

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

EVERARDO DE SOUSA LUZ

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL  
MÉDIO: IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES NÃO  
LICENCIADOS**

TESE

CURITIBA  
2020

EVERARDO DE SOUSA LUZ

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL  
MÉDIO: IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES NÃO  
LICENCIADOS**

***TEACHING WORK IN PROFESSIONAL SECONDARY TECHNICAL EDUCATION:  
IDENTITY AND PROFESSIONALISM OF UNLICENSED TEACHERS***

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Tecnologia e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ofertado em conjunto pela UTFPR e pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).  
Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade  
Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia

CURITIBA

2020



4.0 Internacional

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.



**Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Câmpus Curitiba**



EVERARDO DE SOUSA LUZ

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: IDENTIDADE E  
PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS**

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).  
Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 16 de Novembro de 2020

Prof Nilson Marcos Dias Garcia, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho Zanin, Doutorado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Ifrs)

Prof Domingos Leite Lima Filho, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Ivanilda Higa, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Prof.a Maria Da Gloria Carvalho Moura, Doutorado - Universidade Federal do Piauí (Ufpi)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 25/11/2020.

A meu irmão **Evaldo de Sousa Luz** (*in memoriam*), por ter nos inspirado e incentivado a seguir os melhores caminhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecimentos especiais:

Ao meu orientador, professor Nilson Marcos Dias Garcia, pelo aprendizado, confiança, apoio e contribuições em todos os momentos da elaboração deste trabalho.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI) por possibilitar aos professores da carreira EBTT cursar um DINTER específico.

Aos coordenadores do DINTER UTFPR/UFPI, professores Domingos Leite Lima Filho, Maria da Gloria Moura e Francisco de Assis Sinimbu Neto, pelo empenho e dedicação ao curso.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI pelo acolhimento nos momentos de formação em Teresina.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR.

À gestão dos Colégios Técnicos da UFPI pelo apoio incondicional.

Aos colegas professores da carreira EBTT que contribuíram com suas respostas e narrativas para a construção deste estudo.

Aos amigos professores, Agnello Rufino da Silva Júnior e Hamilton Fernandes Gondim pela ajuda e estímulo.

Aos colegas do DINTER UTFPR/UFPI pelos bons momentos compartilhados.

## RESUMO

LUZ, Everardo de Sousa. **Trabalho docente na educação profissional técnica de nível médio: identidade e profissionalidade de professores não licenciados.** 2020. 306 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

O exercício do trabalho docente por professores não graduados em Licenciaturas tem se configurado como uma realidade bastante presente no âmbito da educação profissional técnica brasileira de nível médio, cuja docência em disciplinas técnicas tem sido realizada por professores bacharéis e tecnológicos com formações acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento. Visando analisar como estes profissionais, com trajetórias formativas distintas das licenciaturas, consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, que, por ter seu universo restrito, se constituiu como um estudo de caso. Tomando como referência os conceitos de trabalho docente, identidade profissional e profissionalidade, 36 professores efetivos, não licenciados e em regime de trabalho em dedicação exclusiva de três Colégios Técnicos vinculados à Universidade Federal do Piauí responderam questionários relativos à sua trajetória profissional. Com base em critérios previamente delineados, nove destes professores complementaram suas informações através de entrevistas narrativas. A análise dos dados levou em conta as categorias elaboradas na fase descritiva do estudo e a da entrevista narrativa foi realizada segundo critérios da Análise Textual Discursiva, com contribuições do *software* de análise lexical IRAMUTEQ. O estudo apontou que a inserção de professores não licenciados no campo da docência ocorre de forma circunstancial e não programada e mostrou que os professores pesquisados desenvolvem aspectos de uma profissionalidade docente comprometida com ações notadamente interativas e relacionais, conduta profissional esta que projeta o trabalho docente para além do espaço de sala de aula. No plano identitário, evidenciou-se que estes profissionais assumem a docência como sua nova profissão, sem que houvesse, entretanto, abandono da identidade anterior vinculada à formação inicial, sinalizando um processo de partilha de identidades profissionais.

**Palavras-Chave:** Trabalho docente. Identidade Profissional. Profissionalidade. Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

LUZ, Everardo Sousa. **Teaching work in professional secondary technical education: identity and professionalism of unlicensed teachers.** 2020. 306 f. Thesis (PhD in Technology and Society) of the Post-Graduate Program in Technology and Society, Federal Technological University of Paraná, Curitiba, 2020.

The practice of teaching work by non-graduate teachers in Licentiate's Degree have been configured as a reality that is very present in the field of Brazilian technical professional education at the high school level, whose teaching in technical subjects has been carried out by bachelor and technologist teachers with academic backgrounds in different areas of knowledge. Aiming at analyzing how these professionals, with different formative trajectories from the undergraduate degrees, consolidate their professional identity and professionalism in their teaching work, an investigation of a qualitative nature has been carried out, which, due to its restricted universe, has been constituted as a case study. Taking as reference the concepts of teaching work, professional identity and professionalism, 36 effective teachers, non-graduate and working in an exclusive dedication of three technical schools linked at Federal University of Piauí (UFPI) they answered questionnaires related to their professional and academic trajectory. Based on previously outlined criteria, nine of these teachers complemented their information through narrative interviews. The data analysis took into account the categories elaborated in the descriptive phase of the study and the narrative interview was carried out according to the criteria of Discursive Textual Analysis, with contributions from IRAMUTEQ lexical analysis software. The study pointed out that the insertion of unlicensed teachers in the teaching field occurs in a circumstantial and unscheduled way and showed that the researched teachers develop aspects of a teaching professionalism committed to notoriously interactive and relational actions, professional conduct that projects the teaching work beyond the classroom space. In terms of identity, it was evident that these professionals assume teaching as their new profession, without, however, abandoning the previous identity linked to initial training, signaling a process of sharing professional identities.

Keywords: Teaching work. Professional Identity. Professionalism. Teacher training. Professional and Technological Education.



## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Diagrama metodológico .....   | 37  |
| Figura 2 - Cabeçalho do questionário eletrônico capturado da tela do computador  | 187 |
| Figura 3 - Ciclos da ATD .....   | 193 |
| Figura 4 - Unidades e diferentes níveis de categorização.....  | 195 |
| Figura 5 - Imagem de um dos cinco subcorpora gerados a partir do editor de texto<br>"Bloco de Notas" (Windows® 10) ..... | 214 |
| Figura 6 - Análise de similitude do subcorpus_1 .....  | 216 |
| Figura 7 - Nuvem de palavras do subcorpus_1 .....  | 217 |
| Figura 8 - Análise de Similitude do subcorpus_2 .....  | 220 |
| Figura 9 - Nuvem de palavra do subcorpus_2.....  | 221 |
| Figura 10 - Análise de similitude do subcorpus_3 .....   | 224 |
| Figura 11 - Nuvem de palavras do subcorpus_3.....  | 225 |
| Figura 12 - Analise de similitude do subgrupo_4a.....  | 232 |
| Figura 13 - Nuvem de palavras do subgrupo_4a .....   | 233 |
| Figura 14 - Análise de similitude do subgrupo_4b.....  | 239 |
| Figura 15 - Nuvem de palavras do subgrupo_4b .....   | 240 |
| Figura 16 - Análise de similitude do subgrupo_4c.....  | 244 |
| Figura 17 - Nuvem de palavras do subcorpus_4c.....   | 245 |
| Figura 18 – Análise de Similitude do subcorpus_5a.....   | 250 |
| Figura 19 - Nuvem de palavras do subcorpus_5a.....   | 251 |
| Figura 20 - Análise de similitude do subgrupo_5b.....  | 255 |
| Figura 21 - Nuvem de palavras do subgrupo_5b .....   | 256 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Sexo .....  | 201 |
| Gráfico 2 - Faixa etária .....  | 201 |
| Gráfico 3 - Colégio técnico ao qual está vinculado.....   | 201 |
| Gráfico 4 - Graduação de ingresso .....   | 203 |
| Gráfico 5 - Período de conclusão do curso de bacharel/tecnólogo .....   | 203 |
| Gráfico 6 - Natureza administrativa da IES em que se graduou.....   | 204 |
| Gráfico 7 - Outras formações realizadas (graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado) .....  | 204 |
| Gráfico 8 - Exercício de atividade profissional remunerada por tipo de instituição no período anterior ao ingresso na carreira EBTT ..... | 206 |
| Gráfico 9 - Registro em conselho regulamentador .....   | 206 |
| Gráfico 10 - Tempo de exercício como docente na UFPI.....   | 207 |
| Gráfico 11 - Contrato e regime de trabalho .....  | 208 |
| Gráfico 12 - Desenvolvimento da atividade docente .....   | 208 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no âmbito das interações com o objeto de trabalho.....         | 109 |
| Quadro 2 - As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar .....                                   | 112 |
| Quadro 3 - Os diferentes poderes dos grupos na organização do trabalho escolar  | 115 |
| Quadro 4 - Marco legal do ensino profissional no Brasil .....   | 151 |
| Quadro 5 - Requisitos mínimos de formação acadêmica para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio..... | 171 |
| Quadro 6 - Relação de ETV por Universidade Federal.....   | 179 |
| Quadro 7 - Colégios Técnicos da UFPI.....   | 182 |
| Quadro 8 - Descrição das categorias de análise do questionário eletrônico .....   | 188 |
| Quadro 9 - Temas geradores para as entrevistas narrativas .....   | 190 |
| Quadro 10 - Perfil básico dos professores entrevistados .....   | 210 |
| Quadro 11 - Tema gerador, categorias intermediárias e categorias finais .....   | 213 |
| Quadro 12 - Grupos de análise do Subcorpus_4 .....  | 231 |
| Quadro 13 - Grupos de análise do Subcorpus_5 .....  | 249 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 - Número de publicações por palavras-chave (em inglês) por base de dados .....       | 32  |
| Tabela 2 - Quantidade de publicações com aplicação dos filtros .....                          | 32  |
| Tabela 3 - Distribuição das escolas de EPT da rede federal por modelo de instituição .....    | 175 |
| Tabela 4 - Número de professores com atuação na Educação Básica e no Ensino Superior .....    | 176 |
| Tabela 5 - Número de professores da educação básica por situação funcional .....              | 177 |
| Tabela 6 - Número de professores por dependência administrativa .....                         | 177 |
| Tabela 7 – Número de professores de EPT da rede federal por região geográfica do Brasil ..... | 177 |
| Tabela 8 - Número de professores não licenciados nos colégios técnicos da UFPI .....          | 184 |
| Tabela 9 - Número de professores dos colégios técnicos da UFPI .....                          | 199 |
| Tabela 10 - Número de Unidades de Análise por tema gerador .....                              | 212 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| AC       | Análise de Conteúdo   |
| AD       | Análise de Discurso   |
| ATD      | Análise Textual Discursiva  |
| BDTD     | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                                     |
| CAVN     | Colégio Agrícola Vidal de Negreiros   |
| CBAI     | Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial  |
| CEB      | Câmara de Educação Básica   |
| CEDAF    | Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal                                  |
| CEFET    | Centro Federal de Educação Tecnológica  |
| CEFORES  | Centro de Educação Profissional   |
| CENAFOR  | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional                  |
| CEPEX    | Conselho de Pesquisa e Extensão   |
| CETAM    | Centro de Educação Técnica do Amazonas  |
| CETEB    | Centro de Ensino Técnico de Brasília  |
| CETEBA   | Centro de Educação Técnica da Bahia   |
| CETEG    | Centro de Educação Técnica da Guanabara   |
| CETENE   | Centro de Educação Técnica do Nordeste  |
| CETERGS  | Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul   |
| CFE      | Conselho Federal de Educação  |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação   |
| COAGRI   | Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário   |
| CODAI    | Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas   |
| COLTEC   | Colégio Técnico   |
| COLUN    | Colégio Universitário   |
| CONDETUF | Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais |
| CONSUN   | Conselho Universitário  |
| CP       | Conselho Pleno  |
| CRIFPE   | Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante      |
| CTBJ     | Colégio Técnico de Bom Jesus  |
| CTF      | Colégio Técnico de Floriano   |
| CTISM    | Colégio Técnico Industrial de Santa Maria   |
| CTT      | Colégio Técnico de Teresina   |
| CTUR     | Colégio Técnico da UF   |
| DE       | Dedicação Exclusiva   |
| EAF      | Escola Agrotécnica Federal  |
| EAGRO    | Escola Agrotécnica  |
| EAJ      | Escola Agrícola de Jundiá   |
| EBTT     | Ensino Básico Técnico e Tecnológico   |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos  |
| EM       | Escola de Música  |
| EPT      | Educação Profissional e Tecnológica   |
| ES       | Escola de Saúde   |
| ESTES    | Escola Técnica de Saúde   |
| ETA      | Escola Técnica de Agricultura   |

