação, dos pares com quem socializam formal e informalmente ao longo da vida ativa.

Com efeito, a formação sociocultural reconhecida pelos docentes como experiências pré-profissionais implica num modo de profissionalidade que se constitui nas relações socializadoras por meio de aprendizagens formais e informais num contínuo de promoções pessoais, e coletiva compartilhada entre pares, familiares, amigos e outras referências que se incorpora ao modo de ser professor.

1.3.2 Ocupação pré-profissional

Denomina-se de ocupação pré-profissional, aquelas atividades exercidas por formandos e/ou formados que não ingressaram na carreira docente como atividade profissional. Nesse sentido, a ocupação pré-profissional como elemento da profissionalidade se constitui por atividades de estágios/monitorias, tutoria (professor mediador, professor eventual) e professor substituto.

As atividades de estágios e/ou residências constituem componentes curriculares obrigatórios nos cursos de formação de professores. Por isso, são oferecidos nos cursos de graduação ou nos estágios docentes a nível de mestrado e doutorado, os quais são ofertados para mestrandos e doutorandos que não atuam nesses respectivos níveis de ensino, assim como estágios remunerados que configuram professores bolsistas que assumem um contrato temporário de estágio. Como expôs o Docente 7: “[...] lá na Unesp, a gente trabalhava, além dos estágios, tinha umas bolsas de docência, então a gente poderia pegar e continuar lecionando”. Do mesmo modo, é oferecido fora do ambiente de sala de aula, porém:

consegui alguns estágios mais efetivos: Laboratório de meio ambiente na Universidade Federal de Viçosa; no meu último semestre um estágio na produção de celulose e papel na cidade vizinha. Simultaneamente, eu estava também como monitor da disciplina de hidráulica[...] (Docente 15).

Observe-se que diferentemente dos cursos de licenciaturas em que os estágios e residências estão diretamente ligados à atividade de ensino ao longo da graduação, e continua lecionando, como relata o Docente 7, os professores não licenciados não passam por essas exigências, suas atividades de iniciação profissional (pré-treino) correspondem à atividade prática diretamente ligados à área técnica de formação, as quais acontecem em laboratórios ou no campo/empresas, tanto nos serviços públicos quanto em instituições privadas. De modo que, as primeiras experiências de estágio, em sala de aula, obrigatoriamente vão ocorrer na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, como manifestou o Docente 6 “[...] no meu curso de bacharel, eu não tive nada relacionado à docência, na minha pós-graduação eu tive uma disciplina de seis (6) meses, que foi Estágio e Docência”.

Todavia, as únicas experiências relacionadas ao ensino nos cursos de formação inicial são as monitorias através de bolsas ou atividades voluntárias em que os alunos acompanham, na condição de monitor, um professor em uma determinada disciplina. Como assegurou o Docente 2, “*eu não tinha exatamente um plano de virar professora, mas eu era monitora do curso de contabilidade, então eu fui desenvolvendo o gostar da profissão[...]*”. Ou em situações em que o processo de ensino ocorre em ambiente não-formais “*eu comecei a dar da aula [...] como eu já dava aula de música a muitos anos, atuei como professor bolsista na graduação [...] depois no meu doutorado*” (Docente 1).

Depreende-se, a partir desses relatos que a atividade docente ocorre sem intencionalidade, e o tornar-se professor acontece por algumas circunstâncias: na primeira, a atividade de monitoria desenvolve esse “gosto” pela profissão docente. No segundo, o docente aponta uma correlação junto a atividade de ensino, embora de maneira informal, dar aulas nos remete ao trabalho do professor, como afirma Dubar (2012) é um “modelo corporativo” de socialização profissional em que se começa como aprendiz em situações formais e informais, e se torna companheiro ao interagir com pares, chega a mestre, passa de nível ao longo da vida.

Outras formas de ocupação profissional que caracterizam um pré-treino para exercer a docência são as atividades de **tutoria, professor mediador e professor substituto**. Essas situações de ensino, correspondem a trabalhos frequentemente renumerados em que os docentes atuam em situações eventuais e/ou temporárias sem se ter um compromisso funcional de carreira profissional. Os casos de tutorias e professor mediador tem maior incidência com professores em formação, como abordou este docente:

trabalhei como mediadora da Univesp – Universidade Virtual no Estado de São Paulo. Que atua com ensino EAD, do curso de engenharia de produção, pedagogia, matemática e engenharia elétrica [...] trabalhei também nessa faculdade enquanto fazia mestrado (Docente 12).

Nota-se, que os tipos de atuação pré-ocupacional então ligados, de um lado, ao avanço dos cursos de formação na modalidade de ensino a distância (Evangelista *et al.*, 2019). Desse modo, esses professores atuam como auxiliares de docentes titulares nas respectivas disciplinas ou como orientadores de matérias advindas de fontes videográficas e apostilas. Por outro lado, a atuação como **professor substituto** corresponde ao serviço temporário em que o docente participa da maioria das ações institucionais e assume principalmente, as responsabilidades relacionadas às atividades de ensino, porém sem vínculo permanente à instituição.

Em se tratando das experiências profissionais, o professor substituto em instituições de educação superior, assim como no EBTT, passa por processo seletivo para assumir a docência. Nesse caso particular, a seleção prevê em editais aulas práticas e provas de títulos por ter a

graduação como pré-requisito. Assim, “*ao final do mestrado, prestei um concurso para professor substituto na Universidade [...] fiquei por 2 anos [...]*” (Docente 15), do mesmo modo o Docente 2, no relato asseverou: “*fiz um processo seletivo de professor substituto no Instituto [...] depois eu voltei a ser professora substituta, só que na Universidade [...]*”.

Observa-se nesses casos, que os professores ingressam na docência ao final do mestrado, o que lhes deram as condições para ingressar numa instituição de educação superior, mesmo não tendo realizado a defesa, como continuou no relato o Docente 2, “[...] *eu entrei no processo seletivo com zero ponto de classificação*”. Cabe salientar que, em geral, o professor não licenciado tem a sua iniciação na docência tardia, o que sempre leva desvantagem em provas de títulos, as quais exigem experiências em atividades de ensino.

Diferentemente, dessa situação, o professor licenciado considera as experiências de ensino como uma atividade de carreira, como relata um outro participante:

eu conheci a carreira do EBTT através de um convite de uma amiga que já trabalhava no Instituto [...] a gente conversando sobre plano de carreira e perspectivas para o futuro [...] me convidou para participar de um processo seletivo [...] fiquei um pouco mais de 1 ano como professor substituto, saí, porque eu passei em 2 concursos e fui para a educação regular, a Educação Básica e logo depois para a universidade (Docente 16).

Diante disso, nota-se que o professor licenciado tem mais possibilidade para atuar na docência, por isso, traça planos, tem uma perspectiva de carreira profissional, busca nas ocupações pré-profissionais o meio de si estabelecer na carreira. Além disso, cabe ressaltar, conforme os dados apresentados no Gráfico 8, que aproximadamente 50% dos docentes que participaram da entrevista tiveram uma experiência na EP, além de atuar em outras redes, atuaram como professor substituto nos IFs, possibilitada pela ampliação do percentual de códigos de vagas para professores substitutos, saltando de 4% para 20%, em conformidade com a dotação orçamentária das instituições de ensino.

Por fim, a profissionalidade docente na carreira EBTT é constituída, na concepção dos sujeitos, a partir de elementos constitutivos como formação acadêmica e interdisciplinar na formação inicial; a formação continuada em serviços, de experiências pré-profissionais que se revelam em educação sociocultural e a ocupação pré-profissional. Portanto, esses são elementos constitutivos de uma profissionalidade docente que se manifesta por meio da formação da institucionalidade e do trabalho.

2. As marcas da docência: carreira, atratividade e ser docente

A carreira do professor EBTT, nos Institutos Federais, é mediada pela formação, pela institucionalidade e pela centralidade do trabalho. Assim, a carreira foi criada pela Lei n. 11.784 de 22 de setembro de 2008, que dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE), entre si, cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, posteriormente regulamentada e reestruturada pela Lei n. 12.772, de dezembro de 2012. A qual dispõe sobre reestruturação do Plano de Carreiras de Cargos do Magistério Federal.

Nesse sentido, o desdobramento da carreira do magistério EBTT se aplica a política de remuneração e de cargos e salários dos professores da RFEPCT, de modo que venha a torná-la mais atrativa, porque se tornou garantia de estabilidade e ampliação ao campo de atuação para aqueles profissionais advindos de outras carreiras, apesar dos dilemas que afetam o trabalho docente. Assim, a categoria carreira composta por duas (sub)categorias: o exercício da docência, a qual está relacionada ao trabalho do professor diretamente ligada à sala de aula, em que o professor exerce o protagonismo do trabalho docente no processo de ensino aprendizagem; o ser docente, nos remete ao processo de socialização constitutiva da identidade profissional do ser professor, que implica na condição de ser social, que produz, reproduz e autoproduz ontologicamente pelo trabalho e pela trama das relações sociais, políticas e subjetivas que historicamente acarretam a materialidade humana.

2.1 Exercício da docência

O trabalho docente constitui uma atividade ampla que ultrapassa os limites da sala de aula e extrapola os papéis assumido na ação docente. No entanto, o exercício da docência trata-se de uma particularidade do geral. Assim, sua abrangência em termos restritivos, envolve diretamente a sala de aula, o ensino formal, no qual o protagonismo está reservado aos professores que assumem a gestão das atividades didático-pedagógicas no processo de ensino aprendizagem.

Não obstante, o exercício docência se constitui a partir da mobilização de diferentes conhecimentos intencionalmente socializados que resultam no domínio técnico da disciplina que ensina. Desse modo, assenta-se na competência pedagógica para transpor o currículo em conhecimento escolar, e na socialização desses conhecimentos sociais e científicos historicamente construídos. Assim, destaca como principais elementos constitutivos da profissionalidade nessa subcategoria a **atratividade docente e as marcas da docência**.

Na primeira, se refere às escolhas de alunos ingressantes em cursos de graduação pelos cursos de licenciaturas. Neste sentido, a pesquisa aponta que os indicadores da atratividade da

carreira docente são caracterizados pelo encantamento da docência, a qual acontece, geralmente, pelos professores não licenciados ao ter as primeiras experiências, em sala de aula; mudanças de planos e dupla graduação traz a ideia de professores que ingressaram em um curso de graduação para atuar na área técnica de formação, porém, ao longo da formação, decide ingressar na docência. Na segunda subcategoria, elegeu-se marcas da docência, fatos e acontecimentos que fazem parte do registro da memória afetiva desses entrevistados, os quais apresentam indicadores como: entrada na docência, vivência estudantil, duplo estabelecimento (jornada dupla) e fluxo formativo/ profissional.

2.1.1 Atratividade da carreira docente

A atratividade da carreira docente constitui um dos principais desafios e entraves das políticas de formação de professores, apesar delas concentrarem seus esforços, prioritariamente nos percursos formativos desenvolvidos em cursos de formação nas instituições de educação superior, de modo particular, a formação inicial. No entanto, o empenho de governo e instituições formadora, a escolha profissional para cursos de licenciatura, como espaços de formação inicial, não apresenta uma representatividade significativa entre rol de cursos de graduação ofertados por instituições formadoras.

Diante disso, os participantes expressaram seus entendimentos que foram motivados para assumir a docência enquanto atividade profissional. Por isso, identificou-se indicadores da atratividade como: encantamento pela docência ao se deparar com atividade de ensino, mudanças de planos ao longo da formação e dupla graduação para ampliar o leque de atuação profissional.

Assim, o Docente 1, declarou que apesar de ter escolhido áreas distintas de formação nas duas graduações, “Bacharelado e música” e “Bacharelado em matemática”, não escolheu a formação docente, apesar de gostar de dar aulas, tanto de música como de matemática, o que se expressa uma obliteração do trabalho docente, enquanto atividade profissional, justificada, segundo Papi (2005), por negarem a profissionalização do trabalho docente como risco para aqueles não licenciados que fundada nos princípios da racionalidade técnica, domesticamente, exercem o trabalho docente.

Para Kuenzer (2011), essa baixa atratividade pelos cursos de licenciatura são circunstâncias da desvalorização social da carreira docente atravessada pelos baixos salários, precariedade das condições de trabalho e do nível de profissionalização, falta de compromisso de alunos desinteressados, intensificação do trabalho e alto nível de estresse. No entanto, essas contradições se manifestam quando o aluno inversamente opta por um caminho acadêmico nos

cursos de bacharelado ou de tecnologia, mas acabam-se tornando docente, sem ter que passar pela formação de professor. Como ressalta o Docente 1:

eu sou bacharel em música [...] eu já gostava de dar aula e fui para a faculdade de matemática, acabei dando aula de matemática, me encantei pela matemática e reencantei pela matemática [...] eu era bastante apaixonado pela matemática (Docente 1).

Do mesmo modo, o Docente 11 revelou que seu **encantamento** pela docência partiu do espelhamento em um professor “*eu me deparei com um bom professor de matemática no sétimo ano do ensino fundamental*”, no seu relato, acrescenta ainda que esse professor tinha um modo especial de ensinar e “*ensinava coisas diferentes*”. Conseqüentemente, suas abordagens, em sala de aula, eram diferentes, além de estimular os alunos a aprenderem. Nesse caso, a decisão de si tornar professor, parte do espelhamento das experiências regressas como aprendiz de sala de aula, em que a prática docente é apreendida por meio da socialização do saber pedagógico nesse espaço escolar, de modo que incide o espelhamento profissional que foi decisivo para fazer a escolha profissional.

Nota-se que, nos dois casos, o encantamento pela docência é motivado por circunstâncias diferentes: uma assume um sentido divergente da docência ao enveredar pela instrução musical, no entanto, a aproximação da música junto a matemática, aliada ao gosto de ensinar, o conduz pelo caminho da docência. Esse caráter doméstico que a docência assume é conseqüente da socialização primária (Berger; Luckmann, 2010) de um processo ontogênico de ampla e consistente introdução do indivíduo no mundo objetivo da sociedade, por meio de uma imersão no mundo vivido. No segundo relato, essa atratividade nasce, segundo Ferreira e Cruz (2021), das circulações escolares em que há a idolatria por um professor e esse se torna referência para fazer a sua opção pelo ingresso em um curso de formação de professores.

Não obstante, essas circunstâncias do encantamento pela docência podem vir tardiamente, tanto no sentido da escolha do curso quanto do “acaso” que pode confirmar ou refutar uma decisão, ao ingressar num curso de bacharelado/tecnologia, ou mesmo nas licenciaturas sem intenção de se tornarem professores, as circunstâncias em que esses alunos lidam junto as atividades de ensino acabam por ser um fator decisivo para realizar a **mudança de plano** e perspectiva de carreira na docência. Como nos afirmou o Docente 4: “[...] *eu não entrei diretamente querendo ser, eu vou tentar*”. Ou no caso do professor não licenciado que descobre à docência tardiamente: “*eu não tinha um plano de virar professora [...] nunca tinha pensado nisso, na primeira aula mesmo, eu comecei a pensar em estratégias de ser professora*

[...] eu não queria ser professora do estado, eu não queria ser professora de colégio técnico particular” (Docente 2).

Nesses casos, as mudanças de plano de carreira profissional acontecem por circunstâncias do trabalho técnico-profissional: para o Docente 2, foram as primeiras experiências de sala de aula socializadas que o levaram a despertar o gosto pela docência; na mesma direção, o Docente 4 revelou, que, sua entrada num curso de licenciatura foi sem nenhuma intencionalidade de si tornar professor, foi muito mais uma tentativa casuística, pois, de acordo com Kuenzer (2011), a opção por cursar um curso de licenciatura tem sido uma boa alternativa aos trabalhadores que querem obter um curso superior, mesmo sem ter as pretensões de atuar na área, mas isso lhe possibilita ingressar em um emprego ou participar de concurso público que tenha como pré-requisito a graduação.

Nota-se, a partir desses relatos, que o plano de carreira EBTT, apesar dos mecanismos de desvalorização e da falta de reconhecimento que afeta o trabalho docente, por estar atrelado à carreira do magistério público federal, desperta interesse e motivação pessoal para ingressar na docência, mesmo que seja tardiamente. Nesse sentido, o ingresso na carreira EBTT, embora seja tardio, conforme Cruz e Vital (2014), tem como motivação pessoal a estabilidade garantida, apesar dos mecanismos de desvalorização que afetam o trabalho docente.

Não obstante, a atratividade pela docência sofre influências das áreas de interesse, nas quais nem sempre o aluno tem o interesse em ingressar numa área das ciências que formam professores, mas tem o interesse pela docência atrelado a uma área técnica científica, na qual o acadêmico opta por fazer uma **dupla graduação** (bacharelado e licenciatura) na mesma área. Assim, assegurou o Docente 9: *“[...] concomitante ao bacharelado eu fiz a licenciatura, também em enfermagem, desde então eu já gostava de dar aula, eu queria dar aula”*. O inverso acontece quando o aluno ingressa na licenciatura e opta por fazer concomitantemente o bacharelado: *“eu entrei para o curso de licenciatura em matemática na universidade [...] e me formei bacharel e licenciada”*, relatou o Docente 11.

Observa-se que a atratividade da carreira docente passa por processos contraditórios, em que docentes ingressam nos cursos de licenciatura sem perspectiva de si tornarem professores, assim como aqueles que despertam o desejo de atuar na docência em cursos de áreas técnicas que não são destinados a formar professores. De modo que o processo de socialização profissional docente vivenciado ao longo da formação altera o projeto de formação ao exercer o trabalho docente e assumir a docência como perspectiva de atuação profissional, o que implica numa negação da realidade aparente em que se constitui a baixa atratividade da carreira docente.

2.1.2 Marcas da Docência

Conforme Cavaleiro (2014), as marcas docentes resultam das memórias do tempo e das interações vivenciadas por professores ao longo da formação inicial e continuada, assim como da carreira que se tece no tempo atual, são marcas que revelam as experiências, in experiências, e as aprendizagens que direcionam a trajetória da própria docência. Desse modo, temos como principais características desse elemento da profissionalidade apontadas pelos entrevistados, o fluxo formativo, a entrada na docência e à jornada dupla de trabalho.

Nesses termos, o **fluxo formativo** retrata as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa ao longo da formação, nas quais apontam uma diversidade de situações que deixaram marcas no processo de construção dessas profissões. Nas quais destacaram experiências formativas, pré-profissionais e profissionais, como:

tive várias experiências, desde zona rural, zona urbana, salas coletivas, por tudo um pouquinho eu vivenciei, por isso comecei a atuar profissionalmente, bem antes de formar, desde 2008, eu estou na sala de aula [...] (Docente 8).

[...], mas a minha formação enquanto professor, talvez se dê antes dessa trajetória, acadêmica. Eu sou de uma família de professores. Então, a vida escolar, o cotidiano escolar, isso já era muito comum em casa, desde pequeno eu sempre tinha aquela ideia de ajudar os demais parentes com dificuldades. Então acho que minha profissionalidade docente vem anterior a esse processo de formação acadêmica formal (Docente 16).

Nota-se, que estes docentes associaram as suas experiências progressivas vivenciadas como estudante, desde a educação básica. Assim, essas experiências lhes proporcionaram a voltar às origens para estabelecer essa relação junto à docência, mesmo antes de concluir o curso, pois, essas situações socializadoras de caráter primário e secundários deixam marcas na construção do ser docente. No entanto, é importante ressaltar, que, segundo Ferreira e Cruz (2022), essas experiências vivenciadas ao longo dos anos na educação básica e superior não confere competência ao exercício da docência, um modo *operandis* não fundamentado, no qual essa convivência estabelece uma zona de conhecimento tácito sobre docência.

Não obstante, os entrevistados associam essas experiências como marcantes à **entrada na carreira**. Assim, o Docente 8 agrega, no relato, a sua trajetória estudantil como trajetória profissional:

comecei a atuar profissionalmente, na zona rural, foi minha primeira experiência, bem antes de formar. Depois, eu recebi um convite da própria instituição que eu estudei, para atuar num curso de férias como assistente dos professores de matemática e de física [...] fiquei por 8 anos nessa instituição, eu atuava nos cursos de engenharias [...] (Docente 8).

Nesse relato, percebe-se uma aproximação da memória afetiva de estudante à entrada na docência ao relembrar a passagem pela zona rural e educação privada, tanto na condição de estudante, quanto de professor. Do mesmo modo, um outro docente assegurou: “*eu estudei numa escola estadual, e quando eu estava terminando o curso, eles me chamaram para trabalhar nessa escola[...]*” (Docente 11). De acordo com Oliveira (2015), esse processo de construção da profissionalidade docente são marcas da trajetória pessoal e profissional embasadas em lembranças da atuação dos professores e das experiências anteriormente vivenciadas como discentes.

Assim, a memória afetiva deixa marca, que direciona as concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e seus medos, dificuldades e limitações. Não obstante, um outro entrevistado recorreu a condição de circulação familiar para relatar essas marcas que foi:

a minha primeira experiência como professor foi como alfabetizador de idosos, jovens e adultos, mas a grande parte era eram idosos, isso em 2003, 2002, por aí. Uma senhora me contratou pra ensiná-lo a ler e escrever. Eu dava aula particular para ela, todos os dias à tarde. Ali eu já comecei o meu processo de fato, como professor pesquisador, logo depois eu trabalhei alguns projetos especiais do governo do estado, governo federal que chamava Topa na Bahia, o Todos pela alfabetização (Docente 16).

Dada as circunstâncias da influência familiar em histórias docentes, percebe, nesse caso, que essas marcas são determinantes para fazer o encaminhamento da atuação profissional. Assim, temos o relato de um professor que tem a entrada na docência de forma precoce e informal, são experiências pré-profissionais que lhes dão condições para atuar profissionalmente em programas formal de educação, conferido pelo ensino normal e pela graduação na condição de professor licenciado. Para Oliveira (2015), essa profissionalidade se constitui de forma progressiva e contínua em diferentes dimensões da vida do professor: das experiências vivenciadas, nos espaços acadêmico, familiar e profissional, é um processo contínuo que se estende desde as experiências pré-profissionais no início da profissionalização e prolonga-se ao longo da carreira docente.

No entanto, as marcas da docência não reservam memórias apenas das melhores experiências de sala de aula, mas implicam nos dilemas que caracterizam a atividade docente. Neste caso, os registros demarcam as jornadas de trabalho e os desafios encontrados nesse processo de construção da identidade docente. O Docente 9 ressaltou que os desafios que encontrou ao longo da trajetória profissional, antes de ingressar na EBTT, “[...] trabalhei concomitante dando aula, tanto FUNEC, quanto na faculdade, então, por muitas vezes eu tive

3 vínculos, trabalhando 2 dias na faculdade[...]”. Não obstante, um outro docente destaca esta **jornada dupla**, ao descrever sua rotina de trabalho, *“tive uma trajetória profissional de longos anos de trabalho em escolas particulares, paralelo, em tempo, em escolas públicas [...]”* (Docente 5).

Percebe-se nestes relatos, que a vida pregressa desses docentes ao IF, deixaram marcas da docência de intensificação do trabalho ao assumir jornadas, duplas e até triplas de trabalho, principalmente, quando compara a atuação na educação pública e privada em que os professores enfrentam distintos problemas, onde, de um lado, trabalha numa escola pública da educação básica e, tem que conciliar dupla jornada de trabalho em diferentes estabelecimentos, em virtude dos baixos salários; por outro lado, nas escolas particulares, em que professores tem que assumir 40 aulas para equivaler a 40 horas/aulas, sem considerar o tempo de planejamento.

Nesse sentido, a intensificação do trabalho apresenta sinais subjetivos que aceleram o processo de socialização e a intensificação da aprendizagem pessoal e profissional, mas negativamente, deixa marcas em que prevalece a precarização do trabalho, a insegurança e a dificuldade para efetuar a construção de uma profissionalidade actante. Por isso, há o processo de socialização que privilegia o docente enquanto ator social produtor de si mesmo, conforme Dubar (2012). Assim, o desdobramento do exercício da docência mediado pelos processos formativos, pela institucionalidade e pelo trabalho, deixa marcas na memória dos professores EBTT.

2.2 Ser docente: a produção de si mesmo

O ser constitui um conjunto de peculiaridades que define a identidade de um determinado sujeito, conforme Dubar (2012), isso ocorre no trabalho, nas relações amorosas, na família, no consumo, no esporte, na religião, de modo particular, no trabalho que ocupa uma boa definição de si mesmo. No entanto, as atividades profissionais integradas ao trabalho, quando escolhidas, autônomas, abertas à carreira são produtoras de obras, orienta o sentido da existência individual e coletiva, portanto criadora de si e/ou produtora de serviços úteis a outrem.

Partindo da compreensão de que o professor é um ser social, à docência enquanto trabalho aplicado aos seres humanos, constitui uma prática social que promove e facilita a construção de si e do outro. Portanto, há um processo de construção pessoal e coletivo. Nesse sentido, ser docente é tornar-se, simultaneamente, sujeito e objeto do conhecimento, aceitar-se conhecer, mostrar-se integralmente na plenitude humana que se realiza no e pelo trabalho na trama das relações sociais.

Ao partir dessa concepção do ser, esta (sub)categoria caracteriza-se por um conjunto de elementos constitutivos da profissionalidade docente, nos quais a pesquisa apresentou com destaque: ingresso no magistério EBTT; sentidos da profissionalidade; abandono da carreira profissional; e perspectivas profissionais.

2.2.1 Ingresso no magistério EBTT

A entrada na carreira é o pontapé inicial em qualquer profissão para estabelecer uma profissionalidade comprometida à realização humana, sobretudo, na escola onde se estabelece as relações intersubjetivas e a objetivação dos atores sociais que a constitui. Desse modo, o ser docente nos IFs se constitui a partir de processos de socialização que emanam da organização institucional, da relação com os pares e do exercício da docência. Assim, esse processo constitutivo do ser atinge todos os professores ingressantes por sê-los licenciados ou não, uma vez que não têm uma formação direcionada para a EP, de forma que, nem professores com experiência na docência escapam dos processos contraditórios ao ingressar nessa modalidade de ensino.

Diante desse contexto, esse elemento apresenta-se como conjunto de indicadores caracterizados por um choque de realidade (imprevisibilidade, adaptações de processos), enquanto impressões das situações concretas do trabalho docente, assim como natureza da EBTT (conhecimento da carreira, perspectiva). Nesse sentido, se refere ao conhecimento da institucionalidade que constitui os Institutos Federais.

As institucionalidades dos IFs têm suas peculiaridades: a cultura institucional, a socialização organizacional, e a própria estrutura de carreira da EBTT que a difere de outras instituições de EP fora da Rede Federal. Assim, ao ingressar na carreira EBTT, o professor se depara com diferentes situações em que implica na realidade institucional que lhes imputam, de tal forma que independente da etapa (ciclo) da vida profissional do professor, a surpresa e a imprevisibilidade se manifestam. Assim,

a primeira vez que eu dei aula para uma turma do ensino médio, foi quando eu entrei no IFNMG [...] na primeira aula me surgiu uma pergunta que eu não esperava [...] aquela pergunta que marcou bastante porque me deu um choque, só bem entender onde é que eu estou pisando[...] (Docente 1).

As situações de imprevisibilidade são comuns na atividade docente, uma vez que o professor lida com múltiplas realidades e contextos diferentes, destaca-se que o professor está diante de uma situação inédita em que nunca havia atuado no ensino médio, no qual a realidade é totalmente diferente do ensino superior, quiçá, de regiões e localidades distintas. De maneira idêntica, um outro docente revelou que: “o principal impacto foi sair do superior para o médio,

lidar com metodologia, comportamentos diferentes [...]” (Docente 3). No relato abaixo, percebe-se que os professores sentem esse **choque de realidade** diante dos processos pedagógicos:

quando eu entrei aqui, eu peguei uma disciplina no curso técnico que chama mecanização agrícola [...] essa disciplina é de nível superior, e agora? eu não posso cobrar dos alunos do curso técnico as exigências do nível superior, mas eu também não posso deixar de cobrar algumas coisas, então isso aí para mim foi o maior desafio (Docente 14).

Observa-se que, há um conflito de nível de exigência de conteúdo a serem trabalhados na mesma disciplina em nível de ensino diferente, o que faz com que o professor tenha dificuldade de fazer transposição didática do conteúdo, conforme o grau de exigência das turmas. Ainda, no seu relato, esse docente revelou ter estudado essa disciplina apenas na graduação, no entanto, por não ter cursado o ensino médio na área, dificulta ter uma noção do nível de exigência a ser cobrado para esse nível de ensino, uma situação que se agrava quando o professor atua, transversalmente, em várias disciplinas, cursos e níveis de ensino, uma vez que o cargo só lhes confere a função de professor EBTT.

Não obstante, um outro docente relatou que processos pedagógicos, distribuição de disciplinas e estrutura curricular, assim como abrangência das áreas de atuação dentro do campo de formação lhe surpreendeu ao ingressar no IFs ao deparar:

[...] com 2 situações que inicialmente foram complexas: ao usar plataforma [...] dentro de um perfil de aula já determinado. Outro desafio foi dar aula de arte, sem o S [...] ele agora pertence aos códigos e linguagens e não havia lá no Instituto, oficialmente, um programa pronto, eu tive que construir o programa da disciplina do campo discursivo. Eu nunca tinha passado por essa experiência de dar aula de arte, a primeira vez na minha vida (Docente 5).

Verifica-se, a partir desse relato, que o professor ingressante depara com situações incomuns diante das experiências profissionais, na primeira situação trata-se do planejamento, no qual o PIT e o plano de ensino são exigências do setor pedagógico, os quais o professor deve preenchê-los na plataforma (Cajuí) e protocolá-los no setor pedagógico (SEI). Apesar da flexibilidade dos planos, esses instrumentos já têm um modelo padrão, pelo qual o professor elabora seu planejamento, e muitas vezes o professor tem que fazer isso sozinho, sem nenhuma orientação ou preparação para executar essas tarefas. Na segunda situação, o docente critica a quantidade de tarefas que são atribuídas ao professor ingressante, sem ter um mínimo de conhecimento das concepções e abordagens políticas/filosóficas dos cursos ao assumir a tarefa de reformular as matrizes curricular dos cursos.

De acordo com Garcia (2010), a inserção na carreira docente é um período de adaptação, aprendizagem e transição, na qual o professor ingressante passa a desenvolver estratégias de ensino múltiplas e variadas para enfrentar situações imprevisíveis. Nesse sentido, segundo Dubar (2012), é um processo de socialização profissional que se realiza no/pelo trabalho mediante imprevistos, sucessos e fracassos, rupturas e continuidades.

Nesse sentido, o choque de realidade que professores ingressantes sofrem, decorrem dos processos convocatórios de concursos públicos que, na maioria dos casos, ocorrem em situações emergenciais para cobrir vacância de professores, principalmente por conta mobilidade de servidores entre instituições. Além disso, esses ingressantes passam por situações adversas, como: hierarquias dentro do grupo, piores condições de trabalho e horários, reposição de aulas, atividades de gestão, participar de comissões que veteranos descartam.

Enfim, são situações que, de acordo com Nono (2011), o professor passa por dissonâncias entre idealmente projetado e realidade do contexto escolar que se expõe diante do professor ingressante, de modo que a primeira imprevisibilidade, aponta a falta de consistência teórica como processo de compreensão e explicação do real para superar os limites da aplicabilidade técnica em procedimentos pedagógicos. Além dos “choques de realidade”, a carreira revela outras situações em que docentes expressam suas motivações pessoais para ingressar no EBTT.

A princípio, os entrevistados foram abordados sobre **conhecimento da carreira** ao ingressar no IFNMG, a pesquisa revela que poucos docentes conheciam a natureza da carreira EBTT, de modo que são muitas as expressões, tipo *“prestei o concurso sem saber exatamente o que era [...] não conhecia a carreira EBTT”* (Docente 1); *“[...] o pouco que informei foi porque você acaba estudando para o concurso, você tem acesso ali as informações sobre a carreira”* (Docente 3). Nesse sentido, cabe ressaltar que em edital de concurso para EPT frequentemente, tem como exigência o conhecimento da legislação, conforme aponta os estudos de Cruz e Vital (2014) ao perceber uma predominância de conteúdos sobre legislação específica da EPT nesses editais.

Assim, essas informações foram socializadas de outras maneiras e o Docente 2 corroborou que compreendia a carreira devido ter passado pela experiência de trabalho em um IF, após ingressar como professor substituto *“[...] acabei conhecendo o Instituto quando fiz um processo seletivo de professor substituto lá”*. Assim, como informações antecipadas por colegas ou pessoas que estavam visando concursos públicos para garantir uma estabilidade. Nesse sentido, os docentes abaixo abordaram nas narrativas que já tinha um plano para ingressar na carreira de magistério superior, no entanto, ao informar sobre magistério EBTT, a opção pela carreira passou a ser uma realidade como assegurou o Docente 12 que: *“[...] já estava visando*

concurso público no magistério superior na área de engenharia de produção, que era minha graduação, eu via aqui os editais eram todos alinhados”. Nesse contributo,

então eu tinha colegas na pós-graduação que já estavam na carreira EBTT [...] meu foco, era a carreira universitária [...] quando eu vi a carreira em EPT e comecei a pesquisar mais, passou a me chamar mais atenção do que a carreira universitária (Docente 6).

Como indicado anteriormente, o professor licenciado tem como campo de atuação, prioritariamente, a educação básica, porque recebe a formação, no entanto, o professor não licenciado, tem no magistério superior a principal opção para atuar na docência. Conforme Cruz e Vital (2014), o professor da EBT situa numa linha tênue entre ser professor da educação básica que tem como exigência a habilitação em um curso de licenciatura, e ser professor da educação superior, porque tem como pré-requisito os cursos de mestrado ou doutorado, de modo que, essa ambiguidade se manifesta quando o perfil do professor não atende as exigências institucionais.

Diante disso, a EP é um caminho viável para aqueles que querem exercer a docência na área de formação técnica, e se tratando da EPT, o professor não licenciado tem essas prerrogativas de atuação que o professor licenciado tem, uma vez que podem atuar nos dois níveis de ensino, respeitando obviamente, a sua área de formação. Por isso,

eu tinha uma noção, não sabia exatamente tudo, mas eu sabia que tem a diferença de professor do magistério superior, que é o cargo de universidade, sabia que o professor EBTT atua no nível técnico e pode atuar no superior. Assim, eu sabia bem por cima, bem vago (Docente 14).

Verifica-se, a partir desses relatos, que apesar do conhecimento prévio da EPT para realização de concursos públicos, ao ingressar na carreira EBTT os professores não a conhecem todas as dimensões: formas de ingresso, progressões, níveis, funções, atribuições docentes, renumeração, correção de cargos e salários. Haja vista que, as informações, o conhecimento da carreira é adquirido ao longo do exercício da docência. Essas informações são exploradas, conforme as demandas de progressões e promoções de cargos e salários. Nesse sentido, o Docente 1 relatou que: *“ao começar um trabalho na docência [...] foi onde eu comecei a ler sobre a carreira EBTT, à docência, como é o trabalho docente, onde atuava exatamente”*.

Do mesmo modo, o Docente 3 destacou que: *“o dia a dia faz a gente aprender mais, a necessidade de você procurar até mesmo a questão financeira [...] agora que eu estou começando a realmente a ter clareza [...]”*. Assim, essas informações são exploradas no fazer da docência e nos movimentos em defesa da carreira, nas discussões do sindicato, na

socialização com colegas e nas exigências requeridas pela gestão de pessoas nos momentos de progressões.

Esse *modus operandi* de buscar informações acerca da carreira, não escapa nem dos docentes que tivera a formação inicial nos IFs como no caso deste docente:

a gente, já tinha uma ideia de como funcionava aqui, porque estudava na instituição, eu só fui realmente perceber tudo isso [...] quando eu realmente entrei nessa carreira [...] como funcionava isso na prática, a gente estuda um pouquinho, para concursos e tal, como funciona. Mas, a vivência, não tem comparação (Docente 7).

Observa-se que a sistematização desse conhecimento sobre carreira é construída aleatoriamente por forças das circunstâncias, por meio da socialização com pares, em que: “*eu fui conhecendo aos poucos, depois que cheguei aqui, com o jeito do povo trabalhar [...]*” (Docente 13). Assim, como nos movimentos de luta, nas informações das seções sindicais, nos processos de progressão, nas necessidades sentidas³⁴ e expressas pelos docentes, de tal forma a motivação pessoal de buscar uma estabilidade nos serviços públicos são convertidas em outras necessidades que emanam do conhecimento da carreira.

Todavia, aos docentes que tinha um conhecimento da institucionalidade dos IFs e da docência na EBTT, esse processo de sistematização e conhecimento da carreira foi facilitado. Assim, havia um planejamento e um perspectiva profissional de ingressar na carreira, do magistério EBTT. Por isso,

eu tinha aquela vontade de trabalhar desde muito cedo no Instituto Federal, cheguei a tentar [...] fui classificada, mas não fui chamada e o concurso expirou. Então eu já tinha essa vontade há mais tempo. A minha filha estudava no Instituto Federal lá, então eu já tinha esse interesse (Docente 10).

Salienta-se nesse caso, que há uma situação de circulação familiar, em que contraditoriamente, a relação do filho junto a instituição desperta nos pais a motivação de conhecer a instituição, a carreira docente e a institucionalidade. Como afirma André (2018), é no conhecimento da realidade da escola, na experiência concreta do trabalho profissional que se realiza a cultural e o clima institucional, à medida que se manifesta, porque determinações são reveladas nas relações vividas no cotidiano do trabalho, no coletivo profissional e nas interações junto à comunidade escolar por meio da totalidade.

³⁴ Benedito, Imbernón e Félez (2008) classifica a ideia de necessidade em: Necessidade normativa: falta de um padrão estabelecido por um grupo ou indivíduo institucionalmente. Necessidade percebida: a necessidade sentida pelos sujeitos. Necessidade expressa: a demanda que se refere à expressão da necessidade por parte daqueles que dizem percebê-la.

Ressaltamos a importância da formação, mas nas condições de ingresso, a carreira EBTT não distingue o licenciado do não licenciado. Assim, as circunstâncias da institucionalidade equiparam as condições de entrada, na medida em que diante da realidade todos passam por processos de adaptação, imprevisibilidade, (des)conhecimento da carreira e perspectiva profissional, uma vez que a construção do conhecimento em relação a carreira se constitui ao longo do exercício da docência e da necessidade de formação que os docentes sentem quando postos em perspectiva.

2.2.2 Conhecimento da docência

Partindo dos pressupostos histórico-dialético, o conhecimento da docência implica ao professor conhecer as estruturas e dinâmicas da realidade objetiva do trabalho. Nesse caso particular, o exercício da docência. Para Roldão (2010), o conhecimento da docência ocupa uma posição central na afirmação da profissionalidade, que, ao lado de outros caracterizadores, constituem elementos fundamentais ao ser docente, ao ter como projeto de profissionalização, um fundamento epistemológico, uma concepção histórica-social e a qualidade social da profissionalização como paradigma (Brzezinski, 2008).

Diante desse contexto, o principal indicador desse elemento apontado pelos participantes da pesquisa, está relacionado, aos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Ademais, os quais tracejam o fazer pedagógico e consequentemente, o ser docente. Neste sentido, a pesquisa nos direcionou aos indicadores de **processos pedagógicos** (procedimentos, perfil de alunos, valores, a práxis) como se verifica nos relatos abaixo:

[...] a questão pedagógica [...] o perfil dos alunos [...] eu percebo que a qualificação é muito importante até para organização das Ideias em sala de aula. Eu sentia isso quando eu estava na sala de aula e fazendo o doutorado, eu sentia esse avanço até mesmo em como passar para os alunos, você observa o professor dando aula (Docente 3).

Nota-se, nesse relato, que o docente reconheceu a influências da formação no desenvolvimento dos aspectos pedagógicos, em sala de sala, no conhecimento de contexto ao enfatizar o perfil dos alunos, até mesmo da postura, enquanto professor espelha-se nos próprios formadores, o que demonstra a importância da intervenção do professor formador no processo de mudanças de aprendizagem do ser docente. Além desse aspecto formativo e dos procedimentos pedagógicos, a pesquisa revela a importância dos aspectos humanos, dessa dimensão da personalidade docente, no sentido do desenvolvimento das virtudes e valores humanos como como descreveu o Docente 7: “[...] ter algumas virtudes, muita paciência,

muita tranquilidade [...] trabalhar em cima do que você acredita, às vezes não é o que você sabe, mas como você ensina [...] ter tem uma boa didática”.