|          |   |
|----------|---|
| ETF      | Escola Técnica Federal  |
| ETF      | Escola Técnica Federal  |
| ETS      | Escola Técnica de Saúde   |
| ETSC     | Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras   |
| ETV      | Escola Técnica Vinculada  |
| FCC      | Fundação Carlos Chagas  |
| FIC      | Formação Inicial e Continuada   |
| FNDE     | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| FUNDEB   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IFES     | Instituições Federais de Ensino Superior  |
| IFET     | Instituto Federal de Educação Tecnológica   |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  |
| IPEA     | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  |
| IRAMUTEQ | Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires                              |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases   |
| MEC      | Ministério da Educação  |
| MIT      | Massachusetts Institute of Technology   |
| OCDE     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico   |
| OCDE     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico   |
| ONU      | Organização das Nações Unidas   |
| PDE      | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| PNAD     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios   |
| PND      | Plano Nacional de Desenvolvimento   |
| PPGTE    | Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade   |
| PROEJA   | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego   |
| PROTEC   | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico   |
| SCIELO   | Scientific Electronic Library Online  |
| SENAI    | Serviço Nacional da Indústria   |
| SETEC    | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica   |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre Esclarecido  |
| TIC      | Tecnologia da Informação e Comunicação  |
| TT       | Tecnologia e Trabalho   |
| TU       | Teatro Universitário  |
| UFAL     | Universidade Federal de Alagoas   |
| UFCG     | Universidade Federal de Campina Grande  |
| UFMA     | Universidade Federal do Maranhão  |
| UFMG     | Universidade Federal de Minas Gerais  |
| UFPA     | Universidade Federal do Pará  |
| UFPB     | Universidade Federal da Paraíba   |
| UFPI     | Universidade Federal do Piauí   |
| UFRN     | Universidade Federal do Rio Grande do Norte   |
| UFRPE    | Universidade Federal Rural de Pernambuco  |
| UFRR     | Universidade Federal de Roraima   |
| UFRRJ    | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  |
| UFSC     | Universidade Federal de Santa Catarina  |

|       |  |
|-------|--|
| UFSM  | Universidade Federal de Santa Maria        |
| UFTM  | Universidade Federal do Triângulo Mineiro  |
| UFU   | Universidade Federal de Uberlândia         |
| UFV   | Universidade Federal de Viçosa             |
| UIT   | União Internacional de Telecomunicações    |
| UNED  | Unidade Descentralizada de Educação        |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista             |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| WOS   | Web of Science                             |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>19</b> |
| 1.1 Apresentação.....   | 19        |
| 1.2 Elementos e contexto da pesquisa.....                                       | 22        |
| 1.3 Cenários de investigação .....  | 27        |
| 1.4 Justificativas.....   | 29        |
| 1.5 Fundamentos metodológicos .....   | 34        |
| 1.6 Embasamento teórico.....  | 38        |
| 1.7 Estrutura do trabalho .....   | 40        |
| <b>2 TRABALHO: ASPECTOS HISTÓRICOS, ONTOLOGIA E MODOS DE<br/>PRODUÇÃO</b> ..... | <b>43</b> |
| 2.1 Trabalho: gênese histórica.....   | 43        |
| 2.2 Trabalho como categoria fundante do ser humano .....                        | 45        |
| 2.3 Trabalho e modos de produção .....  | 47        |
| 2.4 Trabalho material no capitalismo .....                                      | 52        |
| <b>3 TRABALHO IMATERIAL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA</b> .....                        | <b>59</b> |
| 3.1 Trabalho imaterial: um novo tipo de trabalho no capitalismo.....            | 59        |
| 3.2 Trabalho imaterial na teoria marxiana.....                                  | 63        |
| 3.3 O que dizem os teóricos do trabalho imaterial.....                          | 66        |
| 3.4 Trabalho imaterial e o conhecimento como capital .....                      | 73        |
| 3.5 Crises do capitalismo .....   | 78        |
| 3.6 Trabalho imaterial: as vozes discordantes .....                             | 83        |
| 3.7 Retomando a questão .....   | 91        |
| <b>4 TRABALHO DOCENTE: PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS</b> .....                | <b>94</b> |
| 4.1 Trabalho docente no panorama contemporâneo .....                            | 94        |
| 4.2 Trabalho docente na organização do trabalho .....                           | 98        |
| 4.3 Trabalho docente na organização do trabalho escolar.....                    | 100       |
| 4.4 Trabalho docente e profissionalização .....                                 | 103       |
| 4.5 Trabalho docente: ofício sobre o humano .....                               | 107       |
| 4.6 Trabalho docente codificado e trabalho docente flexível.....                | 110       |



|  |            |
|--|------------|
| <b>4.7 Trabalho docente e as dinâmicas de poder na organização do trabalho escolar .....</b> | <b>112</b> |
| <b>4.8 Trabalho docente: ação coletiva ou individual? .....</b>                              | <b>117</b> |
| <b>4.9 Trabalho docente e identidade.....</b>  | <b>118</b> |
| 4.9.1 Construção identitária do indivíduo .....  | 118        |
| 4.9.2 O trabalho docente na Sociologia das profissões .....                                  | 122        |
| 4.9.3 Trabalho docente: semiprofissão ou profissão? .....                                    | 125        |
| 4.9.4 A conquista de uma identidade profissional pelo trabalho.....                          | 129        |
| <b>4.10 Profissionalidade e trabalho docente.....</b>  | <b>134</b> |
| <b>5 TRABALHO DOCENTE NA EPT: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>            | <b>142</b> |
| <b>5.1 Educação Profissional no Período Colonial .....</b>                                   | <b>143</b> |
| <b>5.2 Formação de professores para educação profissional no período colonial .....</b>      | <b>144</b> |
| <b>5.3 Educação Profissional no Império.....</b>   | <b>146</b> |
| <b>5.4 Formação de professores para educação profissional no período imperial .....</b>      | <b>147</b> |
| <b>5.5 Educação Profissional no Período Republicano.....</b>                                 | <b>150</b> |
| <b>5.6 Formação de professores no período republicano .....</b>                              | <b>155</b> |
| <b>5.7 Educação Profissional na Nova República .....</b>                                     | <b>160</b> |
| 5.7.1 Educação Profissional no período pós-Nova República.....                               | 162        |
| 5.7.2 Novos rumos da educação profissional: a expansão da Rede Federal de EPT.....           | 165        |
| 5.7.3 Rumos da EPT no século XXI .....   | 166        |
| <b>5.8 Implicações da LDB n.º 9394/1996 na formação de professores para a EPT.....</b>       | <b>168</b> |
| <b>6 O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>173</b> |
| <b>6.1 Campo empírico da pesquisa.....</b>   | <b>173</b> |
| <b>6.2 Breves considerações sobre a Rede Federal de EPT .....</b>                            | <b>174</b> |
| <b>6.3 Números da docência em EPT no Brasil.....</b>   | <b>176</b> |
| <b>6.4 Escolas Vinculadas no contexto da Rede Federal de EPT .....</b>                       | <b>178</b> |
| <b>6.5 Colégios Técnicos da UFPI .....</b>   | <b>180</b> |
| <b>6.6 Dos participantes da pesquisa.....</b>  | <b>182</b> |
| 6.6.1 Autorização institucional.....   | 183        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.6.2 O questionário eletrônico.....   | 185        |
| 6.6.3 Coleta de dados por meio do questionário eletrônico .....  | 188        |
| 6.6.4 A entrevista narrativa.....  | 189        |
| 6.6.5 Coleta de dados por meio das entrevistas narrativas.....   | 191        |
| <b>6.7 Critérios de tratamento e análise de dados .....</b>  | <b>192</b> |
| 6.7.1 Sobre a ATD.....   | 192        |
| 6.7.2 Sobre o programa IRAMUTEQ.....   | 196        |
| <b>7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>  | <b>199</b> |
| <b>7.1 Caracterização dos professores não licenciados dos colégios técnicos da UFPI.....</b>                         | <b>199</b> |
| <b>7.2 As categorias que subsidiaram as análises .....</b>   | <b>200</b> |
| 7.2.1 Dados pessoais .....   | 200        |
| 7.2.2 Dados acadêmicos .....   | 203        |
| 7.2.3 Dados profissionais .....  | 205        |
| 7.2.4 Exercício profissional da docência .....   | 207        |
| <b>7.3. As entrevistas narrativas: com a palavra os professores EBTT .....</b>                                       | <b>208</b> |
| <b>7.3.1 O perfil dos entrevistados .....</b>  | <b>209</b> |
| <b>7.3.2 Construção, desconstrução e unitarização do <i>corpus</i> textual: criando as unidades de análise .....</b> | <b>210</b> |
| <b>7.3.3 Organizando as Unidades de Análise: construindo categorias .....</b>  | <b>212</b> |
| <b>7.4 Categoria Ser bacharel/tecnólogo .....</b>  | <b>215</b> |
| 7.4.1 Fatores influenciadores da opção pela formação inicial .....   | 215        |
| 7.4.2 Inserção no mercado de trabalho .....  | 219        |
| <b>7.5 Categoria Ingresso na docência .....</b>  | <b>223</b> |
| 7.5.1 Interesse pela docência.....   | 225        |
| 7.5.2 Experiências de ensino .....   | 227        |
| <b>7.6 Categoria Docência técnica.....</b>   | <b>230</b> |
| 7.6.1 Docência pedagógica .....  | 231        |
| 7.6.2 Docência profissional .....  | 238        |
| 7.6.3 Docência relacional .....  | 244        |
| <b>7.7 Categoria Ser professor não licenciado .....</b>  | <b>248</b> |
| 7.7.1 Autorreconhecimento profissional .....   | 249        |
| 7.7.2 Sentimentos de pertença.....   | 255        |
| <b>7.8 Análise sintética das categorias .....</b>  | <b>260</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                | <b>262</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>268</b> |
| <b>APÊNDICE A – Solicitação para autorização da pesquisa .....</b> | <b>289</b> |
| <b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....</b>  | <b>290</b> |
| <b>APÊNDICE C – Questionário aos professores.....</b>              | <b>292</b> |
| <b>APÊNDICE D – Roteiro para as entrevistas narrativas .....</b>   | <b>296</b> |
| <b>APÊNDICE E – Unidades de análise por tema gerador.....</b>      | <b>297</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema o trabalho docente. Também orienta o debate em torno das categorias identidade docente e profissionalidade. Nesse contexto, o seu objeto de investigação se volta para a construção/reconstrução de sentimentos de identidade docente e profissionalidade em professores sem formação inicial específica para o magistério. Assim, foram analisados diversos aspectos da trajetória profissional de professores cuja atuação tem se dado em cursos técnicos de nível médio em instituições de educação profissional e tecnológica (EPT) da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, mas que não cursaram um curso superior de Licenciatura<sup>1</sup> buscando, em especial, entender porque profissionais com formações acadêmicas iniciais distintas do magistério, direcionaram suas carreiras profissionais para o campo da docência.

### 1.1 Apresentação

Dois pontos sustentam o meu interesse pelo tema: o primeiro, por ser este o ambiente de trabalho onde atuo como docente há mais de duas décadas. O segundo ponto se alinha com a proposta de parceria institucional do Programa de Pós-graduação<sup>2</sup> da Universidade Tecnológica Federal do Paraná com a Universidade Federal do Piauí (UFPI). Entendi que uma pesquisa que analisasse a questão da identidade profissional e da profissionalidade na Educação Profissional e Tecnológica poderia melhor responder às expectativas dessa parceria.

Como professor da educação profissional, entendo ser especialmente relevante enfrentar os temas ligados ao campo de trabalho em que atuo profissionalmente. É, portanto, deste ambiente acadêmico que emerge a presente pesquisa, uma vez que ele reproduz de forma singular o cenário apresentado na investigação.

Nesse ponto e de forma sintética, passo a discorrer sobre minha trajetória acadêmica e os caminhos que me conduziram a abraçar este desafio profissional,

---

<sup>1</sup> As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p.1359)

<sup>2</sup> O Doutorado interinstitucional em Tecnologia e Sociedade é o resultado da parceria entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), instituição promotora e a Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição receptora. Aprovado em 2016 pelas CAPES, o programa tem como área de concentração Tecnologia e Sociedade. Sua finalidade específica é a titulação em nível de doutorado de professores vinculados aos colégios técnicos da UFPI em regular exercício da função docente.

ressaltando que a opção pelos processos de formação *stricto sensu* nem sempre ocorre de forma planejada e/ou previamente pensada. A trajetória que leva à formação do professor pesquisador não é algo linear, pelo contrário, requer daquele que se orienta por esse caminho, esforço, dedicação e, sobretudo identificação com seu objeto de pesquisa.

O início de tudo, o ano de 1989, quando me diplomei na Licenciatura em Ciências com Habilitação em Física. Embora a opção pela carreira docente não tenha sido planejada, era o que se apresentava para o momento em se tratando de um estudante oriundo das fileiras do ensino público. Os primeiros passos foram dados em 1990, como professor da rede estadual de educação do Estado do Piauí onde trabalhei por dois anos. Logo após, em 1991, comecei a carreira de professor da educação profissional ao ser nomeado professor efetivo do quadro de servidores da Universidade Federal do Piauí - UFPI na área de Física. Fui lotado no Colégio Técnico de Floriano (antes, denominado Colégio Agrícola de Floriano), à época, ainda pertencente à carreira de professor de 1º e 2º graus. É nesse cenário que vivencio minhas primeiras experiências no campo da educação profissional.

Como primeira impressão, chamou minha atenção o modelo organizacional da escola. Diferente das escolas propedêuticas tradicionais de educação básica onde atuei, a instituição de educação profissional evidenciava uma clara divisão no seu quadro de professores. De um lado, professores da chamada educação geral ou propedêutica, do outro, professores das chamadas “disciplinas técnicas”<sup>3</sup> responsáveis pela construção do referencial técnico dos cursos profissionalizantes. Tal separação se fazia perceber tanto na ocupação dos espaços físicos da escola, na organização curricular dos cursos técnicos, como no modelo de gestão que privilegiava questões técnicas em contraste com as demandas acadêmicas. Naqueles anos iniciais tive a clara percepção de que precisava avançar na compreensão desses fenômenos.

A perceptível separação entre educação profissional e educação propedêutica foi a problemática que impulsionou meus primeiros passos na pesquisa no campo da educação profissional. Em 2007, ingressei no mestrado acadêmico em Educação

---

<sup>3</sup> Segundo Alarcão e Rua (2005), o conceito de disciplina remete ao domínio sobre um conjunto de conhecimentos especializados com metodologias e leis próprias. No caso das disciplinas técnicas, elas se caracterizam por privilegiar a aplicação de processos instrucionais com ênfase no domínio e desenvolvimento de habilidades motoras em distintos campos do conhecimento.

Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O curso integra um programa específico de formação acadêmica *stricto sensu* da UFRRJ em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e voltado exclusivamente para professores com atuação em escolas de educação profissional da Rede Federal contemplando todas as regiões do país. Nesse período, em meio a estudos específicos sobre a temática da educação profissional e a convivência com professores de diferentes escolas e instituições pude ampliar e melhorar minha visão sobre educação profissional com um todo.

No mestrado, a transdisciplinaridade foi meu objeto de estudo. Na pesquisa, procurei compreender o processo inter-relacional entre professores do campo propedêutico e professores das áreas técnicas na produção do conhecimento em sala de aula. Os resultados da investigação apresentaram conclusões notadamente evidenciadas no cotidiano escolar: dois grupos de professores que, embora pertencendo a um mesmo espaço escolar, produziam práticas escolares independentes e não relacionais.

Assim, tendo como cenário natural de formação o campo das licenciaturas, a experiência do mestrado despertou o interesse em entender o percurso profissional e acadêmico desse grupo específico de professores formado por técnicos com distintas formações, mas que adotaram o magistério como espaço de atuação profissional.

No doutorado, escolhi aprofundar os estudos nesse campo de pesquisa. Um olhar sobre as instituições de Educação Profissional e Tecnológica - EPT permite verificar que o universo profissional da docência nessas instituições de ensino é constituído por professores com distintas formações iniciais. Minha curiosidade acadêmica voltou-se para um grupo específico de docentes: aqueles com formação acadêmica inicial distinta das licenciaturas. São professores bacharéis e/ou tecnólogos com atuação em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, exercendo a docência em disciplinas especializadas. Neste estudo, eles foram denominados de professores não licenciados<sup>4</sup>.

A despeito de pertencerem à carreira do magistério público, o que há de singular neste evento é o fato deles, em tese, se tornarem professores no próprio exercício profissional da docência, uma vez que suas formações iniciais os conduziam a outros campos profissionais.

---

<sup>4</sup> Grupo de professores graduados em cursos de bacharelado e/ou tecnologia.

Desta feita, considerando que a formação em disciplinas pedagógicas é um pré-requisito para o exercício da função docente<sup>5</sup> (OLIVEIRA; SILVA, 2012), neste trabalho, interessa particularmente analisar como os professores não licenciados constroem/reconstroem sua identificação com o magistério e como desenvolvem suas atividades profissionais no campo da docência, considerando que, a priori, não almejavam o trabalho docente como atividade profissional principal.

Importava-me, ainda, entender as razões e motivações que levaram profissionais no contexto de suas áreas específicas a optaram pela docência como principal campo de atividade profissional.

Dessa forma, desenvolvi um projeto de pesquisa que abordou como tema o trabalho docente na educação profissional, entendendo-o como um modelo de trabalho de práticas coletivas a serviço de um processo de formação e transformação de sujeitos sociais (TARDIFF; LESSARD, 2014) que incumbe ao professor o protagonismo das ações educativas, o que requer do professor mais que uma adequada formação inicial, pois pressupõe a identificação com a profissão (identidade) e seu competente exercício (profissionalidade). Dadas as poucas investigações na educação profissional com esses interesses, a eles também me dediquei como forma de contribuição para uma melhor conformação desses estudos na área das Ciências da Educação.