Além dessas qualidades apontadas acima, outro docente distingue outras virtudes como *“muita persistência, muita perseverança e força de vontade [...] ter um termômetro muito bem controlado, a percepção, senso crítico, a organização [...]”* (Docente 15). Nesse sentido, o docente aponta essas qualidades na direção de um comprometimento perante a docência, resistência diante dos percalços do trabalho e como qualidade profissional ter senso crítico para compreender essa realidade.

Não obstante, um outro entrevistado, aponta esse sentido da formação para melhoria da atuação docente, ao enfatizar que deve: *“[...] estar sempre muito atualizado, melhorar a didática, usar várias formas, várias metodologias ativas”.* (Docente 6). Nesse sentido, a qualificação expressa pelos professores, no sentido extenso da profissionalidade, assume um caráter de profissionalidade científico, termo cunhado por Dubar (1987), conforme Braem (2000), pois qualificação assume um papel central para executar o processo de socialização formativa das identidades individuais e coletivas em direção ao universo cultural, construído pelo conhecimento interiorizado e pelo saber fazer objetivado atestado por título e experiências sociais.

Assim como *“Se fazer útil, acompanhado de uma boa paciência, acreditar num bom relacionamento [...]”* (Docente 8). Até mesmo na perspectiva da instrumentação do fazer docente em torno do domínio das *“[...] técnicas, técnicas educacionais, metodologias”* (Docente 14) e no dimensionamento da características humanas essenciais voltada à fabricação de um tipo de professor que: *“tem que ser eclético, multidisciplinar. Um professor que atende todas as linhas, diferentemente da graduação e de regra na graduação [...] formação do profissional de vida de campo”* (Docente 15).

Diante desses relatos percebe-se que conhecimento da docência indicado pelos participantes da pesquisa vai ao encontro dos elementos constitutivos do conhecimento da docência no ato de ensinar e aprender elencado anteriormente por Roldão (2010) os quais compreendem: conteúdo curricular; integração entre os elementos do planejamento; procedimentos e estratégias didáticas; o sujeito; posição, avaliação e autocrítica.

Inversamente, esses relatos, nos apresentam outras concepções do conhecimento da docência ao atentarmos para soar outras conotações que as expressões “várias formas”, “ser útil” e “ser eclético” ganham força ao levar em conta as ambiguidades desses termos como são utilizados a partir da apropriação do capital de pautas que alimentam debates e políticas educacionais.

Essa expropriação de ideais coloca-se diante do desvio da finalidade de um projeto de educação direcionado para *a práxis*, uma vez que o trabalho pedagógico e didático, conforme Moura (2014) e Kuenzer (2011), é direcionado à perspectiva mercadológica em que o “utilitarismo”, o “ecletismo” o “criativo performático” reduz a formação do ser docente a uma perspectiva de fabricação de homens adaptáveis às exigências do capital. Portanto, assim, há um processo de adaptabilidade do trabalho docente que não deslumbra a formação humana como ser social ontologicamente mediada pelo trabalho.

Do mesmo modo, salienta-se a importância da compreensão da relação teoria-prática como dimensão do conhecimento necessário ao fazer docente na EBTT, conforme destacou o Docente 9, “[...] *da teoria e prática, eu falava daquilo que eu ensinava, daquilo que eu fazia*”, de modo que *a práxis* se torne “[...] *uma formação que leve de fato nós docentes a entender o que é a carreira EBTT*” (Docente 11). Nesse sentido, a relação teoria e prática como processo de unidade dialética do trabalho docente é um indicador de elemento de profissionalidade, que inversamente à concepção anterior, atende a perspectiva de formação humana mediada pelo trabalho.

Assim, o conhecimento da docência na EPT é mediado pelo trabalho que pedagogicamente constitui o ser docente ao se confrontar ao conhecimento dos aspectos pedagógicos, do contexto escolar, dos alunos, da relação consigo mesmo e com os pares. No entanto, as ambiguidades dos conhecimentos necessários ao exercício da docência se manifestam quando assumimos termos apropriados pelo capital para padronizar debates e políticas educacionais. Contudo, a formação de professores acaba por desviar a finalidade de projetos de educação que era direcionado *a práxis*, em que a relação teoria e prática se constitui como processo de unidade dialética do trabalho.

2.2.3 Sentidos da profissionalidade

Assume-se, o “termo” sentidos da profissionalidade para confrontar as diferentes experiências de formação que implica no sujeito da pesquisa, que tem no campo da profissão, tanto sentido de conhecimento científico, quanto das experiências pessoais adquiridas no contexto da docência. Em conformidade com Cruz (2017) ao dialogar com Hoyle, a profissionalidade assume dois diferentes sentidos: um sentido restrito direcionado à ação profissional limitada à intuição, em sala de aula e as ações que qualificam o ser; e um sentido extenso ou amplo, que implica os fundamentos pedagógicos da educação circunscrito ao que é próprio e específico da profissão e demarcam elementos de diferenciações do ser docente e de distinção de outras profissões e da atividade do trabalho que se realiza.

Não obstante, os sentidos amplos e restritos constituem uma ação dialética na constituição da profissionalidade docente do professor EBTT, uma vez que se configura numa necessidade de completar a formação profissional do professor ingressante nesse tipo de ensino. Assim, os sentidos da profissionalidade ocorrem na confluência do indivíduo no exercício profissional, na qual expressa as necessidades formativas para modificar suas ações e percepção no campo das profissões. Sendo assim,

[...] dentro da carreira de músico, eu já estava como professor, porém era um aspecto muito diferente, da disciplina, a grande área diferente também, a estrutura das aulas era bem diferente, eu dava aula para pequenas turmas, em casa, eram turmas muito pequenas e muito heterogêneas (Docente 1).

Nota-se, que as diferenças recaem de forma ampla no papel do professor e no campo profissional, na condição de professor de música, o ensino assume um caráter não formal e doméstico da docência, no qual o interesse, o perfil de aluno, os espaços de trabalho são diferentes, porque fundamenta a técnica, a instrumentação e o modelo de profissionalidade que direciona a ação que é diferente do campo educacional. No sentido restrito, havia um professor dando aula, mesmo sem exercer a docência, na qual implicam nos limites da intuição e da sala de aula que se aproximam. Nesses termos, a (in)formalidade é um fator que distingue o sentido da profissionalidade.

Observa-se, portanto, que essas condições de trabalho, na compreensão do sentido amplo, é uma fuga das situações concretas que norteia o trabalho docente no sistema educacional. Do mesmo modo, outros docentes relataram suas experiências profissionais em ambientes de trabalho diferente (na docência e na empresa) como:

a minha atividade era altamente estressante...que requeria de mim muitas habilidades [...] conciliei trabalhar na indústria e dar aula [...] a primeira vez que eu fui dar aula, foi muito confortável para mim...um ambiente muito prazeroso, trazia muito mais conforto do que o trabalho que eu fazia a 7 anos [...] eu decidi que eu queria ser professora [...] nunca tinha pensado nisso, mas é isso que eu quero! [...] estive na universidade, trabalhei como docente do ensino superior, mas, eu só queria ser professora do EBTT por causa da minha trajetória (Docente 2).

Essa questão da flexibilidade é diferente, essa ideia na empresa não é absorvida. Então não consegue, tem que defender muito, persuadir muito, mostrar como que isso vai impactar na lucratividade, qual que é o benefício financeiro, então tem que defender muito a sua ideia para você conseguir levar ela para a frente [...] eu senti mais flexibilidade no sentido de lidar com as pessoas. No ensino, na escola, na instituição educacional parece que a gente tem mais liberdade de trabalhar. Não é algo que a gente consegue muito nas empresas, as rotinas são muito fechadas, muito padronizadas (Docente 12).

A partir desses relatos, infere-se que há duas condições de trabalho na mesma área do conhecimento (a contabilidade e a docência) no exercício do trabalho técnico e operacional, apesar de exigir o conhecimento do mercado de trabalho, os termos técnicos, a dinâmica da profissão e habilidades aplicadas são muito “estressantes.” Logo isso demonstra haver uma intensificação e proletarização do trabalho, o que não muda no sentido da restrição da profissionalidade docente, que também é geradora dessas situações.

Em contrapartida, o professor é um intelectual orgânico, conforme Ianni (1986), que trabalha para gerar o capital em benefício do lucro e tem a premissa de si colocar na condição de intelectual orgânico e convencer-se de que ao ser um intelectual é sempre um intelectual orgânico. Assim, a docência lhes confere essa autonomia de pensamento, o que configura o sentido amplo da profissão docente.

Dessa maneira, a distinção no sentido extenso, conforme Rodrigues (2002), está na forma como a racionalização do trabalho intelectual nas empresas afeta a autonomia do trabalho dos profissionais que utilizam meios de controle produtivo e dos esforços administrativos/burocráticos. Extensamente, o deslocamento profissional para exercer a docência é um processo de emancipação intelectual por meio do trabalho, porque há a imaterialidade da docência, segundo Moura (2014), estabelece fronteiras para realizar a subsunção do capital ampliando. Assim, às possibilidades de resistência e autonomia por circunstâncias das ações e das experiências adquiridas, em sala de aula.

Ademais, outros participantes se manifestaram a respeito destas diferenças dentro do exercício da docência ao considerar as diferentes instituições e esferas administrativas, como relatou um docente advindo da esfera privada, ao inferir que: “*aqui, a gente tem mais tempo para fazer a função de professor [...] a comparação é inevitável [...] eu acho bacana toda essa cultura organizacional, essa valorização do docente, na instituição que eu estava não tinha isso*” (Docente 6). Aqui, a diferença recai sobre experiências, em sala de aula, nas quais há uma questão restrita ao ambiente de trabalho em que o professor não adquire autonomia para ultrapassar os limites do lugar que se ocupa em cada uma das instituições.

Observa-se, num sentido restrito, que essa distinção não escapa nem dentro da rede, quando a comparação recai a nível de *campus* e de institucionalidades, nas quais as formas de socialização da cultura organizacional modificam a percepção de ser docente. Nesse sentido, o Docente 7 afirmou que: “*a experiência na Bahia foi muito bacana, o campus pequenininho, bem no início [...] aqui, que é um campus já consolidado, muito grande, com estrutura interessante. Bem diferente essa vivência*”.

No campo da formação, o sentido da distinção ampla se manifesta quando docente reconhece sua ação a partir da diversidade de conhecimentos que adquire na trajetória formativa e do trabalho, como assegurou o Docente 9 “[...] eu lectionei muitos conteúdos que um enfermeiro normal, não conseguiria lecionar: parasitologia, que é microbiologia, é biologia molecular. Porque eu tive essas formações na iniciação e no mestrado, principalmente *Imunologia*”.

Constata-se, que no exercício da docência, o trabalho assume uma dimensão interdisciplinar em que abrangência do conhecimento rompe a fronteira da área de formação para possibilitar ao professor mobilizar os conhecimentos adquiridos no processo de qualificação pessoal. Dessa maneira, o sentido da profissionalidade no campo das profissões distingue da docência pelo caráter da formalidade do ensino, do exercício, da intelectualidade e autonomia do pensamento resultante das formas de trabalho. Assim, os afazeres docentes assumem uma perspectiva da totalidade do conhecimento no exercício da função em que organicamente provocam mudanças no ser e na percepção de si mesmo, as quais ocorrem a nível da prática de ensino, das crenças e das concepções educativas, conforme Marcelo Garcia (1999).

Portanto, o sentido da profissionalidade está estritamente na forma como a racionalização do trabalho intelectual afeta a autonomia do trabalho dos profissionais ao utilizar meios de controle produtivo e esforços administrativos/burocráticos. Extensamente, a assunção da docência é um processo de emancipação intelectual por meio do trabalho, porque há imaterialidade do trabalho docente dialeticamente provoca mudanças no ser e na percepção de si mesmo, as quais ocorrem a nível da prática de ensino, das crenças e das concepções educativas.

2.2.4 Abandono da carreira profissional

Conforme Huberman (2000) e Marcelo Garcia (1999), o abandono da profissão frequentemente ocorre no início da carreira. Quando se trata da docência, segundo Marcelo Garcia (2010), os principais desafios estão na forma como a categoria profissional trata o professor novato, atribuindo-lhe maior responsabilidade, que vai desde escolas mais distantes, turmas indisciplinadas, alunos com maiores dificuldades, excesso de atividades extracurriculares, até falta de apoio da gestão e isolamento pelos pares. Além disso, a abdicação da profissão se dá pelas injustiças reais combinadas à falta de prestígio, de reconhecimento social, assim como a aversão à profissão, conseqüentemente, ao distanciamento sindical, das associações e dos movimentos em defesa da profissionalização docente.

Desse modo, o abandono da docência passa por situações, como: desilusões profissionais, proletarização do trabalho docente, além da baixa atratividade decorrente das bases econômicas produtoras de mais-valia e da mediação das relações sociais, que fabrica o trabalhador para o mercado de capital e contribui para o aprofundamento da negação da carreira docente. Apesar do baixo índice de abandono da profissão docente na EBTT, os professores relatam estas experiências que antecedem o ingresso na EPT como elementos constitutivos de profissionalidade. Assim,

[...] eu peguei o PAV, esse projeto. Nesse PAV eu comecei a sentir muito mal, porque tudo que eu planejava os meninos não queriam. A falta de interesse dos alunos era muito grande, e tanto que eu larguei esse PAV e fiquei 60 dias sem poder pegar mais aula [...] não quero mais sala de aula, eu vou fazer concursos para as outras áreas (Docente 4).

Nesse relato, o docente descreveu sua situação de professor iniciante na docência, ao assumir aulas dum projeto de reforço escolar, Projeto Acelerar para Vencer³⁵ (PAV) implementado em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que tinha como finalidade reduzir as taxas de reprovação e evasão na região semiárida do estado, ao ter como consequência negativa desta experiência, o abandono, não só do projeto, mas, da docência. No entanto, a desilusão em relação à docência não ocorre apenas com professor iniciante, mas pode ocorrer com professores consolidados na carreira, que tem uma estabilidade, mas procura por um novo emprego. Desse modo,

[...] eu fiquei um pouco desgostosa com o perfil de aluno de curso superior, decepcionada, porque eu acho que um professor, quando ele chega ao ponto de trabalhar em curso superior, é porque ele está num ápice da sua carreira em termos de formação, de preparação para essa realidade (Docente 5).

Verifica-se nesse relato, a desilusão pela docência, que decorre da falta de motivação pessoal e da falta de reconhecimento profissional, sendo que após chegar ao nível estável da carreira, conquista os seus espaços na docência, se vê desiludida diante da falta compromisso dos alunos em nível superior. Do mesmo modo, essa desilusão acontece na relação com colegas, principalmente, pela falta de comprometimento, cansaço e morosidade nos serviços públicos, porque:

às vezes eu me frustro um pouco com os colegas que não tem a mesma vontade do que eu. Às vezes é a linha do serviço público, é mais devagar ou se acomodou por tentar muitas vezes e não conseguir. A gente sabe também que quanto mais você bate, você vai ficando mais cansado, a coisa não muda, mas enquanto eu não sofri com essa condição de tristeza (Docente 15).

³⁵ O Projeto Acelerar para Vencer (PAV) foi instituído pela Resolução nº 1033, de 17 de janeiro de 2008, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para alunos do Ensino Fundamental (SEE/MG).

Não obstante, as restrições aos serviços públicos levam a rejeição ao trabalho docente, de modo particular, fora do ambiente universitário, no relato a seguir, o docente fala das experiências na iniciação à docência, na qual se opta por seguir a carreira na rede privada. E,

eu fiquei com um certo receio de cair na rede estadual pública e me lembrava de muitas queixas dos meus professores e tudo aquilo virou um fantasma na minha cabeça. Eu falei, gente, eu tenho medo de ir, me acomodar, não é lá que eu quero ficar [...] na rede privada eu tinha uma base relativamente superior, os ativos financeiras, pedagógicas, didáticas [...] (Docente 8).

Constata-se o receio do docente em atuar na rede pública estadual após ser aprovado num concurso público, seu temor parte das experiências enquanto estudante, onde testemunhou os clamores dos professores em relação as condições de trabalho na escola pública, na qual concentra a massa da população, os filhos dos trabalhadores excluídos das melhores condições de ensino. Além disso, a escola pública é o local onde os dilemas da educação e imagem do docente ficam mais evidente (turmas superlotadas, vulnerabilidade, desinteresse, indisciplinas, reconhecimento social e financeiro), não que escola privada não os tenha, mas acredita-se que essas situações são mais dissimuladas.

Neste sentido, o abandono da docência nos serviços públicos decorre de um modelo de projeto educacional que está a serviço da expansão do sistema capitalista para gerar e transmitir, segundo Mészáros (2008), os valores que legitimam os interesses do capital, os quais são internalizados pelos indivíduos. De modo que a divisão entre escola privada à elite brasileira e a escola pública para um determinado substrato da sociedade proporcionaram a divisão de classe no interior da educação básica. Por conseguinte, trabalhar com perfil de aluno que recebe todas as condições de direção e gestão da sociedade estruturalmente hierárquica e subordinada é muito mais confortável pela herança cultural que estes alunos têm em relação aos objetivos da educação.

2.2.5 Perspectivas profissionais

A perspectiva profissional é um projeto pessoal que motiva, na carreira docente, a construção de uma trajetória de vida, atinge níveis de formação, objetivos profissionais e financeiros, assim como posições, formas de convivências e hierarquia que simbolicamente se institui dentro de grupos. Portanto, é um processo de socialização profissional, mediada pelo trabalho, que, de acordo com Dubar (2012), permite ao indivíduo permanentemente conectar aos pares: situações e percursos, tarefas a realizar e objetivos a atingir, relações intra e interpessoais, os quais são dialeticamente fundamentais na definição do ser docente.

Nesse contexto, as perspectivas profissionais enquanto elemento constitutivo da profissionalidade manifestam as necessidades expressas pelos docentes ao ter como principais indicadores do ser docente: a atuação profissional, conhecimento da carreira, realização pessoal. Assim sendo, a **atuação profissional** na carreira EBTT, exige do professor uma série de atividades que extrapolam as funções de ensino, as quais, consiste em exercer atividades de gestão, planejamento, serviços burocráticos, além daquelas indissociavelmente vinculada ao exercício da pesquisa e da extensão.

Por conseguinte, a disposição transversalizadas dessa função exige do docente estabelecer relação entre educação, ciência e tecnologia e dialogar com diferentes disciplinas, cursos e sociedade. Nesse sentido, os docentes abaixo apontam diferentes perspectivas no percurso da carreira profissional, de acordo com Quadro 17.

Quadro 17– Perspectivas profissionais docente

Relatos	Docente
Eu gostaria de me tornar um professor que não seja somente professor de sala de aula [...] trabalhar cada vez mais, procurando expandir projetos de extensão. Envolver a comunidade local, projeto de ensino [...] focar na minha carreira. Ser professor de uma maneira mais ampla. Sendo professor do ensino médio, do superior, como EBTT, atuar tripé da gente [...] colaborar na pós-graduação.	Docente 1
A minha perspectiva é desenvolver projetos de extensão usando estes conhecimentos que adquirir na minha experiência e tentar fazer o que todo mundo lá faz, buscar alternativas para melhorar cada vez mais o cenário da realidade do Norte de Minas [...].	Docente 5
Eu tenho muito a crescer verticalmente, contribuir para a minha vida profissional e para o campus, eu quero que o Campus cresça e que aqui se tornem o melhor lugar do Jequitinhonha, para o estudante ficar [...].	Docente 15
Quando eu tiver possibilidade de sair para a qualificação, eu devo tirar uma pausa para me dedicar um pouquinho mais a isso [...] Gosto de pesquisar [...] na área de ensino, a gente quer formar os nossos alunos, para que eles tenham sucesso ... Eu não descarto nada não. Eu não sou muito de fechar portas não, nunca, a cabeça vai mudando. Tenho muito tempo de trabalho pela frente. A gente vai mudando um pouquinho as perspectivas.	Docente 7
Eu gostaria muito de fazer um doutorado logo [...], mas, o campus, não tem uma possibilidade de afastamento, aqui não tem doutorado na Universidade Federal [...] tenho vivido muito assim, sem ter um Horizonte, sem ter uma meta, só tenho visto o tempo passar e tentar fazer o meu melhor no que estou eu estou fazendo.	Docente 2
“Eu quero muito fazer o doutorado. Preparar, fazer vários cursos. para a gente está em sala de aula, precisa entender. Além de especializar na sua área, no doutorado na sua área, você precisa entender de várias outras coisas. E me falta hoje, espaço para eu entender um pouco mais de psicopedagogia, para entender um pouco mais de educação inclusiva, para eu entender muito mais da questão do negro dentro da escola, como esses meninos lidam, se há racismo ou não, a gente não consegue fazer esse tipo de pesquisa.	Docente 10
Retomar o doutorado, tentar publicar, melhorar o currículo, porque essa é uma outra questão, estando apenas no ensino médio a gente não tem perspectiva, não tem possibilidade de se debruçar na pesquisa, na extensão ao ponto de transformar isso em trabalho com uma qualidade publicável, então a gente fica fazendo as coisas e não repercutem [...]. (Docente 16).	Docente 5

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Verifica-se a partir desses relatos, que, na perspectiva desses docentes, o ser professor na EBTT é cumprir com requisitos que o cargo lhe confere, ser um professor polivalente, de

modo que atenda as dimensões de uma atuação integrada, verticalizada, transversal e representativa. De acordo com Pacheco (2020), essa institucionalidade constitui um fundamento estruturante dos IFs pelo formato simultâneo de ofertas e de cursos em diferentes níveis e modalidade de ensino, além da organização curricular, dos itinerários formativos.

Conforme Frigotto (2018), essa institucionalidade corresponde a integração entre ciências humanas e ciências da natureza, entre dimensões gerais e específicas do processo de ensino, assim como se realiza por meio das relações entre dimensões técnicas, políticas e culturais desse processo. De forma ampla, essa integração corresponde à relação entre planos ontológico, epistemológico, curricular da EBPT e a integração entre eixos do conhecimento, do trabalho e da cultura.

Na concepção desses professores, ser docente é ultrapassar as fronteiras da sala de aula e da instituição, “expandir projetos”, “envolver a comunidade local”, “atuar no tripé” do ensino, pesquisa e extensão, e atuar em diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, os docentes assumem uma perspectiva de pensadores e cientistas progressistas, conforme Gramsci (1999), que, na condição de pesquisadores e trabalhadores da educação, destacam o ser docente como um professor que intervenha na realidade local, a partir da construção de novas experiências, no sentido de provocar mudanças pessoais e institucionais, e no local enquanto espaço de humanização, de luta social hegemônica, que reconhece na EPT um sentido de luta, de *práxis* social transformadora, como possibilidade de compreensão e intervenção na realidade social.

Não obstante, essa perspectiva de crescimento pessoal na carreira e na instituição, à qual se refere o Docente 7, é um processo de construção do ser docente “[...] *de uma maneira mais ampla*” com foco na “carreira” e na “vida profissional”, ao exercer a atividade com profissionalismo: “*eu me dedico [...] eu estou com muita energia, estou entregando o que eu posso no máximo aqui*” (Docente 15). Esse crescimento, de acordo com Marcelo Garcia (2012), passa por processos de mudanças pessoais que ocorrem no nível da prática de ensino, das crenças e concepções, portanto, uma forma de amadurecimento da atuação profissional que exige do ser docente processos formativos e laborais para progredir profissionalmente.

Sendo assim, as perspectivas dos docentes passam muito pela vontade de aprender, de diversificar o conhecimento para além das áreas de formação. Por isso, o anseio de alguns para ingressar no doutorado, fazer cursos, especializações, pós-doutorado, como foi apontado pelos docentes 2, 10 e 16. Nota-se que o dilema desse docente é ingressar no doutorado, porém, os empecilhos da docência dificultam esse processo. O afastamento para qualificação se torna um dificultador, devido ao baixo número de vagas para professores substitutos, que na maioria das

vezes são preenchidas por situações emergenciais (adoecimento, gestação, afastamento, remoção por ofício e por interesse particular).

Diante disso, o deslocamento aos grandes centros universitários e a quantidade elevada de aulas, entre outras atribuições, fazem com que o professor não tenha as mínimas condições de si qualificar em serviço, uma vez que a falta de tempo e espaços de formação e até o clima organizacional não permitem ao professor avançar nesse processo de qualificação diversificado e integrativo.

Para além do doutorado, os docentes manifestaram outros desejos dentro das perspectivas profissionais, entre as quais, atingir o topo da carreira: “*minha meta é ser titular*” (Docente 16), “*eu quero terminar o meu doutorado, continuar progredindo, avançar na carreira de titular*” (Docente 4). E ainda, “*atuar na pós-graduação, fazer pós-doutorado*” (Docente 3); participar de outras ações que a institucionalidade lhes permite, como “*atuar na pós-graduação, continuar estudando, desenvolver projetos, participando e integrando essa verticalidade, fazer projetos de pesquisa, projetos de extensão [...]*” (Docente 4).

Diante dessas perspectivas, os docentes ingressantes, após tempo de instituição, demonstraram **conhecer as demandas da carreira** e as estruturas dos níveis e classes do plano de carreira EBTT, superando inclusive as perspectivas iniciais da própria formação profissional, como afirmou o Docente 16 “*compreendo o plano de carreira. Compreendo esse processo de avanço na carreira, a progressão, a cada 2 anos, as pontuações. Isso assim eu compreendo bem, já está bem por dentro [...]*”. Nessa direção, assegurou um outro docente que:

já conheço a carreira [...] A perspectiva que eu tenho é segui-la, porque a parte acadêmica a tem sido a minha formação, se eu pudesse escolheria dar aula num curso superior, mas eu tenho gostado cada vez mais de estar com os alunos, porque é um perfil diferente e acaba sendo uma coisa assim que você vê o resultado [...] eu tenho achado muito interessante porque eu não tinha essa visão. Achei a carreira mais interessante do que a carreira do professor universitário [...] agora o que eu tenho vontade é continuar pesquisando, porque é uma coisa que eu gosto. Pós-doutorado só se realmente alguma coisa me interessar, e eu realmente quiser (Docente 6).

Como abordado anteriormente, a perspectiva do professor não licenciado, por circunstâncias do campo de atuação, não vislumbra o ensino médio como perspectiva de atuação profissional. Por isso, investe na carreira acadêmica com finalidade de ingressar no magistério superior, isso não quer dizer que o licenciado não o faça, mas, nessa categoria profissional, é uma questão de escolha e de investimento na carreira. Por estas razões, o professor não licenciado é surpreendido quando se depara com a carreira de magistério na EBTT, na qual, ele tem a possibilidade de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Diante dessas possibilidades, o trabalho docente na EBTT não deixa de ser um meio de **realização pessoal** para aqueles professores que estabelecem um projeto de carreira profissional e financeiramente estável, como se pode notar nas palavras do Docente 8, quando enfatiza os motivos da escolha pela carreira docente e permanência no EBTT, “*escolhi ser professora, gosto de ser professora, é uma profissão de onde eu tiro o meu sustento, onde, financeiramente eu vou me estabelecer [...]*”. Nesse sentido, cabe destacar, como nos aponta Cruz e Vital (2014) que a Lei n. 12772/2012, trouxe avanços ao professor da carreira EBTT, ao proporcionar ganhos salariais significativos e corrigir as distorções salariais e diferenciação existente entre tipos de carreira na EP.

Não obstante, não podemos deixar de apontar que, segundo Moura (2014), é pelas forças das contradições do capital que indiretamente atua como mediações para convencer o trabalhador a buscar sua realização pessoal, vinculada a determinadas finalidades, mas são superadas pela natureza do trabalho. Por isso,

[...] eu cheguei aonde eu queria! A carreira de magistério superior era uma opção [...] gosto muito dos adolescentes, sempre escolho ficar com o ensino médio, porque eu gosto mesmo de trabalhar, então eu não me vejo fora da carreira EBTT [...] quero terminar o doutorado o mais rápido possível, eu quero trabalhar no que eu já estou mesmo, ajudar nas comissões que eu acredito que eu possa ter algo a contribuir, a discutir a minha docência (Docente 11).

Como enfatizou-se anteriormente, os aspectos sócio-históricos da docência são encantadores, porque implica na dimensão pedagógica que é construída por sujeitos e suas subjetividades, seja professor licenciado ou ao não licenciado, mas, se constitui nos espaços de socialização coletiva e individualmente. De modo que o docente acima recorre a utilidade social do trabalho ao considerar os objetivos realizados, o público-alvo da dimensão pedagógica, o espaço onde se realiza o trabalho e a organização do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, o Docente 15 relatou o seu sentimento em relação ao ambiente de trabalho. Posto isso,

me realizo todos os dias, saio de casa feliz [...] porque eu me considero feliz na minha profissão, não penso em mudar para nenhuma outra instituição [...] eu tenho ganas diante da minha vontade, do meu desejo, da minha capacidade, num crescer seja coordenação de curso, coordenação de extensão, pró reitoria, reitoria, vice-reitor, reitor. Eu não tenho limite, eu sempre desejo algo a mais... a minha objeção é crescer verticalmente, nas condições de gestão da instituição [...] não tenho a vergonha de assumir, errar. Eu quero participar dessa condição de escadinha. Minha vida toda foi essa escadinha, e eu não quero parar nesse patamar, não (Docente 15).

Verifica-se que o docente recorre a sua condição de bem-estar para falar das suas realizações pessoais e profissionais que foram alcançadas no processo constitutivo de sua profissionalidade. Nesse sentido, a realização pessoal é um processo subjetivo que se

materializa na objetivação do trabalho prazeroso, formador e se reafirma na consciência e na subjetividade como nos afirma Kuenzer (2011) é na relação do trabalho que se acentua os processos contraditórios da docência tensionados pela subjetividade e objetivação do ser professor. Enfim, as perspectivas profissionais é um elemento da profissionalidade que perpassa pelos aspectos formativos, diversificação da atuação profissional e da realização pessoal diante do trabalho desenvolvido na instituição. Apesar das distorções e das injustiças reais que contribuem para haver o aprofundamento da negação da carreira docente, o ser docente se constitui a partir das expectativas geradoras de uma trajetória profissional que se realiza no percurso da carreira, na atuação profissional e nas relações que se estabelecem com pares.

Em nível de síntese, este capítulo, nos revela que a socialização da profissionalidade docente na carreira EBTT se constitui a partir de um conjunto de elementos que configuram a identidade do ser professor. Ao ter em vistas a mediação das categorias formação, institucionalidade e trabalho, esses elementos nos direciona para a compreensão dos processos constitutivos da profissionalidade e da carreira.

Apesar das contradições internas da política de ingresso, a formação inicial dos professores para EPT se constitui a partir de diferentes contextos de socialização profissional em que essas contradições, intencionalidades e interesses diversos demarcam ideologicamente o status das profissões. Ao partir de uma perspectiva academicista e interdisciplinar formação que ocorre nos cursos de licenciatura e de bacharelado, sendo que, para os primeiros, esta formação profissional está articulada ao trabalho docente ainda na graduação, enquanto para os não licenciados, é uma profissionalidade que se desperta tardiamente.

Não obstante, a formação continuada constitui um processo permanente de construção de profissionalidades em serviço ao longo da vida profissional dos professores, manifestando-se a partir das primeiras experiências didático-pedagógicas socializadas em sala de aula, e se estendendo nos eventos formativos intencionalmente constituídos. Nessa direção, a profissionalidade docente se constitui nos eventos socioculturais, reconhecidos como experiências pré-profissionais que se estabelecem nas relações socializadoras por meio de aprendizagens formais e informais compartilhadas entre pares, familiares, amigos e outras referências que incorporamos no modo de ser professor. Em meio a isso, as marcas da docência contraditoriamente definem a profissionalidade a partir da trajetória formativa, escolhas, ingresso e permanência na docência.

Ao partir da perspectiva da prática, enquanto ponto de partida, os resultados nos apontam que por circunstâncias da institucionalidade, o ingresso na carreira EBTT equiparam as condições de entrada no magistério EBTT, pois o conhecimento sobre a carreira se funda ao

longo do exercício da docência no sentido estrito, no entanto, as necessidades expressas pelos participantes revelam a importância da formação que pedagogicamente constitui, em um sentido amplo, o ser docente ao se confrontar com o conhecimento dos aspectos pedagógicos, do contexto escolar, dos alunos, da relação consigo mesmo e com os pares, de modo que essa dimensão relacional revela a importância dos aspectos humanos e formativos.

Neste sentido, a formação do professor para a EPT nos Institutos Federais é mediada pela centralidade trabalho e pelas circunstâncias da institucionalidade que equiparam as condições de ingresso na EP. Na qual, a trajetória profissional se realiza no percurso da carreira, na atuação profissional e nas relações que se estabelecem com os pares e com a instituição, nas quais revelam os propósitos de formação e dos professores ingressantes na cultura institucional e as reais necessidade expressa pelos professores para inserção profissional na carreira de professor da EBTT. A esse respeito o próximo capítulo nos apresenta as condições da socialização organizacional e da socialização profissional no contexto da institucionalidade.

CAPÍTULO 8 - OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL VIVENCIADOS POR PROFESSORES INGRESSANTES NA EBTT: uma institucionalidade situada.

Pensar a socialização profissional na perspectiva das emoções, fragiliza a profissionalidade docente!

Síntese do autor.

A institucionalidade da Rede Federal é um projeto histórico, materialmente, constituído sob aspecto de disputa entre modelo de sociedade que direcionam a EP, a propósito que, ao longo da existência, nunca deixou de estar tensionado pela lógica emancipadora vinculada ao trabalho e um projeto hegemônico de sociedade direcionado aos imperativos do capital. Assim, a rede está articulada ao conjunto diverso de institucionalidades, que configura a partir de instituições heterogêneas por meio das próprias histórias, culturas e tradições, traços que caracterizam o processo constitutivo dos IFs.

Não obstante, a institucionalidade constitui, a partir de uma estrutura fundante em sua forma de organização verticalizada e integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse interim, conforme Silva (2009) e Pacheco (2020), a verticalização configura de forma transversal entre ensino, pesquisa e extensão situada em diferentes eixos tecnológicos que: centraliza a relação entre educação e tecnologia; estabelece o diálogo entre diferentes disciplinas, cursos, *campi*, instituições e a sociedade, e corresponde ao compromisso e ao protagonismo territorial de forma soberana, inclusiva e sustentável a ter em vista, o desenvolvimento local.

Não diferente, a integração corresponde ao conjunto de preceitos, em que ocorrem as relações entre ciências humanas e ciências da natureza; entre dimensões gerais e específicas do processo de ensino; entre dimensões técnicas, políticas e culturais do processo; relação integrada entre educação básica, a educação técnica e os eixos conhecimento, trabalho e cultura; atuação nos planos ontológico, epistemológico e curricular.

Desse modo, a integração está nas condições objetivas e subjetivas do processo de ensino ao aproveitar espaços de ensino, laboratórios, pessoal, bem como no desenvolvimento de concepções educativas. Portanto, a institucionalidade, nos IFs, é mediada pela territorialidade, que tem como marca a transversalidade que norteiam as diversas modalidades e níveis de ensino e a extensão, assim como desenvolvimento da cultura institucional, identidades sociopolíticas regionais e a expansão interiorizada.

Diante do exposto, este capítulo objetiva caracterizar os processos de socialização profissional vivenciados por professores ingressantes na EBTT a partir da estrutura organizacional dos IFs e da Rede Federal. Sendo assim, os resultados da pesquisa despontam um conjunto de indicadores dos processos de socialização que caracterizam a institucionalidade da Rede Federal na totalidade e de modo particular dos IFs. Assim, de acordo com Figura 6, essas etapas ocorrem da seguinte maneira:

Figura 6 – Categorização das características de institucionalidades



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Assim, a institucionalidade enquanto categoria mediadora é, ao mesmo tempo, a categoria central. Isso revela o conteúdo da socialização institucional e da socialização profissional. Por essa razão, tem como principais processos: receptividade, ambientação, alcance das normas institucionais, capacitação, entre outras dimensões socializadoras, em que se manifestam as relações de convivência, inclusão, distanciamentos e contraposição.

1. Socialização institucional

A socialização institucional corresponde à clima da cultura instituição socialmente organizada em que ocorrem relações de aprendizagens de papéis sociais culturalmente desenvolvidos para efetivar a adaptabilidade do indivíduo na organização da instituição, na qual o sujeito da socialização aprende, adquire as atitudes, comportamentos e conhecimentos necessários para obter êxito no trabalho. Assim, identificam hábitos e valores característicos que lhe ajudam no desenvolvimento da personalidade e na integração ao grupo durante a vida profissional.

Assim, a socialização organizacional, enquanto institucionalidade, segundo Arraes (2017), compreende aos ambientes onde ocorrem a socialização profissional, a qual contribui para o domínio de procedimentos e atividades, integração com pessoas, sintonia com objetivos da organização, com desenvolvimento do trabalho e da profissionalidade. Uma simbiose que ocorre num processo mais abrangente de socialização, em que são aprendidas as experiências

vivenciadas na profissão e integração do sujeito com a instituição; a função, os colegas e o exercício profissional de um determinado cargo; a competência profissional e proatividade.

No Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), a socialização institucional foi formalmente instituída pelo Programa de Recepção Docente, o qual, constitui um conjunto de atividades de formação continuada de professores ingressantes na instituição que se estende desde os processos socializadores de acolhimento institucional ao curso de capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A participação do professor ingressante no Programa de Recepção Docente é obrigatória, por determinações do art. 24 da Lei n. 12.772/2012, para fins de procedimentos de avaliação de desempenho docente e homologação do estágio probatório.

O Programa foi instituído, em 2015, através de parcerias entre Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e Pró-reitoria de Ensino (PROEN), e teve como finalidade a inserção, recepção, ambientação e aquisição de conhecimentos iniciais para atuação docente no IFNMG. Desse modo, o processo de socialização institucional ocorre ao longo do estágio probatório, o qual se inicia em um primeiro momento, na cerimônia de posse na reitoria, e, num segundo momento, após apresentação ao *campus* em que foi convocado para ser empossado. Por fim, o terceiro momento do programa acontece com participação do docente ingressante no Curso de Capacitação em EPT.

Nesse sentido, o primeiro e segundo momento do programa de socialização institucional corresponde às atividades de acolhimento institucional, a qual ocorre na reitoria e nos *campi*. Desse modo, são etapas de formação direcionadas às orientações sobre natureza sócio-histórica e cultural da instituição, suas formas de funcionamento e estruturas organizacionais, aos processos pedagógicos e administrativos. Além do acolhimento, no segundo momento, ocorre os processos de ambientação do docente aos espaços da instituição, às normas, às regras e à dinâmica operacional da instituição.

Assim, a (sub)categoria socialização institucional compõe-se de caracterizadores dos processos de socialização, tais como: receptividade que corresponde ao acolhimento do servidor pela instituição; ambientação refere-se a acomodação do professor ao ingressar em uma determinada instituição escolar, a qual se deve programar para oferecer o suporte necessário ao professor ingressante para si ambientar ao contexto da instituição; normas institucionais está relacionada aos fundamentos legais e jurídicos que regulamentam a vida institucional; capacitação se refere ao processo de preparação do docente para assumir a docência na EPT e se inteirar da cultura institucional; e, lacunas nos traz referências aos pontos falhos da instituição no processo de acolhimento e recepção do professor ingressante.

1.1 Receptividade

A receptividade em qualquer atividade profissional corresponde ao momento de chegada do trabalhador ao ambiente do trabalho, a qual precede todo processo preparatório que anteceda a entrada à instituição. Assim como, ao momento em que o servidor tem, presencialmente, os primeiros contatos junto a instituição por meio do posto de serviço, onde encontra os colegas e confronta à realidade profissional até atingir as relações mais avançadas da socialização, em termos de mudanças comportamentais, de adaptação ao ambiente de trabalho, ao domínio do espaço, da função, à adequação às normas e aos valores da instituição.

Diante dos resultados a pesquisa revelou que a receptividade manifesta sentimentos de pertencimento, assimilação, engajamento, satisfação e envolvimento. Dessa maneira, a acolhida enquanto processo de socialização relacional se torna fator determinante para materializar essa manifestação neste **sentimento de pertença**, como se observa nos relatos do Quadro 18.