## 1.2 Elementos e contexto da pesquisa

O presente trabalho propõe analisar a construção/reconstrução de sentimentos<sup>6</sup> de identidade e profissionalidade de docentes no seu exercício profissional em dois momentos distintos: o primeiro, de autoidentificação com a carreira, onde se busca entender, com base no próprio discurso do professor, desvelar os processos históricos que o fizeram trilhar o caminho da docência. O segundo identifica-se com a dimensão profissional do trabalho docente e busca compreender como o professor se percebe e se envolve profissionalmente com seu trabalho considerando que este não se limita somente ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias ao ato de ensinar.

---

<sup>5</sup> No caso específico da docência na Educação Básica este requisito é revestido de uma natureza jurídico-formal.

<sup>6</sup> Este trabalho adota conceito de sentimentos de identidade dado por Pollak (1992) que o associa à construção de uma autoimagem como forma de se perceber e ser percebido pelos outros e, assim fazer com que o indivíduo acredite na sua própria representação ao longo da vida.

Como delimitação da investigação, o interesse de estudo se situa no universo de professores efetivos pertencentes à Rede Federal integrante da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT<sup>7</sup>) com vínculo institucional efetivo e atuação docente em cursos técnicos de nível médio. Ainda como recorte do estudo, foram sujeitos da investigação os professores não licenciados, portanto, em tese, sem formação específica inicial em disciplinas pedagógicas.

O campo empírico da pesquisa teve como cenários três escolas de EPT: o Colégio Técnico de Teresina (CTT), o Colégio Técnico de Floriano (CTF) e o Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ), Instituições de ensino vinculadas à UFPI e integrantes da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. Localizam-se no Estado do Piauí nas cidades de Teresina, Floriano e Bom Jesus respectivamente e promovem a oferta anual de cursos técnicos de nível médio nas modalidades concomitantes e subsequentes, nos eixos tecnológicos de Recursos Naturais (curso técnico em Agropecuária), Ambiente, Saúde e Segurança (curso técnico em Enfermagem) e Informação e Comunicação (curso técnico em Informática).

Contribuiu para a escolha o fato de as escolas participantes limitarem sua oferta de EPT apenas a cursos técnicos de nível médio, de forma que o trabalho docente dos participantes contemplasse a delimitação da investigação neste quesito.

No Brasil, a regulamentação da oferta de EPT é feita pela Lei 5.154/2004 de 23 de julho de 2004. O art. 4º desta norma legal faz referência às formas de desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio: integrada, concomitante e subsequente. Essas modalidades indicam as possíveis articulações que se pode estabelecer entre ensino profissional, de natureza técnica, e o ensino médio, com a marca da formação propedêutica. De fato, o currículo em EPT é entrelaçado tanto de um caráter técnico específico terminal quanto de uma concepção generalista de ensino.

Para contemplar esse duplo enfoque, o universo da docência em EPT tem se formado, hegemonicamente, pela afluência de dois perfis de profissionais docentes: licenciados e não licenciados. Os professores licenciados compõem fundamentalmente o grupo daqueles que ministram as disciplinas dos eixos de formação generalista (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas

---

<sup>7</sup> A carreira EBTT foi criada pela Lei nº 11.789 de 22 de setembro de 2008 em substituição à antiga carreira do magistério de 1º e 2º graus.



Tecnologias). Os professores não licenciados, por sua vez, bacharéis graduados em áreas específicas do conhecimento, integram o grupo dos professores que exercem a docência em disciplinas de conteúdo técnico, muito embora, eventualmente, possa haver professores desse eixo atuando no eixo de formação generalista e vice-versa.

Há que se considerar que a legislação educacional brasileira não contempla uma formação inicial específica para a docência fora da licenciatura. Além disso, os cursos de bacharelado e de tecnologia diferem das licenciaturas tanto em relação ao currículo, quanto ao perfil acadêmico e profissional do estudante. Enquanto os cursos de licenciatura direcionam seu currículo para a formação de professores, os cursos de bacharelado e de formação de tecnólogos propõem o aprofundamento em campos diversos de formação profissional e em distintas áreas do conhecimento.

Por sua vez, o acesso e o exercício da carreira docente em instituições públicas de ensino brasileiras ocorrem em obediência a princípios constitucionais, hoje pacificados na constituição federal de 1988<sup>8</sup> e também presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN), Lei nº 9.496/1996<sup>9</sup>, além das resoluções nº 2 de 26 de junho de 1997<sup>10</sup> e nº 1 de 27 de março de 2008<sup>11</sup> do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Na LDB atualizada, as normas gerais que condicionam o exercício profissional da docência estão explicitadas no Título VI. Na educação superior, do ponto de vista legal, a questão do ingresso do bacharel/tecnólogo na carreira docente parece pacificada. O artigo 66 da LDB, que regulamenta essa questão não faz qualquer distinção entre licenciados e não licenciados quanto ao exercício profissional da docência. O texto legal limita-se a anunciar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, Lei 9394, 1996).

---

<sup>8</sup> A constituição da República de 1988 em seu artigo 37 consagrou o concurso público de provas e títulos como única forma de ingresso de servidores na administração pública.

<sup>9</sup> Em seu Art. 62º, a Lei 9394/1996 preconiza que o exercício da docência na educação básica, nível de ensino em que se situado a educação profissional, deva ser exercido por profissionais com formação em cursos superiores de licenciatura, de graduação plena.

<sup>10</sup> A resolução nº 02/1997 do CNE em seu Art. 1º prevê que a formação de docentes para as séries finais do ensino fundamental, o ensino médio, e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos de regulares de licenciatura.

<sup>11</sup> Define o perfil dos profissionais do magistério integrantes da Educação Básica com base na Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no âmbito dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Na Educação Básica, o texto da LDB deixa claro, em regra geral, que compete apenas aos licenciados o exercício da docência:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Lei nº 13.415, de 2017).

Observa-se no referido artigo do texto legal uma lacuna quanto ao exercício da docência em disciplinas técnicas de cursos de formação profissional. O exercício profissional da docência por não licenciados é abordado na LDB, ainda que de forma implícita, no seu artigo 61, incisos IV e V, quando autoriza o magistério exercido por

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Com a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a LDB foi alterada de forma a possibilitar que indivíduos não licenciados, candidatos ao cargo de professor no âmbito da educação profissional fossem admitidos pela aceitação do título de “notório saber”<sup>12</sup>.

Por sua vez, a complementação pedagógica descrita no mesmo artigo refere-se a programas especiais de estudos situados no campo das licenciaturas. Sua regulamentação consta na Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997 do CNE e no Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016. A complementação pedagógica tem funcionado como uma espécie de “segunda licenciatura” e teria como objetivo habilitar o profissional para o exercício da docência.

O regramento jurídico de acesso à carreira docente por parte do bacharel/tecnólogo ainda vai encontrar sustentação jurídica no Art. 4º da resolução nº 1, do CNE de 24 de março de 2008. A mesma estabelece que, para atuarem

---

<sup>12</sup> Segundo o parecer 499/1999 do CNE, notório saber refere-se à qualidade do currículo profissional do indivíduo. Esclarece ainda, que essa qualidade deve ser comprovada e reconhecida por instituições legalmente credenciadas, podendo vir a substituir o título acadêmico. Somente universidades públicas com curso de doutorado na área de conhecimento pretendida pode fazer o reconhecimento.

como docentes de componentes profissionalizantes em cursos de educação profissional técnica de nível médio, os profissionais devem ser:

I - habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;

II - pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;

III - graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio. (BRASIL, 2008, p.1)

A referida norma ainda estabelece um critério de excepcionalidade para o exercício do magistério da Educação Básica por profissionais bacharéis ou tecnólogos. No seu Art. 7º., preceitua que podem atuar como docentes “os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço” (BRASIL, 2008, p.2).

Na prática, a regramento jurídico apresentado tem pouca ou nenhuma efetividade. O acesso ao cargo de professor por não licenciados em instituições públicas de educação básica encontra suas normas e regras nos próprios editais que regulamentam os certames, razão pela qual, e em diversos casos, profissionais não licenciados ingressam no serviço público no campo da docência na educação básica apenas com o título da formação inicial.

Uma vez investidos no cargo, o exercício do magistério para esses professores se constitui em um enorme desafio profissional. As percepções sobre a nova trajetória profissional escolhida contemplam uma série de especificidades que irá exigir do professor, entre outras coisas, reafirmar-se profissionalmente diante dos desafios do novo campo de trabalho.

Para os professores não licenciados, o pressuposto inicial é que eles chegam ao magistério sem uma identidade docente consolidada. A formação inicial e possíveis experiências profissionais anteriores, em regra, não vinculadas ao magistério, consolidam esse entendimento. Em princípio, o trabalho desses professores vai se respaldar apenas no pragmatismo funcional e na sua competência conteudista. (URBANETZ, 2011).

### 1.3 Cenários de investigação

Tomando como referência o contexto apresentado, apresenta-se os cenários da investigação. Para a categoria identidade profissional, a pesquisa assume o entendimento dado por Nóvoa (1992) quando defende que a gênese identitária profissional ocorre ainda na formação inicial do indivíduo. Para ele, este é um processo permanente que segue consolidando-se e se resignificando ao longo de todo o exercício profissional. Considerando a visão do autor, neste trabalho, particularmente, interessou compreender como os profissionais, cujo exercício profissional difere de sua formação inicial, constroem/reconstroem sua identidade profissional. Importou ainda entender como os professores não licenciados lidam com sentimentos de identidade docente atuando em uma área distinta da qual foi qualificado.

Quanto à profissionalidade, o debate contemporâneo contempla ao menos dois cenários distintos, porém complementares, de análise: o primeiro atribui à profissionalidade o sinônimo de competência profissional alinhada ao conjunto de habilidade e técnicas empregadas na construção da prática educativa (MORGADO, 2011; ESPÍNDOLA, 2014, dentre outros). O segundo vincula a profissionalidade a um conjunto de atividades docentes realizadas fora do espaço da sala de aula. Entre os autores que defendem essa tese está Contreras (2002). Em seu discurso, ele vai descolar o conceito de profissionalidade unicamente do conceito de competência conteudista ao permitir situá-lo em um quadro mais amplo de análise do trabalho docente. O autor argumenta que, para além das atividades restritas ao trabalho de sala de aula, a profissionalidade compreende, também, um conjunto de atividades concretas que os professores desenvolvem a partir do espaço escolar e, em muitos casos, para além dele. São atividades que promovem e reconhecem o trabalho docente e sua importância para si e para o grupo a qual pertence (FARIA; BRACHT, 2014).

Historicamente, os processos de socialização<sup>13</sup> do indivíduo exercem influência direta sobre sua formação identitária (DUBAR, 2005). Como observa Medeiro (2002), estes são conceitos interligados, não sendo possível referir-se a um sem reconhecer o outro. Assim, a pesquisa adota como premissa inicial o argumento

---

<sup>13</sup> A socialização é um processo de constituição do indivíduo e das sociedades por meio de interações e práticas sociais, mediadas por emoções, relações de poder e projetos identitários numa relação dialética entre o homem e os contextos socioculturais que habita (ABRANTES, 2011).

de que a inserção de profissionais não licenciados no campo da docência ocorre de forma circunstancial em decorrência de um novo processo de socialização profissional do indivíduo. Dessa forma, a identidade destes profissionais, ainda que no exercício da docência, em princípio, permanece vinculada à sua formação inicial. Ao estrear um itinerário profissional distinto daquele pensado no decurso de sua formação, o indivíduo estabelece um processo de ruptura identitária entre o profissional vinculado a outra área do trabalho e o agora professor. A identidade profissional que subsistirá a esse ato de “transação subjetiva<sup>14</sup>” (DUBAR, 2005, p.206) posterior à inserção do profissional não licenciado na nova carreira profissional estará suscetível a influências diversas.

De acordo com Marcelo (2009), concorrem para esse processo de reconstrução identitária, estruturas de natureza pessoal (vinculada à sua história de vida), de natureza socioprofissional (expressas pelas relações profissionais de trabalho) e cultural (relacionado ao valor simbólico que é atribuído à docência). Segundo o autor, compõem as estruturas de natureza pessoal: autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação com o trabalho. A estrutura socioprofissional vincula-se à própria carreira docente e são caracterizadas pelas dimensões de interações hierárquicas de gestão, as interações coletivas em grupos de professores e servidores e as interações com o corpo discente (TARDIF, 2012). A estrutura cultural, por sua vez incorpora todo patrimônio simbólico historicamente integrado à carreira docente (MARCELO, 2009).

A dinâmica com que essas estruturas emergem no contexto do trabalho docente é que irão determinar o processo de construção de sentimentos de identidade do professor não licenciado com reflexos objetivos na constituição de sua identidade profissional e profissionalidade.

Dessa forma, e considerando os cenários apresentados, a presente pesquisa buscou responder **como professores não licenciados consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente**, que se constituiu como o problema de pesquisa.

Com o propósito de dar mais especificidade à questão central da pesquisa, algumas outras questões orientaram o estudo: o que leva um profissional técnico a

---

<sup>14</sup> Transação subjetiva se refere à relação temporal do indivíduo com a profissão, projeções realizadas para si e a identidade construída ao longo de sua vida, a partir dos contextos sociais e dos valores da identidade familiar (ALVES et al. 2007, p.279).

assumir o campo da docência? Quais as percepções do professor não licenciado sobre seu trabalho docente? Quais as sensações vividas pelo professor não licenciado quando se confrontam as expectativas criadas na sua formação inicial e a trajetória profissional docente?

Finalmente, visando compor um quadro teórico e empírico que permitissem fornecer elementos que possibilitassem dar respostas ao problema de pesquisa e a essas questões, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil socioprofissional dos professores não licenciados dos colégios técnicos da UFPI.
- Identificar possíveis fatores favorecedores da opção de professores não licenciados pelo trabalho docente;
- Identificar elementos de profissionalidade presentes no trabalho docente de professores não licenciados;
- Analisar sentimentos de identidade profissional docente de professores não licenciados no exercício profissional da docência.

#### 1.4 Justificativas

A opção por trabalhar com os professores não licenciados se justifica pela singularidade de seus percursos profissionais e no modo como eles se constituíram professores em algum momento entre o final de sua formação inicial e o efetivo exercício profissional docente.

De fato, o debate acerca do trabalho docente não é recente. As transformações no mundo do trabalho entre o final do século XX e o primeiro quartel do século XXI têm garantido visibilidade ao tema. Ainda que seu caráter socializador, produtor de conhecimento e de formação humana domine a discussão, não é possível pensar essa categoria de trabalho desconectado de um contexto sociopolítico e cultural imanente a quem o executa: o professor (VIEIRA, 2017). Tais contextos condicionam a prática docente como resultado de uma racionalidade política e pedagógica que, em última análise, caracteriza e influencia a identidade e a profissionalidade do professor em mediação com seu processo formativo inicial.

No Brasil, estudos sobre o trabalho docente têm abordado o tema predominantemente com base na formação de professores (MAIA; HOBOLD, 2014; GATTI, 2017). Igualmente, outras pesquisas têm dedicado preferencialmente seus

esforços em detalhar o universo da docência no campo da educação básica e do ensino superior (GATTI, 2014; MELO; OLIVEIRA; SANTANA, 2017). Estudos na área de formação de professores para a EPT, entretanto, tem recebido pouca atenção de pesquisadores e em especial no âmbito governamental (CASTAMAN; VIEIRA; OLIVEIRA, 2016).

Ao comentar sobre presença de profissionais com formações diversas e distintas das licenciaturas no cenário da docência, Pimenta e Anastasiou (2002), se pronunciam dizendo que esse fenômeno é uma decorrência natural de seus campos de atuação, ou mesmo por interesses diversos deste. Segundo as autoras, os professores não licenciados são profissionais com alto nível de conhecimento em suas áreas, mas que “na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.104).

São indivíduos que se constituem professores no próprio exercício profissional. Dito isso, investigar como os professores não licenciados constroem sua identidade e sua profissionalidade no trabalho docente em EPT se delinea como um tema de pesquisa instigante e emergente a ser estudado no campo das Ciências da Educação.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que as licenciaturas ocupam um espaço privilegiado na pesquisa sobre o trabalho docente, ela também revela a ampliação qualitativa e quantitativa das obrigações que se impõem ao professor no seu exercício profissional. Para os professores não licenciados este é mais um desafio profissional, pois, para eles, a atividade docente irá demandar, além das exigências típicas da carreira, o desafio de pertencer a uma atividade profissional para o qual não teve formação específica. Some-se a isso a dificuldade dos professores não licenciados em reconhecer o trabalho docente como uma categoria que não se vincula única e exclusivamente ao campo da “mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processos de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente” (MACHADO, 2008, p.15), mas, principalmente, entender como ele se apropria de seu trabalho e com ele se identifica, numa perspectiva que lhe permita se desenvolver profissional e pedagogicamente.

Da mesma forma, outras pesquisas atestam que a qualidade dos professores e a forma como ensina explica em grande parte o sucesso dos alunos. (VIDAL; VIEIRA, 2017; SILVA; LOPES, 2015). São resultados que evidenciam a importância do trabalho docente no desenvolvimento e na qualidade da educação. A

complexidade e a dinâmica destes processos irão requerer do professor não licenciado um novo perfil profissional em direção a uma autonomia profissional que melhor o qualifique para o exercício da profissão docente. Nesse contexto, investigar o trabalho docente do professor não licenciado na perspectiva da construção de sua identidade docente e na constituição de sua profissionalidade importa, para além dos processos de ensino, compreender como o professor bacharel/tecnólogo constrói sua profissão no espaço institucional.

Nesse cenário, torna-se relevante compreender o trabalho docente de professores não licenciados com base em influências como o ambiente escolar, as relações interpessoais, as políticas educacionais, os contextos socioculturais, entre outros. São fatores que delineiam a trajetória profissional do docente e dão contornos à sua formação profissional. Estes fatores constituirão marcas identitárias que irão moldar a percepção que o professor não licenciado tem do próprio trabalho docente considerando ser este algo permanente, relacional, contínuo e subjetivo (RAITZ; SILVA, 2014).

Ainda na perspectiva de ressaltar a relevância da investigação realizou-se uma pesquisa bibliométrica<sup>15</sup> com o objetivo de mapear a produção acadêmica em relação ao campo de conhecimento proposto. O objetivo foi verificar que aspectos e dimensões vêm sendo explorados sobre o tema a partir de um olhar sobre as principais bases e bancos de dados em pesquisas acadêmicas.

Nesse caso, a pesquisa bibliométrica foi feita em quatro bases de dados. Duas internacionais: *Scopus* e *Web of Science* (WOS) e duas nacionais: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave empregadas nos mecanismos de busca foram: “Trabalho docente”, “Identidade docente”, “Profissionalidade”, “Formação de professores” e “Educação Profissional” e seus homólogos em inglês. Fez-se o uso de operadores lógicos e de proximidade para combinar as palavras-chave. Foram pesquisados artigos científicos e/ou dissertações e teses nas referidas fontes. Como critério de refinamento, procedeu-se um recorte temporal com o propósito de comportar trabalhos publicados a partir do ano de 2014 (últimos cinco anos). O recorte

---

<sup>15</sup> Segundo Spinak (1988), a bibliometria constitui-se uma ferramenta de auxílio na verificação de indicadores científicos com viés voltado para a produção acadêmica impressa. Utiliza-se de ferramentas estatísticas, estudos qualitativos e métodos matemáticos para analisar publicações bibliográficas (SPINAK, 1988).



temporal como critério de exclusão se justifica pela necessidade de prestigiar pesquisas mais recentes sobre as categorias elencadas.

Quanto às áreas subjetivas do conhecimento, limitou-se a busca ao campo das Ciências Humanas e Sociais. Além disso, foram suprimidas dos resultados as referências a livros, atas e anais de congressos, patentes e periódicos. A tabela 1 apresenta os resultados obtidos na busca por publicações com as palavras-chave (em português e inglês), que nortearam a investigação.