Quadro 18 - Sentimento de pertença institucional

Relatos	Docente
Eu entrei como substituto, me senti muitíssimo, bem acolhido, mais do que eu esperava, porque foi excelente. Em destaque a turma da grande área em que eu estava [...] os grupos que participei, era tratado de igual para igual [...]. Era muito bem equiparada, muito coletivo, muito positivo no aspecto da recepção. Com a diretora, eu senti bastante acolhido, um feedback positivo, do diretor de ensino [...] isso foi um aspecto bastante positivo da minha experiência inicial. Isso repetiu aqui, sabe? O destaque a alguns colegas das outras áreas também, aqui eu comecei a atuar mais com outras áreas do que lá	Docente 1
A minha chegada foi bem receptiva. Passando pela reitoria no momento da posse, foi bem próximo, foi algo que me surpreendeu, porque eu venho de uma tradição de diversidade de distanciamento e reitoria muito tradicional, as universidades até hoje têm isso[...] no campus, fui muito bem recebido. Me surpreendeu, o pessoal valorizando a chegada, dá aquela impressão de que você está confortável em termos de recepção [...] o professor da área, logo na semana já fui lá na casa de um professor, conheci a família, foi bem assim, receptiva.	Docente 3
Foi uma recepção maravilhosa. Eu sou apaixonada pelo local em que eu trabalho, pelas pessoas que estão lá, mesmo que eu não tenha colocado os pés lá e convivido com eles presencialmente [...] posso dizer a você que foi muito maior do que a minha expectativa.	Docente 5
O pessoal é muito acolhedor, isso aqui no campus é uma coisa que é um diferencial daqui, realmente, senti que é mesmo. As pessoas são muito acolhedoras. A maioria dos professores são de fora, essa socialização tem acontecido aos poucos [...] realmente essa socialização, tem acontecido mesmo.	Docente 6
O campus era muito pequeno, ao todo eram mais ou menos 40 funcionários, toda estrutura de pessoal, é muito pequenininho. Todo mundo de lugares diferentes, com objetivos diferentes, mas muito unidos para tentar fazer o campus melhorar, crescer, então. É um ambiente muito agradável [...] aqui também, fui muito bem recebida, os professores de física, eu já conhecia porque trabalhei um tempo aqui como substituto durante a pandemia, eu fui muito bem recebida. O pessoal da direção já me conhecia, os próprios professores, alunos, foram essas pessoas. Alguns já foram meus professores, outros eu já conhecia, fui muito bem recebida.	Docente 7
[...] quando eu vim, já tinha uma experiência na instituição [...], porque eu já trabalhei na reitoria [...] no campus, já conhecia alguns professores [...] fui recebida muito bem pelo diretor, quando eu disse que tinha a vaga e eu era próxima da lista e ia tomar posse ele já me recebeu muito bem.	Docente 4

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Depreende-se a partir destes relatos que a forma como o professor é acolhido se torna determinante para estabelecer um juízo sobre a instituição e sobre a carreira docente. Nesse sentido, uma receptividade que possa oferecer suportes de ambientação acaba por assumir um papel relevante para elevar o grau de satisfação do professor ingressante em relação a organização institucional. Assim, os atores de socialização que acolhem os professores ganham destaque na concepção desses docentes: a reitoria, o diretor geral, diretor de ensino, o grupo da área de atuação e até de outras áreas.

Destaca-se nesses relatos, a forma surpreendente como esses docentes conceberam a receptividade, a qual vai além das expectativas, tanto no sentido do professor substituto ser tratado em igualdade pelo grupo quanto na condição de professor efetivo, essa atitude é tratada de forma positiva. Conforme Carvalho-Freitas *et al.* (2010), essa socialização institucional é determinante para constituição da identidade do indivíduo por meio da profissionalidade, enquanto sujeito histórico possui expectativa, percepção, plano, trajetória e processo de interação, aprendizagem dos valores, crenças e da institucionalidade da cultura organizacional.

Contraditoriamente, esse sentimento de pertença decorre da estrutura organizacional, na qual a aproximação entre professores acontece, por um lado, pela atribuição de tarefas, onde professor ingressante ao chegar na instituição não passa pelos processos de pré-chegada, de preparação prévia para assumir a docência na EBTT. Frequentemente, essa aproximação é para cobrir situações emergenciais, na qual todo o processo de assunção do cargo é direcionado à sala de aula, de modo que a acolhida é sempre acompanhada de atribuições encaminhada pela gestão e pelos pares. Por outro lado, parte significativa desses professores advém de outras regiões do país, sendo que as pessoas mais próximas para socializar e estabelecer relações de amizade são os colegas de áreas e outras afinidades, que estabelece suporte e apoio pessoal, de modo que essas relações afetivas acabem a ser mais próximas.

Observa-se que essa aproximação entres servidores é consequente da estrutura organizacional dos IFs, por ser multicampi, educação transversal, verticalizada e integrada aliada ao baixo número de servidores para conduzir o trabalho docente facilita essa convivência de proximidade entre pares, dadas as circunstâncias que esse sentimento de pertença, enquanto descritor de profissionalidade, conforme Roldão (2005), configura um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo. Não obstante, esse sentimento de pertença constitui um processo de **identificação** junto a instituição por parte do professor novato, quanto professores que já tem uma vivência institucional atuando como servidor ou professor substituto.

Analogamente, a chegada de um professor numa nova instituição não difere em muito das condições facilitadoras ou dificultadoras em que um professor iniciante encontra no ambiente escolar, a depender da forma como é acolhido, conforme Santos e Alves (2023), essa recepção é decisiva para manter sua permanência ou não, na profissão. Nesse sentido, o professor ingressante na EBPT, mesmo que tenha experiência na docência, passa pelos mesmos desafios no processo de ambientação em que configura a mudança de instituição, de projeto educacional, de níveis e modalidades de ensino, da cultura institucional, formas de hierarquias, de socialização e outras configurações que a institucionalidade oferece.

Outra característica presente no processo de receptividade da instituição está no **envolvimento e engajamento** por parte dos servidores junto à organização institucional. Assim, esse processo de socialização eleva o comprometimento do professor ingressante junto as atribuições que lhes são conferidas desde o ato de posse. Esse profissionalismo foi reconhecido pelo Docente 11 como um clima organizacional em que há harmonia entre setores da instituição nesse processo de receptividade, *“a chegada no instituto foi fantástica, assim, desde a pessoa que trabalha no terceirizado, na limpeza, ao diretor, do pessoal da Secretaria, ao pessoal da gestão, todos, muito acolhedores [...]”*. Do mesmo modo, destacou um outro docente:

eu fui muito bem acolhida, fizeram 2 reuniões iniciais comigo. A primeira reunião foi com o núcleo da administração [...] depois o setor pedagógico fez uma reunião comigo para explicar um pouco sobre a questão do ensino, sobre o IFNMG, o Campus. Então eu gostei bastante do acolhimento, da recepção. Isso reflete também a questão da cidade e do povo daqui, é um povo muito acolhedor. No instituto, não seria diferente [...] (Docente 12).

Nota-se, na percepção desse docente, que organização institucional extrapolam os muros da instituição ao reconhecer que implica na forma calorosa de receber os professores recém-chegados e isso está relacionado também à cultura da cidade, ao povo local, aos alunos, como afirmara o Docente 7, *“[...] fui muito bem recebida principalmente pelos alunos”*. Assim, se destaca que a dimensão da territorialidade como fundamento básico da institucionalidade agrega esse comprometimento regional da instituição no desenvolvimento local, assim como decorre da interiorização dos IFs, que não deixa de ser, conforme Pacheco (2020), uma forma mediada do protagonismo da cultura e das características sociopolíticas regionais de modo soberano, inclusivo e sustentável.

Diante desse envolvimento dos servidores à instituição, os professores ingressantes expressaram esse sentimento de **engajamento** por meio das atividades que lhes são conferidas ao reconhecer o trabalho coletivo, que: *“foi realmente um trabalho de parceria[...]”* (Docente

5), assim como da ajuda mútua “[...] sempre um professor, ajudando outro” (Docente 5), do mesmo modo, a sinergia do ambiente de trabalho ao sentir “toda energia da instituição que está voltada para o ensino [...] e nos sentir a instituição de maneira mais branda[...]” (Docente 8), e ainda, o engajamento no trabalho, ao assumir tarefas de comissões relacionadas às atividades da gestão, mesmo na condição de professores novatos, ou que estava a conhecer o ambiente físico da instituição após o regresso presencial pós-período mais crítico da pandemia. Assim, relatou que:

eu cheguei em um contexto de pandemia, de ensino remoto. Então, nesse primeiro contato, eu não tive contato com os colegas, mas praticamente só minha chefe imediata e os coordenadores de curso. E dentro daquela perspectiva de reuniões administrativas virtuais [...] obviamente, quando a gente retorna para atividade presencial, causa alguns estranhamentos, nessa mudança, nesse retorno à normalidade, muita coisa do que era virtual não se manteve, mas a princípio foi uma recepção calorosa, afetiva, muito assertiva também (Docente 16).

Eu fui muito bem recebido pelos alunos, pelos professores do meu núcleo, que é o que eu tinha mais contato. Como eu sou da área técnica de saúde, então eu fui presidente da comissão, que promoveu o retorno presencial. Então eu coordenei os trabalhos monitoramento de sinais e sintomas de todo o campus. Eu fiz várias palestras orientativas com os alunos, com os professores. Aqui a receptividade é muito boa, convivência com o pessoal, que é muito boa, com todos, tanto os docentes quanto a direção, com os técnicos administrativos, então é muito bom! (Docente 9).

Diante dos relatos, nota-se que havia uma parte significativa desses docentes participantes da pesquisa que ingressaram à instituição no período da pandemia, de modo que, a maioria só foram conhecer a instituição após retorno presencial. Neste caso, o Docente 9 relata que suas atribuições foram além da atividade docente, por ser agente da saúde. Assim, assumiu a tarefa de coordenar os protocolos de retorno presencial no *campus* de atuação, mesmo sem ter um contato físico junto a instituição, com pares e alunos, o que expressa uma contradição, na qual, ao mesmo tempo, em que foi recepcionado, tornou-se coordenador de uma equipe de recepção ao longo do retorno presencial.

Nesse sentido, o engajamento, de acordo com Dubar (2005), consiste no comprometimento pessoal perante a organização institucional, na identificação, apego e envolvimento aos objetivos do grupo de trabalho, de modo que a socialização se estabelece a partir da busca individual do professor no envolvimento aos afazeres concretos da instituição. Logo, isso lhe proporciona o reconhecimento e a afirmação da sua identidade profissional em virtude da participação e atuação profissional junto aos pares.

No entanto, o processo de recepção não apresenta apenas aspectos positivos, têm suas nuances, que, por sua vez, aparecem as **lacunas** em que os professores manifestaram seu

estranhamento em relação à recepção ao insinuar que: “[...] *quando eu cheguei no IFNMG, eu senti que teve uma discrepância muito grande entre o acolhimento na reitoria e o acolhimento no campus, na reitoria me transpareceu tudo muito organizado, tudo muito fluido*”, relatou o Docente 2.

Contraditoriamente, são duas situações diferentes em que ocorre a receptividade, evidentemente, na reitoria, a socialização se limita ao ato da posse, ao assumir um caráter mais apresentativo, em que as informações são superficiais. Logo, consiste em ser o momento que professor empossado tem uma passagem muito rápida, enquanto no *campus* se encontra as condições materiais do trabalho, o dia a dia, onde os desafios e as desavenças claramente se manifestam.

Do mesmo modo, os docentes sentiram a falta de um projeto de socialização que conduza, de fato, essa receptividade que vai além das dimensões afetivas, mas implica na socialização, à medida que ganha um caráter formal e formativo, pois, segundo Santos e Alves (2023), a criação e a garantia desses espaços de socialização são fundamentais para haver a troca de experiências e ajudam aos professores no processo de aprendizagem da docência. Nesse sentido,

eu vi que é maravilhoso por esse lado de amizade da recepção, mas a recepção profissional, eu acho que poderia ter sido melhor. Eu digo assim, de mostrar, olha, você tem que fazer isso. Isso ficou bem vago, claro, a gente vai aprendendo no decorrer do exercício do trabalho[...] (Docente 11).

Diante deste relato, percebe-se que socialização institucional assume um caráter mais empírico, em que se realiza por meio da dimensão afetiva, que prevalece num programa pré-determinado para realizar a recepção dos docentes ingressantes à instituição. Assim, isso aponta que há uma falta de um projeto integrado de socialização para inserir o professor recém-chegado à cultura institucional, de modo que facilitaria a ambientação profissional do docente à instituição, o que poderia facilitar, conforme Carvalho-Freitas *et al.* (2010) a constituição da profissionalidade do professor. Consequentemente, teria em vista, a história do sujeito, expectativas, percepções, planos, trajetórias e informações, assim como o processo de interação e aprendizagem dos valores, crenças e da institucionalidade da cultura organizacional.

Em suma, a receptividade deixa marca, como: sentimento de pertença, identificação e engajamento, mas deixa lacunas. Assim, os professores ingressantes na EBTT se sentiram acolhidos ao chegarem à instituição, por serem envolvidos nas atividades relativas ao cargo, esse sentimento de pertença aflora diante da socialização relacional, na qual foram recebidos pela gestão e pelos pares, de maneira que implica no processo de identificação com afazeres concretos da instituição. Assim, isso facilita a aproximação entre servidor e proporciona o

reconhecimento e a afirmação da identidade profissional. No entanto, as lacunas recaem sobre ausência de um projeto de socialização nos *campi*, os limites do tempo que passa na reitoria no ato da posse, assim como um caráter formativo nas orientações sobre trabalho na instituição e no ato da recepção.

1.2 A ambientação ao espaço de trabalho

Um projeto integrado de socialização assume um papel fundamental para fazer a ambientação do professor que ingressa numa determinada instituição escolar, o qual deve se programar para oferecer suportes necessários ao professor ingressante para si ambientar ao contexto da instituição. Conforme as determinações do art. 24 da Lei n. 12.772/2012, ao implantar o Curso de Recepção Docente, a instituição elaborará uma programação para fazer a inserção do professor ingressante ao ambiente de trabalho.

Em se tratando das especificidades que constituem a institucionalidade dos IFs, o volume de informações que os docentes recebem ao ingressar na instituição é expressiva, de modo que, praticamente, as atividades extracurriculares atribuídas aos professores articuladas às atividades pedagógicas se tornam um complicador para ambientação docente, ao ter em vista a relevância e complexidade da atividade docente que requer conhecimentos e preparo para enfrentar os desafios que sucedem o exercício da docência. Assim, no processo de ambientação, a institucionalidade apresenta características, como: imediatismo, excesso de informações, e um caráter apresentativo e preparativo.

Nesses termos, a contratação de professores efetivos, nos IFs, sempre esteve atrelada a desafios, como: a política de liberação e codificação de vagas; a prazos para efetivação de concursos; a designações; além das cercanias locais como insuficiências e rotatividade de professores. Conseqüentemente, a chegada dos professores à instituição sempre passou por aceleração dos trâmites legais e formais para haver a assunção do cargo, de maneira que parte significativa dos ingressantes, não gozam dos prazos legais, dos quais tem direitos (apresentação, tomada de posse, e início das atividades) para assumir ao cargo.

Nesse sentido, ao tomar posse, as etapas de socialização (pré-chegada, chegada e metamorfose) são atropeladas diante do **imediatismo** em que a posse ocorre. Como se pode observar nos relatos abaixo:

o desafio maior foi que eu cheguei no meio/final do semestre. Peguei as aulas do professor substituto, então foi muito corrido em termos de entendimento da estrutura [...] a ambientação foi correria mesmo, planejando uma aula em cima de aulas, 2 meses sem ver a família, aquela loucura. Eu tinha que

distribuir 35 pontos em 1 mês [...] foi ali, o carro andando e a gente tinha que trocar os pneus (Docente 3).

Aqui o meu primeiro momento de conhecer foi no primeiro dia, já na sala de aula, se eu fosse uma professora novata, não teria alguma coisa fácil, porque não tem esse ambiente [...] eu caí de paraquedas na sala de aula, não teve nenhuma reunião prévia, eles não fizeram uma semana introdutórias antes da aula, não teve nada [...] (Docente 8).

Como anunciado, ao chegar na instituição o professor não passa pelos processos de ambientação e socialização institucional antes de assumir a sala de aula, dada as circunstâncias que a convocação ocorre, o professor assume as aulas no transcorrer do semestre letivo, geralmente, ao final do contrato de um professor substituto, disciplinas sem professor, caso de aposentadorias, entre outros fatores. Diante dessas situações, a compreensão da cultura institucional, ambientação e a socialização institucional ocorre ao longo do desempenho da função, segundo as máximas populares expressas pelos docentes “com o carro andando” ou “caindo de paraquedas”.

No entanto, quando ocorre o professor ingressar no início do semestre, a única oportunidade de socialização é a semana pedagógica, ou semana introdutória como sugeriu o Docente 8. Do mesmo, modo o Docente 10 traçou um paralelo entre *campi* em que atuou na instituição. E, assim, reiterou que:

[...] como a gente chegou ainda em um período de formação, não tinha aula, essas coisas aconteceram nos 3 dias de formação, então a gente teve uma reunião e depois éramos conduzidos em outros setores para a gente conhecer o funcionamento. Aqui, quando eu cheguei as aulas já tinham começado, então eu não tive essa coisa específica, mas estou tendo ao longo do tempo [...], mas tem sim, tem essa preocupação. Às vezes não acontece com rapidez que a gente imagina, mas eu percebi, nos 2 campi essa preocupação de fazer a gente se inteirar de tudo que está acontecendo ali, dos projetos, das pesquisas, dos ambientes, das pessoas (Docente 10).

Observa-se que o docente passa por duas situações diferentes, na primeira, a semana pedagógica teve uma relevância à ambientação, sobretudo, por ser um período propício ao conhecimento da instituição, dos mecanismos de funcionamento dos setores, das pessoas, de modo que a socialização previamente acontece, pois facilita a aquisição de informações importante, como, relatou o Docente 15: “*meu treinamento foi feito com assessoria pedagógica. Todos os conceitos de reprovação, frequência, disciplina, regimento disciplinar. Isso foi tratado especificamente com a assessoria pedagógica*”.

Não obstante, essas informações são fundamentais ao desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, mas, não, são suficientes para efetivar a ambientação no espaço de trabalho e para fazer a socialização institucional, porque são necessárias outras **orientações**

básicas a serem direcionadas. Nesse sentido, os participantes da pesquisa apontaram o que sentiram falta, de acordo com Quadro 19:

Quadro 19 - Orientações sobre a natureza institucional

Relatos	Docente
Não, essas orientações, apesar do pessoal ser muito educado, muito receptivo, muito acolhedor, acho que falta mesmo explicar em palavras, já que você seja novato, está chegando agora, deixa eu te explicar onde é que você acha cada coisa, onde é que você vai [...] Só vou precisar de ajuda com relação ao SEI, conhecer outras pessoas do campus, eu não, não conheço ainda, quem faz o quê [...] se no primeiro dia o pessoal passasse mais orientações básicas.	Docente 6
Não, em nenhum dos 2 ambientes, a gente meio que cai de paraquedas, então a gente precisa disso, apesar de contar com o auxílio dos colegas, pergunta para um, pergunta para o outro [...] lá de início, para quem ingressa no início é terrível, você não conhece a carreira, você não tem ideia das burocracias e você precisa de alguém, é um pouco complicado.	Docente 7
Apresentou as coisas mais importantes, como eu já vinha de um pouco de experiência, então partiu mais de mim as perguntas para obter essas informações. Como eu já sabia na minha ideia de estrutura do que eu ia precisar minimamente, eu meio que adiantei um processo, então eu já fazia as perguntas.	Docente 8
No começo eu tive muita dificuldade com a parte burocrática com o RAD que a agora é RIT, o próprio SEI eu tive muita dificuldade. Inclusive eu pedi um vídeo (tutorial) para explicar os passos iniciais: de como mexer no SEI, essas questões de preenchimento o de documentação, tive dificuldade com certeza, não foi tranquilo, não [...]	Docente 12

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Diante desses relatos, depreende-se que esse processo de socialização institucional vai além das dimensões socioafetivas do calor humano que envolvem a receptividade. As questões axiológicas não são suficientes para efetivar a ambientação do professor ingressante; é preciso orientações e informações acerca das questões burocráticas, "*explicar em palavras*" (Docente 6) os aspectos técnicos para quem não tem "*ideia das burocracias*" e para quem "*não conhece a carreira*" (Docente 7). Assim, percebe-se que essa socialização acontece de forma empírica, conforme as necessidades que surgem no trabalho cotidiano do professor, e isso ocorre quando provocado por alguma situação ou experiência própria do trabalho docente: "*[...] partiu de mim, as perguntas para obter informações*" (Docente 8).

Nesse sentido, reafirma-se que essas questões administrativas de natureza técnico-burocrática são atribuídas às plataformas virtuais inclusas no perfil dos professores, as quais têm que aprender a operacionalizar sem passar pelo processo de treinamento ou preparação para lidar com situações específicas. Assim, esses aspectos formativos do professor ingressante na EBTT constituem lacunas que afetam a ambientação no processo de socialização institucional.

Além das questões afetivas, os docentes reconheceram a relevância da apresentação da estrutura organizacional da instituição, especialmente, os setores físicos que constituem o organograma institucional, porque:

[...] fui levada em todos os setores. Conheci os profissionais de cada setor, todos, isso sim. Eu fui recebida lá pelo coordenador, ele me levou em todos

os setores, me mostrou e depois eu fui conduzida à direção de ensino, a diretora de ensino me levou no setor pedagógico e me mostrou tudo. A parte pedagógica foi bem-feitinho, digo assim, a parte da direção de ensino em si, foi muito bem-feita. Eu fui bem conduzida (Docente 11).

No dia da posse, quando vim presencialmente assinar, o diretor geral me apresentou alguns, setores, os mais interno, não levou nos laboratórios mais afastados, apresentou banheiros, sala dos professores, secretarias. Os laboratórios mais próximos, sala de aula, mostrou essas estruturas [...] os colegas, a sala da pedagogia, as aulas, os horários (Docente 12).

Observa-se, que diante da sua estrutura organizacional dos IFs, a verticalização do ensino abrange diferentes setores, principalmente, ao se tratar do ensino técnico integrado ao ensino médio, no qual, segundo Frigotto (2018), as relações entre diferentes áreas do conhecimento, entre dimensões gerais e específicas da educação básica, da EPT e dos eixos do conhecimento, do trabalho e da cultura, exigem do professor uma atuação nos planos ontológico, epistemológico e curricular. Além disso, a integração está nas condições objetivas subjetivas do processo de ensino, exige do professor EBTT um conhecimento dos espaços, do laboratório, do pessoal, assim como do desenvolvimento de concepções educativas. Por isso, a importância de conhecer integralmente todos os setores da instituição, particularmente, nos quais vai atuar diretamente, porque:

[...] foi até da assessoria pedagógica mesmo, me mostrou todos os espaços, explicou como que funciona a sala de professores, para fazer impressão, uso de data show, que na época era outro data show. Hoje a gente tem todos instalados nas salas. Mas ela explicou tudo direitinho (Docente 14).

Nesse caso específico, os setores apresentados correspondem apenas aos aspectos didático/pedagógicos, de modo que as orientações são restritas aos instrumentos direcionados à sala de aula. Em termos de comparação, o Docente 10 comparou dois *campi* pelos quais passou da mesma instituição, para si, no primeiro, havia um “[...] núcleo, área que te recebe e te põe a par de tudo, e te dá suporte em tudo. A gente chegou até aqui, você vai pegar esses estudantes, usar a partir daqui [...] aqui não percebi isso ainda”. Do mesmo modo, o Docente 16 enfatizou: “quando vim me apresentar a recepção formal que quem fez foi a CGP. Depois, a minha chefe imediata [...] a professora de Geografia, eu conheci Diretora de ensino, eu fui conhecendo os demais colegas”.

Diante desses relatos, percebe-se que nos *campi* não existem uma organização com fins de socialização para receber e oferecer o suporte adequado para realizar a ambientação do professor recém-chegado para si integrar ao ambiente de trabalho, de modo que essas ações são isoladas ao ficar a cargo do Diretor geral, Coordenador/diretor de ensino e a Gestão de Pessoas, em outros casos pelo coordenador de ensino, por um ou outro colega de área que se dispõe a

ajudar. Conforme Santos e Alves (2023), nesse processo de ambientação, o trabalho desenvolvido pela instituição quando direcionado à socialização implica no reconhecimento e na acolhida no início de qualquer trajetória profissional refletem positivamente para consolidar no desenvolvimento do trabalho do professor, quiçá, à profissionalização e à construção da profissionalidade docente

No entanto, essas lacunas nos processos de ambientação do professor ingressante EPT, conforme André (2018), é consequência da ausência de políticas públicas direcionadas ao atendimento dos professores ingressantes nas instituições de ensino, o que impactam diretamente no processo de socialização profissional daqueles que buscam a atividade docente como profissão. Desse modo, a ausência de política pública de inserção profissional na carreira docente, articulada a falta de projetos integrados e inoperância das instituições de ensino negligenciam um processo de socialização institucional para creditar a ambientação do professor e o reconhecimento da importância e complexidade da atividade docente, a qual que requer conhecimento e preparo para enfrentar os desafios que sucedem do exercício da docência.

Ao ter em vistas, a definição de socialização de Berger e Luckmann (2010) como um processo ontogênico de ampla e consistente introdução do indivíduo no mundo objetivo da sociedade, por meio de uma imersão dos sujeitos no mundo vivido (socialização primária) e um saber desse mundo (socialização secundária), percebe-se que o processo de acolhida e ambientação dos professores ingressantes na instituição assume uma dimensão mais afetiva da socialização. Portanto, há uma prevalência da socialização primária que compromete, de certa forma, a aquisição de conhecimento e papel, direta e indiretamente articulado a institucionalidade da organização institucional.

Diante disso, a ambientação precedida de uma boa acolhida, reflete positivamente na socialização da cultura institucional. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que a chegada dos professores à instituição passa por uma aceleração dos trâmites legais ao atropelar processos de apresentação, tomada de posse e início das atividades. Portanto, a urgência que a convocação ocorre não permite um processo adequado de ambientação e socialização institucional do professor.

1.3 Informações sobre normas institucionais

A institucionalidade dos IFs é regida por normas regulamentares e regras regimentares advindas de fontes legais, da cultura institucional e das tradições materializadas ao longo da história. Portanto, ao adentrar na instituição, o docente recebe um volume de informações

referentes a estatutos, regimentos, regulamentos, comissões, núcleos, colegiados, perfis de turmas, projetos de cursos, entre outras atividades pedagógicas e extracurriculares, que, por vezes, os professores ingressantes não têm a menor ideia da existência.

Neste quesito, as normas regulamentares e as regras regimentares apresentam situações de controle e burocratização ao trabalho do professor na execução de procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares e avaliativos. Por conseguinte, cumprir com o planejamento, executar atividades, participar de diversos órgãos colegiados por meio de conselhos, comissões, núcleos e colegiados, inclusive para fins de progressão funcional e prestações de contas ao apresentar o Relatório Individual de Trabalho (RIT).

A partir deste contexto, a pesquisa revelou que as informações sobre normas institucionais assumem um caráter representativo, informativo, formativo e normativo dos processos de socialização institucional, a partir das quais o professor ingressante tem a noção da dimensão institucional ao ter em vista o seu formato vertical, transversal e integrado. Portanto, é a partir destas informações que os professores têm noção do perfil do aluno que querem formar, da concepção pedagógica e filosófica de cada curso, inclusive os diferentes cursos, níveis e modalidades de ensino integrados a cultura, a ciência e a tecnologia.

Desse modo, as primeiras informações elencadas pelos entrevistados assumem uma natureza representativa no processo de socialização da atividade docente na EBTT, como pode ser verificado nos relatos abaixo (Quadro 20):

Quadro 20 – Informações sobre normas institucionais

Relatos	Docente
Quando eu cheguei foi passado numa reunião o que acontecia na instituição: nós temos aqui as comissões de reestruturação de PCCs, têm comissões de horário, comissões de outros aspectos também, núcleos estruturantes, como eles atuam, o que cada comissão faz [...].	Docente 1
Quando eu cheguei tinha o Curso Técnico em Administração e eles estavam criando o PPC do superior de gestão empreendedora. Eu já cheguei no meio desse vendaval, tipo assim, a gente está terminando, a gente vai enviar PCC daqui a 2 semanas [...]	Docente 2
Não conheço o PC dos cursos, a gente provavelmente, vai discutir, eu entrei na comissão de reformulação do PCC, mas a gente nem teve reunião ainda. As ementas eu recebi através dos planos, não só eu, mas outros professores de matemática, a gente tinha o desejo de mudar algumas coisas nas ementas, até por isso que eu entrei na comissão de reformulação do PC dos cursos. Assim, eu não recebi nada a respeito, eu já peguei a ementa pronta.	Docente 11
O PDI, sim, sobre as comissões, regulamentos específicos não. Eu fiquei mais por dentro de regularmente de curso de graduação, de colegiado, de núcleo docente, estruturante NDE, depois que eu assumi a coordenação[...].	Docente 8

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Como enunciado, a carga horária de trabalho do professor EBTT abrange outras funções, das quais o docente tem clareza da atuação em diferentes espaços: comissões, conselhos, cargos de gestão, representações da categoria, entre outras atividades, que lhes são informadas ao chegar na instituição. Segundo os Docentes 1 e 2, essas informações foram

repassadas, teve reunião para apresentar e discutir as comissões com respectivas finalidades, inclusive para assumirem funções dentro de si, mesmo sem conhecer a cultura institucional como afirma o Docente 2: “[...] eu tive que me inteirar, colocando ementa de 4/5 disciplinas, que são as que leciono. Então eu participei da criação dos PCCs dos 2 cursos que eu trabalho”.

Contraditoriamente, os Docentes 11 e 14, relataram que não receberam essas informações ao ingressar na instituição, tanto das comissões quanto do projeto dos cursos nos quais iriam atuar. Nesse sentido, cabe destacar que o planejamento é de fundamental importância para consolidar no desenvolvimento do trabalho docente, de modo particular para a elaboração do plano de ensino e do plano de aula, os quais geralmente alinham, não só aos objetivos, mas aos princípios, concepção e pressupostos filosóficos dos cursos. Assim, essas dimensões dão aos professores ciência e conhecimento, de fato, da necessidade ou não de alterar as ementas das disciplinas, inclusive observar a matriz curricular, como assegurou um outro docente:

[...] senti essa fragilidade, de alguém chegar e falar deixo eu te mostrar aqui. Eu tinha experiência com docência na graduação, mas eu não conhecia a matriz do curso técnico. Então faltou sentar comigo: ‘deixa eu te mostrar aqui’. Então, ninguém me falou, há os técnicos, tem 4 semestres. Faltou essa praticidade (Docente 6).

Não obstante, a institucionalidade, enquanto aparelho de socialização secundária, segundo Dubar (2005), requer um processo de interiorização de saberes específicos arraigado na divisão do mundo do trabalho, os quais correspondem a vocabulários, procedimentos e programas formalizados, de acordo com concepções de mundo. Desse modo, as informações repassadas aos professores ingressantes têm um peso exageradamente representativo, ao atribuí-los funções representativas em comissões que se quer tenha conhecimentos da natureza e procedência.

Nota-se, que diante das situações emergenciais em que os professores são submetidos ao assumir a docência na EBTT, intensificam a aprendizagem sobre funções e atividade que tem a assumir na instituição. Conforme Santos e Alves (2023), essas situações nem sempre leva em consideração uma série de conhecimentos que são exigidos na prática profissional, na qual, uma maioria dos professores não teve contato teórico-acadêmico das atividades em questão. No entanto, para André (2018), essa intensificação do trabalho provocado pela sobrecarga de tarefas articulada ao isolamento dos professores implica na falta de momentos de interação com pares e a comunidade escolar, e ainda, falta de reconhecimento dos esforços dos professores constituem as principais lacunas nesse processo de socialização institucional e da construção da profissionalidade docente.

Ao ter em vistas vista a diversidade de funções que o professor desempenha na constituição da profissionalidade, precisa-se reconhecer que essas atividades se materializam a partir de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos em situações formais e não formais num processo contínuo, no curso do qual são desenvolvidas respostas práticas às questões que se apresentam no contexto da instituição escolar.

Além das comissões, as **normas institucionais** são regulamentadas e documentadas por meio dos projetos de cursos, regimentos, e regulamentos de forma geral, de modo que o professor ao ingressar na instituição necessita tomar conhecimento desses documentos, sobre os quais, raramente são informados desses protocolos institucionais. Quando abordados sobre as orientações recebidas a respeito dos documentos institucionais, os participantes apontaram essas lacunas no processo de socialização organizacional que:

muito pouco. Os coordenadores apresentaram [...] eu li o PCC do curso e fiquei satisfeito, não tive dúvidas, porque não é um curso que tem muito mistério não [...] alguns regulamentos me passaram, mas aí tinha que ler, eu li alguma coisa quando eu precisei executar alguma tarefa, eu lia alguma coisa dos regulamentos de acordo com a necessidade. Às vezes, nem precisava ler porque eu perguntava uma pessoa que me orientava: você faz assim, assado, está bom, isso você não pode [...] (Docente 9).

Percebe-se, que embora exista um esforço por parte de alguns chefes imediatos em passar essas orientações, as informações recebidas não são o suficiente para compreender as exigências da função, de modo que, a fonte dessas informações é socializada pelos pares e na maioria dos casos a busca por informações acontece por autodeterminação do professor. Assim, relatou o Docente 16: “[...] não passaram, na verdade, isso foi uma vontade própria, de buscar essas informações no site e em grande parte defasados”. Além, da falta de informações sobre documentos instrucionais nos processos de socialização institucional, decorre o problema da atualização desses documentos no sítio da instituição, que por vezes, estão desatualizados, são difíceis de encontrar e em muitos casos são disponibilizados via SEI que além de demonstrar ser uma plataforma de difícil acesso, não é um ambiente destinado a pesquisa.

Do mesmo modo, os professores que assumem cargos de função recebem esses documentos compartilhados por outras vias, nas quais tinham que se informar: “[...] esses regulamentos, sempre que chegavam eu tinha que me inteirar o quanto antes” (Docente 2), não obstante, o Docente 12 descreveu essa situação “eu não recebi muito não. Eu entrei na coordenação e meio que caiu no meu colo [...]”. Como se percebe, há uma cultura atributiva em que os docentes assumem responsabilidades, mesmo sem conhecer as delimitações das funções do cargo, a qual se desvela, de acordo com demandas que surgem. Nesse sentido,

sobre as comissões eu não recebi, eu fui aprendendo no contato durante o andamento do trabalho. Eu não tinha ciência disso, não tínhamos a mínima noção dos regulamentos, mas os planos de curso sim, não foi de imediato com o tempo que fui recebendo da coordenação pedagógica [...] (Docente 3).

Nota-se, que além dos regulamentos das comissões colegiadas, as informações são parcialmente repassadas aos professores quando se trata das orientações sobre documentos de natureza política pedagógica da instituição (PDI, PPI, PPP, PCCs) os quais definem as orientações programática da organização institucional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constitui-se a partir das ações estratégicas de cada *campi*, SEAD e reitoria contido nos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógico, tais ações, são elaboradas a partir da participação de servidores distribuídos em comissões específicas que discutem as minutas e propõem ações a serem desenvolvidas ao longo da vigência do PDI/PPI.

Apesar que o aprender faz parte da função, os professores que ingressam em intervalo de 4 anos, não tem a oportunidade de discutir ou tomar conhecimento na íntegra desses documentos, uma vez que é apresentado superficialmente ao passar pela reitoria no ato da posse, além de ficar restrito às comissões, de acordo com Quadro 21.

Quadro 21 – Informações sobre documentos

Relatos	Docente
O PDI, apesar de saber que estava disponível no sítio, eu só fui ter contato numa reunião para apresentar o que a comissão tinha decidido e para pensar uma demanda dos cursos [...]	Docente 6
O PDI, sim, sobre as comissões, regulamentos específicos não[...]	Docente 14
Não, o PCC da física eu o conhecia, dos outros cursos não. Eu fui atrás para construir os planos de ensino, porque eu precisava, eu trabalhei nos cursos de Biologia, Agronomia e Engenharia Civil, eu fui atrás disso [...]	Docente 7
Os PCCs foram todos enviados para mim antes de entrar na sala de aula, o calendário, os PCCs, igual eu falei, era uma situação delicada quanto a questão era férias[...]	Docente 8
Os projetos de curso hoje eu conheço, o da Engenharia Agrícola conheci porque o curso que estava começando, eu entrei já fazendo parte do colegiado, mas da agroecologia eu não conheci no início não [...]	Docente 14

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Depreende-se, que ao chegar na instituição os professores recebem essas informações de forma genérica ou ao participarem do Cursos de Recepção. No entanto, quando indagados a respeito das orientações sobre os PCCs, os participantes afirmaram não ter recebido os projetos dos cursos nos quais atuam. Por isso, há que levar em conta que o professor, conforme Marcelo Garcia (2010) ao chegar na instituição passa por um período de adaptação, aprendizagem e transição diante das particularidades que constituem as normas regimentares e disciplinares, regras, missões, diretrizes, perfil de alunos, currículo, ensino e contexto escolar. Por isso, o cumprimento dessas tarefas ocorre independentemente das condições prévias e das experiências pré-profissionais pelas quais o professor passou antes de ingressar na instituição.

No entanto, percebe-se que informações sobre regulamentações que orientam o trabalho docente na instituição constituem um gargalo no processo de socialização institucional ao professor ingressante. Essa lacuna ocorre devido à ausência de um programa permanente de acolhimento do professor ingressante oferecido pelos *campi*, sem que haja a necessidade de esperar pelo Curso de Capacitação em EPT, integrado ao Programa de Recepção Docente (PCD), que é ofertado pela reitoria.

1.4 Curso de Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O Programa de Recepção Docente constitui um conjunto de atividades de formação continuada de professores ingressantes na instituição, além do acolhimento institucional que ocorre na reitoria e nos *campi*, o programa prevê, obrigatoriamente, a participação do professor no Curso de Capacitação em EPT. Esse curso no IFNMG é ofertado pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN) na modalidade da educação a distância em parceria com CEAD, o qual, compreende uma carga horária total de 40h.

Conforme as orientações do programa, o Curso de Capacitação em EPT, tem como objetivo capacitar os docentes recém-ingressados na instituição, com vista a buscar uma atuação comprometida junto aos princípios pedagógicos e sociais da EPT, de modo que possa contribuir: com fortalecimento de uma identidade profissional docentes; com desenvolvimento do trabalho docente em consonância com políticas públicas dos Institutos Federais e a EPT e; a função do docente enquanto agente de transformação e inclusão social. Diante do objetivo que se propõe discutir essa temática, os resultados apontaram que os principais elementos que caracterizam os processos de socialização no curso, correspondem ao curso didático/informativo, protocolar/burocrático e não socializador.

Por características do próprio programa, as informações são reforçadas ao longo do curso, de modo que, na percepção desse grupo de professores, os aspectos **informativos** centralizam a principal característica dos processos de socialização institucional ao estar relacionados à identidade histórica cultural da instituição e a sua forma de funcionamento (Quadro 22).

Quadro 22 – Características informativas do Curso EPT

Relatos	Docente
O que eu gostei muito desse curso foi como tratar os alunos que têm necessidades específicas. Se é um aluno com Espectro Autista, qual é o material para ele? Um aluno que tem PDH, como que confortar nessa situação? Então eles deram várias dicas, ainda mais que eu fiz curso de bacharelado, mestrado, doutorado, não tive uma disciplina de didática, não tive uma disciplina que fala sobre ensino, só área técnica [...]	Docente 12
Eu achei bastante positivo. Melhor do que o imaginado, eu imaginava que um curso bastante protocolar [...] só para uns requisitos que têm que ser cumpridos. Mas não, eu senti que o curso	Docente 1

foi bastante pensado em ajudar a formar os professores novos na instituição. Foi informativo, inclusive, entender como é a carreira docente na EBTT. Eu achei bastante legal, eu aprendi bastante também.

Eu achei interessante, justamente porque é meio que uma novidade para mim [...] são informações que geralmente você não encontra em regimento específico [...] esse PRD tem me dado informações sobre a carreira, a questão ideológica, que eu acho importante. Mas a questão de socialização, não sentir muito nesse curso [...] eu falei assim, vai ser um negócio que vou ter que fazer só por fazer. Mas no final das contas está me surpreendendo.

Docente 6

Fala um pouquinho sobre os objetivos, sobre as perspectivas do Instituto e tal. Estou gostando, algumas coisas já conheciam, ao que está relacionado à legislação, mas tem, tem algumas entrevistas, alguns apontamentos do pessoal bem interessantes, voltados para essa questão do trabalho no instituto de como funciona, quais são as metas, os objetivos, qual é a cultura que a gente tem aqui de ensino [...].