Tabela 1 - Número de publicações por palavras-chave (em inglês) por base de dados

| Palavras-chave                               |        |     |        |      |       |
|--|--------|-----|--------|------|-------|
|  | Scopus | WOS | SciELO | BDTD | TOTAL |
| Trabalho docente/Teaching Work               | 36     | 71  | 31     | 67   | 205   |
| Identidade docente/Teaching identity         | 7      | 12  | 27     | 5    | 51    |
| Profissionalismo/Professionalism             | 64     | 24  | 12     | 22   | 122   |
| Formação de professores/Teacher Formation    | 23     | 37  | 17     | 47   | 124   |
| Educação Profissional/Professional Education | 62     | 85  | 54     | 167  | 368   |
| Total  | 192    | 229 | 141    | 308  | 870   |

Fonte: autoria própria (2017).

Os resultados da Tabela 1 mostram que em 870 publicações, ao menos uma das palavras-chave da pesquisa é abordada no trabalho. Em seguida, com o objetivo de melhor refinar a pesquisa, aplicou-se alguns filtros de busca. Consistiu na utilização do operador booleano “and” para combinar as palavras-chave, o que resultou nas seguintes expressões: “teaching work” and “teaching identity”; “teaching work” and “teaching identity” and professionalism; “teaching work” and “teaching identity” and professionalism and “teacher formation” e “teaching work” and “teaching identity” and professionalism and “teacher formation” and “professional education”. A tabela 2 mostra a quantidade de trabalhos publicados por base de dados.

Tabela 2 - Quantidade de publicações com aplicação dos filtros

| Expressão   |        |     |        |      |       |
|---|--------|-----|--------|------|-------|
|   | Scopus | WOS | SciELO | BDTD | TOTAL |
| Teaching Work and Teaching Identity   | 1      | 0   | 0      | 51   | 52    |
| Teaching Work and Teaching Identity and Professionalism   | 0      | 0   | 0      | 12   | 12    |
| Teaching work and Teaching Identity and Professionalism and Teacher Formation                             | 0      | 0   | 0      | 0    | 0     |
| Teaching Work and Teaching Identity and Professionalism and Teacher Formation and Professional Education. | 0      | 0   | 0      | 0    | 0     |
| TOTAL   | 1      | 0   | 0      | 63   | 64    |

Fonte: autoria própria (2017)

Os resultados exibidos na tabela 2 revelam que a temática do trabalho docente quando combinada com as outras categorias analisadas na pesquisa tem sido pouco explorada em publicações pela academia nos últimos cinco anos. Por exemplo, a combinação das palavras-chave: trabalho docente, identidade docente e profissionalidade retornaram em apenas 12 publicações nas bases de dados. Os resultados encontrados referem-se a dissertações e teses publicadas no Brasil. Para os outros refinamentos não houve resultados.

Conclui-se, portanto, que estudos que abordam o tema do trabalho docente em associação com as temáticas da profissionalidade e da identidade profissional docente são escassos na literatura, o que reforça a relevância e o ineditismo da pesquisa.

Após esse levantamento, foi realizada uma leitura dos resumos das publicações encontradas, visando verificar, dentre elas, aquelas que melhor se alinhavam à temática da investigação. Em seguida, excluídos os trabalhos duplicados e fora da temática, procedeu-se à sua leitura dos textos, com o objetivo de se apropriar de tais estudos e também identificar os autores de referência.

Outro aspecto que justifica a investigação é a sua identificação com as temáticas da Linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho (TT) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade – PPGTE – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, à qual estou vinculado. Analisar a trajetória identitária e a profissionalidade de professores não licenciados como construções que se materializam no espaço escolar mediado pelo trabalho docente implica em tomar o trabalho docente como categoria inerente ao próprio homem (professor) que o ajuda a se construir como ser humano e modificar o meio em que vive pelos impactos de seu trabalho na sociedade (UTFPR/PPGTE, 2010).

O projeto de pesquisa ainda se alinha com o referencial da tecnologia, uma vez que tecnologia e trabalho são temas complexos que se interferem e inter-relacionam em múltiplos contextos, seja econômico, sociopolítico e/ou cultural (LIMA FILHO; QUELUZ, 2010).

Por fim, a pesquisa se identifica com o pesquisador por ter seu *lôcus* de atuação profissional no campo da Educação Profissional e Tecnológica, em particular, em uma escola de educação profissional vinculada à Universidade Federal do Piauí - UFPI e integrada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

## 1.5 Fundamentos metodológicos

Metodologia é a combinação de métodos<sup>16</sup> e ciência, ou seja, representa o estudo dos métodos de pesquisa que auxiliam no avanço da ciência (TARTUCE, 2006). De acordo o autor, sua aplicação envolve um conjunto de regras e procedimentos científicos metodicamente estabelecidos para realizar uma investigação científica. Etimologicamente, representa o estudo dos caminhos e dos instrumentos empregados para sua realização (FONSECA, 2002).

Para Minayo (2007), a metodologia, para além dos métodos e técnicas a serem utilizados, representa um momento de escolha teórica do pesquisador tendo em vista a abordagem a ser feita a seu objeto de estudo. De fato, a metodologia não se restringe à escolha de caminhos, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa, mas envolve a criatividade do pesquisador na forma como articula teoria e métodos de pesquisa (MINAYO, 2007).

A pesquisa, por sua vez, é um processo de construção do conhecimento<sup>17</sup> com a finalidade de gerar novos conhecimentos, aprofundar os já existentes, ou mesmo negar conhecimentos anteriormente consolidados. Seu objetivo é encontrar respostas para perguntas por meio do emprego de processos científicos confiáveis, legitimados e consistentes, de modo que as informações obtidas sejam significativas para as perguntas propostas (SELLTIZ et al, 1965). Assim “pesquisar é simplesmente *reunir informações necessárias para encontrar respostas para uma pergunta e assim chegar à solução de um problema*” (BOOT; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p.7 grifos no original).

Posto que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (CHIZZOTTI, 2018, p.13), e considerando os critérios de classificação da pesquisa científica, neste estudo, para analisar como professores com trajetórias formativas distintas das licenciaturas (não licenciados) consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Gerhardt; Silveira (2009), a pesquisa qualitativa busca avaliar aspectos de realidade pela compreensão e explicação das relações sociais que não podem ser quantificadas. Para Creswell (2014), a investigação

---

<sup>16</sup> Os métodos científicos são as formas mais seguras inventadas pelos homens para controlar o movimento das coisas que cerceiam um fato e montar formas de compreensão adequadas dos fenômenos (TARTUCE, 2006, p.12).

<sup>17</sup> Para Fonseca (2002), o conhecimento humano representa o esforço do homem para resolver as contradições entre o objeto a ser estudado e a realidade à qual pertence.

qualitativa constitui uma forma legítima de análise das ciências sociais e humanas, uma vez que aborda, em sua essência, os significados que os indivíduos emprestam às questões marcadamente sociais. Segundo a autora, seu objetivo é produzir novas informações não quantificáveis sobre a dinâmica das relações sociais.

A pesquisa, igualmente, inscreve-se no plano da investigação social. A pesquisa social compõe um conjunto organizado de procedimentos metodológicos com a finalidade de interpretar e compreender uma dada realidade (LEHFELD; BARROS, 1991). Nesse contexto, a pesquisa aqui proposta representa um trabalho de investigação social que busca, na análise de um fenômeno social singular, captar seus significados e implicações sobre as pessoas envolvidas (QUIVY; CHAMPENHOUT, 2008).

Quanto à sua natureza, a pesquisa é classificada como básica. A pesquisa básica objetiva produzir novos conhecimentos que permitam avançar as ciências sem, no entanto, valer-se de uma utilidade prática de seus resultados, ou mesmo prescindir de uma aplicação prática (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Em relação a seus objetivos a pesquisa é de natureza descritiva. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa descritiva procura descrever com exatidão e profundidade aspectos singulares de uma dada realidade. Além disso, intenta captar e detalhar características dos atores envolvidos na pesquisa com o objetivo de estabelecer relações entre elas na perspectiva de propor respostas à questão de pesquisa que orienta a investigação. No caso desta investigação, a intenção do pesquisador é conhecer as características e valores de um grupo específico de professores cuja formação inicial não foi orientada para o exercício do magistério. O objetivo do diálogo com este grupo de professores é investigar sentimentos de identidade e profissionalidade no trabalho docente. O caráter descritivo da pesquisa se manifesta pelo fato de a mesma procurar descrever fatos e fenômenos de uma realidade específica (TRIVINOS, 1987).

Como método de investigação optou-se pelo estudo de caso. O método caracteriza-se por aprofundar o conhecimento em uma entidade bem definida com o objetivo de elucidar o que há de mais essencial e característico desse objeto (FONSECA, 2002), ao mesmo tempo em que permite ao pesquisador um amplo e detalhado conhecimento do que se está pesquisando (GIL, 1996). A opção pelo estudo de caso se justifica em função da delimitação espacial da investigação,

restrita a três escolas de EPT vinculadas à Rede Federal e aos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Quanto aos procedimentos, iniciou-se a investigação com a pesquisa bibliométrica feita em bases de dados nacionais e internacionais (ver Tabelas 1 e 2) que permitiu uma revisão de literatura em relação ao tema pesquisado e seu objeto de investigação e auxiliar na seleção dos artigos básicos que irão contribuir na construção do referencial teórico.

A pesquisa documental, por sua vez, permitiu realizar levantamento de documentos oficiais que disciplinam o ensino em EPT no Brasil. A análise documental constituiu-se em importante fonte de investigação, visto que recorrer a dados diversificados e sem tratamento analítico, auxilia o pesquisador a elucidar e provar determinadas questões (REIS, 2017).

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, a investigação utilizou-se de entrevistas narrativas autobiográficas e questionários semiestruturados. Considerando que as entrevistas narrativas analisam as histórias contadas (CRESWELL, 2014), o objetivo é estimular que professores não licenciados narrem suas histórias de vida com o propósito de desvelar aspectos específicos inerentes à pesquisa (MUYLEAERT et. al, 2014). Por sua vez, com o questionário semiestruturado se buscará identificar o perfil profissional dos professores não licenciados vinculados às instituições participantes da pesquisa, tendo em vista a seleção da amostra que irá colaborar com as entrevistas narrativas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), o questionário semiestruturado constrói um diálogo não linear entre entrevistador e entrevistado em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

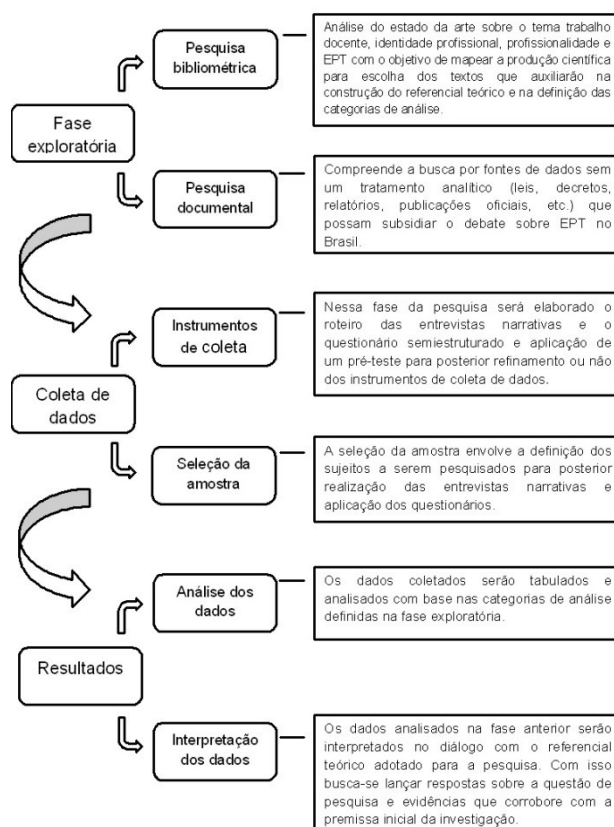
Como técnica de análise de dados, utilizou-se a análise de textual discursiva (ATD). A ATD trata-se de uma técnica de análise de informações de natureza qualitativas cuja finalidade é produzir novos entendimentos e compreensões sobre determinado fenômeno com base em discursos e narrativas (MORAES; GALIAZZI, 2016). Na pesquisa, utilizou-se a ATD para analisar e interpretar o conjunto de informações obtidas nas entrevistas narrativas efetuadas junto aos indivíduos participantes da investigação, fato que contribuiu para dar respostas à questão de pesquisa.

Contribui como técnica auxiliar na análise e interpretação dos dados produzidos a partir das entrevistas narrativas, o *software* de análise estatísticas

textual *Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), melhor descrito no capítulo sete.

Como unidade de análise para obtenção dos dados, a pesquisa abrangeu três escolas de educação profissional vinculadas à UFPI. Os respondentes da pesquisa foram professores efetivos não licenciados da carreira do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), com contratos de trabalho de dedicação exclusiva (DE) com, no mínimo, quatro anos de efetivo exercício da docência no cargo e exercício profissional em cursos técnicos de nível médio. Tal recorte temporal se explica por se entender que docentes com mais tempo de magistério em EPT possibilitaram produzir informações mais densas a respeito do tema estudado, além de desfrutar de estabilidade funcional. A Figura 1 descreve, num diagrama metodológico, os passos que foram seguidos na pesquisa.

Figura 1 - Diagrama metodológico



Fonte: Adaptado de Gil (2010).

As etapas mencionadas na Figura 1 estão melhor detalhadas nos capítulos de metodologia e de resultados e discussões, este último fundamentado em referenciais teóricos assumidos no curso da pesquisa.

## 1.6 Embasamento teórico

Para respaldar o estudo, a pesquisa apropriou-se de referenciais teóricos de três temas principais que orientam a investigação: trabalho docente, profissionalidade e identidade profissional docente.

Inicialmente a investigação abordou o trabalho numa perspectiva sócio-histórica, reconhecendo-o como categoria fundante do ser social. Em seguida discorreu-se sobre a natureza material do trabalho situando-o em um contexto de transformações sociais no qual o fio condutor foram os processos que contribuíram para a evolução dos modos de produção, da tecnologia e todas as transformações sociais decorrentes desses fatores. Essa análise preliminar do trabalho se apoiou em autores como: Antunes (2001; 2008; 2015), Frigotto (2006); Harvey (2015), Lukács (1981; 2015), Marx (1978; 1985; 1988; 2013) e Saviani (2007), dentre outros.

O trabalho docente também foi abordado no âmbito dos processos de produção capitalista. Para tanto, foram explorados os conceitos de trabalho material e trabalho imaterial e a forma como estes se conectam à lógica capitalista. A construção teórica sobre o trabalho docente abandona, em parte, o viés da materialidade e encaminha o debate para o campo da produção imaterial. Nesse ponto, o estudo apropriou-se do conceito de trabalho imaterial como referência para situar as relações de trabalho que resultam na produção de bens intangíveis. O objetivo foi compor um referencial teórico que permitiu situar o trabalho docente como atividade humana de produção de conhecimentos.

Considerando o trabalho docente pelo viés da imaterialidade, a investigação recorreu às contribuições de autores que pensam o trabalho descolado da teoria marxiana do valor-trabalho. Concorrem para esse exame os chamados teóricos do trabalho imaterial: Hart e Negri (2001; 2006); Lazzarato e Negri (1991; 2001) e Gorz (2005), além de nomes como Antunes (2006; 2007; 2009) e Lessa (2001), dentre outros.

Por fim, discutiu-se, o trabalho docente com um caso específico de trabalho imaterial que tem no conhecimento o principal resultado de sua produção. Para tanto, o estudo apropriou-se das construções teóricas de autores que compreendem o trabalho docente como uma atividade profissional alinhada ao campo das profissões interativas humanas (TARDIF; LESSARD, 2014), além de traduzir-se em

elemento central para a compreensão dos processos contemporâneos de transformação na sociedade moderna.

Segundo Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente tem natureza interativa com vínculo no campo das profissões e ofícios que lidam com seres humanos. Nesse sentido, os autores adotam para o trabalho docente uma abordagem centrada na figura do professor, em cujos processos de trabalho refletem as experiências profissionais, o conhecimento e a identidade docente.

Cabe esclarecer, ainda, que, ao optar por privilegiar a abordagem sociológica de produção da profissão docente, foi deixada em plano menor a abordagem voltada à análise da competência profissional docente. Tal recorte seguiu apenas o critério de abrangência do campo de pesquisa. Absorver mais essa linha de investigação significaria estender o trabalho para além do limite de tempo para sua finalização. Assim, para dialogar com o tema sob a ótica da abordagem sociológica recorreu-se às contribuições de autores como: Dubar (2012), Enguita (1991), Lüdke e Boing (2004); Tardif (2012), Tardif e Lessard (2014) e Santos (2005), dentre outros.

Para esta investigação, o conceito de profissionalidade se identificou com o viés sociológico de produção da profissão docente. Assim, importou, para além das competências de ensinar, entender o trabalho do professor no interior da escola tendo como referência o diálogo com os diversos atores e fatores que subsistem paralelamente ao ato de ensinar, por serem condicionantes sociológicos constituintes de uma profissionalidade docente com impactos na produção do trabalho e no desenvolvimento profissional do professor. (ALVES et al, 2012).

É o que na literatura se reconhece como dimensão subjetiva ou contextual do trabalho docente, segundo a qual se busca situar o professor como sujeito ativo que se insere nas atividades de seu trabalho docente e envolve valores individuais e de grupo inseridos na cultura escolar que se reflete no sentimento de pertença institucional, em crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis desempenhados pelo professor (GATTI, 2013). Para o diálogo com a categoria profissionalidade recorreu-se a autores como: Ambrosetti e Almeida (2007), Contreras (2012), Gatti (2013), Roldão (2005) e Sacristán (1995), dentre outros.

Quanto ao conceito de identidade, a pesquisa encaminhou o debate para o campo das experiências humanas subjetivas e toda a singularidade intrínseca que as tornam experiências individuais únicas. Considerou-se, conforme Bauman (2005), que a construção/reconstrução da identidade humana é um processo permanente,



resultado da ação do próprio homem sobre o mundo e que, enquanto característica humana, carrega no seu interior elementos de uma eterna provisionalidade. “o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renováveis” (BAUMAN, 2005, p.17).

Assim, o conceito de identidade profissional abordado na pesquisa buscou revelar, dentre outros aspectos, os sentidos que os professores atribuem à sua carreira profissional no desenvolvimento de seu trabalho docente. Portanto, importou reconhecer e recuperar, no itinerário profissional do professor, os diversos fatores (sociais, profissionais, pessoais, etc.) que contribuíram para construção/reconstrução de sua identidade docente e que o possibilitaram identificar-se com o ofício de professor.

Trata-se, portanto, de entender as motivações pessoais e profissionais que contribuíram para que indivíduos de áreas distintas das licenciaturas se encaminhassem ao exercício da carreira docente. A natureza transitória, flutuante e mutável da identidade alimenta o debate em torno da construção de novas identidades de modo a permitir compreender como professores não licenciados constroem seus sentimentos de identidade docente, considerando que seu percurso formativo inicial difere da profissão escolhida. Para tanto, analisou-se o tema da identidade profissional inserida em um contexto específico: o trabalho docente. Para tanto, utilizou-se as referências teóricas expressas em: Bauman (2005), Dubar (2005) e Giddens (2002), dentre outros.

Igualmente importante, o estudo abordou a construção da docência no campo da educação profissional no Brasil. Para tanto, procedeu-se à recuperação histórica das políticas educacionais da EPT e a forma como a docência se inseriu e ainda se insere nesse processo. Trouxeram contribuições para produção teórica autores como: Fonseca (1961), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), Peterossi (1994), Kuenzer (2010), dentre outros.

## 1.7 Estrutura do trabalho

O texto resultante, que sintetiza a parte tangível e material desse processo de investigação, haja vista que nele não é possível registrar as sensações, percepções, olhares, gestos e outros elementos sempre presentes em contatos humanos, foi organizado em capítulos, precedidos por uma introdução e finalizado por considerações finais.

Na **Introdução**, faz-se referência aos elementos originalmente presentes no projeto de pesquisa com destaque para o tema, sua delimitação, o problema de pesquisa, os pressupostos iniciais, os objetivos algumas ponderações sobre as referências teóricas para o estudo.