Docente 7

Participei sim, foi bem no iníciozinho. Foi bem interessante, que eu lembro que eu fiz esse curso de recepção docente, depois eu fiz a pós em EPT. O curso de recepção do docente já me auxiliou muito, nessas questões que eu precisava, que eu não tinha ainda muito conhecimento, então ajudou bastante[...].

Docente 14

O curso, acabei fazendo ano passado. Foi um período de 2 meses, ele foi introduzido de maneira virtual [...] ali, realmente, ao cair a ficha que a gente está no EBTT [...] gostei muito de uma fala, não me lembro. Teve alguns vídeos lá de outras instituições. Mas o vídeo é bem para cair a ficha que você está numa carreira que atende todos os cenários da educação: técnico concomitante, subsequente, integral, graduação, em todas as linhas, eu achei bem oportuno.

Docente 15

Eu estou gostando muito, eu estou fazendo as anotações de cada aula [...] há muitas coisas interessantes, estou conhecendo um pouco mais sobre o sistema, há coisas que eu realmente fiquei meio por fora, como funciona o todo, li as legislações para fazer prova, mas não é a mesma coisa de quando nós estamos à frente de alguém que nos orienta, que fala um pouco mais sobre a experiência, a vivência.

Docente 5

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Diante dos relatos, percebe-se que, para esse grupo de professores, o curso assume uma característica didático/informativa nos processos de socialização, mesmo sendo orientações repassadas ao longo do processo de ambientação e acolhimento institucional, mas, que são vistas pelos docentes como aspectos positivos. Nesse sentido, é importante ressaltar que essa dimensão da socialização, conforme Carvalho-Freitas *et al.* (2010), é um momento de aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção de mundo de uma determinada cultura organizacional, que se estabelece a partir da aquisição de comportamentos e da cultura organizacional, a qual se manifesta implícita ou explicitamente de maneira tácita.

Nesse caso, o Docente 12, ao apontar um dos eixos temáticos abordados no Curso EPT, reconhece que o curso preenche lacunas formativas do professor não licenciado, especialmente, quando se trata da relação de ensino com alunos denominados Pessoas com Deficiência (PCD), que requerem atendimentos específicos e que, por muitas vezes, deixam o professor numa situação desconfortável, em sala de aula. O curso atende, de certa forma, ao objetivo de contribuir para a função do professor como agente de transformação e inclusão social.

Apesar do aspecto informativo que caracteriza o programa, o curso apresenta informações que surpreendem positivamente os participantes, como relatou o Docente 1: “*eu achei bastante positivo. Eu imaginava que seria um curso protocolar [...] só para cumprir*

requisitos. Mas não, eu senti que o curso foi pensado para ajudar a formar os professores novos na instituição”. Nessa mesma linha de raciocínio, o Docente 6 revelou que achava que o curso seria “[...] *algo que eu teria que fazer só por fazer, mas no final das contas está me surpreendendo*”.

Conforme André (2018), o desenvolvimento desses programas nos primeiros anos de vivência do professor perante a instituição é um reconhecimento de que a formação não se conclui nos cursos de graduação, tampouco nos programas de pós-graduação, nos casos desses docentes, mas é visto como uma possibilidade de superar as dificuldades encontradas nesse período de adaptação e acomodação profissional.

Em termos de conteúdos programáticos, percebe-se que as informações contidas nos relatos dos professores estão relacionadas à carreira docente na EPT, legislação, trabalho no instituto, funcionamento, metas, objetivos, “questão ideológica”, perspectivas do Instituto e cultura de ensino. No entanto, conforme as diretrizes curriculares do PCC (2017) do Curso de Capacitação em EPT, o curso está dividido em três módulos de 12 horas cada. O primeiro módulo tem como tema "O trabalho e a formação docente para a EPT"; o segundo módulo, "Didática e Metodologia aplicadas à EPT"; e o terceiro módulo apresenta o tema "Educação Inclusiva e Diversidade na EPT". Os módulos são acrescidos de uma aula de abertura sobre “O Docente e a Gestão Educacional da EPT” e tópicos especiais que se estuda a critério do docente.

De acordo com Braem (2000), essas capacitações realizadas a partir da ideia de competência e qualificação, compreendidas como conjunto de conhecimentos e aptidões exigidas pelas situações profissionais, provocam, por parte das instituições, uma procura de qualidade individual e coletiva. Esses são elementos essenciais na construção da profissionalidade docente, de modo que a qualificação é concebida como elemento central para o processo de socialização formativa das identidades individuais e coletivas em direção ao universo cultural, construído pelo conhecimento interiorizado e pelo saber fazer objetivado na ação.

Apesar dos aspectos positivos apontados acima pelos professores, o programa em si apresenta suas contradições, de modo que o curso foi visto pelos participantes sob outra ótica. Assim, os apontamentos dos docentes indicaram as lacunas e controvérsias do programa, como se pode observar nos relatos do Quadro 23.

Quadro 23– Lacunas do Curso EPT

Relatos	Docente
Eu achei o curso bom, mas um curso extremamente mecanizado. Eu achei que ele não deveria chamar a recepção docente, porque a recepção, ela é uma palavra que te traz afeto, acolhimento. Eu não sentia isso no curso. Eu sentia como um curso de informações [...] muito engessado, muito burocrático [...] uma instrumentalização da gente enquanto servidor...O	Docente 2

curso onde você estava sendo inserido nos processos burocráticos da empresa, e não na cultura da instituição [...] A gente deveria ter uma segunda parte, que fosse alguma coisa de recepção mesmo, mais ligada aos Campus. Porque eu entendo que para a reitoria fica difícil captar a cultura de cada campus e levar. Para mim, só o fato de não tem um servidor do campus que participa deste curso de recepção docente. Eu acho que já falha nisso.	
[...] está sendo interessante. Eu sentiria melhor se fosse algo mais um loco, algo pensado assim, mas em <i>locus</i> , mais comunicativo. Mas senti uma recepção que quer que seja, mas já planejada em EAD já dá uma atmosfera de algo, assim, nossa! vamos fazer no tempo que der.	Docente 8
Eu acho que era um era um curso mais protocolar... Ele foi assim todo online, foi bom, eu também participei de vários cursos [...] meu ritmo de trabalho era muito acelerado [...], mas foi um curso bom, sim, gostei.	Docente 9
As informações chegam, você faz no período que você quiser, tem as etapas que você vai fazer até o dia. Eu fiz. As questões são bem tranquilas [...] esse CCD, na minha opinião. Deveria ser algo presencial, já que é um curso de recepção deveria ser pelo menos um dia, acontecer no campus presencial [...] é um espaço para você socializar com os outros professores nos fóruns. Fica a critério do professor, você participa ou não. Na verdade, no final, o que vai garantir que você faça esse curso é a sua participação final. Por isso que falo que deveria ter alguma coisa presencial. Está tudo online, não dá, nem precisa você socializar com outro professor que está chegando, ter uma experiência com um professor mais antigo, passar por professor que está chegando. Não existe essa troca de experiências.	Docente 4
É um curso mais burocrático do que socializador, até mesmo por conta do formato online você acaba tendo pouca interação, não tem uniões, não tem momentos que possa ter discussões.	Docente 7

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Observa-se a partir desses relatos, que não há uma clareza da natureza do programa, o qual tem uma abrangência maior em termos de objetivos ao ter em vista as particularidades do Curso de Capacitação em EPT. Nesse sentido, o programa abarca os processos de ambientação e acolhimento institucional, trocas de experiências entre pares, inserção profissional e integração do sujeito com instituição, conhecimento do cargo, do organograma institucional, entre outras atividades relacionadas a socialização profissional, no entanto, ao relacioná-la a dimensão formativa do Curso de Capacitação em EPT, os docentes não reconheceram esses aspectos do programa, o que revela uma falta de clareza ao informar as metas, objetivos e finalidades do curso.

Nota-se, ainda, que os aspectos contraditórios apontados pelos professores apresentam uma dimensão da racionalidade técnica do curso, como se pode compreender no relato do Docente 2, ao oferecer elementos dessa abordagem da formação profissional “*eu achei o curso bom, mas é extremamente mecanizado*”, “*engessado burocrático*”, “*uma instrumentação da gente enquanto servidor*”. Do mesmo modo, apontou o Docente 8: “*está sendo interessante. Eu sentiria melhor se fosse algo mais um loco, algo pensado assim, mas em locus, mais comunicativo [...]*”.

Não obstante, percebe-se a partir desses relatos a falta de distinção entre programa e curso, ao enfatizar que: “*deveria ser algo presencial, já que é um curso de recepção deveria ser pelo menos um dia, acontecer no campus presencial*” (Docente 4). Do mesmo modo, o Docente 7 apontou no relato essa falta de clareza pelo fato de ser: “*um curso mais burocrático*

do que socializador [...] não tem momentos que possa ter discussões”. Portanto, essas contradições revelam a falta de um planejamento integrado em que cada um dos momentos (etapas) do programa venha a ser estrategicamente definido como etapas que o docente deva cumprir como atividade de acolhimento e não apenas momento de integralização do curso de capacitação.

Nóvoa (2002), por vezes, trata esse formato de capacitação de modelo estruturante pautada na racionalidade técnica. Assim, esses cursos promovidos pela própria instituição escolar têm por pressuposto atender devido a necessidade imediata de determinados por preceitos legais para propagar os objetivos organizacionais.

Essa perspectiva construtivista fundada na racionalidade técnica, coloca o professor, segundo Cabrera e Jáen (1991), a serviço da cultura ideopolítica do capital que representa um código de socialização de valores deontológicos aperfeiçoadas pela variedade de especializações para padronizar a formação dos professores dentro de uma lógica de standardização das competências técnicas credenciadas pelas instituições formais. Nestes termos, Cruz (2017) enfatiza que o caráter da profissionalidade é dinâmico. Por isso, não se restringe a racionalidade técnica, porque existe uma dimensão social e interrelacional que expressa a socialização profissional docente no ambiente de trabalho.

Em via de regras, essas contradições se revelam, porque na divisão de tarefas, o Programa de Recepção Docente fica por conta da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), sendo a primeira responsável pela solenidade de posse e a segunda pela execução do Curso de Capacitação, enquanto aos *campi*, competem executar todo o processo de ambientação e acolhimento previsto no segundo momento. No entanto, percebe essa desarticulação entre três momentos do programa, os quais são fundamentais para consolidar o processo de socialização organizacional, quiçá, à socialização profissional.

Conforme, estudos de Arraes (2018), esse processo de socialização compreende as etapas da socialização organizacional passando pela pré-chegada, que antecede a entrada do servidor à instituição. No segundo momento, o encontro, corresponde ao momento em que o servidor passa a exercer suas atividades junto a instituição e tem a possibilidade de confrontar as expectativas e as condições concretas da realidade escolar; e, por fim, a metamorfose, corresponde adaptação ao ambiente de trabalho, domínio das habilidades, desempenho dos papéis, e adequação as normas e valores da instituição.

Observa-se, que diante da falta de um projeto integrado de socialização formalmente organizados, os docentes recém-chegados não percebem que essas ações constituem um conjunto de atividade que integram ao programa, uma vez que o direcionamento está voltado

apenas à obrigatoriedade legal de capacitar os professores em EPT dentro dos prazos determinados. Além desses conflitos de objetivos que a falta de clareza do programa gera, os docentes apontam, outras lacunas no processo de socialização e ambientação do professor ingressante na instituição.

Nesse sentido, apontaram a falta de um cronograma sistematizado de apresentação e informações em relação da natureza e da dinâmica operacional da instituição, como se observa nos relatos do Quadro 24.

Quadro 24 – Lacunas nos processos de socialização institucional

Relatos	Docente
Eu só senti falta de algumas coisas: para a pessoa que já mexe com o SEI, com o Cajuí, já se sente como é que funciona [...] para a gente que está chegando não é, você nunca viu, você não sabe como é para chegar, como que vai ser, se tiver um problema com data show, para imprimir uma coisa, então eu senti falta de esclarecimento de coisas básicas.	Docente 6
Eu senti falta, às vezes um treinamento, por exemplo: como é que mexe no SEI, como mexer em algumas ferramentas internas, no Cajuí [...] o SEI é muito difícil [...] a estrutura é bem maior, os trâmites dentro do Instituto passam por ele. Ele é muito é burocrático, muito regulado por portarias.	Docente 9
Eu sinto falta de uma conversa mais elementar [...] de alguém que tenha tempo, disponibilidade, alguém para dizer, isso não existe, você é que tem que procurar [...] essas informações são dadas e as pessoas partem do pressuposto que a gente já tem um certo conhecimento e às vezes a gente não tem [...] quando você está entrando no Instituto, você não conhece nada praticamente, a gente não domina e todo mundo fala em siglas. E você tem até dificuldade de acompanhar a conversa.	Docente 10
A recepção profissional, eu acho que poderia ter sido melhor. Eu digo assim, de mostrar, olha, você tem que fazer isso. Isso ficou bem vago, claro, a gente vai aprendendo no decorrer do exercício do trabalho.	Docente 11
Um ponto negativo de não ter tido um pouquinho mais antes de estar ali naquele espaço, mas as coisas foram acontecendo, teve as reuniões, mesmo depois que as aulas tinham começado, mas estavam agendadas, para as socializações.	Docente 8
Eu senti falta um pouco mais, talvez da infraestrutura, da privacidade na sala dos professores [...].	Docente 12

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Observa-se a partir desses relatos, que as lacunas no período de ambientação recaem sobre orientações que professores receberam ao ingressar à instituição, principalmente, ao lidar com ambiente virtuais que requer, por parte do docente, um domínio do perfil para operacionalizar essas plataformas. Assim, os Docente 6 e 9 apontaram as dificuldades do professor novato em lidar com Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e o Sistema Acadêmico Cajuí (Cajuí), os quais, apesar da existência de tutoriais para treinamentos digitais, impõe desafios aos professores ao navegarem nesses sistemas. Por mais que seja aprendizagem da função, os docentes relataram a falta de um treinamento em ambiente físico com um tutor para orientar as ações a serem desenvolvidas nessas plataformas, assim como outros instrumentos tecnológicos que os professores necessitam para realizar suas atividades pedagógicas.

Não obstante, os Docentes 10 e 11 destacaram esta necessidade de informações básicas a serem orientadas por profissionais socializadores, que além de acolher, tem a missão de

acompanhar o docente ao longo dessa ambientação. Depreende-se que essas orientações são repassadas no momento da acolhida, no qual a pessoa que acolheu pressupõe que o docente está situado nesse volume de informações que são repassados em curto espaço de tempo, como afirmou o Docente 10 ao inteirar que essas situações a “*deixava desorientada pela quantidade de siglas que se usa em qualquer reunião [...] e as pessoas partem do pressuposto que a gente já tem um certo conhecimento e às vezes a gente não tem*”. Portanto, o volume de informações que o professor precisa assimilar demanda tempo para aprender, demanda leituras, o que requer um período programático de ambientação do docente ingressante à instituição.

Diante desses relatos, o que se constata é que a falta de um cronograma de ambientação do servidor, previamente definido, faz com que essa etapa venha a ser limitada apenas pelas ações intuitivas proporcionadas pelo momento da acolhida. A propósito, a dimensão afetiva do acolhimento prevalece ao programa pré-determinado para ambientar o docente junto a instituição, o que reforça a ideia da falta de um projeto integrado de socialização para inserir o professor à cultura institucional, de modo que facilita a ambientação profissional.

Não obstante, o processo de socialização institucional requer dos gestores um cronograma de apresentação e informações sobre a estrutura organizacional e administrativa da instituição. Requer também um processo de orientações sobre documentos, normas regulamentares, regras internas e fluxos do processo pedagógico, acadêmico e administrativo que movem a instituição. Essas ações, de acordo com Carvalho-Freitas *et al.* (2010), são essenciais à constituição da profissionalidade do professor, porque é a partir delas que o docente constrói sua história, cria expectativas e percepções, traça planos, trajetórias e informações, e estabelece suas relações em relação aos valores, às crenças e à cultura organizacional.

Nesse contexto de socialização, o sujeito adquire as atitudes, comportamentos e conhecimentos necessários para obter êxito no trabalho, identifica hábitos e valores característicos que lhe ajudam no desenvolvimento dessa profissionalidade e na integração ao grupo durante a vida profissional. Diante dos resultados, o Programa de Recepção Docente é relevante para a socialização profissional, mas devida a falta de um projeto integrado de socialização, apresenta conflitos de objetivos, falta de clareza e de um cronograma sistematizado de apresentação e informações sobre natureza e dinâmica operacional da instituição no processo de socialização e ambientação do professor ingressante.

2. Socialização profissional

Ao contrário da socialização institucional que é intencionalmente programada, a socialização profissional, conforme Dubar (2012), acontece na realização do trabalho e na

relação entre pares, que estão inseridos num contexto social. Nesse sentido, a socialização como dimensão da profissionalidade docente ocorre nas situações do trabalho do professor, no delineamento dos percursos profissionais, nas funções do cargo, nas relações entre pares, de modo que resulta, na construção da identidade profissional.

Não obstante, a socialização profissional na EPT corresponde a difusão do saber profissional mediado pelo trabalho, pela formação, e pela institucionalidade, que se (ré)constrói pelo conhecimento científico, pela prática profissional, simultaneamente, pelos saberes e experiências compartilhadas pelo coletivo de professores. Assim, a socialização profissional constitui na dimensão essencial no processo de construção da profissionalidade docente do professor ingressante na EBTT, pois, inaugura, conforme Marcelo Garcia (2010), a entrada na carreira, na cultura institucional e numa nova realidade escolar. Diante deste contexto, dois processos caracterizam a socialização profissional nesta (sub)categoria, a qual norteia os resultados da pesquisa nessa dimensão da categoria institucionalidade por meio dos processos, nos quais definimos como interação e distanciamento profissional.

2.1 Interação entre agentes sociais

Na condição de processo que caracteriza a socialização profissional do professor ingressante no IFNMG, a interação é demarcada como dimensão da socialização que aproxima agentes socializados e socializadores num sistema de representação simbólica que (re)constitui os processos de identificação, construção de identidades e pertencimento a determinado grupo. Essas representações simbólicas e culturais, como atributo da institucionalidade, são interiorizadas pelos sujeitos que constituem sua profissionalidade por meio da assunção de demandas assumidas propositalmente no exercício do trabalho.

Assim, interação enquanto dimensão da socialização profissional caracteriza-se por ser um processo colaborativo, integrativo, incentivador, participativo, mas excludente por compreender relações de aproximações e distanciamento entre pessoas. Desse modo, enquanto **processo colaborativo**, a interação entre docentes se constitui por meio de apoio, acolhidas, incentivos e da partilha entres pares. Assim,

eu senti um apoio muito bacana dos outros professores, com o tempo eles sentiram vontade de me pedir coisas também [...] então existe uma colaboração muito legal, dos professores de outras áreas aqui, a gente se apoia bastante, isso é muito bom [...] tem a colaboração de projetos de pesquisa e de extensão com outros professores, não somente com meus colegas de profissão (Docente 1).

A troca com o colega em ambientes não formativos: nas conversas de corredores, nas conversas, na sala dos professores, a gente vai adquirindo

conhecimento e trocando experiências que vão possibilitando uma postura mais tranquila no ensino dentro da sala de aula [...] um colega falou assim: - não faz assim, acessa isso, procura aquilo, e a gente vai desenvolvendo, vai aprendendo e em poucos meses você se sente um pouco mais tranquilo para trabalhar, porque você já domina alguns aspectos (Docente 10).

Nota-se a partir desses relatos, que a organização da transversalidade da EPT é estruturante, porque permite aos professores de diferentes áreas interagirem entre si, de modo que desenvolvem trabalhos em conjunto, socializam conhecimentos e trabalham em forma de colaboração em projetos. Para isso, é necessário considerar, conforme Marcelo Garcia (1999), que a atividade docente possibilita ao professor vivenciar situação de aprendizagem formal e não formal. Neste sentido, a institucionalidade é determinante nessa dinâmica de socialização profissional.

Nesta mesma direção, reforçou o Docente 11 ao descrever que: “*gosta muito de unir disciplinas, eu e a professora de física nós fizemos um trabalho com os alunos, envolvendo o conteúdo da matemática, com o conteúdo da física, para eles verem a ligação [...]*”. Salienta-se, que, por circunstância dessa institucionalidade, os professores dos IFs provêm de distintas titulações e formação universitárias, a propósito que esses sujeitos constroem sua profissionalidade a partir do trabalho coletivo e interdisciplinar no exercício das funções, no aprofundamento dos estudos e no investimento em qualificação pessoal.

Além da interação proporcionada pela transversalidade, a socialização profissional ocorre de forma mais recorrente dentro dos núcleos de atuação dos professores em que o acolhimento e essas trocas de informações, de experiências, e a ajuda mútua são mais incisivas. Nesse sentido,

eu incentivei 2 pessoas a fazer mestrado/doutorado, acompanhando de perto, trocando ideias [...] havia a interlocução com esses colegas da minha área, trocando figurinhas sobre teorias, sobre o pensamento, a maneira de ver, de pensar, trocando material, olha, eu fiz o material, se você quiser utilizar, ele está disponível (Docente 5).

O núcleo de linguagem era uma coisa fantástica, era bem-organizado, como as pessoas eram disponíveis para te auxiliar no que era preciso. A recepção, o acolhimento, a troca de informação, de conhecimento daquilo que você ainda não sabe, de te explicar, de ter um colega que tem paciência de falar assim, me liga tal hora que eu vou te colocar no sistema, eu vou te ensinar a mexer com o SEI, eu vou fazer isso com você (Docente 10).

Depreende-se a partir dessas narrativas, que as práticas socializadoras decorrem de um esforço mútuo entre agentes socializadores e socializados, conforme as afinidades da área, as quais, correspondem a formação sistematizada proveniente do ambiente acadêmico em que se (re)constrói o conhecimento científico, prático-teórico e metodológica, que demanda um

entendimento amplo, sólido e específico da profissão. Segundo Santos e Alves (2023), essa articulação entre professores novatos e os ditos *sêniores* é fundamental para concretizar o amadurecimento docente e mudança esperada no processo de construção da profissionalidade docente para exercer a EPT, pois, essa socialização relacional gera reflexões sobre carreira e papel docente na sociedade, enquanto agente de transformação social.

Assim, a relação que se estabelece entre pares faz com que a ocorrência da socialização profissional seja mais latente do que a socialização organizacional, pois professores assumem a tarefa de acolher, ambientar os docentes ingressantes e socializá-los nessas experiências profissionais e na cultura institucional por exercer o papel da organização institucional que orientariam nas primeiras semanas de trabalho. Ressalta-se ainda a importância dessa relação entre pares, pois apresenta um corpo profissional diversificado na carreira EBTT, composto por profissionais que ingressam no magistério a partir de diferentes propósitos, como assinalado anteriormente.

Ao ter em vistas, os princípios da formação integral, em que os processos formativos, inicial e contínuo possibilitam a integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura, um outro fator determinante nesse processo de interação que caracteriza a socialização profissional é a **integração** entre pares, que tem gerado aproximações entre docentes de diferentes áreas. Nesse sentido, a integração proporciona um processo abrangente de socialização de valores e comportamentos entre membros de uma determinada organização profissional, que, conforme Marcelo Garcia (2010), facilita o entorno sociocultural e ambientação do professor ingressante ao programa de socialização das normas e cultura da realidade em que está a inserir.

Ao tratar do acolhimento por parte dos colegas de trabalho, os participantes da pesquisa apontaram como se sentiram integrados ao grupo, tanto do núcleo³⁶ de atuação quanto das áreas afins. Assim, o Docente 4 revelou que o coordenador de área “*Se apresentou [...] foi mostrando aos poucos, as salas os gabinetes e eu fui reiterando da carreira, estou conhecendo os professores: os da área da didática e das áreas mais afins, a gente tem mais contato*”. Do mesmo modo, um outro docente apontou essa integração com o grupo, porque:

é um ambiente, maravilhoso, acolhedor, em crescimento. Eu sou uma pessoa que eu gosto muito, de ver os meus colegas procurando crescer em termos de competências, e eu também, acompanhar isso junto, discutir. Fiz amizades com pessoas que estão o tempo todo querendo crescer. Eu vejo que isso é um desejo constante de todos (Docente 5).

³⁶ Diferentemente da estrutura das universidades, os Institutos Federais não são divididos por departamentos de áreas, centros, institutos ou faculdades. Os professores são agrupados, de acordo com núcleos de atuação ou de áreas conhecimentos de cada curso.

A gente reúne naquele lugar, pessoas que vieram de locais completamente diferentes, cujos parentes moram no interior da Bahia, que veio de lugares muito distantes à procura de chegar mais perto de casa: como gente do Pará, Rondônia, do Maranhão, então essas pessoas, mesmo de locais e culturas tão diferentes, elas conseguem se reunir ali e auxiliar a gente de uma maneira muito interessante (Docente 10).

Observa-se, que, essa interação e envolvimento do grupo junto o professor ingressante é fundamental para poder se sentir seguro, confiante no desempenho do trabalho, sobretudo, para si ambientar às demandas da instituição e às necessidades que o cargo lhe impõe para proporcionar a construção de um profissionalidade em conjunto com pares, como enfatizou, acima, o Docente 5. De acordo com Melo e Pimenta (2019), é, nesse contexto, que ocorre o processo de socialização, uma vez que o docente, inserido no ambiente concreto de trabalho, assumem responsabilidades e se comprometem em executar as demandas da função. Assim, assumem um grupo de pertencimento dos quais se identificam, orienta sua conduta pessoal e profissional, constrói seus valores e atitudes, adquire habilidade e conhecimento da profissão que justifica seu pertencimento a determinado grupo profissional.

Inversamente, quando esse processo de acolhimento ocorre sem integração entre pares, sem organização institucional para si ambientar, a socialização profissional fica comprometida, assim, fica a dificultar, inclusive, a construção da profissionalidade docente. Na qual, segundo André (2018), o isolamento dos professores, a ausência de trabalhos coletivos, a falta de momentos de interação com os pares e a comunidade escolar constituem fatores impeditivo do processo de socialização da constituição da profissionalidade docente. Nesse contributo a Docente 2 assevera que:

Eu senti que as coisas estavam muito desorganizadas, como ainda tem muito o que melhorar, mas a época estava muito mais, além disso, não é um campus que tinha muito acolhimento, aconchego, não um lugar onde você é recebido com conforto para trabalhar, é um campus que tem muitas brigas internas e principalmente, uma política de difícil relacionamento (Docente 2).

Nota-se nesse caso, que se trata de um *campus* novo, em que a maioria dos docentes, que, ali, estão, advém de processos de remoção interna. Por circunstâncias da rotatividade de professores nos *campi*, às vezes, esses docentes vêm de um *campus* maior, que tem uma tradição, uma cultura organizacional diferente em que as disputas políticas são mais acirradas e esse sentimento de hierarquia profissional e de tempo de serviço é mais evidente, de modo que essas relações, fundamentais nos processos de socialização ficam comprometida. Sendo assim,

você falou do aspecto social. Não somente pelas conversas em si, mas conhecer, ter as trocas de experiências [...] quando estava em outro campus, eu tive mais contato. Eu sabia o que estava acontecendo nas outras disciplinas

com os meus alunos. Eu sabia em que área cada pesquisador atua, também projetos de extensão (Docente 1).

Não obstante, o Docente 7 ao comparar os *campi* de institutos pelos quais passou, traça um paralelo entre formas de acolhimentos socializados em ambas as instituições:

eu senti falta desse ambiente colaborativo aqui, lá era um ambiente muito colaborativo. Eu acho esse sentimento de vamos fazer isso, crescer o campus, avançar. Então eu senti falta disso aqui, embora eu fui muito bem recebida por todos, mas eu percebo que por ser uma instituição muito grande, então são bloquinhos de física, da matemática, da educação (Docente 7).

Como se pode observar nesse e noutros relatos, nos *campi* menores esse sentimento de pertença, de crescer junto com campus é mais evidente, porque dialeticamente tem, de um lado, uma instituição escolar não consolidada, que está em processo de expansão, de identificação cultural, por outro lado, se encontra os docentes que estão a ingressar no magistério EBTT e que nutrem desse desejo de crescer profissionalmente. Inversamente, nos *campi* maiores, consolidado no ensino escolar, por circunstância do volume de professores e da divisão do trabalho, esse sentimento de colaboração, de envolvimento e de crescer juntos é menor, de modo que nessa interação docente se situa muito mais como trabalhadores intelectuais do que propriamente grupos profissionais, embora acredite-se que essa diversidade esteja na qualidade intelectual dos indivíduos e não no exercício das funções como tem observado Gramsci (2001).

Noutra situação, o Docente 6 destacou a realidade dos professores da área de atuação, que apesar de atuarem no mesmo curso, dificilmente se encontram, para si, os professores do grupo específico “*não se reuniam muito com frequência. Eu senti que demorou um pouco para eu ter oportunidade de me enturmar. Não sei se é uma especificidade do núcleo*”. Neste caso, o Docente 6 complementou no seu relato, que se trata de um curso que funciona no período noturno, porém, as aulas práticas são diurnas, as quais demandam mais tempo dos professores no acompanhamento de estágios dos alunos. Assim, postulou que:

estou conhecendo as pessoas, eu passei a criar uma rotina além das aulas, na quarta-feira eu não estou no campo de estágio [...] então eu vou lá para o campus, encontro com as pessoas, agora eu tenho ido mais. Estou conhecendo os outros professores (Docente 6).

Neste ínterim, cada docente apresentou uma situação diferente pela qual passou ao chegar nesses respectivos *campi*, onde foi convocado, tendo em vista que, pelas circunstâncias da institucionalidade, cada *campus* apresenta uma realidade diferente. Conforme Almeida, Pimenta e Fusari (2019), esse processo depende da organização de cada instituição, na qual a forma como o professor é acolhido pode tornar esse processo de socialização construtivo ou desconstrutivo dessa profissionalidade em construção.

Segundo os autores, essas circunstâncias podem aproximar ou afastar professores desse propósito de formação, assim como oportunizar momentos de aprendizagem e socialização ou estimular a dispersão de professores no contexto de desenvolvimento do trabalho escolar. Portanto, a socialização é um processo amplo e (des)contínuo que, nas forças das contradições materiais, é objetivamente produzido nas circunstâncias históricas e subjetivas das relações humanas.

2.2 Distanciamento social

Ao partir do princípio de que a socialização está atrelada ao movimento das realidades sociais historicamente construídas no cotidiano dos indivíduos e nos coletivos sociais, atribuímos ao distanciamento social, conforme Dubar (2005), ao processo de dessocialização em que há um esvaziamento dos vínculos socioafetivos construídos pelas relações de trabalho nos primeiros anos de iniciação à docência, na qual a ocorrência de processos de socialização relacional e a intensificação da aprendizagem socioprofissional é mais efetivo. Embora, o termo “distanciamento” é compreendido por Huberman (2000) e Marcelo Garcia (1999) como a fase final do ciclo de vida profissional docente, não se trata aqui dos processos de desinvestimentos e aposentadoria, mas implica na dimensão relacional da socialização em que as formas de interação entre indivíduo e seus pares são modificadas pelo *status* social adquirido pela estabilidade no emprego.

De acordo Marcelo Garcia (1999), é uma fase em que os professores atuam de forma mais independente, sentem-se razoavelmente bem integrados com colegas, porque passa pelo processo de desenvolvimento do compromisso profissional, de maturidade e autonomia intelectual. Nesse caso, o docente ingressante ao adquirir confiança em si mesmo, se posiciona como professor e assume compromisso deliberado junto a profissão, de modo que surge as primeiras reações conflituosa dentro do grupo com base nas oposições sociais e individuais. Ao ter em vistas essa concepção, os resultados da pesquisa nos apresentaram dentro desta (sub)categoria do processo de socialização, características como: a dessocialização, agitação, falta de diálogo, e apartação.

Como referido, a **dessocialização** caracteriza-se pela modificação dos vínculos sociais e intuitivos construídos no mundo objetivo do trabalho, em que prevalecem os modos de socialização primária constitutiva da dimensão relacional, na qual estão implícitas as formas de interação que o indivíduo estabelece junto aos pares e a maneira como é identificado pelos outros dentro de um sistema de ações em que se situa. De modo que, pondera Antunes (2006),

esse afastamento social está nas formas concretas de dissociabilização humana atreladas às formas de desfeticização das representações na era da produção e acumulação flexível. Conforme Kuenzer e Caldas (2009), essa dissociabilidade é consequência da carga mental de trabalho, da exaustão emocional, da despersonalização, do sentimento de desânimo e do desligamento afetivo no ambiente de trabalho. Nesse sentido, a individualização do trabalho docente na EPT direciona a socialização nesse processo.

Num discurso eloquente, o Docente 13 manifestou suas decepções quando posto em relação, os processos socializadores vivenciados ao longo dos primeiros anos na instituição. Para si, o grupo de professores que constituía o seu núcleo de trabalho era um grupo coeso, que trabalhava com harmonia e perfeição até a chegada de novos professores para atender às demandas do curso. Assim,

a gente era tão unido que a gente ficava fazendo levantamento de bibliografia a noite para processar compras. A gente pedia lanches e tinha prazer de trabalhar. Quando virou uma confusão, um trem estranho [...] entrou o primeiro professor problema, logo depois a esposa, tentou concurso de substituto, passou. Assim, virou um lugar ruim para trabalhar. Aí veio um outro, mais ou menos. A relação de trabalho, começou a degolar. Antes, tudo que a gente fazia era juntos e agora a gente não faz mais nada (Docente 13).

Por se tratar de um professor experiente, com maior tempo de carreira entre participantes, nota-se nesse relato, um aspecto de nostalgia proporcionada pela mudança de vínculo afetivo construído ao longo do processo de socialização profissional ao ingressar na carreira EBTT. Nesse sentido, a entrada de novos professores inverteu à lógica de socializador dos socializados, a reforçar de certa forma, as conclusões apontada por Oliveira (2015), ao revelar que profissionalidade na EBTT ao ser construída de forma particular por cada indivíduo, em ritmo e com significados distintos direcionam para efetivar uma nova compreensão da docência, entendida na sua complexidade e numa perspectiva relacional entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem suas atividades profissionais.

Do mesmo modo, um outro docente, que já vinha de uma experiência profissional na EBTT, na condição de professor substituto, relatou suas decepções nesse processo de socialização pelo qual passou ao ingressar como efetivo na instituição:

eu senti muita diferença disso, porque as pessoas no campus, elas, se interessam pouco ou quase nada, por quem você é, pela sua história. As coisas é quase que para você cumprir tabela, o acolhimento que eu tive em outros Campus eu não tive aqui. Infelizmente tive que aprender a trabalhar de uma forma, que era um modus operandi diferente do que eu era acostumado a trabalhar (Docente 2).

Ao ter em vistas as experiências socializadoras noutra instituição, nota que o Docente 2 manifestou sua indignação pela forma como foi recepcionado pelo grupo, o sentimento de não pertencimento se evidencia pela falta socialização primária que a inserção em um determinado grupo lhes proporciona, de modo que a dimensão relacional se estabelece pela relação puramente profissional. Para Cabrera e Jáen (1991), esses conflitos se estabelecem, porque implica no corpo de professores, enquanto agentes sociais, que apresentam posições contrapostas, diversificadas e não monolíticas em relações conflituosas, sobretudo, porque são trabalhadores intelectuais dotados da capacidade de participação, elaboração de concepções de mundo no debate ideológico e da capacidade de expressar outras formas de socialização.

Ao considerar a concepção marxista, na qual estas relações se operam, o fundamento da socialização é mediado pelas múltiplas determinações do modo de produção capitalista que se estabelece a partir de um conhecimento histórico construído por intermédio de uma estrutura social conflituosa baseada na oposição entre classes sociais. Nesse sentido, o professor ingressante depara com situações adversas que, de acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), são caracterizadas por momentos de tensões, conflitos e contradições inerentes do campo profissional, em que as posições dentro do grupo, assim como, as formas de convivências e hierarquia, simbolicamente se institui no ambiente escolar.

Um outro aspecto do distanciamento social provocado pela dessocialização, vem da própria estrutura organizacional da instituição, que, por vez, leva a ter uma separação entre setores de ensino, sem que haja um espaço coletivo, nos quais professores de diferentes áreas e níveis de atuação possam informalmente compartilhar suas expectativas, percepções, planos, trajetórias, informações e construção da identidade profissional, porque falar dessa história de vida, dessas promoções e projetos de vida são processo de socializatórios, porque:

falta um espaço de socialização informal...mais confortável, tem, mas nunca tem muita gente. Hoje não é um espaço convidativo, as pessoas não ficam muito lá. Quando ficam, é só para tomar uma água, comer alguma coisa e vai embora, não tem um espaço da ligação forte. Eu me sentia um pouco mais isolado, por conta disso, fica longe, fora, eu vou lá, dou a minha aula, converso com um ou outro. Bom dia, boa noite, e vou embora. Então, é assim que eu me sinto. Eu sinto que falta um espaço melhor de socialização num prédio específico onde eu atuo [...] os gabinetes são separados, bonitinho e tal, são legais, com as mesas direitinho, os alunos se sentem à vontade de ficar lá com a gente (Docente 1).

Salienta-se, que o docente tratou das estruturas de socialização organizacional em que ocorre os processos de aprendizagem de valores e crenças, aquisição de comportamentos e formas de concepção próprio de uma determinada cultura organizacional. Neste sentido, a cantina, os gabinetes não são espaços suficientes onde possa ocorrer esses momentos

destituídos de obrigações laborais, mas há reconhecimento, conforme Dubar (2012), de que a formação pelo trabalho depende das condições organizacionais e das situações de trabalho, nas quais, algumas formas de organização das funções/empregos permitem o florescimento de novas experiências profissionais e de aprendizagens futuras.

Além disso, a pesquisa apontou que falta de diálogo é outro fator de distanciamento social, que acontece no âmbito dos setores que constituem a estrutura institucional, em relação à dimensão relacional da socialização. Nesse sentido,

a falta de diálogo entre áreas, porque fica cada um nas suas ocupações, e não há discussões dentro da área, com reuniões regulares, não há reuniões acadêmicas ou de cunho pedagógico e isso faz com que a gente às vezes, fique muito em grupos [...] seria necessários esse diálogo e esse intercâmbio entre os prédios e os sujeitos que ali estão para que as coisas aconteçam com mais plenitude, com mais oxigênio. Então eu vejo aqui em uma certa separação. Não apenas de estrutura, mas entre os sujeitos que compõem a instituição. Isso fragiliza a própria instituição (Docente 16).

Nesse sentido, complementou um outro docente ao abordar que os seus trabalhos de parcerias são gestados, planejados e combinado fora do ambiente de trabalho em momentos de descontração e de lazer. Assim,

eu tenho conversas com eles fora do ambiente de trabalho sobre isso. Eles comentam comigo numa conversa que foi fazer no sábado, comenta sobre um projeto de extensão, de tal jeito que eu estou escrevendo um artigo sobre tal assunto. A partir destas conversas, aquele trabalho vira, mas não era para virar dessa maneira, era para virar no ambiente de trabalho. Isso acontece, essa falta de diálogo, por não ter esse espaço de diálogo (Docente 1).

A partir destes relatos, nota-se que o isolamento docente no espaço de trabalho, no qual implica na distribuição das salas de aula e organização dos gabinetes não proporcionam uma aproximação entre professores, a propósito de consolidar o desenvolvimento de trabalhos coletivos. Nesse sentido, a estrutura organizacional não permite o contato entre professores de diferentes áreas, portanto, não são espaços socializadores em que possa ocorrer o diálogo, as conversas, a partilha de projetos, por isso, acontecem em ambientes fora da instituição, nos momentos em que os professores têm oportunidades de si encontrarem.

Do mesmo modo, a divisão entre os setores de ensino médio e superior, assim como a divisão entre professores que atuam nas áreas propedêuticas, no ensino técnico e no ensino superior, gera esse sentimento de desconforto e hierarquia entre níveis de atuação, de modo que os docentes se sentem isolados, sem prestígios e reconhecimento profissional, que atua em múltiplos nichos. De acordo com postulados de Thompson (1987b), esse distanciamento profissional atinge o trabalho docente, abrange as injustiças reais que combinadas ao aborrecimento, pela perda de prestígios e reconhecimento social, eleva a desilusão da atividade

docente e impactam no processo de socialização profissional daqueles que ingressam nessa profissão.

Assim, a falta diálogo entre sujeitos e falta de disposição desses espaços coletivos, não permite haver uma maior ocorrência de socialização, seja no âmbito da socialização primária em que o indivíduo é inserido no mundo objetivo da instituição escolar, seja no âmbito da socialização secundária em que processa este saber subjetivo do mundo escolar, de modo que possa elevar a socialização profissional, conforme definições de Berger e Luckmann (2010). Portanto, a ausência de política integradora de indução profissional na carreira docente, articulada a imobilidade das intuições de ensino, negligenciam um processo de socialização institucional, de apoio, orientação e ambientação ao espaço de trabalho, desatenção que sinaliza uma falta de reconhecimento da importância e complexidade da atividade docente que requer conhecimento e preparo para enfrentar os desafios que sucedem do exercício da profissão.

Em contrapartida, Santo e Alves (2023) enfatizam que as experiências bem-sucedidas de socialização profissional decorrem de vários tipos de colaboração entre pares e instituição, de modo que possa proporcionar o trabalho coletivo entre professores por meio de intercâmbios entre docentes, grupos de estudo interdisciplinar, trabalhos colaborativos e projetos em conjunto. Assim, isso caracteriza esse processo de socialização profissional é a colaboração mútua entre os agentes da socialização, as trocas de experiências com o grupo de profissionais dos quais fazem parte, o desenvolvimento de estratégias para acolhimentos de docentes que chegam à instituição, de modo que possa ocorrer empatia, diálogo e processo permanente de experiências socializadoras.

Ao nível de síntese este capítulo apresenta duas dimensões que ocorrem simultaneamente de forma integrada e complementar na caracterização do processo de socialização da institucionalidade: a socialização institucional e a socialização profissional. Nesse sentido, a socialização institucional constitui a organização dos espaços em que ocorre o aprendizado da cultura institucional, das formas de organização administrativa, política e pedagógica previamente programada para realizar a ambientação dos servidores na organização da instituição e nos processos socializatórios da atividade profissional. Não obstante, a socialização profissional é uma ação contínua ao longo da vida profissional docente que se realiza entre pares que estão inseridos em um contexto de trabalho.

Os resultados nos direcionam que, a socialização no IFNMG, decorre de um Programa de Recepção Docente ancorado na perspectiva de recepção, ambientação, capacitação dos servidores ingressantes na instituição. Apesar das experiências bem-sucedidas, o programa apresenta lacunas, segmentação das atividades e mudanças de vínculos sociais entre pares,

sobretudo, a falta de um projeto integrado de socialização que proporcione o trabalho coletivo, intercâmbios, a colaboração entre pares e o desenvolvimento de projetos em conjunto, de modo que possa elevar a socialização profissional, conseqüentemente, a construção da profissionalidade docente do Professor EBTT.

Portanto, depreende-se que a institucionalidade dos IFs é regida por normas regulamentares e regras regimentares advindas de fontes legais, da cultura institucional e das tradições materializadas ao longo da história. No entanto, ao adentrar no contexto do trabalho o docente depara na existência de uma série de atribuições legalmente instituídas para executar procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares, avaliativos que intensificam o trabalho docente e elevam as condições de trabalho dos professores, em relação estes aspetos, aborda-se no capítulo, a seguir.

CAPÍTULO 9 - A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO: a socialização de uma profissionalidade situada.

Em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro.
Dubar

A profissionalidade docente se constitui no campo das condições objetivas e subjetivas do trabalho, que historicamente implica num conjunto de relações que o indivíduo estabelece com a realidade, consigo e com os sujeitos que os circundam, de modo que as experiências resultam do trabalho humano acumulado, as quais são representadas por meio de símbolos, linguagens e outras formas de expressões culturais da comunidade humana, e transformadas em objeto de aprendizagem. Nesse sentido, a profissionalidade está situada no contexto social do trabalho, no qual o ser social centra-se na gênese ontológica, que se produz, reproduz e autoproduz pela condição singular e histórica de humanização que se constrói na trama das relações sociais, políticas, culturais e subjetivas ao se cotejar nas situações concretas do real.

Diante disso, compreende que o trabalho é criador, mediador e mantenedor das condições de vida humana, que historicamente se materializa nas relações do homem junto a natureza, à sociedade e ao próprio homem. Assim, se constitui as relações que são mediadas pelo trabalho, pela prática social e pela subjetividade. No entanto, é pelo trabalho que humanidade se humaniza, e ao se fazer ser social, se desenvolve ontologicamente, Lukács (1978), e se faz indivíduo no grupo social, na natureza e na sociedade.

Diante desse contexto, este capítulo tem por objetivo analisar as experiências de socialização profissional reconhecidas por professores ingressantes no processo de construção da profissionalidade docente na EBTT, ao ter em vistas as categorias: trabalho, institucionalidade e formação assumida como mediadoras desta análise. Assim, os resultados da pesquisa nos apontam um conjunto de indicadores que norteiam a construção da profissionalidade docente e as experiências profissionais no contexto do trabalho na EBTT, conforme Figura 7.

Figura 7 – trabalho e construção da profissionalidade docente



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Ao ter como categoria central o trabalho docente, este capítulo discute a construção dessa profissionalidade a partir das experiências profissionais no contexto do trabalho em duas subcategorias denominadas, aqui, por ação docente e intensificação do trabalho. Assim, a atuação docente, enquanto dimensão da profissionalidade constitui um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que o professor, na condição de agente social exercem funções requeridas pela sociedade, mobiliza no ato de ensinar.

Conseqüentemente, a intensificação do trabalho docente, enquanto processos subjetivos resultantes do fazer docente gera consumo de energia física, intelectual e psicológico. Logo, é manifesta pelos participantes da pesquisa como resultantes das sobrecargas de trabalho, da ingerência sobre trabalho docente e das condições de trabalho que enfrentam.

1. Ação docente

A ação docente constitui um conjunto de atividades que compete ao professor desempenhar no exercício da função, na qual a atuação profissional requer o domínio de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores mobilizado no ato de ensinar. Nesse sentido, reafirma-se que a ação docente, implica na socialização de conhecimento histórico materialmente produzido pela humanidade que se revela formal e informalmente no currículo por meio dos conteúdos, das experiências socioculturais, do planejamento, da avaliação e do processo de ensino; na produção, inovação e reconfiguração de conhecimentos; da prestação de serviços à comunidade; e, da participação, tomadas de decisões e da contribuição na gestão da instituição.

Não obstante, a ação docente no processo de construção da profissionalidade docente e das experiências de socialização profissional em contexto do trabalho é mediada pelo nível de profissionalismo que cabe ao professor assumir no exercício das funções. De modo que, é pelo profissionalismo que a gestão das organizações consegue gerenciar um corpo profissional, proporcionar o fechamento, o controle e o domínio ocupacional das profissões, assim como, o reconhecimento social da eficiência e do saber especializado.

Conforme Evetts (2005), a construção da profissionalidade docente é pautada sobre tensionamento entre lógicas do profissionalismo organizacional/gerencial e profissionalismo ocupacional, sendo que, o primeiro está presente nas formas de socialização organizacional em que há o direcionamento da profissionalidade, à medida que é regulada pelas normas legais de responsabilização, tomadas de decisão, padronização, controle gerencial dos procedimentos e práticas da ação docente em vista do cumprimento de metas e resultados. O segundo tipo de profissionalismo se expressa nas estratégias que pleiteia o professor para recorrer e conservar sua autonomia profissional que implica na ação de desenvolver seu trabalho, no exercício da função com autoridade, comprometimento e responsabilidade.

Partindo desta concepção de Evetts (2005), refere-se ao profissionalismo como mediador de profissionalidades, na qual o profissionalismo gerencial alude às experiências de socialização profissional resultante da indução institucional por meio de programas e atividades normativas previstas por editais e regulamentos de atividades do professor; em paralelo, recorre-se ao termo profissionalismo ocupacional para indicar as motivações pessoais dos professores para lidar junto às situações do trabalho prevista ou não no regulamento que o professor assume para integrar ao desempenho dessa função.

Partindo destas concepções, a categoria ação docente centraliza um conjunto de indicadores de experiências no contexto do trabalho que estão articuladas em 4 (quatro) subcategorias, dentre as quais destacam o planejamento como condição ontológica do ser social, enquanto ato intencional; a rotina como trabalho corriqueiro do professor; verticalidade e a transversalidade como dimensões da institucionalidade em que realiza o trabalho docente.

1.1 Planejamento individual do professor

O planejamento constitui um dos tripés do trabalho que, na condição de humanização do homem, lhe proporciona subjetivamente a capacidade de antecipar à mente, as ações a serem desenvolvidas, executadas e objetivadas, dada a capacidade teleológica de planejar, executar e dialeticamente determinar a objetivação e subjetivação do objeto, de modo que é pela intencionalidade de transformar a realidade, modificar seu espaço e prover suas necessidades, que o homem constitui novas formas de produção de vida material. Portanto, “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real a ser comandado pelo ideal”. (Vasconcellos, 2010, p. 35).

Assim, o planejamento é um ato intencional, político, técnico que visa direcionar as atividades humanas em busca de metas e objetivos a serem atingidos. Intencional, pela

capacidade de antecipar, no plano ideal, uma realidade a ser desvelada; político, pela dimensão social que assume no jogo de disputas e contradições humanas; técnico, pela rigurosidade científica e sistematicamente planejada para orientar a atividade humana e atingir determinado objetivo.

Em conformidade ao planejamento, o plano constitui etapas desse processo em que ações são definidas, organizadas e executadas, pois, segundo Vasconcellos (2010), o plano corresponde a um momento de amadurecimento e clareza do processo de planejamento em que as condições, objetivos e procedimentos são objetivamente determinados para fins de ações concretas a serem realizadas. Diante desse contexto, o plano de ações docente revela experiências de socialização profissional no contexto do trabalho em que assumem diferentes características, as quais abrangem indicadores de organização, autonomia e rotina de trabalho.

Nesse sentido, as principais características do planejamento é a **organização**, porque facilita o trabalho do professor, determina prioridade, evita o dispêndio de tempo, o imprevisto, de modo que o planejamento constitui o eixo de organização e definição do trabalho docente. Do ponto de vista formal, a organização do planejamento é compreendida como plano de trabalho, procedimentos que refletem os passos que o docente estabelece para atingir seu objetivo, realizar suas necessidades e tornar corriqueira as suas ações.

Por essas razões, o plano de trabalho do professor, conforme Libâneo (2012), constitui em dispor do ordenadamente da estrutura para planejar as ações e prover as condições necessárias para atingir objetivos, assim como para Vasconcellos (2010), é pensar acerca da prática para organizar as ideias e tomar as decisões sobre cada ação a ser realizada.

Segundo Libâneo (2012), a organização, enquanto elemento do planejamento assume um caráter informal. Frequentemente estão relacionados a comportamentos, opiniões e formas de relacionamentos socializadas entre membros do grupo subjetivamente impregnada nas práticas culturais dos indivíduos, assim, as criam e recriam diante das condições objetivas da realidade, muitas vezes não manifestas nos regulamentos da atividade docente.

Neste sentido, o Quadro 25, nos apresenta as maneiras como professores se organizam para suprir suas necessidades e possibilidades de realização do trabalho previsto ou não no

Plano Individual de Trabalho (PIT)³⁷, de acordo com disposições do Regulamento para Gestão das Atividades Docente³⁸.

Quadro 25 – formas de organização do plano de trabalho dos professores

Relatos	Docente
Eu costumo separar o tempo para fazer pesquisa, embora seja um tripé um pouco manco, às vezes a pesquisa e a extensão fica um pouco faltando, mas não quero perder esse lado pesquisador [...] eu não quero deixar de fazer pesquisa, então sempre separo um tempo. O ano passado, eu consegui publicar numa revista A1, graça a esse tempo do meu PIT, também o interinstitucional foi interessante, mantendo contato com alguns colaboradores, e aqui dentro do IFNMG.	Docente 1
Ao longo do tempo, eu fui reunindo um banco específico, um banco meu, eu vou reunindo aqui [...] lendo coisa no jornal, numa revista, alguma coisa na internet que você fala assim, Opa! Esse texto é interessante para aquilo, então você vai reunindo ali um banco de texto que vão te dar socorro na hora que você está a procura deste, mas ainda assim, isso te toma um tempo enorme, porque você precisa atualizar [...] eu preciso estar atualizando este banco e isso me toma um tempo muito interessante.	Docente 10
Eu estou naquela fase de preparação de aula, ainda está no início, adaptação às metodologias [...] é uma fase de preparação, de planejamento, um volume de trabalho bem maior porque você tem que preparar tudo, como eu vim de um curso superior [...] é uma outra proposta, então o volume de trabalho está elevado por isso.	Docente 3
Assim que cheguei, já peguei disciplinas que estavam para encerrar. Eu tinha alguns orientandos de TCC do período em que eu atuei como substituta. Eu tinha ficado com os meninos e agora finalizei. E tem sido um misto disso: de dar aulas, de pensar nos projetinhos de pesquisa, produzir material didático para as aulas.	Docente 7
No início eu não ia muito no campus porque eu estava entendendo essa dinâmica. Principalmente do núcleo de enfermagem, que é realmente uma dinâmica diferente, o pessoal que tem aqui uma carga horária maior no campo de estágio [...] as atividades docentes, na enfermagem acaba tendo uma carga horaria diferente, a minha carga horária é 16 horas em campo de estágio. De aulas, no campus são 2 aulas semanais, 2 horários da noite, então acaba sendo uma rotina até maior fora do campus [...] estou conhecendo as pessoas, eu passei a criar uma rotina além das aulas, na quarta-feira, que o dia em que eu não estou no campo de estágio, vou lá no campus, como eu estou na comissão agora, então eu deixo para resolver essas coisas da comissão na quarta-feira, então eu vou lá para o campus com as pessoas estão agora eu tenho ido mais. Estou conhecendo os outros professores, todas as pessoas do administrativas que já conheço todo mundo agora.	Docente 6
Eu divido a minha carga horária de ensino entre as aulas dentro de sala de aula e o estágio supervisionado. Então eu sou professor também prático, uma ou duas vezes por semana, dependendo do semestre, eu estou em campo de estágio [...]	Docente 8
Os dias que eu não tenho aula, eu fico em casa preparando aula, organizando, corrigindo prova atividade, lançando no cajuí, fazendo tudo isso, para a organização do semestre letivo, no caso do superior e dos trimestres letivos, caso do curso técnico, sempre utilizou planilha de organização [...]	Docente 14
[...] vou ao Campus quando tem alguma reunião. Quando eles marcam reuniões de ensino, daí a gente vai para estar nestas reuniões, quando tem que resolver alguns problemas, algumas questões, a gente se desloca, então funciona assim, no mais eu passo o dia em casa e vou ao IF.	Docente 12

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

³⁷ Plano Individual de Trabalho – PIT, assim como o Relatório Individual de Trabalho – RIT constituem elementos do regulamento de gestão das atividades docentes. PIT é detalhamento das atividades previstas a serem exercidas durante o semestre, com base nas cargas horárias específicas destinadas a cada uma das atividades. O RIT é o documento que comprova a realização das atividades, derivado do PIT,

³⁸ A Resolução Conselho Superior (Consup) nº 379, de 26 dezembro de 2023, afere como atividades de gestão e representação institucional, aquelas de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não, providas por ato administrativo da própria instituição ou de órgão do Governo Federal.

Observa-se que os planos de trabalhos, conforme esses relatos, estão relacionados a organização do tempo de trabalho do professor. Neste sentido, o planejamento constitui uma ação individual e informal do trabalho por meio da totalidade. Ressalta-se que cada docente apresentou uma demanda específica, de modo que cada um se organiza, conforme circunstâncias dos determinantes da institucionalidade, na qual a função docente compreende à atividade de ensino, pesquisa, extensão, e atividade de gestão; atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino; carga horária de trabalho distribuída em turnos diurnos e noturnos; distribuição de salas em diferentes setores, seja para fins de atividades práticas ou teóricas.

Para o Docente 1, esse excesso de afazeres registrados no plano de trabalho (PIT), tem implicações desigual na distribuição do tempo para realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo que (in)dissociabilidade tem maior peso à atividade de ensino. Por isso, deixa o “tripe um pouco manco”, para superar essa lacuna o docente afirma recorrer outros momentos para fazer a realização e publicações de pesquisas e atuar em parcerias com colegas internos e externos.

Não obstante, o Docente 10 apontou haver uma outra particularidade da organização em relação ao tempo previsto no plano de trabalho, ao assumir que permanentemente está em processo de preparação de aulas, pois, aproveita as oportunidades para estar coletando informações e proporcionalmente montar um banco de material para fins didáticos. Nesse sentido, o docente reforça, que embora atua na disciplina em diferentes cursos, esse movimento exige a adequação de material e um plano específico para cada turma em que venha a atuar, de modo que a demanda de tempo em preparação de aulas se torne cada vez maior.

Do mesmo modo, o Docente 3 apresentou suas dificuldades de adaptação ao ensino na EBTT. Em virtude do pouco tempo de instituição, assume que está constantemente em processos de planejamento, de preparação, de adaptação à cultura institucional e a uma nova realidade de ensino, o que demanda tempo e intensificação do trabalho até construir uma rotina de trabalho que venha a estar em consonância às demandas do PIT.

Diferentemente dos demais, o Docente 7, se colocou numa posição confortável, apesar dos problemas com aulas atrasadas, disciplinas vacantes, final de semestre, entre outros desafios. Assim, estava retornando a uma instituição que já havia atuado como professor substituto, de modo que as ações desempenhadas no âmbito da instituição preenchem requisitos exigidos pelo PIT. Os demais professores, apresentam outras situações corriqueiras da organização do trabalho, ao revelar nas narrativas que exercem as atividades complementares fora do ambiente escolar, principalmente da área da saúde que demanda um tempo maior do professor em atividades práticas fora da sala de aula, nesse caso particular em hospitais.

Não obstante, o Docente 14 revelou que faz do lar a extensão da escola, ao trazer para casa as atividades complementares de preparação, organização, correção e lançamento de atividades, o que revela uma situação comum nas instituições que não dispõem de um espaço privativo ao professor poder exercer essas atividades no ambiente escolar. Isso reforça a afirmação de Pacheco (2020), de que a configuração estruturante dos Institutos Federais, constitui uma verticalidade que ao aliar a forma de organização curricular leva o professor a seguir um itinerário, que demanda organização para se enquadrar às exigências regulamentares das atividades docentes e dar conta de acompanhar esse processo.

Outra característica do planejamento apresentada pelos professores nessa subcategoria foi a **autonomia**, o que conota uma ação coletiva dentro de uma dimensão individual do planejamento cotejada pelo PIT, que expressa as ações socializadoras da profissionalidade. Do ponto de vista, coletivo o planejamento está relacionado à construção do plano institucional (PDI), planos de cursos (PPC) dos planos de ensino e planos de aulas. Essa dimensão do ato de planejar, conforme Vasconcellos (2010), está relacionada a participação dos sujeitos na articulação de um conjunto de forças que possibilitam a realização de ações concretas e transformadoras do planejamento.

Do ponto de vista individual, a autonomia expressa o grau de envolvimento do professor no processo de elaboração do planejamento e resgata sua condição de sujeito no processo. No entanto, o limite da autonomia se esbarra no PIT, ao determinar o quantitativo de horas/atividades a serem exercidas durante semestre/ano letivo. Assim, essas atividades passam a constar no Relatório Individual de Trabalho (RIT) que o professor presta conta ao final do período letivo. No entanto, esses mecanismos de controle retira a condição do sujeito e autonomia do trabalho docente, pois correspondem ao processo de individualização e responsabilização do professor ao ter que passar pelo processo de controle e prestação de contas do trabalho desempenhado na instituição, constituindo de certa maneira, em verdadeiro *accountability*.

Essas situações de controle, de acordo Curado Silva (2017), são contradições envolvidas no contexto do trabalho, que decorrem de uma lógica estrutural em que a escola está inserida. Assim, dessa lógica, imputa uma cadeia de regulamentações por meio de normas, regras, parâmetros, leis e decretos que engessam os afazeres docentes e determinam condutas profissionais a partir de um discurso forjado na competência técnica e na avaliação de desempenhos profissionais. Assim,

o planejamento em si é tranquilo, porque no planejamento nós temos uma certa autonomia para planejar. A questão do PIT e do RIT eu acho um

pouquinho burocrático, no sentido de que a gente precisa estar colocando ali tudo quanto é coisinha para fechar eu vejo, como eu estou iniciando [...] (Docente 4).

Planejo minhas aulas com calma, a gente tem todo o suporte pedagógico para isto, o núcleo pedagógico aqui é muito bom, eu estou com 16 aulas semanais, então eu consigo fazer aulas, bem próximo do que eu queria, não que seja o ideal, então é essa a minha rotina, sempre trabalhando, socializando com os colegas, criando coisas diferentes [...] (Docente 11).

Observa-se nesses relatos que há uma contradição no processo de planejamento que se estabelecem: na concepção desses docentes, o exercício do planejamento ao elaborar um plano de ensino e de aula, não parecer ser tão difícil “é tranquilo”, “planejo com calma”, é um processo que apesar de ser apresentado individualmente, é a manifestação da identidade da disciplina organizada coletivamente, conforme Vasconcellos (2010), é uma construção que traz segurança, diminui as incertezas, manifesta a convicção daquilo que o professor está propondo e revela a clareza dos passos a serem seguidos. Contraditoriamente, o plano de ação do professor (PIT), obrigatoriamente regulamentado é visto com percalço para efetivar o desenvolvimento do trabalho, pois, esse planejamento parte da perspectiva do profissionalismo organizacional indutor de atividades, protocolar, burocrático e gerencialista da profissionalidade docente, cujo a função do planejamento é só cumprir com formalismo imposto de cima para baixo.

Posto isso, a autonomia é uma condição necessária que se efetiva coletivamente na escola, a qual se conquista a partir de um trabalho digno, coerente, coletivamente fundado nas lutas dos educadores por reconhecimentos, carga horária decente de trabalho, elasticidade da programação, tempo para planejamento pedagógico, pesquisa, atuar em benefício da comunidade. Portanto, a autonomia é uma condição da ação do sujeito para coletivamente intervir, transformar e melhorar as condições de trabalho e construir uma profissionalidade fundada nos princípios do profissionalismo ocupacional, conforme Evetts (2005).

Além desses aspectos acima mencionados, os docentes apontaram o **formalismo** do profissionalismo gerencial, o qual configura o planejamento, de modo particular na representação do PIT, ao engessar o trabalho do professor por estabelecer prazos, preenchimento de formulários, adequar a critérios determinados, de modo que o plano de trabalho, segundo Vasconcellos (2010), se pareça à prática cartorial, porque exige formalmente do professor o preenchimento de planos sem nexos, desarticulado da realidade do trabalho docente e sem nenhuma perspectiva de intervenção no real.

Desse modo, o planejamento que deveria ser uma *práxis* do trabalho do professor, se torna um tédio, um limitador desse processo de construção da profissionalidade, por circunstâncias desse engessamento provocado pelas exigências limítrofes do plano. Assim,

a gente trabalha muito mais do que 40 horas, a gente não pode colocar tudo isso lá, porque o Pit tem de bater apenas 40 horas [...] o planejamento é sofrido, porque às vezes você não tem o tempo necessário para achar aquilo que você quer e criar aquela aula que realmente faça a diferença, que faça sentido, e que não seja aquela coisa que você trabalha durante anos [...] essa procura por aulas mais interessantes, ela toma um tempo muito grande e aí chega num momento que você só tem tempo mesmo para se especializar na sua área, quase não sobra tempo para assistir algum filme como entretenimento, para ler um livro como entretenimento (Docente 10).

Eu quero participar de tudo, faço parte do Codema que é um conselho municipal, faço parte do plano municipal de reformulação do saneamento básico. JQ2 que é o comitê de bacias, plano de expansão do campus, sou agora representante do conselho gestor, núcleo do curso, o NDE do curso, colegiado, orientação de muitos estudantes, tanto na linha técnica quanto na linha superior, este meu Pit, se for colocar as horas aqui, eu tenho que cumprir 40, mas eu fiz a simulação, considerando o topo de máximo, dava 86 horas só para você ter uma ideia (Docente 15).

Nota-se nesses relatos, as contradições provocadas pelo engessamento: de um lado, o que se deve registrar ou não no plano, o elevado número de aulas articulado ao tempo de preparação das aulas e atividades complementares atingem automaticamente ao número máximo de horas dedicada ao trabalho semanal do professor, porém a função docente na EBTT por ser plural e diversificada, demanda do professor outras atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e atividades de gestão.

Por outro lado, o excesso de atividades desenvolvidas na função docente demanda tempo, aliena o trabalho do professor, à medida que não lhe há muito tempo para desempenhar o trabalho intelectual, conforme Vasconcellos (2010), isso se torna um fim em si mesmo, restrito a aspirações profissionalizantes, desvinculado de causas, sentidos e compromissos que orientam o trabalho docente, que compromete de certa forma, os afazeres privativos relacionados ao lazer e entretenimentos culturais expressos nesses relatos.

Não obstante, o Docente 15 expressou essa contradição entre planejamento ocupacional e planejamento gerencial, por um lado, manifesta seu entusiasmo e comprometimento em participar das ações extensionistas junto à comunidade local. Assim, faz-se representações nos órgãos colegiados da instituição e atividades de orientação e programas, monitorias e trabalhos de conclusão de curso, o que eleva o quantitativo de horas dispensadas para desenvolvimento dessas atividades.

Por outro lado, para se cumprir as exigências da institucionalidade, do exercício do cargo e a função da docência na EBTT, o professor não pode abrir mão dessas demandas como nos adverte Pacheco (2020), para efetivar a unidade entre pares: educação e tecnologia; ciência e trabalho; disciplinas e cursos; escola sociedade; a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, e as atividades de gestão, assim como o comprometimento com desenvolvimento local de forma soberana, inclusiva e sustentável. No entanto, essas interações, conforme Antunes (2006), aumentam o “estranhamento” e “alienação”, ampliam as formas de “reificação”, sobretudo, porque requer “uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada” (p. 161).

Assim, o planejamento constitui o eixo orientador do trabalho do professor, nessa dimensão do trabalho docente, as experiências de construção de profissões se constituem em diferentes formas de organização do tempo espaços de trabalho, de modo que há delimitação do tempo e das atividades regulamentadas que elevam a exigência de um profissionalismo gerencial em que os professores usam desse tempo livre para realizar atividades complementares e externas ao ambiente de trabalho. Portanto, é uma profissionalidade que se constitui a partir da linha tênue entre profissionalismo ocupacional e profissionalismo gerencial que engessa o trabalho do professor.

1.2 Rotina de trabalho

A rotina constitui a realização de um conjunto de ações desencadeada continuamente num determinado período que se repetem, conforme duração de um cronograma previamente definido. Na educação, a rotina diferentemente de outros setores da sociedade, necessariamente ocupa boa parte da atividade docente, pois, conforme Gandin (2014), constantemente é inspirada em teorias para atingir determinado fim e orientar os destinos humanos.

Para autor acima citado, as rotinas são definidas a partir de estratégias que põem as pessoas ligadas a determinada instituição num esforço ordenado em direção a uma finalidade. Por isso, a programação prescinde do estabelecimento de rotinas para fazer a realização de estratégias e procedimentos que permanecem úteis a realização das ações cotidianas das instituições escolares. Nesse sentido, a rotina é um processo de trabalho intencionalmente consciente, criativo, crítico e autodeterminado, que confronta o professor a está preparado para encarar situações desafiadoras, rever ações, enfrentar conflitos e intervir nas condições objetivas e subjetivas do trabalho.

Assim, esta (sub)categoria apresenta como elemento norteador das experiências profissionais a flexibilidade, enquanto mecanismo de mudanças de percurso e de estratégias;

plano de ação, programação semanal das atividades a serem desenvolvidas no cotidiano do trabalho e estratégias de ações como instrumentos que norteia o fazer docente.

Desse modo, a **flexibilidade** constitui-se numa característica fundamental da rotina de trabalho do professor, a qual permite fazer alteração na mudança de curso, alterar estratégias, rever projetos em curso e adequar às necessidades objetiva do objeto. Do mesmo modo, o plano de ação docente parte das necessidades reais do professor que estabelece estratégia para superar os problemas e viabilizar o cumprimento de objetivos, conforme a demanda concreta do objeto.

Neste sentido, o professor adequa sua rotina de trabalho, identifica a diversidade de funções exigidas pela institucionalidade, como relatou o Docente 2 ao inferir que: “[...] deixei de ser coordenadora do Curso Técnico de Gestão Empreendedora faz poucos meses, agora eu estou me dedicando mais à docência e aos projetos de ensino, pesquisa e de extensão”.

Do mesmo modo, um outro docente acrescentou a sua rotina de trabalho na instituição. Assim, asseverou que:

dou aula no curso de Engenharia Agrícola Ambiental e no Técnico em Agroecologia, tem o cargo de coordenação de curso, que exige bastante da gente, tem essa organização do curso e a organização docente [...] geralmente eu não fico as 40 horas no campus [...] quando eu preciso preparar aula, alguma coisa assim, eu faço isso de casa mesmo ou se eu tiver o dia inteiro no campus, eu vou para uma outra sala. Lá tem a biblioteca que tem as salinhas que dá para utilizar, mas eu não fico tempo inteiro nas salas dos professores, quando eu não estou em aula [...] os dias que eu já vou para o Campus, que eu já tenho aula, às vezes eu fico por lá mesmo (Docente 14).

Nota-se que os docentes apontaram as dimensões da atuação docente na EBTT: a gestão, o tripé: ensino, pesquisa e extensão, atividades que geram mudanças de rotina na vida profissional do professor. Portanto, essas são as exigências de atuação relacionadas ao modelo de polivalência profissional, em que compete ao profissionalismo trazer uma série de cobranças profissionais que o professor vem a desenvolver no exercício docência.

Conforme Cruz (2017), Mororó, Pereira e Oliveira (2018), a institucionalidade dos IFs inaugura um novo enquadramento funcional, em que essa polivalência profissional leva o professor a atuar em níveis e modalidades que constituem a EPT, além de desenvolver atividades de gestão, extensão e pesquisa aplicada. No entanto, essa ressignificação do professor polivalente no contexto da (re)institucionalidade dos IFs não deixam de estar articulada ao profissionalismo gerencial, (Evetts, 2005). Sendo assim, está direcionado pelas mudanças do trabalho e da acumulação flexível do novo modo de produção capitalista, o qual requer um trabalhador multifuncional, polivalente, flexível, capaz de exercer diferentes funções e adaptar criativamente as exigências da sociedade e do mercado.

Do mesmo modo, as mudanças na rotina do trabalho do professor ocorrem em nível de planejamento de ensino. De acordo com necessidades de alteração do cronograma de ação pré-estabelecido, e das ações coletivas socializadas no interior da escola, em que:

[...] você planeja uma coisa, em alguma turma você vai ter que mudar o planejamento, você não pode ser tão rígida em relação a isso porque o principal não é só passar o conteúdo ou cumprir o cronograma, mas fazer com que haja o processo de aprendizagem, sempre eu trabalho com esse cronograma inicial e quando for necessário eu vou alterando. inclusive no início do semestre ou trimestre eu já deixo combinado com os alunos a data de prova, prováveis datas de aulas práticas, porque isso vai mudando, então já deixa meio que sobreaviso, a gente já tem esse acordo para o que vai acontecer dentro do semestre ou trimestre letivo. Isso tem funcionado bem e a gente vai melhorando (Docente 14).

Nesse relato, o docente apresentou a situação do contexto da ação docente, em que as alterações no plano modificam conforme as demandas e exigências de aprendizagem das turmas, a quebrar de certa maneira, a ideia do ter que fazer o que foi planejado. Neste sentido, a ideia de flexibilidade da rotina está direcionada as possibilidades de mudanças e transformações que ocorrem coletivamente nas situações de aprendizagem, na qual implicam nas tarefas necessárias para atingir tais objetivos, de modo que são alterados.

Não obstante, essas mudanças ocorrem no contexto de sala de aula, em que a realidade concreta da aula exige mudanças do cronograma que o professor havia planejado como se vê no relato, a seguir:

[...] a aula para mim é o melhor momento. É quando você coloca o que você imaginou em prática e vai percebendo o que funciona, o que não funciona e vai percebendo que é naquele momento que o estudante te direciona às vezes mais do que você direciona a ele, porque ele faz com que a aula tenha caminhos que às vezes você não imaginou que podia chegar lá (Docente 10).

Observa-se, que nesse relato, o docente colocou em evidência o sentido da *práxis* ao pensar o aluno como sujeito e objeto da aprendizagem, ao mesmo tempo, inferir que esse sujeito tem a capacidade de direcionar e julgar a ação do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a *práxis* exige do professor a percepção de forma segura e sustentada do momento de alteração do percurso para atingir determinada finalidade, esse processo, conforme Vasconcellos (2010), não só ocorre meramente por um ato intuitivo, mas, por “[...] mediações simbólicas da teoria, de um método de trabalho, que ajude a superar a apreensão vulgar, imediata da realidade e permita nela interferir” (p. 43).

Assim, a ação docente, enquanto movimento do real, conduzida pela prática e orientada pela teoria que se interage dinamicamente na mesma realidade, como nos acena Curado Silva (2017), é uma natureza relacional do trabalho que se produz e reproduz mediante o processo de

mediações que se estabelecem no cotidiano do trabalho escolar como forma superadora da realidade aparente. Portanto, *a práxis* na ação docente é um processo de materialização do cotidiano imediato, um processo de transformação, de negação da aparência, de sistematização teórica e organização das práticas imersas no cotidiano do trabalho escolar. Nesse sentido, a flexibilidade da rotina de trabalho, como indica Vasconcellos (2010), não se adapta ao realismo trivial, mas explora possibilidades.

Nesse contexto, o planejamento é, antes de tudo, uma elaboração teórica que exige do professor uma fundamentação radical do real para, a partir de uma prática, pôr um plano em ação no sentido de objetivação de um projeto que se constitui, até então, ao nível da mente. Por essas razões, o plano de ação é a realização do concreto que põe em ação o fazer docente, que, no jogo das forças sociais coloca o professor na condição de intelectual produtivo. Esse grau de profissionalismo, na perspectiva de Thompson, está a serviço da ideologia e da cultura, mas se coloca na condição de formador dos trabalhadores, porque assume o papel de concentrar as atenções nos fatos circunstanciais e nas injustiças particulares, culturais, econômicas e ideológicas, ao criar um movimento comum, desde a reação da classe média até a força operária.

Nesses termos, o profissionalismo como mediador da construção da profissionalidade docente, ao retomar o sentido gramsciano, está na qualidade intelectual dos indivíduos, que no exercício de suas funções são capazes de utilizar suas capacidades intelectuais para superar as forças mecânicas e passivas da sociedade, reordená-las e universalizá-las. O papel desses profissionais é proporcionar a formação das massas, dos trabalhadores, a formação do homem de Estado e das lideranças que assumem a direção da sociedade política e da sociedade civil. Assim, o plano de ação na rotina de trabalho dos professores é colocar em prática as ações organicamente definidas para serem executadas com clareza para atingir determinados fins e objetivos intelectualmente pensados.

Quadro 26 – Estratégias na rotina de trabalho dos docentes

Relatos	Docente
Geralmente eu faço em casa, faço online, vou ao campus para dar aula, resolver alguma coisa relacionada com a pesquisa, alguma coisa no laboratório. Mas somente tem sido essa rotina. Eu ainda não consegui me ambientar e sentir me sentir confortável lá no gabinete [...].	Docente 7
No momento, eu estou mais no ensino e na extensão, tenho bastante envolvimento com algumas comissões. Como essas comissões requer ações específicas, então tudo depende do momento, momentos extremamente turbulentos e tudo mais, onde você trabalha faixa de 60 horas semanais.	Docente 8
A gente faz parte de várias comissões [...] Sempre eu estou ocupada com as atividades do campus [...] A gente tem um espaço bom para trabalho, tem os nossos gabinetes, salas para trabalhar. Então é bacana minha rotina, bem menos cansativa, por mais que a gente tenha muitas atividades, eu acredito que ela é bem menos cansativa do que a uma rotina no estado onde eu tive essa experiência.	Docente 11

[...] vou ao Campus quando tem alguma reunião. Quando eles marcam reuniões de ensino, daí a gente vai para estar nestas reuniões, quando tem que resolver alguns problemas, algumas questões, a gente se desloca, então funciona assim, passo o dia em casa e vou ao IF [...].

Docente 12

[...] eu tenho hoje 16 aulas, 8 turmas de ensino médio, primeiro segundo ano de meio ambiente, agropecuária. Eu estou em diversas comissões, inclusive na comissão do PIT. Ao longo desses 2 anos e meio que eu estou aqui no campus, eu tenho participado ativamente daquilo que eu sou convidado, com algumas dificuldades, obviamente, essa comissão do Pit é uma delas que eu tenho muitas dificuldades de entender o regimento de atividade docente.

Docente 16

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Observa-se a partir desses relatos, que a rotina dos professores traduz aquilo sistematizado anteriormente sobre planejamento e organização do próprio PIT, de modo que a execução do plano de ação depende das circunstâncias do ambiente de trabalho do professor e da demanda de atividades a serem executadas. Conforme os docentes 7 e 12, a rotina para realização dessas atividades dividem entre trabalho na instituição e execução de atividades em domicílio, de modo particular, as atividades que não estejam diretamente ligadas a ações presenciais do professor à instituição, que são exercidas no ambiente de trabalho ou não.

Cabe ressaltar que institucionalidade e estrutura organizacional, atreladas à modalidade e ao tipo de curso, assim como a distribuição de horários nos três turnos, permitem ao professor poder exercer atividades a partir dessa própria residência. Assim, de um lado, há o grupo de professores que exercem todas as atividades na instituição; por outro, há o grupo de professores que levam o trabalho para casa, geralmente, atuando nos três turnos e comparecendo à instituição, de acordo com turno em que suas aulas estão distribuídas ou para desenvolver atividades de caráter coletivo e outras necessidades.

De qualquer forma, fica evidente que, independentemente do espaço, a rotina dos professores no exercício de suas funções gera sobrecarga de trabalho, seja para aqueles que permanecem ao longo dia na instituição realizando atividades pedagógicas, de representação institucional, entre outras atividades burocráticas, ou para aqueles que levam o serviço para casa. Para esse segundo grupo, somam-se as funções domésticas: limpeza, arrumação da casa, cuidar dos filhos, preparar a alimentação, entre outras, conforme demonstrado na pesquisa da CNTE (Oliveira, Pereira Jr, 2020).

De certa maneira, a herança da pandemia deixou a possibilidade do professor realizar os serviços de planejamento e atividades complementares em casa. Para Oliveira e Pereira Jr (2020), o desenvolvimento de habilidades para lidar com instrumentos tecnológicos, o uso de ferramentas virtuais, redes sociais, entre outros equipamentos, contribuíram para aumentar o tempo destinado a desenvolver atividades não presenciais.

Observa-se a partir desses relatos que a função docente na EBTT é ampla, múltipla e diversificada, implicando uma série de atribuições que transpõem as fronteiras da sala de aula, a qual, para muitos professores, ocupa um número significativo de horas de sua rotina de trabalho. Nesse sentido, as experiências demonstram que docentes constroem sua profissionalidade dentro de um contexto de rotina de trabalho, em que o tensionamento entre profissionalismo gerencial e ocupacional eleva a condição de trabalho do professor. Entretanto, a assunção dessas atividades constitui uma linha tênue entre essas dimensões da profissionalidade porque são os próprios professores propositores dessas ações.

1.3 Verticalização do trabalho docente

A institucionalidades dos IFs se configuram a partir de uma estrutura transversal, vertical e integrada, de modo que é pela verticalização do ensino que se materializa a integração dos diferentes níveis e modalidades na educação básica, profissional e superior, da formação inicial à formação continuada. Desse modo, a relação integração-verticalização impele o critério de escolha dos componentes curriculares de cada curso, o que implica na contextualização e organização intencional desses conhecimentos, mediada pela complexidade e densidade científica e tecnológica. Portanto, é neste contexto de verticalização que cabe ao professor construir sua profissionalidade, tal qual situa e está determinado no eixo da EP no qual atua. Por isso,

a verticalidade é algo que a gente tem discutido bastante aqui no campus, por exemplo, o aluno ingressar no integrado e já fazer um curso superior e se tiver uma pós-graduação, ele já fazer também. Oferecer para ele todo o ensino, desde o ensino médio, graduação e se tiver mais também (Docente 12).

Depreende-se a partir desse relato, que a verticalização do ensino nos IFs demarca o itinerário que aluno faz dentro da instituição ao estabelecer seu fluxo de formação a partir de um determinado eixo da EP. Nesse limiar, a atuação docente segue o mesmo fluxo, ao atuar, resguardadas pelas condições profissionais, em diferentes níveis e modalidades, desde um curso de qualificação profissional de nível básico ao curso *stricto sensu* a nível de doutorado.

Desse modo, a verticalização do ensino, conforme Silva (2009), baliza a política de atuação e integração dos diferentes níveis e modalidades. logo, isso naturalmente leva o professor a atuar simultaneamente dentro desse itinerário formativo, conforme demandas dos componentes curriculares dos cursos, no qual o próprio docente assume esse propósito de atuar nesses diferentes nichos. Como expresso neste fragmento:

eu tenho esse tipo de intenção, sempre de procurar trabalhar no Ensino Médio, [...] já que sou professor EBTT. Como professor eu devo atuar do médio ao superior. Por que agora estou no superior que não vou atuar no médio? Por que eu não vou atuar nos outros dois pés? No caso da extensão. Daí eu faço essa extensão voltada para o médio também (Docente 1).

Nesse caso, nota-se que o docente destacou seu comprometimento junto ao exercício da função, na qual há inúmeras possibilidades de atuação. No entanto, diante da quantidade de hora-aula, das distribuições e da natureza dos componentes curriculares das disciplinas, o professor atinge sua carga horária com poucas turmas, de modo que sua atuação fica restrita aos cursos superiores ou ao ensino médio. Mesmo assim, não deixa de atuar ao desenvolver outras atividades ligadas à extensão com ensino médio e a comunidade local.

Nesse sentido, o docente manifestou o desejo de atuar nos dois níveis de ensino, o que evidencia um direcionamento de um profissionalismo ocupacional no exercício de sua função. Conforme Monteiro (2015), assumir esse comprometimento consiste em fazer bem aquilo que se sabe e pode fazer, de acordo com normas, ordens, licitudes e eticidade. Do mesmo modo, o Docente 3 relatou, ao enfatizar o contexto da chegada na instituição, a tomada de conhecimento das atividades que poderia assumir em diferentes espaços de ensino. E, assim, asseverou que:

a gente teve uma conversa, com a coordenação do departamento de ciências humanas, eles consultam se você vai pegar aulas no médio integrado, porque é o código do concurso, aquilo que você vai atuar diretamente. Mas eles se oferecem outras demandas também, eles não te impõem, oferecem se você quer realmente atuar no seu superior. Dessa vez, eu estou atuando no curso de pedagogia juntamente com a outra professora [...] está sendo uma experiência interessante, bem diferente daquela que eu tive no ensino superior. Aos poucos eu estou tendo essa ciência, essa percepção (Docente 3).

Nota-se, que o docente tem ciência da verticalidade da função na EBTT, a qual implica em assumir aulas em diferentes níveis de ensino, no entanto, ressalta que essa decisão é socializada entre pares no momento de distribuição das aulas pelo grupo de professores que compõem a área de atuação. Notadamente, o próprio docente percebeu essa diferença de atuação profissional ao ter que atuar simultaneamente no ensino superior e no ensino médio, além de compartilhar a oferta de disciplina com colega.

Do mesmo modo, ressaltou um outro docente que:

[...] eu percebo com relação aos outros cursos, é uma instituição muito diferente de tudo que eu já vi. Porque tive contato com outras instituições que só tinham cursos de graduação, no máximo tinha ali um ou outro curso. E aí você ter nessa mesma instituição, os alunos ensino médio integrado, ter alunos de curso superior, isso agora que eu estou começando a entender um pouco o que que isso representa na instituição (Docente 6).

Percebe-se, a partir desses relatos, que apesar dos docentes terem a noção de que devem atuar na educação básica e no superior é a realidade concreta que desvela esse processo de verticalização do ensino, no qual ao atuar em outras instituições de ensino, passa a perceber a diferença da institucionalidade. Assim, à medida que o professor ingressante vivencia as situações do contexto da EP sente este “choque de realidade”, no qual se depara com situações em que tem que se adaptar, reinventar a sua forma de atuação, desenvolver novas estratégias e enfrentar outras circunstâncias que tracejam as diferenças entre experiências adquiridas noutros espaços escolares.

Neste sentido, André (2018) nos aponta que por mais que o professor tenha passado por experiências em situações pré-profissionais em programas de iniciação à docência, estágios e residências, vivenciado processos de adaptação e conhecimento da realidade da escola ou até atuado profissionalmente noutra instituição é na experiência concreta do trabalho profissional que a cultura e o clima institucional se manifestam. Portanto, são determinações reveladas nas relações vividas no cotidiano do trabalho, no coletivo profissional e nas particularidades da institucionalidade escolar, e neste particular, a verticalização do ensino nos IFs é um fator de diferenciação de profissionalidades.

Conforme Frigotto (2018), esse processo de verticalização proporciona uma nova organicidade de atuação nos IFs que difere doutras instituições, inclusive as antigas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs. Desse modo, a profissionalidade docente se constitui em meio a um (re)institucionalidade caracterizada por meio dessa transversalidade das diversas modalidades e níveis de ensino e extensão, assim como os propósitos de desenvolvimento da cultura institucional e das características sociopolíticas regionais mediadas pela territorialidade.

Apesar da verticalização proporcionar uma integração da organização pedagógica e da ação polivalente do professor, a qual traz uma série de exigências profissionais que professor responde no exercício da sua docência, a verticalização proporciona desafios para o professor responder ao atuar nesse nicho de ensino. Nesse tocante,

uma das minhas maiores dificuldades quando eu entrei aqui no curso técnico [...] foi uma disciplina que chama mecanização agrícola [...] eu fiz essa disciplina de nível superior, e agora? Eu não posso cobrar dos alunos do curso técnico as exigências do nível superior, mas eu também não posso deixar de cobrar algumas coisas, então isso aí para mim foi o maior desafio [...] o que eu cobro? quanto e até onde eu cobro? até onde eles têm que saber? Eu vejo que é para muitos colegas, um problema, uma situação, um desafio para muitos colegas que passa por esta mesma situação [...] às vezes a gente fica sem saber, qual o nível que cobra de um ou do outro [...] eu acho que é muito importante quando um professor, atua, na medida do possível, dentro de uma mesma área. Então, para os que lecionam no curso técnico, lecionam

também no curso superior. Eu acho que isso é interessante, mas é um desafio também (Docente 14).

O desafio apontado neste relato, exige do professor, em termos de profissionalidade, um ponto de equilíbrio em nível de ofertas e cobranças aos alunos do ensino médio e dos cursos superiores, de modo, que não possa exigir demais dos alunos do ensino técnico ou de menos dos alunos da graduação. Dessa maneira, a verticalização traz implicações pedagógicas no trabalho do professor ao tê-lo que transitar, ao mesmo tempo, na educação básica/técnica e superior e na pós-graduação, para atender às exigências de profissionalismo organizacional que caracteriza a institucionalidade dos IFs. Posto isso,

o que mais me incomoda, é achar que nós somos professores polivalentes, eu ainda não consegui me adaptar. Eu que tenho uma certa resistência a isso, porque áreas afins não são áreas de formação, tem várias questões que a gente precisa de fato estudar para ser professor [...] a meu ver, até precariza o trabalho docente, eu me lembro que quando eu assumi o concurso como professor EBTT, eu fui trabalhar no curso de saúde, vigilância em saúde [...] Me incomoda também essa itinerância discente dentro do campus, os alunos não têm salas fixas, a gente tem que ficar o tempo todo circulando pelo campus ao encontro dos alunos. Eu acho que isso penaliza o professor, penaliza o processo de docência, mas ao mesmo tempo, eu compreendo que há um problema de infraestrutura, de capacidade, então como os alunos têm as propedêuticas e as técnicas, obviamente, eles têm que circular. Então a gente tem que pensar em outras formas de organização institucional, a fim de melhorar se esse processo. Mas isso é um vício institucional tratado com normalidade (Docente 16).

Observa-se, a partir desse relato, a resistência do docente ao se enquadrar como professor polivalente, uma vez que essa dimensão da profissionalidade na EBTT não decorre da formação, mas dos contextos circunscritos da institucionalidade, conforme Cruz (2017) é uma polivalência que está atrelada a uma concepção de organização escolar em que o trabalho docente circula entre monodocência e pluridocência. Nesse sentido, a monodocência caracteriza pela dificuldade do professor em assumir diferentes disciplinas que estão articuladas às áreas afins que na sua concepção “não são áreas de formação”, no entanto, a horizontalidade do ensino na EBTT, não possibilita a pluridocência, porque compete ao professor atuar por diferentes cursos que demanda uma instrumentalização da área de formação. Nessa perspectiva, há uma compreensão desses cursos de formação para oferecer suporte ao professor para atuar em diferentes campos de atuação sem necessidade de formação fragmentada para cada área especializada.

Não obstante, a polivalência do professor da EBTT não significa atuar em diferentes áreas disciplinares, mas atender a diversidade de demandas que a institucionalidade do ensino ordena, na perspectiva de um profissionalismo organizacional. Para Ianni (1994), essa

transversalidade da atuação docente tem seus fundamentos no padrão flexível do modo de produção ampliado do capital, em que implicam nas condições sociais e técnicas de organização do trabalho, que a torna o trabalhador polivalente, de modo que a atuação docente assume uma perspectiva de mobilidade vertical e horizontal, a ponto de intensificar as forças (re)produtivas do trabalho.

Diante disso, a verticalização, na perspectiva da ação docente, consiste em atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, o professor constitui sua profissionalidade mediante o comprometimento ao exercício da função ao perceber a necessidade de atuar simultaneamente no ensino superior e no ensino médio, socializar as demandas junto aos colegas, ser polivalente na forma de atuação e superar as concepções de docência adquiridas em outros espaços.

1.4 Ação transversal da função docente

A transversalidade constitui em ser um fundamento básico da verticalização do ensino na EBTT, essa dimensão da institucionalidade dos IFs, corresponde ao caráter transversal entre ensino, pesquisa e extensão, à relação entre educação e tecnologia em diferentes eixos tecnológico, ainda, corresponde ao diálogo em meio a diferentes disciplinas, cursos, *campi*, instituições e a sociedade. Diferentemente da verticalização, a transversalidade assume um caráter horizontal da função docente em que se desenvolve o trabalho do professor que consiste nos mecanismos de intervenção e transformação do real, de modo que a atividade docente está atrelada ao contexto territorial em que o IF com respectivos *campi* estão inseridos, nos quais o comprometimento e o protagonismo que essas instituições assumem tem a tarefa de elevar de forma soberana, inclusiva e sustentável o desenvolvimento local.

Por essas razões, a transversalidade da docência visa estabelecer uma relação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para contribuir nos processos decisórios da instituição por meio de instâncias colegiadas e representação para cumprir papel interveniente na realidade local. Diante disso, os docentes despontaram com demandas e desafios encontrados para exercer a docência no âmbito da EPT, como se observa no Quadro 27.

Quadro 27 – Demandas da atuação transversal

Relatos	Docente
<p>Você tem que ter projetos de extensão, de pesquisa e você tem que trabalhar no ensino... Eu sinto uma vontade de trabalhar [...] porque se você se acomodar, vai ficar só no ensino, eu não acho isso bacana, a gente tem que crescer, tanto o nosso currículo quanto a instituição, assim com a comunidade, que é quem vai ganhar com isso, porque se a gente está ganhando para trabalhar, a gente tem que doar essas horas para a comunidade.</p> <p>[...] estou fazendo parte de algumas comissões: comissão de evasão, comissão de vestibular. Os projetos de pesquisa vêm muito da minha história de parcerias com instituições, ainda trabalho</p>	Docente 6

com questão do semiárido a partir de um geoprocessamento do pessoal da Unimontes, trabalho com a CPRM daqui da Bahia. Tem outras parcerias que eu nem sei se eu vou desvincular, porque é bom essas colaborações.	Docente 3
Eu acho que vai envolvendo projetos, perspectivas pessoais, fazer parte minimamente de um local, de uma gestão [...] isso me possibilitou enxergar bastante a esfera, a organização [...] te dá uma noção mais ampla [...] um olhar mais geral, você consegue ponderar mais com algumas situações. Então eu acho relevante, interessante, essa possibilidade de estar em vários ambientes diferentes, em cargos diferentes [...] dependendo da sua gestão pessoal, de você conseguir administrar, tem oportunidades, seja para ensino, pesquisa, extensão e pela parte de gestão. Acho válido, sim. Essas mesmas pessoas se acendem, consegue estar em lugares para favorecer a todos. Então em qualquer lugar que você cai, pode ter certeza de que não vai ter demanda só de competência daquele caso.	Docente 11
Eu acho muito bom! A gente envolve com o Instituto Estadual de Floresta, com a polícia militar de meio ambiente, com o corpo de bombeiro, a gente envolve com escola familiar agrícola, isso é muito bom! [...] a gente precisa realmente colocar em prática, e essas extensões e de gestão, de maneira geral, são muito produtivas.	Docente 15
A transversalidade, eu acho mais evidente no Instituto Federal do que em noutras instituições onde eu passei, principalmente a questão da extensão. Eu vejo que aqui a gente está trabalhando muito a questão da extensão, há dois meses, a gente fez uma revisão do PPC justamente para incluir as disciplinas de um UCE - Unidade Curricular de Extensão, que é uma normativa, na qual, pelo menos 10% da carga horária do curso tem que ser de extensão [...]	Docente 12

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Diante dos relatos, observa que as demandas partem de um conjunto de necessidades e possibilidades que professores dispõem para realizar o trabalho, para isso, a maioria abordou a necessidade de estabelecer projetos para direcionar suas ações. Nesse sentido, as ações tomadas pela iniciativa do sujeito, conforme Vasconcellos (2010), constitui uma força de querer (vontade e motivações pessoais para realizar determinada ação) e por um poder (capacidades de realizar determinadas ações), uma indução gerencial envolta por uma realidade condicionada que se determina pelas condições objetivas de realizarem essas ações.

Não obstante, é pelo profissionalismo ocupacional que os docentes expressam seus anseios em atuar no ensino e desenvolver projetos de extensão e pesquisa para atuar e intervir na realidade local, de modo que ações articuladas a transversalidade “[...] vai envolvendo projetos, perspectivas pessoais[...]”, conforme revelou o Docente 11, assim como abre possibilidades para efetivar o crescimento da instituição e da comunidade local, como anseia o Docente 6: “a gente tem que crescer, tanto o nosso currículo quanto a instituição, assim com a comunidade [...]” desde que dispunha de programas de indução à ação docente.

Ao ter a transversalidade como movimento de ação que visa a intervenção na realidade, seja em vistas a transformação ou a reprodução, nota-se, uma maior ênfase por parte dos participantes em executarem os projetos de extensão, o que revela um sentido da ação enquanto elemento definidor do papel dos sujeitos e da instituição, pois “[...] a extensão na transversalidade é algo muito positivo”, enfatizou o Docente 12. Diante disso, observa-se que a extensão é uma necessidade expressa pelos participantes, para superar, conforme Fidalgo, R.

e Fidalgo, F. (2009), as condições impostas pelo mercado produtivista que historicamente sobrevaloriza as atividades de pesquisa em detrimentos do ensino e da extensão.

Por estas razões, é no limiar da profissionalidade ocupacional e da profissionalidade organizacional que situa a ação docente na EBTT. Ao ter em vistas essas singularidades dos processos do trabalho, a profissionalidade docente está situada num contexto de ação vista como meio de intervenção sobre determinado objeto. Portanto, ao colocar a necessidade de um projeto de extensão, conforme Vasconcellos (2010), por si só, há um processo de qualificação da ação. Por isso, não basta qualquer ação, é necessário um projeto que parte da perspectiva de emancipação humana, que só se viabiliza através da socialização fundada no profissionalismo ocupacional.

Nesse sentido, os docentes nos apontam a extensão e a pesquisa nesta perspectiva de mudança pessoal, coletivo, institucional e social, como relatou o Docente 3: *“eu trabalho com a questão do semiárido a partir de um geoprocessamento [...]”*. Nessa mesma direção, o Docente 15 ao enfatizou a socialização do trabalho a partir de parceria com outras instituições, como: Instituto Estadual de Floresta, Polícia Militar de Meio Ambiente, Corpo de Bombeiro, e Escola Familiar Agrícola.

Desse modo, a socialização organizacional é um indutor de demandas no âmbito da gestão, como afirma o Docente 12: *“aqui a gente está trabalhando muito a questão da extensão, há dois meses, a gente fez uma revisão do PPC justamente para incluir as disciplinas de um UCE - Unidade Curricular de Extensão”*. Ainda, há uma maior participação nas atividades de gestão de modo que possa beneficiar o desenvolvimento de pessoas, as quais podem *“[...] estar em lugares para favorecer a todos [...]”*, relatou o Docente 11.

Diante disso, a transversalidade é um desafio que se coloca diante dos professores da EBTT. Segundo Pacheco (2010), precisa-se superar os limites da descoberta científica, estar presente na trajetória de vida do trabalhador, articular o ensino, a pesquisa e a extensão, e se colocar a favor dos processos de construção locais e regionais por meio dos conhecimentos produzidos pela pesquisa. Para que essa socialização da ação docente ocorra nesses espaços, é necessário consolidar mecanismos que reconheçam a autonomia profissional do sujeito e fortaleçam a indução de demandas via programas institucionais.

Nesse contexto, os docentes apontaram os desafios para atuar de forma transversal na EBTT. Conforme Vasconcellos (2010), a complexidade do real que incide sobre planejamento e ação docente é extremamente intrincada no sentido de apreender suas determinações, pois compete a atividade do professor ser consistente para formar a consciência, o caráter e a cidadania de um coletivo de alunos composto por dezenas de pessoas e dispostas em diferentes

turmas. Soma-se a isso a necessidade de articular diferentes planos e projetos pedagógicos, além das dificuldades relacionadas à escassez de recursos, falta de estrutura, carência de reconhecimento social e financeiro, entre outras situações objetivas e subjetivas que incidem sobre condições da ação docente.

Quadro 28 – desafios da transversalidade na ação docente

Relatos	Docente
<p>Eu faço essa extensão voltada para o médio também, no ano passado teve a Semana da Ciência e Tecnologia [...] acabei fazendo uma coisa, onde misturava matemática com computação para o pessoal, onde foi sugerido que esse Minicurso de 4 horas se tornasse maior, de meses [...] faço da melhor maneira possível, buscando casar-se com a carga horária de aulas que nos é imposta [...] o que sobra a gente preenche com projeto de extensão e pesquisa. Pesquisa acaba sendo sempre uma coisa que a gente faz porque a gente gosta, mas, a extensão a gente tem mais oportunidade de fazer e atuando desde o médio até o superior.</p>	Docente 1
<p>Eu não queria ficar fazendo tantas atividades administrativas (atividades de gestão) que a gente faz. Isso é muito cansativo, tipo, quando essas comissões de eleição, quando tem comissão de calendário, um tanto de coisa. Tem hora que o diretor ensino pede, eu não consigo falar não, porque eu sei que ele precisa estar bem [...] eu sempre tenho enfatizado com os coordenadores, diretores de pesquisa e extensão, de que não vai dar para a gente fazer mais nada. E eu gosto muito de fazer as duas coisas, então assim, para a sobrevivência, para a sustentabilidade da nossa Rede. Como ela deve ser com esse tripé, a gente precisa repensar como as coisas têm sido impostos para os docentes.</p>	Docente 2
<p>[...] tem muitas atividades administrativas que são feitas por docente [...] Analisar documentos de matrícula, cota de matrícula... para mim isso seria serviço de Secretaria, de técnicos, e não de docentes, o docente tem que estar preocupado em realizar projetos, com a sala de aula, com ensino, não ficar horas e horas organizando uma série de documentos, olhando RGs [...] Divulgação processo seletivo tem que ter uma equipe de comunicação do campus, não serviço de docente, a gente às vezes deixa de dar aula para estar passando nas escolas, divulgando, todo ano é a mesma coisa, porque não tem equipe do IF para fazer toda essa divulgação na região.</p>	Docente 12
<p>[...] vou te dizer que é praticamente impossível você conseguir atuar em todas essas esferas. Hoje eu atuo como coordenadora de curso, tenho um projeto de pesquisa que tem uma orientação de TCC dentro dele. Mas, no momento, eu não atuo na extensão [...] tem ainda as comissões, acaba que às vezes a gente tem que ser compreensivo com a gente mesmo, por exemplo, queria marcar uma visita técnica para uma disciplina que fosse na sexta-feira inteira. Não tem como fazer isso. Então eu vou deixar de fazer uma atividade que poderia ser muito interessante, mas que não é prioritária, às vezes a gente tem que fazer isso, porque não dá para fazer tudo.</p>	Docente 14
<p>Então não é só a pesquisa que vai resolver o problema [...] porque senão, a gente teria resolvido muito problema de saneamento, da fome, da segurança pública, das estradas, enfim, eu acho que a gente tem que pensar um pouco mais como agir, será que a erosão não poderia se pensar? A técnica para conter erosão a gente tem, grampear o solo, mas será que é viável financeiramente isso? Não é melhor remediar a questão social? Eu estou tentando mostrar um pouco essa linha mais da parceria que eu acho que é realmente o que a gente precisa.</p>	Docente 15
<p>Diante da imprevisibilidade institucional, eu não tenho me arriscado a fazer propostas de extensão ou de pesquisa. Porque primeiro que pesquisa demanda tempo. Eu não sei se nessa semana eu tenho aula só à tarde e na próxima semana eu posso ter aula pela manhã. A pesquisa, ela tem um cronograma, início, meio e fim para que um produto da pesquisa ele surja. A extensão é mais delicada ainda, porque envolve sujeitos externos, então esses sujeitos externos eles não podem estar reféns das nossas mudanças institucionais, da nossa fragilidade institucional.</p>	Docente 16
<p>Eu trabalhava com o banco de dados da saúde, então eu peguei um aluno da informática, por exemplo, para ele trabalhar planilha, mas, na área da saúde. Tem essa dificuldade no campus, às vezes aqui eu não acho aluno disponível e com razoável capacitação para apresentar minha pesquisa e a minha extensão, então eu estou tocando direto o meu projeto.</p>	Docente 9

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Diante dos relatos, observa-se que a atividade docente, na carreira EBTT, não difere de outros contextos educacionais, as quais passam pelos mesmos desafios que demarcam a inserção profissional na docência em que as tensões, dificuldades e contradições geram sentimentos de sofrimento e prazer, serenidade e angústia, dúvidas e (in)certezas, desenvolvimento e regressões. Nesse sentido, os participantes da pesquisa apontaram que as maiores dificuldades da ação transversal consistem em: conciliar as atividades de ensino com projetos de extensão e pesquisa; envolver em atividades de gestão; assumir atividades administrativa; atuar nas esferas administrativa, política e pedagógica da instituição; pôr as ações em prática; imprevisibilidade do cronograma institucional e; falta de alunos de cursos específicos para conduzir os projetos de pesquisa e de extensão.

Como mencionado noutros momentos, ao promover a verticalização e a integração da educação básica à EP, e à educação superior, conforme os preceitos da Lei 11.892/08, (re)institucionalização dos IFs aproveita da infraestrutura física disponível, do quadro de pessoal e recursos de gestão de forma otimizada. Diante desse propósito, essa dimensão transversal da profissionalidade eleva a atuação docente a tal nível de profissionalismo, em que essa justaposição de tarefas implica numa ação polivalente do professor para prover as demandas da institucionalidade e atender a públicos diferenciados, conforme distribuição de cursos e níveis de ensino.

Ademais, além do dilema de ser professor pesquisador e extensionista, os desafios aumentam quando busca conciliar outras funções requeridas ao nível do Regulamento das Atividades Docente, sobretudo, ao si tratar das atividades de gestão e representação institucional. Esse caráter gerencial da atividade docente, disfarçado de participação democrática está imbricado ao movimento de flexibilização e polivalência da ação docente revestido de profissionalismo organizacional, conforme Rodrigues (2002), Evetts (2005), fundado na ideologia que está a serviço do capital para definir a existência social das profissões, subordiná-las, e pacificar os próprios profissionais que busca justificar sua autoridade e *expertise* através da realização de funções burocráticas.

Nesta direção, os participantes da pesquisa apontaram como maiores desafios para efetuar o desenvolvimento da ação é: “*o envolvimento com atividades administrativas [...]*” Docente 2, e reconhecida doravante a atividade de gestão, como: “*excesso de atividades administrativa realizada pelo docente [...]*” (Docente 12), de modo que eleva cada vez mais as “*dificuldades de atuar em todas as esferas [...]*”, seja de caráter administrativa, política e pedagógica, como nos alertou o Docente 14.

Além dessa, questões administrativas, os docentes apontaram outra problemáticas relacionadas a “*dificuldades de colocar as ações em prática*” relatada pelo Docente 15 ao enfatizar a importância da pesquisa aplicada como questão social; assim, a “*imprevisibilidade*

com o cronograma institucional e falta de previsão do tempo para desenvolver projetos de pesquisa e extensão [...]” (Docente 16), ao referir sobre falta de previsão no calendário escolar de eventos a serem desenvolvidos ao longo do ano, situações que causam rupturas na rotina diária do plano de ação docente; e, a dificuldade de recrutar aluno para conduzir projetos de pesquisa e de extensão, principalmente, quando não se tem cursos superiores nas respectivas áreas.

Diante disso, ressaltou o Docente 2: *“a gente precisa repensar como as coisas têm sido impostos para os docentes [...]”*. Essa imposição conforme Evetts (2005), corresponde ao tipo de profissionalismo organizacional apropriado pelo capital que direcionam as formas racionais de responsabilidade e tomada de decisão na estrutura hierárquica que envolve um aumento de padronização de controle gerencial dos procedimentos e prática de trabalho, com base nas formas de prestação de contas e regulação das definições da ação. Compreender essas condições, implica em negar essa realidade aparente nas múltiplas determinações do trabalho docente, como nos indicou Marx (2019), em *Ideologia Alemã*, que ao contemplar o sensível o homem esbarra em coisas que contradizem a consciência e sentimentos, e a forma de superá-las é buscar “uma filosofia superior” que possibilite ver a verdadeira essência materializada no real.

De acordo com Gonçalves (2008), a construção da profissionalidade redefinida a partir profissionalismo organizacional está atrelado ao surgimento de novas formas de emprego acentuados na reconfiguração do trabalho flexível e precarizante por alterar de certa maneira, as formas de controle, regulação, autonomia e autoridade decorrente dos discursos do modelo gestor das organizações. Desta maneira, para repensar como as coisas têm sido impostos para os docentes, é preciso compreender que o trabalho docente não se confunde com ação docente do professor, enquanto o primeiro, segundo Oliveira (2010), abarca todos os atores do processo educativo que atuam em variadas funções, cargos, tarefas especializadas e cumpre com responsabilidades em instituições educativas, ao segundo compete o exercício da docência em sala de aula, e passar desses limites para exercer atividades burocráticas é alienar o trabalho do professor.

Em síntese, a função docente na carreira EBTT é ampla, múltipla e diversificada. A ação docente abrange um conjunto de atividades que se estendem desde o planejamento até ações concretas, como: processo de ensino, produção e inovação de pesquisas, intervenção e prestação de serviços à comunidade, e participação em tomadas de decisões e no direcionamento da gestão institucional. Dessa forma, as experiências de planejamento se constituem a partir de diferentes formas de organização do trabalho, em que as reais necessidades dos professores são sobrepostas pelo engessamento do trabalho; a rotina de trabalho se constitui a partir de um

profissionalismo organizacional que eleva as condições de trabalho do professor; a ação docente se constitui a partir duma estrutura de institucionalidade que se configura de forma verticalizada e transversal. Portanto, a disposição verticalizada e transversal da ação docente impõe um conjunto de demandas ao professor para realizar o seu trabalho, conforme as necessidades e possibilidades de cada um estabelecer projetos para direcionar suas ações e intervir na realidade.

2. Intensificação do trabalho docente na EPT

Situa-se que o trabalho é criador, mediador e mantenedor das condições de existência da vida humana. Por isso, é o ponto de partida e fator determinante dos processos de humanização do ser social. Nesse sentido, o homem é ser histórico e inacabado que se materializa nas relações perante a natureza, à sociedade e ao próprio homem, relações mediadas pelo trabalho, pela prática social e pela subjetividade.

Diante disso, é pelo trabalho que humanidade se humaniza, e ao se fazer social, se desenvolve ontologicamente (Lukács, 1978), e se faz indivíduo no grupo social, na natureza e na sociedade, onde a existência material da vida humana se objetiva, produz e si reproduz. No entanto, é, nesse contexto, de efetivação cotidiana no e pelo trabalho que o homem se humaniza, mas se desumaniza ao recorrer intencionalmente às práticas produtivas para garantir sua existência material, de modo que essa ambivalência do trabalho proporcionada pela própria subjetivação subtrai do homem a sua essência e eleva à desumanização por circunstâncias das condições degradantes do trabalho.

Não obstante, a organização da sociedade no seu tempo histórico, cria relações subjetivas de trabalho em que um grupo exerce poder sobre outro subtraindo-lhe a condição humanizadora do trabalho. Neste sentido, o trabalho como produtor de bens de subsistência tornou-se fonte de crescimento e riqueza ao grupo detentor das forças produtivas e aliciador das forças de trabalho, de modo a levar à degradação das condições humano do trabalho. Assim, diante dos esgotamentos das formas de exploração do trabalho e da maleabilidade metamorfósica do sistema capitalista de si reinventar, os grupos detentores de poder, busca formas de si ajustar ao ideário capitalista a cada conjuntura política e ao momento histórico, conforme Mészáros (2008), para corrigir detalhes defeituosos da ordem estabelecida, sem mexer nas determinações estruturais do sistema social em consonância com determinado sistema de produção e acumulação mundial em direção ao avanço global do capital.

É, neste contexto de internacionalização da organização produtivo e de acumulação do capital, que se insere a reestruturação ampliada do trabalho que requer a formação de um trabalhador multicompetente, polivalente e flexível corresponsável por novas tarefas e

atribuições que extrapolam os limites dos cargos e funções. No campo da educação, essas transformações afetam significativamente o trabalho dos professores, quicá dos servidores da educação, sobretudo com ampliação de responsabilidades, tarefas e atribuições aos professores sem melhorar suas condições objetivas de trabalho.

Diante da ampliação de novas demandas introduzidas no contexto educacional, conforme Assunção e Oliveira (2009), o professor se coloca diante de uma nova realidade em que é compelido a desenvolver outras competências necessárias para exercer o pleno exercício das atividades, ora antes, destinadas a outros cargos e funções no interior do processo do trabalho docente. Assim, essas mudanças introduzidas no contexto de trabalho do professor, gerou sobrecarga, alargaram o raio de atuação, intensificou seu trabalho, conseqüentemente piorou as condições de trabalho.

Assim compreende-se a intensificação do trabalho docente como aumento do volume de trabalho objetivo e subjetivo dos professores por vezes não mensurados nos planos de trabalho individual dos professores que acarretam na complexificação do trabalho docente, ao assumir tarefas vinculadas à função do cargo e que extrapolam a carga horaria normal dos professores, de modo que o tempo de trabalho dedicado as esses afazeres extratrabalho retira de si o tempo de descanso, de lazer entre outras formas que requer ociosidade.

Partindo desse contexto em que se apresenta as condições de trabalho na EPT, as experiências relatados pelos participantes apontaram um conjunto de indicadores de intensificação do trabalho distribuídas e reorganizadas em três (sub)categorias de intensificação: condições de trabalho, enquanto processo de complexificação do trabalho do professor; gerencialismo, que se centra no mecanismo de intervenção, corresponsabilização e controle do trabalho docente; e sobrecarga de trabalho como volume de tarefas destinadas à função docente.

2.1 Condições de trabalho na Educação Profissional e Tecnológica

As condições de trabalho referem-se às qualidades objetivas e subjetivas em que pautam a realidade escolar, as quais estão relacionadas ao conjunto de instrumentos que proporcionam o desenvolvimento do trabalho do professor: recursos humanos, recursos financeiros, recursos pedagógicos, estrutura física, materiais, equipamentos, suplementos e insumos, entre outros meios que possibilitam fazer o planejamento e execução da ação docente. A partir dessa concepção, as condições de trabalho dos professores ingressantes na EBTT, se apresenta de forma ampla e diversificada, onde o professor recebe a incumbência de atuar simultaneamente

em diferentes esferas de ensino, a estender desde a educação básica a um curso de pós-graduação.

Diante disso, as situações de intensificação de trabalho na EBTT são relatadas nas experiências dos docentes a partir dos indicadores de condições de trabalho expressivo que revela pela: indução de demandas via PIT; estrutura de trabalho; falta de recursos humanos; cumprimentos de prazos; vontade e autodeterminação dos professores; e o espaço de trabalho. Desse modo, o planejamento da ação docente é induzido pelos dispositivos legais normatizado pelo regulamento de atividade docente (Resolução n. 379, de 26/12/23), que dispõe sobre gestão da atividade docente, de acordo com professores, por meio daquilo que relataram que tenha sido um indicador de intensificação do trabalho, conforme Quadro 29.

Quadro 29 – O PIT como indutor de intensificação do trabalho docente

Relatos	Docente
Eu tentei equilibrar em termos de ensino, gestão, pesquisa e extensão. A extensão ainda é pouco, estou mais no ensino e na pesquisa [...] mais no ensino que é o carro chefe do Instituto Federal, a pesquisa fica em segundo plano e as comissões. Essas comissões [...] deveriam ser mais bem aproveitadas e focar mais nos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.	Docente 3
O nosso Pit é o mais mentiroso que existe na face da Terra. Eu tenho 16 horas aula, teoricamente 16 horas de preparação na área 32 horas. Só que eu oriento PIBIC, eu oriento um Pibed, e sou colaboradora em mais 2 projetos...vou submeter mais 2. Tem um laboratório, tenho grupo de estudos [...] os meninos entram e aí eles trabalham com a pesquisa, com extensão, a gente participa de eventos, escreve resumos, artigos [...] sou presidente do NDE, faço parte de 2 portarias permanentes e mais 3 portarias temporárias [...] basicamente isso [...] não posso botar as 60 horas no PIT.	Docente 13
[...] cadastro de atividades complementares tem um colega que faz, como eu passei essa atividade para ele, que o regulamento permite. É uma atividade que é do coordenador, mas se outro professor tiver essa disponibilidade, ele pode, e coloca lá no pit dele também, mas realmente é puxado.	Docente 11

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Observa-se que as condições de trabalho dos professores da EBTT são determinadas pelo leque de opções de atividades, que o professor realiza. Por isso, exige equilíbrio por parte do professor para organizar o seu plano de trabalho, assim relatou o Docente 3 e o Docente 11, no sentido de buscar controlar as situações que intensificam o trabalho. No entanto, as contradições se estabelecem, quando leva em consideração o conjunto de atividades que o professor exerce para atender as demandas do tripé da função docente, assim como as atividades de gestão, em consonância com Docente 13, ao apontar a quantidade atividades que exerce além da carga horária de ensino, em sala de aula, o que sobrepõem o tempo estimado para cumprir 40 horas semanais de trabalho.

Não obstante, depreende-se que há intencionalmente, por parte dos docentes, um profissionalismo tipo ocupacional para cumprir da melhor maneira possível o seu papel de agente social, ao ter a possibilidade de intervir, modificar e transformar a realidade que o cerca.

Assim, assume de certa maneira, o comprometimento e o protagonismo que essas instituições ostentam para elevar de forma soberana, inclusiva e sustentável o desenvolvimento local. No entanto, estas possibilidades se fazem presente nas situações de ensino:

[...] quando você está com aluno, na verdade, é a hora que você mais tem entretenimento: você pode rir; você pode fazer um comentário que eles gostam; comentam alguma vivacidade do jovem; eles comentam algumas coisas de maneira divertida, engraçada, até a hora que você se diverte ou seja durante o planejamento é bem apertado (Docente 10).

Diante dos relatos acima, nota-se que o PIT é um indutor da gestão das atividades docente, no entanto, o envolvimento dos professores nessas atribuições da função nele descrita, ultrapassam os limites temporal estabelecidos no regime de trabalho dos professores, de modo que o exercício dessas atividades em diferentes esferas, conforme Alves da Silva e Souza Júnior (2020), contribui para fazer o surgimento de novas demandas relacionadas a organização do trabalho, rotinas, ritmos e sentido das condições de trabalho.

Essas situações, acima apontada pelos docentes são indicativos de como o PIT torna um indutor de intensificação do trabalho, sobretudo, pela sobrecarga que os professores da EBTT se expõem, neste sentido, a profissionalidade docente se constitui a partir de um tensionamento entre um profissionalismo programado na perspectiva da flexibilização do trabalho e da autodeterminação do fazer docente guiado por profissionalismo ocupacional.

Diante desse tensionamento em que se constitui o profissionalismo docente, os professores apontaram a estrutura de trabalho como indicativa das condições de trabalho no processo de construção da profissionalidade. Em particular, destacaram o espaço de trabalho e os instrumentos de mediação pedagógica, de acordo com Quadro 30.

Quadro 30– Estrutura de trabalho na EPT

Relatos	Docente
Lá no campus a gente não tem espaços. A gente tem uma sala de professores...ainda não tem, tipo, uma mesa para cada um. Então a gente acaba não tendo um ambiente laboral que seja muito propício para a gente trabalhar [...] a gente nunca pode contar com a internet, porque não funciona sempre [...] com isso, acho que eu desenvolvi uma “mobilidade” que eu não tive antes, principalmente durante a pandemia. Então eu acabo trabalhando muito em casa, mais do que no Campus, eu fico lá só para a sala de aula e as reuniões [...] nem foi opcional, porque lá, realmente, não tem muita infraestrutura, está melhorando muito agora, mas, como eu disse, o campus é muito novo. O prédio do técnico, tem pouquíssimas salas, a gente tem insuficiência de salas de aula, quanto mais sala de professores... temos uma sala coletiva que todos, independente do setor frequenta. Eu acho que ela deve ter, tipo, umas 15 mesas, só que nós somos 30 professores, então ninguém tem uma mesa, você não pode marcar sua mesa. Você chega, trabalha igual se fosse um <i>coworking</i> . A gente chega, trabalho numa mesa, levanta-se e vai embora, não deixa rasto. A gente só tem mesmo uma “guaril” igual aqueles de estudante. Só para guardar os livros lá	Docente 2
[...] trabalhar ali à tarde é muito difícil, é muito quente, ventilador não funciona. Datashows, um em cada sala, mas não funcionava, quando está funcionando não tem controle, quando tem não funciona [...] tem vez que vou procurar um Datashow e não acho. Já está agendado, eu acho bem difícil essa questão da estrutura.	Docente 4

Dentro do campus as condições de trabalho são muito boas. Não há o que reclamar, é um campus muito acolhedor, muito aconchegante, as salas, o suporte administrativo. No campo de estágio acaba sendo mais precária por conta daqui da cidade, mas hoje a gente já está acostumado a ter uma certa precariedade em alguns estabelecimentos	Docente 6
[...] assessoria para a gente desembaraçar o burocrático é difícil, porque o campus tem pouca gente. Foi muito difícil, estressante, eu pensei largar esse projeto por conta do financiamento dele, só que eu não estava conseguindo [...] foi despendeada muitas horas de trabalho direto, umas 40 horas de trabalho direto. Duas hoje, três da manhã, reunião hoje, amanhã, o negócio volta, pede para fazer de novo [...] foi muito retrabalho que eu tive para executar esse projeto junto com o Campus.	Docente 9
Eu ainda não me ambientei com os gabinetes. Já tem uma mesinha lá, mas ainda não, consegui ficar muito tempo ali. Lá, Xique-Xique a gente tinha que bater 8 horas todos os dias no campus, então tinha que bater ponto [...] aqui a gente só tem que registrar questão das aulas, nesse período de outras atividades pode ser realizado fora da instituição [...] aqui é diferente, a gente tem 4 laboratórios, 1 para cada física básica, 1 laboratório para instrumentação, ainda tem algumas áreas que a gente pode desenvolver um pouquinho de pesquisa. Lá (instituição anterior) não tinha um laboratório, não tinha nada de instrumentação	Docente 7
Geralmente eu não fico as 40 horas no campus, porque lá a gente não tem, por exemplo, uma sala para cada professor ou uma sala para poucos professores. A gente tem uma sala compartilhada, não tem os gabinetes. Isso é um ponto que para algumas questões é um pouco negativo, é um ambiente em que os alunos sempre estão entrando, você não pode deixar uma prova em cima da mesa, não pode nem sonhar e deixar a atividade em cima, porque eles acham. Eu não acho a melhor não, porque como eu passo muitas horas aqui trabalhando, tem muito estudante que não entende, acha que o professor só é aula e a gente tem uma tarefa muito grande que é lançar a nota [...] gente precisa de um espaço bom para trabalhar, eu fico aqui, mas os professores não ficam aqui porque aqui não é bom, por isso que os professores não estão aqui. Então a gente tem que pensar dos 2 lados, então, realmente me quiser avaliar, os professores têm que ficar mais aqui. Será que não seria uma reestruturação da sala dos professores? A gente acaba se limitando pelos espaços, a gente está numa condição pequena de evolução, então aqueles que permanecem aqui são caxias de trabalhar no seu gabinete, eu estou num quadradinho, que nem é o meu, eu trouxe para o lado do meu, eu coloquei meu computador para fazer entrevista com vocês de uma forma mais organizada.	Docente 14
Eu não acho a melhor não, porque como eu passo muitas horas aqui trabalhando, tem muito estudante que não entende, acha que o professor só é aula e a gente tem uma tarefa muito grande que é lançar a nota [...] gente precisa de um espaço bom para trabalhar, eu fico aqui, mas os professores não ficam aqui porque aqui não é bom, por isso que os professores não estão aqui. Então a gente tem que pensar dos 2 lados, então, realmente me quiser avaliar, os professores têm que ficar mais aqui. Será que não seria uma reestruturação da sala dos professores? A gente acaba se limitando pelos espaços, a gente está numa condição pequena de evolução, então aqueles que permanecem aqui são caxias de trabalhar no seu gabinete, eu estou num quadradinho, que nem é o meu, eu trouxe para o lado do meu, eu coloquei meu computador para fazer entrevista com vocês de uma forma mais organizada.	Docente 15
Não, não dá quase nenhuma. Porque, primeiramente, eu utilizo os meus equipamentos: o meu computador, meu projetor, alguns materiais que a gente precisa, se eu quiser fazer uma aula prática, por exemplo, eu que tenho que providenciar. Então, os meninos não têm mais livros didáticos [...] o que que a instituição me garante, enquanto a estrutura de trabalho ali, a básica mesmo, e ela não é o suficiente, eu penso que se a gente tem uma proposta de formar sujeitos para o mercado de trabalho.	Docente 16

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A partir desses relatos, nota-se que acontece o rompimento de fronteiras espaço-tempo, que são demarcados pelas condições de trabalho do professor ingressante na EBTT, a princípio, os docentes apontaram a necessidade de espaços específicos para realização desse trabalho ao *campus* e ter as melhores condições para permanecer no local de trabalho durante a execução de atividade que não estavam diretamente ligadas à sala de aula. O Docente 2 aludiu que o único espaço disponível para realizar o trabalho na instituição é uma sala coletiva que deve acomodar todos os professores da instituição, onde dispõe de mesas apenas para a metade dos professores, além disso, falta sala de aula para efetivar o desenvolvimento das atividades de ensino.

Nesta mesma direção, os docentes 14 e 15 lamentaram a falta de espaços individuais na instituição para desenvolver seu trabalho e executar as atividades sem necessidade de levar tarefas para casa. Neste sentido, os gabinetes seriam a solução ideal ao professor para realizar

suas atividades no ambiente de trabalho durante o cumprimento das horas trabalhadas, de acordo com regime de trabalho. No entanto, o Docente 6 sentiu-se confortável em relação as condições de trabalho dentro da instituição, está satisfeito com ambiente de trabalho, com apoio pedagógico/administrativo, mas sua insatisfação recai sobre outros espaços em que atua fora da sala de aula, principalmente, em se tratando da realidade hospitalar, onde passa maior tempo da docência acompanhando alunos estagiários.

Noutra direção, o Docente 9 abordou a falta de recursos humanos para apoiar e prestar acessorias na resolução de problemas de ordem burocráticas e administrativo que recaem sobre responsabilidade dos professores no sentido de saná-los e dar encaminhamento das soluções encontradas. Conforme Assunção e Oliveira (2009), essa questão da falta de pessoa está atrelada à forma como a gestão atua sobre recursos humanos, ao atribuí-lhes novas tarefas, flexibilidade para resolver problemas entre outras práticas que bloqueiam a criatividade do professor e interfere no desenvolvimento do trabalho ao se ocupar com questões administrativas.

Outra contradição apresentada nesses relatos, foi apresentada pelo Docente 7, após passar por diferentes experiências na EBTT (aluno egresso, professor substituto, ingressar via concurso público, em Institutos diferentes) estabelece uma comparação entre infraestruturas dessas instituições. Do mesmo modo, enfatizou que mesmo dispondo da condição necessária para desenvolver o seu trabalho no *campus*, prefere realizar as atividades complementares em casa, onde se sente mais confortável para realizá-las, diferentemente do Docente 2 que se ver obrigado a ficar em casa, porque a instituição não lhes oferece melhores condições de trabalho.

Diante dessas contradições, depreende-se que o próprio docente é propositor e determina a sua rotina mediante as condições de trabalho indicadas no PIT, no entanto, nem todos *os campi* oferecem essas condições ao professor para escolher os locais onde possa desenvolver suas atividades, como foi apontado pelo Docente 15. Além dessas questões, o Docente 16 levantou outros pontos da estrutura de trabalho relacionados ao uso de equipamentos, como: computador, *datashow*, insumos, Internet, livros entre outros instrumentos de uso particular que o professor precisa recorrer para desenvolver suas aulas, o que configura, conforme Fidalgo e Fidalgo (2009), um movimento de pseudo autonomia do profissionalismo organizacional que responsabiliza, individualiza e isola os professores de processos coletivos e socializatórios.

De acordo com autores acima citados, voluntarismo decorrem da forma com que a sociedade em rede se desenvolveu e se organiza para criar ambiente de trabalho. Assim, rompem as fronteiras espaço-tempo o que representa avanços significativos aos processos

pedagógicos, mas em contrapartida traz novas exigências, problemas e desafios para as condições de trabalho do professor, sobretudo pela intensificação do trabalho; perda das fronteiras entre público e privado; controle externos entre outras situações que geram sobrecarga ao trabalho docente.

Assim, estrutura de trabalho oferecida pelo professor da EBTT, depende da natureza do campus, os resultados demonstram que os *campi* mais novos têm muitas coisas a si fazer: gabinetes para professores, sala de aula para atender a demanda de cursos, laboratórios, estruturas básicas para prática de ensino, *datashow*, Internet, computador, insumos entre outros instrumentos didáticos pedagógico. No entanto, os *campi* maiores e mais antigos apesar de oferecer uma boa infraestrutura ainda fica a desejar nos aspectos de material didático e recursos humanos para atender a demanda do trabalho do professor.

2.2 Gerencialismo do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica

As reformas introduzidas, no contexto educacional, a partir dos anos 1990 trouxeram implicações substanciais nas formas de organização, gestão e operacionalização do sistema educacional, em especial, na gestão das escolas públicas. Conforme Oliveira (2004), essas mudanças políticas no cenário mundial aumentaram a complexidade do trabalho docente, sobretudo, quando os professores passaram a responder por atividades de gestão, planejamento, execução de projetos, discussão de currículo e avaliação, dentre outras atividades, até então gerenciadas por cargos e funções tradicionais.

De acordo com Evetts (2005), essa forma de organização corresponde à apropriação capitalista do direcionamento da atividade profissional, visa elevar a padronização e o controle gerencial dos procedimentos e práticas de trabalho. Isso resultou em formas de prestação de contas, regulação de definições de metas e uma visão de performance. Nesse contexto de reformas, a (re)institucionalização dos Institutos Federais adota um tipo de organização institucional pautada por um perfil de servidor polivalente, multicompetente e versátil. Esse modelo de gestão é flexível, baseado em princípios gerencialista, no desenvolvimento tecnológico e na globalização da economia mundial, e direcionado à acumulação e ao avanço do capital.

Diante disso, esta (sub)categoria demonstra a intensificação do trabalho docente através da diversificação de tarefas burocráticas que o professor assume nos processos de trabalho operacional, no sentido quantitativo, e na ampliação do trabalho intelectual, no sentido qualitativo. Assim, o gerencialismo do trabalho docente está centralizado em duas categorias indicativas de intensificação: precarização e complexificação do trabalho docente.

Nesses termos, a precarização do trabalho docente consiste na exploração das forças de trabalho por meio de ações que intensificam os ritos e processos de trabalho intelectual dos professores e ampliam os limites das fronteiras de tempo e espaço de trabalho, de modo a tornar cada vez mais extensas as competências exigidas ao desempenho do trabalho docente. A descentralização dos aspectos administrativos da gestão escolar, pautada no trabalho coletivo e na participação dos sujeitos envolvidos, mascara uma lógica gerencialista da organização escolar que implica em processos de precarização do trabalho do professor (Quadro 31).

Quadro 31 – Precarização do trabalho docente

Relatos	Docente
[...] a gente não está percebendo o quanto de atividades burocráticas de serviço administrativo tem se transferido para o professor. Porque eu me senti cada hora, mais incapaz de dar conta das atividades que eu tenho fora de sala de aula, naquelas tais horas de preparação [...] é tanta coisa: porque não é só um diário, a frequência e a nota, a gente tem que colocar a aula no AVA; a gente tem que preparar conteúdo; a gente tem que preparar atividade; a gente tem que fazer a folha de ponto; colocar processo no SEI, estudá-lo o tempo inteiro [...] é um sistema complexo. Tudo o que você vai fazer é muito burocrático, muito relatório, eu entendo que a burocracia é necessária.	Docente 2
[...] os professores ficam presos a questões administrativas, talvez é por conta da falta de recursos humano nos IFs. Tanto que os professores deveriam ser aproveitados na extensão e pesquisa e ficam presos a comissões que muitas vezes não funcionam de maneira eficiente [...] tem professores que pegam muitas aulas, atuam no ensino médio integrado, também superior [...] você se resume a atividade de ensino e gestão e os outros pés da atividade de extensão e pesquisa não tem fôlego.	Docente 3
[...] a parte administrativa, essa é uma questão que eu vejo um pouco problemática, não por conta das comissões, realmente tem que ter várias comissões, porque o serviço se organiza dessa forma. Eu sinto às vezes que você tem um excesso de processos, de reuniões. Tem reuniões que às vezes que você fica ali, beleza, você tem debate que tem que ser democrático, mas às vezes poderia ser resolvido de uma forma muito mais simples do que 2 horas de reunião.	Docente 6
Atividades de gestão não me agrada muito. Tanto é que o que eu pontuei na atividade de gestão é o mínimo mesmo, só participação em algumas atividades. As comissões são umas funções que não me agrada muito, porque tem uma parte burocrática.	Docente 7
[...] uma sobrecarga de funções administrativas em detrimento das atividades pedagógicas e didáticas [...] onde até nós somos convidados a participar [...] então a meu ver fragilizou o ensino, fragiliza o processo de ensino aprendizagem e não nos dá previsibilidade didática.	Docente 16

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Nota-se a partir desses relatos que os professores têm noção da sobreposição de tarefas burocráticas lhes imputadas nesse processo de descentralização administrativa das atividades de gestão, assim como a transversalidade da institucionalidade dos IFs, enquanto prática administrativa fundada no gerencialismo, intensifica, complexifica e degrada a atividade docente. Nesse sentido, o Docente 2 fez uma crítica contundente de como essas atribuições de tarefas desencadeia um processo de alienação do fazer docente ao não dar conta da quantidade de atividades administrativas transferidas ao professor.

Conforme Vasconcellos (2010), essa é uma condição mediatizada no conjunto de determinações fetichizadas do trabalho que formalmente aliena o caráter político e pedagógico

da escola, no qual o trabalho intelectual se torna um fim em si mesmo, de modo que o conjunto de atividades técnicas e responsabilidades administrativas atribuídas ao professor se torna indicativo de alienação. Visto que, o excesso de atividades administrativas fragiliza o trabalho do professor e os processos pedagógico, como insinuou o Docente 16, essas condições acarretam a intensidade do trabalho docente, por conseguinte, levam ao desânimo, ao desgaste, ao sofrimento, à desconfiança e à acomodação, por parte do professor, para se envolver com questões mais amplas de cunho sociotransformador, inclusive com participação em espaços coletivos e socializadores.

De acordo com preceitos de intensidade qualitativa e intensidade quantitativa cunhado por Assunção e Oliveira (2009), percebe-se, de um lado, que o tempo dos professores dispensado para operacionalização do Cajuí, Suap, SEI, entre outras plataformas e formulários destinados a procedimentos burocráticos causa intensificação, em termos qualitativos do trabalho docente. Por outro lado, em termos quantitativos, os docentes apontam um volume de tarefas gerenciais que os servidores, em geral, têm que assumir ao representar e estar presente em comissões, colegiados, núcleos estruturantes de cursos, cargos comissionados, funções gratificadas além de atender a serviços de orientações, monitorias, tutorias.

Ao ter em vistas essa diversidade de tarefas, os participantes apontaram um conjunto de indicadores que geram precarização e intensificação do trabalho como: incapacidade de realizar tarefas; atrelamento a questões administrativa; ineficiência do trabalho desempenhado; excesso de aulas; restrições às atividades de ensino e gestão; falta de fôlego para atuar em outras dimensões do ensino; excesso de processos e reuniões; sobrecarga de funções administrativas; fragilidade do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2004), essas situações de perda de controle dos processos de trabalho em que os professores são forçados a exercer novas práticas e dominar conhecimentos novos no exercício da função, geram ameaça de proletarização e alienação do trabalho. Sobretudo, em relação aos conhecimentos operacionais dissimulado de inovações que aparentam ser algo natural e imperativo no processo de constituição da profissionalidade docente.

Assim, essa busca incessante por algo a mais, esse *plus* de tarefas que o professor acumula no exercício da função, somado a sua determinação para solucionar problemas e atender as demandas induzidas pelo modelo de organização flexível, eleva o nível de complexificação do trabalho do professor. Neste sentido, as demandas de tarefas são induzidas e consubstanciadas por regimes legais e regras normativas que complexificam as atividades, que os professores passam a exercer. Assim,

O nosso PIT está cada hora mais complexo e cada hora mais desfavorável ao docente [...] a última vez que eu calculei o meu Pit de verdade...deu mais de 65 horas [...] quando eu era coordenadora de curso, que você pode lançar até 18 horas, eu lançava tipo, 7 horas, 6 horas, só que é coordenador de curso sabe como é que você coordena um curso integrado, onde você tem 3 turmas, você tem 120 alunos, +120 pais, você não vai ficar 6 horas nessa atividade. Então, eu acho que a Carga horária é muita alta e eu acho que a nossa forma de computar o nosso trabalho tem sido cada dia mais cruel com o docente (Docente 2).

Observa-se que o regulamento de atividade docente é um indutor de demandas, a partir do qual, os professores elaboram, no plano ideal, o seu PIT, conforme o regime de trabalho de cada um, no entanto, à medida que o plano entra em ação, as demandas se tornam mais complexas, pois passa a expressar o número de tarefas que o professor passa cumprir na totalidade e concretude do trabalho. Ao ter em vista a definição de trabalho docente, conforme Assunção e Oliveira (2009), leva em conta que essa categoria comporta diferente dimensão, experiência e identidade do sujeito e compreendem condições complexas de trabalho que extrapola o ambiente de sala de aula, de modo que as formas de regulação, controle e elasticidade do trabalho docente complexifica as demandas e torna os afazeres do professor mais complexo.

Além disso, nota nesses relatos que o acúmulo e expansão de tarefas se complexifica, à medida que o professor executa seu trabalho, pois implica na qualidade do serviço, (preencher formulários, enviar processos no Cajuí, Suap, SEI), entre outras plataformas e formulários somadas as demandas quantitativas (participar de comissões, colegiados, NDE, cargos de coordenações e direções, atividades de orientações, tutorias, monitorias), nem sempre computadas, mas eleva, sobremaneira, o tempo de trabalho do professor³⁹. Desse modo,

No IF, a gente é um pouco de cada coisa. A gente participa de comissões, e aí você entra numa comissão que requer que você tenha leituras, que você se prepare, então você está voltado para aquilo que, não necessariamente, é a mesma coisa que você vai trabalhar [...] ontem teve um evento, eu estava na comissão, na divisão das tarefas eu fiquei responsável pela ornamentação, eu nunca fiz ornamentação na minha vida, então a gente tem que dar um jeito porque tem que sair, tem que sair de uma maneira, dentro do possível, agradável. Então te suga muito esses aspectos [...] (Docente 10).

Observa-se, que o docente apontou a dimensão qualitativa da complexificação do trabalho ao enfatizar essa característica polivalente e diversificada que a flexibilidade do

³⁹ O tempo de trabalho do professor se complexifica na medida que põe o plano em ação: além do planejamento, criação, preparação, organização e leituras, envolve execução, realização, gestão, sala de aula, laboratórios, uso de equipamentos, tecnologia, monitoramento, avaliações, recriação, reuniões, discussões, pressões externas, visão dos pais, trabalho não mensurados, comprometimento em manter o nome da instituição entre outras situações apontadas pelos participantes.

trabalho na EBTT demanda da ação docente. Esse ser “um pouco de cada coisa” exige do professor múltiplas competências que, por vezes não as tenham, situações que põe o professor diante de demandas que está fora do alcance para as quais não se sentem preparados em termos da *práxis* profissionais.

Conforme Kuenzer e Caldas (2009), essas condições de trabalho eleva a carga mental do professor por ter que se esforçar para se adaptar a diferentes situações de trabalho, se reinventar perante as ocasiões em que é convocado para promover atividades fora do seu alcance profissional. Assim, essas condições concretas da existência materiais e imateriais do trabalho do professor resultam dos processos humanos determinada pelas formas históricas de produção e reprodução da objetivação do fazer docente que está tensionado entre a produção para a existência do indivíduo e a produção para o sistema sociometabólico do capital.

Diante disso, o gerencialismo do trabalho do professor constitui uma forma de controle e autorregulação da ação docente. A sobreposição de tarefas burocráticas imputadas aos professores nesse processo de descentralização administrativas das atividades de gestão demonstra como a transversalidade institucional dos IFs, enquanto prática administrativa fundada no gerencialismo intensifica, complexifica e degrada a atividade docente. Sobretudo, por desconsiderar diferentes dimensões, experiências e identidades que constitui a profissionalidade do professor.

2.3 Sobrecarga de trabalho na Educação Profissional

Compreende-se sobrecarga de trabalho docente a partir da noção “carga de trabalho” em que as atividades exercidas por professores extrapolam os limites determinados em horas relógio para o cumprimento das atividades docentes. Nesse sentido, a sobrecarga do trabalho docente está associada aos esforços físicos e mental que o professor desprende para cumprir as exigências que o cargo lhes imputa e as atividades não mensuradas a vinculada.

Diante disso, a disposição estruturante que comporta o trabalho docente nos IFs exige, por parte do professor, uma atuação multidimensional que circula por diferentes esferas do conhecimento ao integrar educação e outras dimensões sociais da vida humana (cultura, trabalho, ciência tecnologia) e estabelecer como princípio a indissociabilidade do ensino e difusão do conhecimento. Como se não bastasse, a política estruturante da instituição requer uma atuação dialógica entre vários níveis e modalidades de ensino, sem deixar de levar em consideração os mecanismos e ações dessa indissociabilidade que se estabelecem a partir de uma relação de verticalização do ensino e de horizontalidade com a comunidade e outras formas de intervenção.

Neste limiar, a própria demanda de atuação do professor gera processos de sobrecarga de trabalho. Isso resulta em mecanismos de más condições de trabalho, precarização, flexibilização, intensificação, gerenciamento, fragilidade da ação docente entre outros. Por isso, há indicativos enunciados a partir das experiências de socialização no processo de construção da profissionalidade do professor EBTT.

Diante disso, a atuação verticalizada do professor entrelaçada as exigências transversais e integrais do ensino, constitui um dos principais fator que gera desconforto no trabalho dos professores do magistério EBTT. Sobretudo, devido a quantidade de tarefas a desempenhar, porque gera uma sobrecarga de trabalho nos afazeres docente. Contraditoriamente, as atividades atreladas ao ensino constituem o carro chefe no processo de planejamento das atividades do professor, de modo que a grande quantidade de horas aulas destinadas à sala de aula fazem os professores alegam que não sobram tempo o suficiente para desempenhar outras atividades integradas que demandam o ensino, porque:

eu colocaria, de fato, uma carga horária de aula um pouco menor para gente poder ter um tempo para aproveitar os projetos de extensão e de pesquisa [...] estruturar um projeto e inseri-los, fazer reuniões de maneira que tenha uma regularidade para desenvolver e fazer um trabalho legal [...] um projeto de pesquisa, eu não consigo montar direitinho. Então, se eu tivesse menos carga horária de aula, esse projeto vingaria, e aí seria bom para a instituição [...] Por causa do tempo, aliás, está cada vez maior, e a tendência aumentar. Com isso os projetos de pesquisa e extensão vai ficando cada vez mais minguado (Docente 1).

Observa-se na concepção do docente, que a quantidade de aulas destinadas a atividade de ensino é ostensiva, na qual o professor se ocupa uma parte significativa das horas semanais para si dedicar as atividades de sala de aula, seja nos momentos de regência, planejamento ou avaliação. Nesse sentido, a grande quantidade de horas aulas destinadas às aulas, preparação e avaliação fazem com que os professores alegam que a sobrecarga impetrada nessas atividades, excede tempo para exercer outras funções.

No entanto, nem todos os participantes passaram por experiências de sobrecarga de trabalho desde que ingressaram na instituição, uma realidade relatada por esses docentes, apenas a nível de especulação, como nos relata esse participante ao enfatizar que: “*não vivo essa realidade ainda, eu vejo os professores mais antigos reclamando que eles têm várias coisas que ultrapassam muito mais que 40 horas, e que precisa estar colocando aquilo no PIT*”. (Docente 4). Nesse caso, trata de um professor recém-empossado, que ainda não assumiu outras atribuições para além da sala de aula, mas, que nos momentos de socialização, escuta dos pares, as queixas de sobrecarga de trabalho.

Nesta mesma direção, um outro participante relatou que ainda não havia passado por esta situação de sobrecarga de trabalho, mas:

[...] quanto a carga de trabalho eu não estou sentindo ainda não, pode, ser uma questão de percepção. Como eu vejo nas reuniões, na sala dos professores ou em conversas com os professores de outros núcleos que reclamam [...] para mim está tudo certo porque eu trabalhava 40 horas, mas eu dava 40 aulas. Aqui, eu trabalho 40 horas, mas eu não dou 40 aulas. Então eu nem preciso estar no Campus, existe a flexibilidade de poder estar em casa (Docente 6).

Nota-se, a partir desse relato, que o docente recorre as suas experiências pregressas de sobrecarga de trabalho para estabelecer um paralelo as condições atuais de trabalho. Nessas circunstâncias o trabalho, de acordo com Moura (2014), é libertador, porque a imaterialidade do trabalho docente, estabelece fronteiras à subsunção do capital, amplia as possibilidades de resistência e autonomia em virtude das ações e das experiências adquiridas em outros contextos. Desse modo, as situações de sobrecarga de trabalho não é uma realidade incontestada aos professores, porque se complexificam, na medida em que as demandas de atividades exercidas pelos docentes se acumulam, conseqüentemente, torna o trabalho mais complexo, intensificado e enfadonho, como nos relatou esse docente:

eu passei horas, várias madrugadas para elaborar meu trabalho, para fazer cumprir as disciplinas [...] isso me trouxe realmente um desgaste muito grande. Eu não tive final de semana. Durante o período, os 2 anos do meu doutorado, eu posso dizer que eu não tive final de semana assim, sair, tranquilo [...] (Docente 5).

Nesse relato, aparece uma outra situação de sobrecarga que gera desgaste, a condição de professor estudante, que ao tomar posse tem que conciliar sua rotina de estudo com novo trabalho. Conseqüentemente, precisa-se adaptar a uma cultura educacional, socializar com pessoas desconhecidas, deslocar entre instituições e elaborar um acervo de material pessoal para se adequar à cultura institucional.

Nestas circunstâncias, o professor está na fase de preparação e elaboração de um acervo pessoal, o que demanda tempo, erros e acertos para si inserir num novo contexto e articular teoria e prática nesse processo de adaptação e ambientação. Esse é um momento de construção de uma nova profissionalidade. Além disso, o professor tem outras atividades pós-aula que consomem tempo de trabalho, como alertou o Docente 10: *“além disso, corrigir todas as coisas, devolver tudo, preencher o Cajuí. Tudo isso toma um tempo considerável [...] não sobra tempo para nada e você termina a semana quase que com uma exaustão ao extremo”*.

Conforme Arraes (2018), esse processo de desgaste do professor ingressante corresponde ao momento de mudanças e transformações, que envolve adaptação ao ambiente

de trabalho, domínio do espaço e da função, adequação às normas e valores da instituição, e ao contexto territorial em que está inserido. Nesse sentido, o próprio processo de inserção no contexto social, sem que haja um processo de socialização, gera sobrecarga no trabalho do professor quando não computado na carga horária destinada ao seu regime de trabalho. Conseqüentemente,

quando eu estava em (outro campus), um colega e eu decidimos ir a (cidade próxima), porque a gente recebe 2 ônibus com estudante de lá e esses meninos faziam uma revolução na escola [...] o final de semana que você não está lá fazendo uma visita turística, você está colhendo informações e conhecendo a cultura local, trabalhando, até para saber lidar com esses estudantes. Vários colegas também fazem isso, porque como a gente lida com pessoas, é importante conhecer o local dessas pessoas, lugar de onde elas vêm, como elas pensam. Então essas coisas não são mensuradas nem no instituto, nem escola alguma [...] (Docente10, grifo nosso).

Conforme Pacheco (2020), essa dimensão da territorialidade, mencionada pelo Docente 10, se refere ao contexto territorial em que os IFs e os *campi* estão inseridos, trata-se do compromisso e do protagonismo que essas instituições assumem com desenvolvimento local e a possibilidade de desenvolvimento da cultura institucional articulada às características sociopolíticas regionais.

Diante desse relato, percebe-se que a profissionalidade constitui-se a partir das experiências socializadas num determinado contexto. Portanto, uma profissionalidade situada, em que a realidade, conforme Ciavatta (2014), não se separa da totalidade social, compreendida como conjunto de fatos que se articulam num determinado contexto de um objeto por meio das múltiplas relações que se objetivam pela ação dos sujeitos sociais. Neste aspecto, o docente apontou uma das dimensões do trabalho docente, visto que conhecer o seu espaço de trabalho, de acordo com Marx (2008), é compreender o seu contexto atual a partir de uma perspectiva histórica, sistemática, genérica e estrutural na gênese. Nesse sentido, adentrar ao contexto é buscar revelar uma realidade invisível que se manifesta no cotidiano do trabalho docente, mas consiste em esgotar as energias do professor, como o próprio docente nos acrescentou na continuidade do seu relato:

[...] a gente que fica ali, então você está almoçando, está sentado lendo uma revista, você viu um menino passando. Você já fala assim, opa! fulano está machucado, fulano está chorando, o que que aconteceu? Além de todas as coisas que a gente coloca no Pit, tem essas outras coisas, faz parte da vida de qualquer escola. E essas coisas não são contadas, elas não são mensuradas, nem o tempo gasto no horário de almoço, nem um tempo que a gente gasta com esse tipo de coisa (Docente 10).

Percebe-se que essas demandas ocultas de trabalho que não se manifestam no planejamento político pedagógico e administrativo, mas que se revela nas situações emergenciais e nas necessidades do professor, são formas de profissionalismo que desvela no contexto do trabalho. De acordo com Fidalgo e Fidalgo (2009), essas funções multifacetadas do professor ultrapassam os limites da docência e do papel de professor, de modo que esses aspectos extradocente complexificam o trabalho, extrapola tempo, exige disposição, por conseguinte, gera mais trabalho. Outro indicador de sobrecarga apontado pelo professor ingressante, foi a intensidade do trabalho para atualizar cronogramas de disciplinas atrasadas, como:

eu cheguei em março e peguei uma disciplina de 40 horas para finalizar em 3 semanas, tinha 3 alunos para defender o TCC em 1 mês e meio [...] em seguida vieram 2 bancas para professor substituto, professor visitante. Agora chegou a coordenação do laboratório, chegou 2 alunos para orientar. Tem projeto de extensão e o negócio vai acumulando. São outras questões, mas que traz essa sobrecarga. [...] Aqui, os meninos já têm essa mentalidade, então, chega “oh professora! Dá para orientar, dá pra gente fazer isso, dá para a gente fazer aquilo e às vezes você vai o entusiasmo do aluno, que não tem como negar, isso gera uma sobrecarga, assim não intencional (Docente 7).

Nota-se, que o processo de chegada do professor recém-ingresso na instituição é árduo, são muitos determinantes da cultura institucional a responder, de modo geral, esse professor é convocado para cobrir vacância, a posse ocorre em qualquer período do semestre/ano letivo, o professor assume disciplinas rejeitadas pelos docentes *sêniores*, entre outras atividades que ninguém assume por conta da saturação do trabalho. Contraditoriamente, dessas situações o professor demonstra o profissionalismo para assumir a docência, mesmo ao ter que enfrentar as dinâmicas contraditórias da entrada da carreira que, de acordo com Huberman (2000), elevam as expectativas e o entusiasmo de pertencer ao corpo profissional, adquirir um emprego, iniciar a atividade docente, mas se desafia a encarar as dificuldades e dilemas que a docência revela.

Assim, os participantes ao longo dessas experiências de sobrecarga de trabalho por acúmulo de tarefas, assumem uma profissionalidade comprometida com desenvolvimento da instituição e da realidade local. Por isso, os docentes relatam que:

existem coisas que funciona no Instituto que acabam trazendo uma sobrecarga, que é a gente manter, o nome, a qualidade de anos da instituição. Então, aquele que tem um senso de responsabilidade, ele fala “bom, eu cheguei até aqui, agora, teve esse nome, eu não vou deixar a peteca cair, então a gente já coloca uma sobrecarga, naturalmente, na gente por estar nesse espaço. Além disso, a gente tem várias ementas de cursos diferentes, para público-alvo diferente e você precisa se adequar. Além de todas essas

outras comissões que a gente participa, todos esses serviços que a gente exerce, no cotidiano (Docente 10).

A gente se desgasta com a demanda, pelas necessidades você se envolve sem poder [...] está precisando de gente, todo mundo já tem suas 40 horas [...] eu não consigo colocar meu nome em nada, sem efetivamente atuar e agir. Então você extrapola (Docente 8).

Diante desses relatos, a própria estrutura configura-se nos moldes da institucionalidade dos IFs, que é um gerador de demandas para efetivar o desempenho do trabalho docente na EBTT, de modo que o professor no exercício da função, se compromete em executar os deveres e responsabilidades da atividade profissional, e participar conscientemente do desenvolvimento de projetos institucionais, sociais e individuais. Conforme Brzezinski (2008), esse comprometimento profissional, situa as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, em que o profissionalismo e a profissionalidade expressam uma posição ocupacional e uma expressão mediada por relações sociais de produção em contexto do processo de trabalho.

Nesse sentido, a vontade expressa pelos docentes revela uma profissionalidade que se manifesta, de acordo com Brzezinski (2008), pela competência técnica, pelo comprometimento deontológico e uma postura ética/política diante da realidade institucional, sobretudo, pelo engajamento na luta pela valorização do corpo profissional. Diante disso, as experiências de construção da profissionalidade docente acontece mediante as condições de trabalho, em que o professor profissionalmente assume esse compromisso no exercício da função, de modo que o profissionalismo decorre da indução de demandas institucional e da autodeterminação propositada pelos professores diante dos percalços e necessidades do trabalho, a estabelecer de certa maneira, esse tensionamento entre profissionalismo organizacional e profissionalismo ocupacional.

Ao nível de síntese, percebe-se a partir desses resultados que as experiências de socialização no trabalho dos professores da EPT estão situadas no contexto da institucionalidade dos IFs. Diante da diversificação de tarefas que compete à função docente, o planejamento, a organização e a rotina do trabalho docente são constituídas a partir de um profissionalismo gerencial que altera as condições de trabalho e gera sobrecarga ao exercício da docência. Entretanto, uma disposição estruturante de institucionalidade que intensifica e degrada as condições humana do trabalho, resultante de um profissionalismo gerencial que induz a demanda de uma socialização organizacional pautada em normas e regulamentos que direcionam a cultura institucional.

Assim a demanda de atuação do professor é geradora de sobrecarga, resultando em más condições de trabalho, precarização, flexibilização, intensificação, gerenciamento e fragilidade da ação docente, entre outros indicativos enunciados a partir das experiências de socialização profissional/organizacional no processo de construção da profissionalidade docente na EBTT. Portanto, as experiências de construção da profissionalidade no contexto de trabalho acontecem mediante as condições de trabalho, em que a sobrecarga é resultante dos determinantes da institucionalidade que demarcam contraditoriamente o tensionamento entre profissionalismo organizacional e profissionalismo ocupacional no processo de socialização e construção da profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os processos de socialização profissional e a constituição da profissionalidade docente dos professores ingressantes na carreira de professor da educação básica, técnica e tecnológica. Para avançar nas investigações, considerou nestas análises uma densa caracterização da institucionalidade do objeto, o aprofundamento teórico sobre socialização profissional e constituição da profissionalidade docente de professores ingressantes na EBTT por ter em vistas a revisão dos estudos do tema em questão. Portanto, para colocar em evidência os achados e perspectivas das conclusões a que chegamos retomaremos à questão central da pesquisa. Assim, o conjunto de respostas apresentadas ao problema de pesquisa foi agrupado em três grandes categorias que se entrecruzam e articulam entre si, ao ter em vista a formação a institucionalidade e o trabalho ao portar como categorias intelectivas, empíricas e mediadoras de conteúdo na centralidade dos achados.

Ao partir das questões norteadoras e dos objetivos específicos que delinearão esta pesquisa apresentamos em nível de síntese as principais conclusões das descobertas que chegamos. Neste sentido, a institucionalidade da rede de educação profissional, na gênese e no desenvolvimento, antecede a criação dos Institutos Federais que foi histórica e materialmente constituída sob aspecto de disputa entre projetos que direcionam a educação profissional, tensionada entre perspectivas ontológica de humanização pelo trabalho e projeto hegemônico de sociedade direcionada aos imperativos do capital.

Ao considerar as evidências históricas da institucionalidade numa perspectiva thompiana, os estudos demonstraram uma continuidade da cultura institucional reconfigurada pela adaptabilidade ao domínio da demanda do capital, em que desenvolvimento dessas instituições representa diferentes facetas da institucionalidade da qual germina os IFs, de modo que cada marco histórico são carregados de elementos de hegemonia que representam processos de recuos, avanços e continuidades no campo de forças que incidem no trabalho docente e na formação do professor.

No contexto atual, os Institutos Federais em conjunto com outras instituições como os CEFETs, Universidade Tecnológica, as Escolas vinculadas as universidades, e Colégio Pedro II, consagraram uma nova configuração da Rede Federal. Nesses aspectos os IFs integram a rede federal de educação profissional, os quais possuem natureza jurídica de autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim, constituem instituições de educação básica, superior e profissional, destinada a ofertar educação profissional e tecnológica em

diferentes níveis e modalidades de ensino, além da estrutura verticalizada, que assume um caráter pluricurricular e multicampi.

Diante da expansão e consolidação da institucionalidade dos IFs em que situação a formação do professor para a EPT, buscou-se sistematizar por meio de revisões bibliográficas situar os estudos e pesquisas sobre construção da profissionalidade docente do professor iniciante/ingressante na EBTT a partir da socialização profissional. Ao partir do estado do conhecimento, os trabalhos selecionados nos possibilitaram fazer um movimento de apropriação do conceito de profissionalidade, socialização e a inserção na carreira docente do professor iniciante/ingressante, assim como compreender a relação desses descritores em relação aos objetos deste estudo e identificar as lacunas e o silenciamento dos estudos sobre este objeto.

Os resultados destes estudos sinalizaram que a socialização profissional do professor iniciante/ingressante como construção da profissionalidade docente na EBTT tem as suas particularidades, especificamente por ter uma representação significativa de professores que tem como formação de origem um curso de bacharelado ou de tecnologia, de modo que esse processo de profissionalização é construído nos espaços coletivos, de forma particular de cada indivíduo, de acordo com ritmo, tempo e significado. Esses marcos práticos apontaram perfil de professor que: entra no magistério, às vezes, por acaso; não reconhecem formação pedagógica para a atuação docente; não conseguem articular questões didático-pedagógicas e conhecimentos técnicos-científicos; agem de acordo com convicções e bom senso; reproduzem suas próprias experiências; espelham em professores que fazem parte da memória formativa. Do mesmo modo, os professores da área pedagógica enfrentam a resistências de colegas de outras áreas que não reconhecem o lugar dos pedagogos docentes na instituição e nos cursos de formação.

Não obstante, os estudos teóricos nos fizeram compreender que a profissão, enquanto fator de distinção, constitui um sistema de diferenciação social na escala de mediação de segunda ordem do capital para legitimar a divisão social do trabalho e a personificação do capital na ordem do trabalho improdutivo, de modo a empreender a expansão e dinamizar os limites de acumulação do capital no âmbito dos serviços, do poder profissional e do mercado de trabalho.

Partindo desses aspectos, os estudos demonstraram que a profissionalidade é constituída a partir do acesso as instituições formadoras e detentoras dos conhecimentos especializados a serem socializados internamente e entre membros eleitos que compõe um determinado corpo profissional, a partir do qual, é credenciado por meio do diploma e certificação para integrar

um grupo profissional e exercer a função no mercado de serviços. Não obstante, a construção da profissionalidade e do profissionalismo são mecanismos mediados pelo processo de profissionalização, uma vez que é pela profissionalidade que se estabelece os conhecimentos, saberes, identidades e valores socializados no âmbito da comunidade profissional, do mesmo modo, é pela defesa da manutenção de garantias do valor normativo e da autonomia profissional que assegura a proteção dos padrões de excelência, *expertise* do serviço profissional que desencadeia o profissionalismo.

Assim, compreende-se a partir deste movimento de apropriação conceitual que a dialética da profissionalização do trabalho constitui a partir da relação profissionalidade e profissionalismo em busca do reconhecimento social e legítimo da profissão, e a construção do saber especializado do profissional. Desse modo, a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo constituem elementos conceituais imprescindíveis para efetivar a análise dos dados apresentados ao longo desta pesquisa.

Ao ter em vistas os objetivos da pesquisa, os resultados do questionário nos apresentaram um panorama geral do perfil profissional do professor ingressante na carreira EBTT, as percepções socializadoras e as perspectivas de docência. Assim, a pesquisa demonstrou que ao longo da consolidação dos IFs, o perfil formativo dos professores ingressantes tem-se redesenhado a partir da reconfiguração de educação integrada, verticalizada, transversal. Não obstante, os dados revelaram uma mudança de perfil desses docentes que atualmente ingressam na EPT, em virtude da titulação, gênero, idade, experiência na docência, experiência em pesquisa, produção de patentes e produção bibliográfica a que esses professores são submetidos nos processos formativos.

Neste sentido, os achados da pesquisa apontam que o perfil dos professores ingressantes no IFNMG, nos últimos 5 anos, apresenta traços que incidem sobre, a presença feminina, no âmbito da docência na EPT; um perfil jovem docente entre 30 e 40 anos de idade com experiência na docência em diferentes áreas e modalidades de ensino, sobremaneira, no ensino superior; grau elevado de formação *Stricto Sensu*. Portanto conclui-se, a alteração do perfil de professor ingressante é consequência dos critérios adotados como prerequisites de ingresso na carreira do magistério de professor EBTT.

No quesito socialização, a pesquisa mostrou que o nível de satisfação em relação a acolhida no *campus* varia conforme a receptividade de cada setor. De modo que, os dados destacam a atenção dispensada pela direção/coordenação de ensino, direção geral, alunos e gestão de pessoas, nos quais o nível de receptividade foi considerada ótima e boa para a maioria dos participantes. No entanto, os demais setores, apesar de oscilar entre boa e ótima, demonstram

ser insuficiente nesse quesito, por apresentar um índice considerável nos quesitos “péssimo”, “ruim” e “regular”.

Quanto à socialização institucional, os resultados revelam que o volume de informações repassadas constitui desafios ao professor ingressante, ao ter que lidar com regras funcionais e normas regulamentares, conhecer diversos documentos, estabelecer rotinas, identificar o perfil das turmas e conhecer os projetos institucionais. Quanto a socialização profissional, os dados demonstraram que parte significativa dos participantes não conhecem todos os servidores do *campus*, onde atuam, ao ficar restrita às aproximações com chefes hierárquicos e aos colegas de áreas e/ou de núcleos de ensino. Por estas razões, se sentem respaldado profissionalmente pelos pares, se identificam com grupo de atuação, e consideram que os espaços de formação são essenciais para consolidar na construção do conhecimento da docência e na constituição da sua profissionalidade.

Conclui-se que nesta primeira parte da pesquisa os objetivos se cumpriram por nos permitir conhecer o perfil dos sujeitos desta pesquisa e identificar as mudanças de percepção da docência na EBTT, a partir da fase de consolidação dos IFs em que se percebe uma presença significativa de mulheres nas áreas do conhecimento; o leque de experiências pré-profissionais na docência; um número significativo de bacharéis licenciados; quase a totalidade de mestre e doutores; a maioria chegam com experiência na EPT ou magistério superior.

Notadamente, as funções do professor na EBTT, perpassam a atuação docente, em sala de aula, nas quais os professores cumprem atividades de gestão, planejamento, serviços burocráticos, além das atividades específicas de sala de aula articulada ao ensino, pesquisa e extensão. Diante desses desafios que o professor enfrenta ao ingressar nos IFs, os resultados, a seguir, apresentam os achados das entrevistas em que abordam os elementos constitutivos da formação do professor ingressante; as características das socializações organizacionais e profissionais na construção da profissionalidade e as experiências de socialização no processo construtivo da profissionalidade no contexto do trabalho.

Ao estabelecer como objetivo analisar os elementos constitutivos da profissionalidade docente nos IFs e as suas relações a carreira EBTT, os resultados da pesquisa nos revelaram que a socialização da profissionalidade docente na carreira EBTT se constitui a partir de um conjunto de elementos que configuram a identidade do ser professor, agrupados em duas categorias: a profissionalidade (formação inicial, formação continuada e experiências pré-profissionais) e marcas da docência (exercício profissional e ser docente)

Diante desses achados, a formação inicial dos professores para EPT, se constitui a partir de diferentes contextos de socialização profissional em que as contradições, intencionalidades

e interesses diversos demarcam ideologicamente o *status* das profissões, de modo que a profissionalidade docente do professor EBTT se constitui a partir de uma formação academicista e interdisciplinar. Por circunstância das dimensões da socialização profissional é uma formação que ocorre nos cursos de licenciatura e de bacharelado, sendo que para os professores licenciados, essa formação profissional está articulada ao trabalho docente ainda na graduação, enquanto, para professores não licenciados é uma profissionalidade tardia que se deslumbra ao longo do percurso formativo.

Não obstante, a formação continuada constitui um processo permanente de construção de profissionalidades em serviços ao longo da vida profissional dos professores, a qual se manifesta a partir das primeiras experiências didático-pedagógicas socializadas em sala de aula, e se estende nos eventos formativos intencionalmente constituídos. Desse modo, a profissionalidade docente constitui-se por meio dos processos pedagógicos auto formativo, coletivamente alicerçados em conhecimentos científicos/pedagógicos e nas experiências que emanam das práticas sociais e nas qualificações intencionalmente planejadas.

Nesta mesma direção, a profissionalidade docente se constitui nos eventos socioculturais reconhecidas como experiências pré-profissionais que se estabelecem nas relações socializadoras por meio de aprendizagens formais e informais compartilhadas entre pares, familiares, amigos e outras referências que se incorpora no modo de ser professor. Essas experiências socioculturais ocorrem ao longo da formação inicial continuada ao ter função de completar e para preencher lacunas de caráter didático/pedagógico não estudado ao longo da graduação e pós-graduação.

O ingresso na carreira EBTT apresenta marcas que, contraditoriamente, definem a profissionalidade docente, de modo que a trajetória formativa passa por desafios de escolhas, ingresso e permanência na docência. Nesse sentido, a construção da profissionalidade dos professores da EBTT enfrenta resistência por parte daqueles que não tinham nenhuma perspectiva de se tornarem professores, mas, tardiamente despertaram o desejo de atuar na docência em áreas técnicas. Desse modo, o processo de socialização profissional docente vivenciado ao longo da formação altera o projeto de formação ao se encantarem pela docência e assumirem a atividade como perspectiva de atuação profissional, o que implica uma negação da realidade aparente em que se constitui a baixa atratividade da carreira docente.

Na ordem prática, o conhecimento sobre a carreira de magistério EBTT se funda ao longo do exercício da docência, pois as condições de ingresso no magistério EBTT se equiparam o professor licenciado e não licenciado, uma vez que para o primeiro a formação não está direcionada para a Educação Profissional, enquanto o segundo não recebeu a formação

didático- pedagógica para atua no ensino. Sem recuar da formação teórica, o conhecimento da docência na EPT é mediado pelo trabalho, que pedagogicamente constitui o ser docente ao se confrontar ao conhecimento dos aspectos pedagógicos, do contexto escolar, dos alunos, da relação consigo mesmo e com pares. No entanto, a necessidade formativa teoricamente se expressa quando a construção da carreira é posta em perspectiva de formação, de modo que os sentidos amplos e restritos da profissionalidade se estabelecem dialeticamente na confluência do indivíduo com exercício da profissão.

Assim, os achados indicaram que o sentido estrito da profissionalidade está na forma como a racionalização do trabalho intelectual afeta a autonomia do trabalho dos profissionais, utilizando dos meios de controle produtivo e dos esforços administrativos/ burocráticos. No sentido amplo, a assunção da docência na EBTT é um processo de emancipação intelectual, porque a imaterialidade do trabalho, dialeticamente provoca mudanças no ser e na percepção de si mesmo, as quais ocorrem a nível da prática de ensino, das crenças e das concepções educativas. Portanto, é a partir desses sentidos de profissionalidade que o ser docente se faz pela mediação do trabalho, da formação e da institucionalidade.

Diante disso, conclui-se a partir deste objetivo que a formação do professor para a EPT nos IFs é mediada pela centralidade trabalho; pelas circunstâncias da institucionalidade que equiparam as condições de ingresso na EPT. Consequentemente pela formação continuada, na qual, a trajetória profissional se realiza no percurso da carreira, na atuação profissional e nas relações que se estabelecem com pares e junto a instituição, assim como nos propósitos de formação e dos professores e nas reais necessidades expressas pelos professores para inserção profissional na carreira de professor da EBTT.

Conclui-se que as possibilidades de construção da profissionalidade docente para EPT é múltipla e diversa, não se encerra na formação inicial, é uma formação durante vida. Nesse sentido, o ser docente se constitui a partir das expectativas geradoras de uma trajetória profissional que se realiza no percurso da formação e da carreira, na atuação profissional e nas relações que se estabelecem com pares, com a educação e com as diferentes dimensões da sociedade, seja pessoal, social, profissional, técnica, cultural ou política, de modo que o ser docente se faz pela realização pessoal mediada pela formação, pela institucionalidade, sobretudo pelo trabalho.

Ao ter em vistas o objetivo de caracterizar os processos de socialização profissional vivenciados por professores na EBTT, os resultados da pesquisa nos direcionaram para dois fundamentos básicos de categorias fundamentais do processo de socialização da institucionalidade: a socialização institucional e a socialização profissional.

Diante disso, a socialização institucional no IFNMG, decorre do Programa de Recepção Docente para fins de recepção, ambientação e capacitação do professor ingressante. No entanto, diante da ausência de um projeto integrado, a socialização institucional assume um caráter fragmentário, empírico, em que a dimensão intuitiva da socialização (primária) prevalece sobre programa pré-determinado (socialização secundária) para realizar a recepção docente, de modo que os processos de socialização organizacional ocorrem por medidas regulatórias e normas institucionais que o professor adquire ao longo da docência.

Por estas razões, o programa apresenta lacunas, que limitam os processos de socialização ao Curso de Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica integrado ao Programa de Recepção Docente que é ofertado pela reitoria. Diante dos resultados, o programa apresenta conflito de objetivos, falta de clareza e de ter um cronograma sistematizado de apresentação e informações sobre natureza e dinâmica operacional da instituição no processo de socialização e ambientação do professor ingressante.

Ademais, a sociabilização profissional ocorre de forma recorrente dentro dos núcleos de atuação dos professores, uma vez que as práticas socializadoras decorrem de um esforço mútua entre agentes socializadores e socializados, conforme as afinidades da área, a qual corresponde a uma formação sistematizada proveniente do ambiente acadêmico. No entanto, o isolamento dos professores induzido pelo profissionalismo organizacional, a ausência de trabalhos coletivos, a falta de momentos de interação com pares e comunidade escolar constituem fatores impeditivo do processo de socialização e da construção da profissionalidade docente.

Neste sentido, os resultados demonstraram que diante da falta de um projeto integrado de socialização, os vínculos sociais e intuitivos constitutivos da dimensão relacional em que estão implícitas as formas de interação dos indivíduos no sistema de ações se alteram. Salienta-se que essas questões abrem perspectiva, para possibilitar a criação de um projeto de socialização dos servidores e acompanhamento do professor ingressante, que a socialização seja realizada na perspectiva da profissionalidade científica, em que o direcionamento do processo de formação, recepção e ambientação, possa partir das reais necessidades expressas pelos sujeitos.

Diante do objetivo proposto, os achados da pesquisa demonstram que os principais processos de socialização se desenvolvem a partir de caracterizadores, como: receptividade, ambientação, alcance das normas institucionais, capacitação, entre outras dimensões socializadoras em que se manifestam as relações de convivência, inclusão, distanciamentos e contraposição. O grande achado destes resultados decorre do Programa de Recepção Docente que tem a finalidade de receber, ambientar e capacitar o professor ingressante, e que se encerra

com Curso de Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que apesar das limitações e lacunas constitui um reconhecimento de que a formação não se conclui nos cursos de graduação e de pós-graduação, mas manifesta nos momentos de socialização de valores, crenças e formas de concepção de mundo e da cultura organizacional.

Conclui-se que experiências bem-sucedidas de socialização institucional decorrem de um trabalho intencionalmente bem-organizado de acolhimento, acomodação e capacitação dos professores ingressantes em que há cooperação mútua entre pares e a instituição, trabalhos colaborativos e desenvolvimento de projetos em conjunto. Entretanto, a institucionalidade dos IFs é regida por normas regulamentares e regras regimentares advindas de fontes legais, da cultura institucional e das tradições materializadas ao longo da história e que atuam como determinantes nas formas de socialização na instituição.

Ao perseguir o objetivo que visou analisar as experiências de socialização profissional e constituição da profissionalidade docente reconhecida por professores no contexto do trabalho. Ao ter como categoria central o trabalho docente os resultados da pesquisa nos direcionaram a conjunto de indicadores divididos em duas subcategorias: ação docente (planejamento, rotina, verticalização, e ação transversal); e intensificação o trabalho (condições de trabalho, gerencialismo, e sobrecarga de trabalho).

Dessa maneira, as experiências de planejamento se constituem a partir de diferentes formas de organização do trabalho em que as reais necessidades dos professores são sobrepostas por um engessamento de trabalho que individualiza as ações, sem levar em consideração as dimensões coletivas e socializadoras do ato de planejar. Assim, a socialização profissional ocorre, em parte, no tempo livre dos professores, ao realizar atividades complementares, promover parcerias e intercâmbios, instrumentalizar e construir uma rotina extratrabalho.

Neste sentido, a rotina se constrói a partir do profissionalismo gerencial que eleva as condições de trabalho do professor ao gerar, de certa forma, um sobrecarga de trabalho para exercer as funções induzidas pelo regulamento de atividades docente. Diante disso, a ação docente se constitui a partir da estrutura de institucionalidade que se configura de forma verticalizada e transversal, na qual o professor se compromete em executar o exercício da função, conforme necessidade e possibilidades de cada um estabelecer projetos para direcionar suas ações e intervir na realidade.

Entretanto, a disposição verticalizada e transversal da ação docente impõe um conjunto de demandas ao trabalho do professor, no qual a profissionalidade se constitui a partir de mecanismos de iniciativas do sujeito e da indução de programas institucionais, que impõe desafios ao exercício da docência, que além de complexificar o real, gera tensões e contradições

que elevem o grau de dificuldades aos professores. Diante do exposto, atua de forma transversal numa institucionalidade que carrega marcas na ação docente do professor EBTT. Portanto, uma disposição estruturante de institucionalidade que intensifica, gera sobrecarga, e degrada as condições humana do trabalho, resultante de um profissionalismo gerencial que induz demandas de uma socialização organizacional pautada em normas e regulamentos que direcionam a cultura institucional.

Neste sentido, a intensificação do trabalho decorre das relações subjetivas que um grupo exerce sobre outro ao subtrair-lhe a humanização e negligenciar as condições humano do trabalho. No contexto dos IFs, as condições de trabalho se apresentam de forma ampla e diversificada, no qual o professor tem incumbência de atuar, simultaneamente, em diferentes esferas de ensino e articular no plano de ação, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e as atividades de gestão e representação institucional.

Nestas circunstâncias, as experiências dos participantes demonstram que a profissionalidade docente se constitui a partir de condições de trabalho expressivas que revelam: pela indução de demandas via PIT; na estrutura precária de trabalho; falta de recursos humanos; no limite dos prazos a cumprir; na iniciativa e autodeterminação do professor; e no espaço de trabalho. Além disso, o gerencialismo do trabalho docente imputa aos professores uma sobreposição de tarefas burocráticas que intensifica, complexifica e degrada a atividade docente, sobretudo, por desconsiderar diferentes dimensões, experiências e identidades que constitui a profissionalidade do professor, principalmente a dimensão coletiva da socialização profissional a que remete o planejamento da ação docente.

Neste limiar, a demanda de atuação do professor gera processos de sobrecarga de trabalho, resultando em mecanismos de más condições de trabalho, precarização, flexibilização, intensificação, gerenciamento, fragilidade da ação docente, entre outros indicativos enunciados a partir das experiências de socialização profissional e organizacional no processo de construção da profissionalidade docente na EBTT. Diante disso, as experiências de construção da profissionalidade, no contexto de trabalho, acontecem mediante as condições de trabalho, em que a sobrecarga é resultante dos determinantes da institucionalidade que demarca contraditoriamente o tensionamento entre profissionalismo organizacional e profissionalismo ocupacional no processo de socialização e construção da profissionalidade docente.

Ressalta-se, que no cumprimento deste objetivo os resultados nos pareceram à primeira vista, nos direcionar a outras perspectivas do objeto ao subsumir a socialização profissional. No entanto, não se caracterizou desvio de objetivo, ao perceber que a materialidade do objeto foi nos revelando o real no contexto do trabalho em que a ação docente e as condições de trabalho

apareceram como categorias norteadora das experiências de socialização vivenciada por professores ingressantes. Assim, há uma maior incidência de socialização institucional induzida por mecanismos legais que tem proporcionado um tensionamento entre constituição de um profissionalismo organizacional e um profissionalismo ocupacional

Conclui-se, a partir deste objetivo, que as experiências de socialização profissional no contexto do trabalho fica subsumida aos processos de socialização organizacional institucionalmente formalizados através de regulamentos, normas e outras forma legais de regulação da atividade docente, os quais se estabelecem como indutores de um profissionalismo gerencial ao responsabilizar, individualizar e isolar os professores de processos coletivos e socializatórios. Frente a isso, as experiências de socialização profissional decorrem dos esforços e iniciativas dos professores em se articular coletivamente para enfrentar as determinações de um profissionalismo organizacional que subtrai as condições humanas do trabalho

Desse modo, a profissionalidade se constitui a partir das experiências socializadas, em que a realidade não se separa de uma totalidade social, compreendida como conjunto de fatos que se articulam no contexto de um determinado objeto com suas múltiplas relações que se objetivam pela ação dos sujeitos sociais. Portanto, um profissionalismo que decorre da indução de demandas (profissionalismo organizacional); da vontade e autodeterminação do professor diante dos percalços e necessidades do trabalho docente (profissionalismo ocupacional) que demarcam tensionamento de uma profissionalidade situada, em que a realidade, não se separa de uma totalidade social articulada por múltiplas relações que se objetivam pela ação dos sujeitos sociais.

Assim sendo, os achados ratificam a **tese** ao direcionar que diante da institucionalidade dos Institutos Federais, a socialização profissional/organizacional na EBTT constitui as bases para efetivar a construção da profissionalidade docente. A constituição da docência decorre de uma compreensão sobre a política adotada pelos Institutos Federais e dessa materialidade histórica mediada pela vivência colaborativa, pela cultura institucional, pelas tradições e outras formas de expressões. A institucionalidade é formulada na estrutura organizacional dos Institutos Federais em que o formato transversal, vertical e integrado determina as formas de socialização mediadas pelas relações sociais, pelas experiências, e pelas informações repassadas por pares e por setores responsáveis pela recepção, ambientação e formação, a prevalecer a construção de uma profissionalidade tipo socialização profissional. No desenrolar do fazer docente a socialização institucional emerge por via das experiências profissionais regidas por normas, regras e regulamentos autogestionados, simultaneamente, pelo profissionalismo propositado pelos professores que demarcam uma linha tênue entre

profissionalismo organizacional e profissionalismo ocupacional enraigado nas tradições e na cultura institucional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, dez. 2019. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000600187&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2022.
- ANDRÉ, Marli D. Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2018, v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010, p. 174-181.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao mundo do trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11^a ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Estadual de Campinas, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- AMBROSETTI, N. Banhara; ALMEIDA, P. Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, set./dez. 2009, p. 592-608. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975.
- ARRAES, Lia Fontenele. **Socialização e comprometimento organizacional em uma instituição federal de ensino**. (2018) 86fs. Dissertação (Mestrado em Administração em Controladoria) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, maio 2009, p. 349–372. SciELO - Brasil - Intensificação do trabalho e saúde dos professores Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Acesso em 29/04/2024
- AUGUSTO ALVES DA SILVA, T.; ROMEIRO DE SOUZA JÚNIOR, G. Análise da precarização e intensificação do trabalho docente no Instituto Federal de Pernambuco. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, [S. l.], v. 1, n. 16, 2020, p. 126–145. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/3385>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- AZEREDO, Genival Alves de; CARVALHO, Iceia H. Silva. Escolas técnicas vinculadas às universidades: uma breve história. In. MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, M. L. de O. A Sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 36, 1993, p. 3–30. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/138>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1920 – 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do Indort. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 32ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALDO, Nara Luciene R. (org.) **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 91-112.

BONFIM, C. Jorge. Descritores de profissionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica. In: SILVA, Kátia A. Curado; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. Comunicação apresentada na **Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52**, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000. (TRADUÇÃO PDF)

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Available from: doi: 10.7476/9788575114698. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. [2008]. **Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. [2012]. **Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1.139-1.166. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio 2022.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, 4, 1991. Disponível em: https://aprender3.unb.br/pluginfile.php/394055/mod_resource/content/1/Teoria_e_Educacao_Dossie_interpretando_o.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de.; TOLEDO, I. D.; NEPOMUCENO, M. F.; SUZANO, J. de C. C.; ALMEIDA, L. A. D. Socialização Organizacional de Pessoas com Deficiência. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 3, jul-set, p.264-275, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902010000300003> Acesso em: 27 ago. 2020.

CAVALHEIRO, Rejane. Marcas Docentes e influências formativas continuadas. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/963-0.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

CHAKUR, C. R. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002, p. 149-176. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/cp/a/CmqhCz5VVtYtWjnGJvhKfJc>. Acesso em: 25 maio 2022.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura: **CADERNOS DE PESQUISA** v.44 n.154, out./dez. 2014, p. 912-933.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, M. I. da; BOÉSSIO ATRIB ZANCHET, B. M. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, vol. 33, núm. 3, septiembrediciembre, 2010, p. 189-197. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999>. Acesso em: 20 out. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: CURADO SILVA, Kátia Augusta; CRUZ, Shirleide pereira da Silva. **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente / organização Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Shirleide Pereira da Silva Cruz**. Jundiaí – SP: Paco, 2017.

CRUZ, S. P. S. **Professor Polivalente: Profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

CRUZ, S. P. Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a Educação Profissional. In: SILVA, Kátia A. Curado; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2020.

CRUZ, S. P. S; VITAL, T. R. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docentes. **HOLOS**, [S. I], v. 2, mar. 2014, p. 37-46. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999>. Acesso em: 08 mar. 2022.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: REVAN, 2001, pp. 13-47.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andreia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n.146, maio/ago. 2012, p. 351-367. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.) **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Volume I (p. 13-30).

ESTEVEVES, Manuela. Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. **Educação em foco**, Ano 17 - n. 23, julho 2014, p. 17-44. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/a>. Acesso em: 19 jul. 2018.

EVETTS, Julia. changing teacher roles, identities and professionalism- the management of professionalism: a contemporary paradox. **lecture at the king's college**, London, 19 October 2005. Disponível The Management of Professionalism: a contemporary paradox (studylib.net) Acesso em: 2 jun. 2021

EVETTS, Julia. The management of professionalism: a contemporary paradox. *In*: Gewirtz, Sharon; Mahony, Pat; Hextall, Ian; Cribb, Alan (org.). **Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward**. London; Nova York: Routledge, 2009. p. 19-30. (TRADUÇÃO -pdf)

FERREIRA, F; CRUZ, G. Barreto da. Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2021, v. 21, n. 71, pp.1583-1608. Epub 26-Jan-2022. ISSN 1981-416X. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ds05>. Acesso em: 13 out. 2023.

FIDALGO, Nara Luciene R. e FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (org.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 91-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como prática educativa**. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

GAMA, Carlo Alberto. A Educação Profissional no Brasil: de escolas de aprendizes artífices a Institutos Federais – um longo percurso. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 17, n.

2, maio/ago. 2015, p. 173-195. Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/6251/f8b686a29578cf8116948>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2009.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento Sociologia: **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, vol. XVII-XVIII, 2008, pp. 177-223.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937 **Cadernos do cárcere**, volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

GRAMSCI, Antonio **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRIMM, G. S ; NASCIMENTO, W. S; OLIVEIRA, R. A; CRUZ, S. P; SILVA, K. A. C. Formação continuada de docentes na Educação Profissional: analisando aspectos da construção da profissionalidade. In: SILVA, Kátia A. Curado Silva; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HÚNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C., VIEIRA DE SOUSA, J., SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (pp 15-78)

IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. IN: **Universidade, escola e formação de professores**. Denice B. Catani; Hercília T. Miranda; Luís C. Meneses e Roseli Fischmann (org.). São Paulo, Brasiliense, 1986.

KOLLER, Cláudio; FRANCISCO, SOBRAL. A construção da identidade das escolas Agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades/ Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. Educação e Sociedade, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul. 2011. Acesso, 12/09/2023 disponível [SciELO - Brasil - A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios](#).

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007 p. 1153-1178. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 19-48.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: política, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, Joao Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 10 ed. rev. ampl.: São Paulo, Cortez, 2012.

LORENZET, Deloize; ANDREOLLA, Felipe. Formação de educadores para a educação profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e6136, mar. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6136>. Acesso em: 07 fev. 2022. doi:<https://doi.org/10.15628/rbept.2020.6136>.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº 4, 1978, p. 1-18.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Data de acesso: 14 de jul. 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. DIFERENCIAIS INOVADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 9 fev. 2022. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, 3 (3), 11-49. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/rbpf/article/download>. Data de acesso: 25/10/2020.

MARQUES, et al. Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.12, p.97692-97711 dec. 202

MARTINS, Fernanda Bezerra Mateus. **A construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**. 17/12/2019 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade de Brasília - Biblioteca Central

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital / Karl Marx; [tradução Rubens Enderle]. São Paulo: Boi Tempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner; Tradução de Milton Camargo Mota. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019051>. Data de acesso 19 de jan. de 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanhera, Sérgio Lessa. Ed. Revista – São Paulo, Boitempo, 2011

MINTO, Lalo Wantanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. / Lalo Wantanabe Minto- 1 ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MONTEIRO, A. R. **A profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015

MORORÓ, L. P.; PEREIRA, C. W.; OLIVEIRA, A. S. A docência na educação profissional: da formação postergada a uma prática pedagógica “polivalente”. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 24-44, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4359. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4359>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MORORÓ, Leila Pio; PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos. A formação de professores nos institutos federais: interiorização e efeitos sobre a profissionalização docente no norte de Minas Gerais. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 41, n. 80, p. 9-25, set./dez. 2019. Disponível em periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72631. Acesso em 08 de março de 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3).

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NORONHA, O. Maria. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. José C. Lombardi; Demerval Saviani (orgs) – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

NOVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702>. Data de acesso: 20 de jul. de 2018.

OLINTO, G. (2012). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, 5(1). Recuperado de <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>

OLIVEIRA, Diene Mello; LESZCZYNSK, Sônia Ana. O papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na organização do ensino profissionalizante das Escolas Técnicas Federais. **HISTEDBR - VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO”**. 2009. Disponível em: [caderno resumo \(unicamp.br\)](#). Data de acesso: 14 de novembro de 2021.

OLIVEIRA, M. Rita. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2. P. 03 a 09, jul/dez de 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. & PEREIRA JÚNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia / organização Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. 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. Disponível em [trabalho docente \(gestrado.net.br\)](#). Data de acesso: 10 de junho de 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/>. Acesso: 07/09/2023.

OLIVEIRA, Joselene Elias. **A Profissionalidade do Bacharel Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal**. (2015) 239 fls - Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19127>

OLIVEIRA, S. M. de; OLIVEIRA, A. B. de; ARAÚJO, F. M. Saberes, formação, profissionalização ou “notório saber”: o que é preciso para ser professor? **Revista Expressão Católica**; v. 6, n. 1; Jan – Jun; 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324847475>. Data de acesso: 19 de jan. de 2020.

ORSANO, Ana Celia Furtado. **O bacharel professor**: elementos intrínsecos à aquisição da profissionalidade docente na Educação Profissional e Tecnológica. (2016) 179 fls – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: [Tese Ana Célia 26.10.2016.pdf](#)

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

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, nº 1, 2020 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Paiva, Samara Yonete de. **Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. (2017) 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1490>

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2005.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx** / José Paulo Netto. – 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios / Betânia Leite Ramalho, Isauro Beltrán Nuñez e Clermont Gauthier, Porto Alegre:2ªed. Sulina, 2004.

REHEM, Cleunice Matos. Perfil e formação do professor da educação profissional técnica. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. Sociologia das profissões, Celta Editora, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301493445_Sociologia_das_Profissoes. Acesso em: 2 jul. 2024.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances - estudos sobre educação**, ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: [https://www.profissionalidadedocenteemanalise-especificidades-dos-ensinos-superior-e-nao-superior-|roldao-|nuances-estudos-sobre-educacao-\(unesp.br\)](https://www.profissionalidadedocenteemanalise-especificidades-dos-ensinos-superior-e-nao-superior-|roldao-|nuances-estudos-sobre-educacao-(unesp.br)) Data de acesso: 02 de junho de 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar/ org. Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens. – Curitiba: Champagnat, 2010. Pp.25-42.

SANTOS, G. T. da R.; ALVES, C. da S. Estratégias para o acolhimento do professor iniciante em escolas técnicas: aspectos do início da trajetória docente. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.]**, v. 11, n. 1, 2023. DOI: 10.34024/olhares.2023.v11.14813. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14813>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SANTOS, M. H. A.; SORDI, M. R. L. Docência universitária: um olhar sobre a constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 911-934, abr./jun. 2020. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26423>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógica no Brasil**/ Dermeval Saviani. – 4 ed Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDERS, Patrícia Mallmann. **Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. (2017) 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13877>

SETTON, M. Jacinto. **Socialização e cultura: ensaios teóricos**. São Paulo: Annablume, 2 ed. 2016.

SHIROMA, E. O & EVANGELISTA, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, 29 (1), 127- 160. Retrieved from <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Data de acesso: 19 de janeiro de 2020.

SINGER, Paul. Diploma profissão e estrutura social. IN: **Universidade, escola e formação de professores**. Dencie B. Catani; Hercília T. Miranda; Luis C. Meneses e Roseli Fischmann (org.). Brasiliense, São Paulo, 1986.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. DOI: 10.20396/rho. v17i2.8644682. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SOUZA, C. P.; ROTTINER, C. P. Do desafio à construção de uma escolha profissional. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar/ org. Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens**. – Curitiba: Champagnat, 2010. Pp 95-116.

SOUZA, J. dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas - SP, Autores Associados, 2002

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre El campo. IN: TELLO, César. **Epistemologías de la política educativa: posicionamiento, perspectivas y enfoques / César Tello (coordinador y complilador)**. – 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária 1: a árvore da liberdade. Edward P. Thompson; tradução Denise Bottman. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa 2: a maldição de Adão. Edward P. Thompson; tradução Renato Busatto Neto, Cláudia Rocha de Almeida. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa 3: a força dos trabalhadores.** Edward P. Thompson; tradução Denise Bottman. – 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2010

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização,** 21 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** – São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A - Identificação dos resumos analisados no estado da arte

Quadro 3 – Teses e dissertações sobre profissionalidade

REFERÊNCIAS DO TRABALHO	IES/BASE
ARRAES, Lia Fontenele. Socialização e comprometimento organizacional em uma instituição federal de ensino. (2018) 86fs. Dissertação (Mestrado em Administração em Controladoria) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?	UFCE Capes/Ibict
BEATRIZ, Adriane Bayer Tozetto. Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa – PR. (2018) 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: Adriane Tozetto.pdf	UEPG IBCT
BONADIMAN, Heron Laiber. Socialização profissional de professores universitários iniciantes. (2016) 195f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=Bonadiman%2C+Socializa%C3%A7%C3%A3o+profissional+de+professores+universit%C3%A1rio	PUC- BH Capes
CALLAS, Danielle Girotti. A constituição da profissionalidade e os saberes docentes na educação profissional de nível técnico das áreas de Saúde e Bem-estar. (2015). 204 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: Danielle Girotti Callas.pdf	PUC – SP Capes/ Ibict
CASCIANO, Rômulo Loureiro. A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia. (2016) 142f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27751/27751.PDF	PUC-RJ Capes/ Ibict
GIMENES, Patrícia Borges. O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente. (2017) 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06042017-074953/ .	USP – RP Capes/ Ibict
GIMENES, Patrícia Borges. O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente. (2017) 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06042017-074953/ . Acesso em: 25 maio 2024.	USP Capes/Ibict
LEITE, Maria Cleide Da Silva Ribeiro. O projeto professor diretor de turma e a profissionalidade docente no contexto da Educação Profissional. (2019) 227f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: tese_maria_cleide_da_silva_ribeiro_leite.pdf	UECE Capes/ Ibict
MARTINS, Fernanda Bezerra Mateus. A construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. (2019) 151fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/38319	UNB - Capes/ Ibict
MARTINS, Thais Regina Miranda. Socialização profissional de professores iniciantes egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Parnaíba. (2016) 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Parnaíba, 2016. Disponível em: Plataforma Sucupira (capex.gov.br)	UEMS Capes/Ibict

OLIVEIRA, Joselene Elias. A Profissionalidade do Bacharel Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal. (2015) 239 fls - Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/19127	UNB Ibict
ORSANO, Ana Celia Furtado. O bacharel professor: elementos intrínsecos à aquisição da profissionalidade docente na Educação Profissional e Tecnológica. (2016) 179 fls – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: Tese Ana célia 26.10.2016.pdf	UFPI Capes
Paiva, Samara Yontei de. Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica. (2017) 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1490	IFRN Capes
RIBEIRO, Leticia Mendonca Lopes. Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes. (2016) Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: dissertacao-leticia-ribeiro.pdf (ufac.br)	UFAC Capes/Ibict
SCHNEIDERS, Patrícia Mallmann. Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. (2017) 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13877	UFSM Ibict
SILVA, Amanda Carolina Hora da. Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso de professores de ciências em início de carreira. (2016) 110f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso... (usp.br)	USP Capes/Ibict
SILVA, Daniella Cristini Fernandes da. O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP. (2017) 136F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2017. Disponível em: Dissertação Daniella Cristini Fernandes da Silva.pdf	UEMS Capes/Ibict
SOUZA, Fernando Santos. A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização. (2017) 208f. Dissertação (mestrado em educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	UNB Capes
SUAREZ, Taciana Cardozo. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo (2018) 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo (usp.br)	USP Capes/ Ibict

Fonte: - Capes – IBICT/CAPES

Apêndice B – Questionário

Questionário sobre a socialização profissional e construção da profissionalidade docente dos professores iniciantes na EBTT

Prezados(as) Professores e Professoras do IFNMG.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos de socialização profissional de professores ingressantes na carreira EBTT e a construção da profissionalidade docente nesta modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado em Educação a ser realizada pelo pesquisador e servidor desta instituição, o Professor Cláudio Wilson dos Santos Pereira. A participação dos servidores neste instrumento de pesquisa é voluntária e consistirá no preenchimento individual deste questionário sobre o tema e objetivos da pesquisa. O tempo para preenchimento do questionário tem duração de 5 minutos, ressaltamos que os questionários respondidos pelos participantes não serão identificados e seu conteúdo estará disponível apenas para o tratamento dos dados por parte do pesquisador. Asseguramos que esses dados serão restritos e confidenciais. Em caso de aceite, segue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido sob o Parecer nº 5.932.578 da CEP- ICHS/Unb. A sua anuência nos assegura as medidas que visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Recomendamos guardar uma cópia do TCLE.

Atenciosamente:

Cláudio Wilson dos Santos Pereira

Shirleide Pereira da Silva Cruz

1- Identificação

1.1 – Gênero

Masculino Feminino outros

1.2 Idade

Abaixo de 25 anos Entre 25 e 30 anos Entre 31 e 35 anos Entre 36 e 40 anos Entre 41 e 45 anos Acima de 45 anos

1.3 Quais os tipos de Graduações da sua formação?

Licenciatura Bacharelado Tecnologia Segunda Licenciatura
 complementação pedagógica

1.4 Qual o seu curso de formação de origem?

1.5 Maior grau de escolaridade:

graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

1.6 Em que ano você ingressou no IFNMG como docente?

2018 2019 2020 2021 2021 2022 2023

1.7 Dedicção ao cargo:

() 20 horas () 40 horas () 40 horas com DE

1.8 Exerceu a docência antes de ingressar na EBTT:

() Sim () Não

1.8.1 Em caso de Sim em quê?

() Educação Básica () Ensino Superior () Edu. Profissional

() Cursinho () Outros

1.9 Em qual campus do IFNMG está em exercício?

() Almenara () Araçuaí () Arinos () Diamantina () Janaúba () Januária

() Montes Claros () Pirapora () Porteirinha () Salinas () Teófilo Otoni

1.10 Em que área do conhecimento você atua?

() Ciências exatas () Ciências Biológicas () Ciências da saúde

() Ciências Agrárias () Ciências Sociais e Humanas () Ciências Aplicadas ()

Engenharias () Linguísticas, Letras e Artes () Outras

2 Qual o grau de importância de cada um dos aspectos abaixo para a sua entrada na carreira EBPT

Linhas	Colunas
1- Acessibilidade ao trabalho docente	() Sem importância
2- Falta de opção	() Pouco importante
3- Identificação com a área	() não se aplica
4- Influência da família e amigos	() Importante
5- Interesse pela profissão	() Muito Importante
6- Estabilidade financeira	
7- Opção de carreira	

3 Qual a sua satisfação com a receptividade ao ingressar no IFNMG.

Setores	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Direção/coordenação de ensino					
Direção geral					
Coordenador de curso					
Direção de pesquisa e extensão					
Gestão de pessoas					
Setor pedagógico					
Professores					
Setor de socialização					
Alunos					

4 Qual o seu nível de satisfação com as informações recebidas ao chegar na instituição?

Setores	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Atividades de gestão					
Regra funcionais					
Rotinas					
Perfil das turmas					
Projetos					
Normas regimentais					

4.1. Quanto a sua relação com os servidores do campus:

	Discordo totalmente	Não concordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
Conheço todos os professores					
Conheço todos os técnicos					
Conheço os gestores					
Sinto respaldo dos colegas					
Compartilho meus objetivos					

4.2 quanto ao seu nível de concordância em relação à docência

	Discordo totalmente	Não concordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
Sinto identificado como prof.					
Tenho conhecimento da docência					
O conhecimento da docência é adquirido na prática					
O conhecimento da docência é adquirido na formação					
Partilho minha duvidadas e saberes					
Procuro qualquer colega para sanar dúvidas					
Consigo articular ensino pesquisa e extensão					

5.3 Quanto às suas experiências no mercado de trabalho:

	Discordo totalmente	Não concordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
Cheguei preparado para exercer a função docente na EBTT					
Estou familiarizado com as exigências profissionais do IFNMG					
Tive experiências anteriores que foram relevantes na docência					
Eu sou conhecido por todos os colegas no campus onde trabalho					
Sempre tiro as minhas dúvidas com os professores da minha área					
Sempre tiro as minhas dúvidas com os professores da minha área					
Minhas experiências ajudaram para assumir a docência					
As trocas de experiências são essenciais para a docência					

6 Qual o grau de dificuldade para ingressar na carreira EBTT?

	Muito difícil	Difícil	moderado	Facil	Muito facil
As exigências da gestão escolar					
Convívio com os demais colegas					
Gestão de sala de aula					
Domínio do conteúdo					
Controle da disciplina em classe					
Relação com os estudantes					
Atender alunos com deficiência					
Disponibilidade de tempo					
Atuar em diferentes níveis					
Falta de apoio					
Lidar com recursos didáticos					
Articular ensino, pesquisa, extensão					
Quantidade de aulas					

6.1 Em que grau de importância o conhecimento da docência:

	Sem importância	Pouco importante	moderado	importante	Muito importante
Incide sobre a função/ação docente					
É socialmente indispensável ao exercício da função.					
Legitima socialmente a função profissional					
É produzido coletivamente pelos professores					
É controlado e regulado pelos professores					
É controlado e regulado pelo Estado					
Influenciam no reconhecimento da atividade docente como profissão?					

Apêndice C – Roteiro para entrevistas

- 1- Sobre a profissionalidade: (formação, trajetória acadêmica e profissional, docência)
 - a) Me fale da sua trajetória formativa.
 - b) Como você se tornou professor (a)? como foi esta experiência de formação na sua trajetória formativa e profissional?
 - c) Você se sentiu preparado(a) para ingressar na docência?
 - d) Que conhecimentos você considera necessário para uma boa docência?
 - e) O que você buscou se informar sobre o magistério na EBTT?
 - f) Você teve uma formação pedagógica para atuar na docência ou/ ingressar na carreira EBTT?
 - g) O que te realiza profissionalmente aqui na EBTT?
 - h) O que você considera como relevante do trabalho docente na EBTT?
 - i) O que o diferencia de outras atividades profissionais que você exerceu?

- 2- Processo de socialização profissional e organizacional na instituição ao ingressar na EBTT (entrada, relações com os servidores, áreas e setores)
 - a) Como foi seu início aqui no IFNMG? Poderia comentar?
 - b) O que foi positivo e o que (sentiu falta) no momento de inserção aqui no campus?
 - c) Como foi a sua recepção no IFNMG? A recepção dos colegas docentes?
 - d) Você participou do Curso Recepção Docente ou outra formação? Não houve oferta, não quais?
 - e) Você recebeu as orientações necessárias de cada setor para se ambientar ao campus? (pedagógico, administrativo, estrutural)

- 3- O trabalho no dia a dia no IFNMG (rotina, docência, organização do trabalho pedagógico)
 - a) Comente sobre sua rotina diária no campus: deslocamento, planejamento, atividades exercidas. (Pit)
 - b) Como você vê as suas condições de trabalho aqui na instituição?
 - c) Atividades que você acha relevantes para o dia a dia na sua atividade profissional, o que tiraria se pudesse?
 - d) Como você percebe esta verticalidade/transversalidade do trabalho docente na EBTT? (trabalhar em diferentes níveis de ensino e ainda atuar na pesquisa, extensão e gestão)
 - e) Você recebeu orientação para assumir a docência nos cursos (projetos, pcc, regulamentos)

- 4- Planos profissionais (carreira, formação, atuação profissional)
 - a) Tem metas para avançar nestas progressões?
 - b) O que pretende realizar no seu plano de trabalho?
 - c) O que pretende avançar na sua carreira profissional? (Professor titular, atividade de gestão, atuar na pós-graduação)

Apêndice D - Parecer Consubstanciado do CEP

1 de 4

Zoom automático

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EBTT

Pesquisador: CLÁUDIO WILSON DOS SANTOS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66482122.2.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.932.578

Apresentação do Projeto:
Segundo o autor: "Os processos de institucionalidade mobilizado ao longo da gênese, desenvolvimento e