O capítulo **Trabalho: aspectos históricos, ontologia e modos de produção** explora o trabalho a partir de seus aspectos históricos e ontológicos e toma o conceito de modo de produção como embasamento para sustentar o debate em torno do trabalho docente e situá-lo nesse contexto.

A temática do trabalho imaterial apresentando-o como uma forma de trabalho emergente no capitalismo contemporâneo é apresentada no capítulo **Trabalho imaterial: concepções em disputa**. Nele é discutida a validade de algumas teses marxianas, especialmente a teoria do valor-trabalho. Além disso, ocupa-se das bases teóricas que vão situar o trabalho docente no campo da produção imaterial.

Em **Trabalho docente: profissão de interações humanas** apresenta-se um olhar específico sobre a categoria trabalho docente. Neste capítulo faz-se uma aproximação do tema apoiada em autores que pensam o trabalho do professor descolada da visão tradicional do trabalho no capitalismo. É uma singularidade do trabalho docente reconhecida por alguns teóricos, especialmente por tratar-se de uma atividade de interação entre humanos, cujo principal produto é intangível: o conhecimento. Também são apresentados elementos teóricos que permitem fazer uma aproximação do tema com as categorias identidade docente e profissionalidade, buscando estabelecer um diálogo entre as diversas formulações teóricas e os resultados empíricos obtidos na coleta de dados.

No capítulo **Trabalho docente na EPT: perspectivas históricas e formação docente** é apresentada de forma cronológica uma elaboração socio-histórica da docência no campo da educação profissional. Considerando o contexto político de cada época, são analisadas as principais políticas públicas para a educação profissional e, em especial para a formação de professores para este campo de ensino.

Aspectos metodológicos da pesquisa são apresentados no capítulo **Percurso metodológico** sendo dado destaque para a delimitação de seu campo empírico, seus participantes, assim como para os instrumentos, forma de coleta e critérios de tratamento dos dados.

No capítulo de **Apresentação, análise e interpretação dos resultados** os dados são apresentados e analisados à luz do referencial teórico adotado em dois momentos distintos: no primeiro, analisou-se os dados referentes à primeira etapa de coleta de dados (questionário eletrônico). Em um segundo momento, analisou-se os dados relacionados à segunda etapa de coleta de dados (entrevistas narrativas).

No capítulo **Considerações finais** verifica-se a validade da premissa inicial, procede-se a análise dos objetivos e apresenta-se resposta à pergunta de pesquisa, além de conclusões e proposições para futuras investigações. Por fim, apresentam-se os elementos pós-textuais.

## 2 TRABALHO: ASPECTOS HISTÓRICOS, ONTOLOGIA E MODOS DE PRODUÇÃO

O trabalho é condição humana. É pelo trabalho que o indivíduo se reconhece e produz as condições de sua existência. Na modernidade, a noção de trabalho tal qual conhecemos hoje foi formulada tendo por base os pressupostos da economia política clássica. Sua definição, assim pensada, emerge a partir de uma dupla concepção: a primeira, de viés antropológico, expressa a relação homem-natureza. Nesse contexto, o trabalho assume uma condição de essencialidade que se faz perceber tanto pela ação do homem sobre a natureza, quanto desta sobre ele. Como resultado desse processo dialético, homem e natureza se transformam. A segunda concepção admite o trabalho inserido no binômio homem-homem a partir das relações de trocas que estes estabelecem entre si e com a natureza. Cria-se a sociedade do trabalho. Nela, firma-se a condição ontológica do trabalho, as relações sociais hierarquizadas e noção de trabalho produtivo/improdutivo conforme vinculação com os meios de produção.

### 2.1 Trabalho: gênese histórica

Um exame preliminar do conceito de trabalho a partir de uma perspectiva sócio-histórica reflete o já afirmado por Schwartz (2011, p.20), para quem “uma definição clara do trabalho será sempre um problema”. De fato, o lugar histórico do trabalho tem se revelado um espaço de embates, contradições e desenvolvimento entre as relações de produção e as forças produtivas.

No capitalismo, o trabalho deixou de ser uma ferramenta de sobrevivência do homem em sua relação com a natureza para tornar-se um elemento integrante de sua própria existência. Como sugere Bergson (2005), o trabalho se reveste de um caráter de essencialidade na formação do homem em sua totalidade.

A análise da evolução do homem e por que não dizer da própria humanidade, assim como as relações sociais que se estabelecem com os processos de trabalho, deixa evidente a dimensão que o trabalho ocupa nesse contexto. Embora Schwartz (1996) afirme que há um claro conflito para datar a emergência do trabalho na história da humanidade, é certo que ele se manifesta desde as comunidades primitivas, onde servia às necessidades mais primárias do homem, até às

sociedades industriais avançadas de predominância capitalista e marcadas pela “dominação do trabalho pelo capital” (HARVEY, 1982, p.7).

Desse modo, precisar a origem do trabalho humano pressupõe inicialmente vinculá-lo a uma corrente teórica específica assumida para tal, uma vez que “*cada um recorta a noção de trabalho segundo sua própria filosofia ou de sua filosofia, mesmo de sua ideologia*” (SCHWARTZ, 1996, p.150 grifo no original). Segundo o autor, na corrente teórica formada por historiadores, o trabalho constitutivo da humanidade começou há cerca de 2,5 milhões de anos com o primeiro representante do gênero humano - o *homo habilis* – e a sua grande capacidade de criar e desenvolver ferramentas que auxiliavam na manutenção de sua vida. Outra corrente teórica vigente entre historiadores expressa que a gênese do trabalho humano data de 9.000 a.C a 8.000 a.C com as primeiras sociedades agrícolas (SCHWARTZ, 1996) e passa pelo modo de vida de outro ancestral biológico do homem: o hominídeo. Com ele, se materializa uma forma de “trabalho social” (HABERMAS 1983, p.115) em que, na condição de caçador e recoletor, dependiam primordialmente dos recursos da natureza. A revolução neolítica<sup>18</sup>, responsável por modificar radicalmente esse cenário, transformou o trabalho primitivo de caráter essencialmente nômade em trabalho fixo e sedentário, especialmente pelo desenvolvimento de práticas agrícolas e pecuárias. Assim como a comunicação em sua dimensão simbólica, o processo de transformação e evolução do trabalho foi demorado, lento e gradativo. Seus reflexos modificaram a relação entre o homem e a natureza tanto quanto a dinâmica das relações sociais vigentes.

Ainda na linha de indefinição quanto à origem do trabalho, algumas categorias específicas de pesquisadores formadas por economistas, sociólogos, além de historiadores, irão defender que o trabalho surge apenas a partir no século XIII com a produção de mercadorias – o chamado trabalho mercadoria – e do advento do regime de salários (SCHWARTZ, 1996).

Afinal de contas o que é trabalho? De acordo com Antunes (20015), historicamente o conceito de trabalho varia conforme se complexificam as sociedades. De acordo com o autor, na filosofia do mundo antigo, o trabalho era visto como sinal de vida degradante e infeliz. O envolvimento do homem nos

---

<sup>18</sup> De acordo com Souza (2017), o termo Revolução Neolítica foi inicialmente cunhado nos anos de 1960 pelo arqueólogo inglês Gordon Childe e refere-se a um movimento pré-histórico que, em parte, pôs fim ao movimento nômade do animal humano.

processos de trabalho fez emergir outra visão em que “o trabalho se converteu em *tripaliare* – originário de *tripalium*, instrumento de tortura -, momento de punição e sofrimento” (ANTUNES, 2015, p. 11, grifo no original). Ressalta, ainda, que, em Max Weber e sob o domínio do mundo da mercadoria e do dinheiro, o trabalho se configura na antítese do repouso, folga ou preguiça. Todavia, para Antunes (2015), foi em Karl Marx que o trabalho encontrou sua melhor conceituação, além de conhecer sua dimensão dupla e contraditória:

[...] trabalhar era, ao mesmo tempo, necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidades e natureza. Mas, sob o império (e o fetiche) da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória. [...] Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória do trabalho presente no mundo do trabalho que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossa vida (ANTUNES, 2015, p.12).

## 2.2 Trabalho como categoria fundante do ser humano

O pensamento filosófico clássico conferiu à racionalidade um caráter de essencialidade no processo de desenvolvimento e evolução da espécie humana (CHAVES, 2007). Entretanto, com base no pensamento kantiano, a natureza racional do homem possui limites. Estes lhe são impostos pela própria natureza, uma vez que a racionalidade apenas deu ao ser humano a liberdade de escolhas, mas não o que fazer, nem como fazer.

Por sua vez, na tradição marxista, a qualidade própria essencial que caracteriza o ser humano reside na capacidade deste produzir suas próprias condições de existência. Assim, a produção dos meios necessários para sua própria existência é que vai distinguir o homem de outros animais. Nesse sentido Saviani (2007, p.154) afirma:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.

Assim, ainda de acordo com o autor:

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim,

diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. (SAVIANI, 2007, p.153)

Historicamente, o homem, para produzir sua subsistência, passou a agir sobre a natureza tendo em vista a necessidade de retirar dela as condições para sua sobrevivência. Ao assim fazer, transformando a natureza, o homem transformou a si mesmo em um processo inter-relacional que, em última análise, permitiu-lhe dar um “salto ontológico” (ORGANISTA, 2006, p.23) que determinou a transformação do sujeito puramente primitivo e biológico em um ser social (LUKÁCS, 1981). Essa relação intencional do homem sobre a natureza de criar os meios materiais concretos de sua sobrevivência é o que historicamente se denominou de trabalho. Assim,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p.326-327).

Percebe-se, portanto, que a existência do homem “não é uma dádiva natural” (SAVIANI, 2007 p.154), mas algo conquistado pela via do trabalho que, nesse contexto, se reveste de uma atividade humana teleológica, planejada e consciente. Sobre o assunto, Marx (1983) argumenta:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha realiza operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (p.150)

De acordo com Lukács (1981), somente o trabalho com sua essencialidade ontológica ocupa um lugar privilegiado na origem do ser social. Para o autor, o

trabalho foi fundamental para a evolução da espécie humana, em especial por mediar a relação homem/natureza e, com isso, proporcionar as condições necessárias de manutenção e perpetuação da própria vida. Para ele,

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (Lukács, 1981, p. 4)

Enquanto ser social o homem passa a interagir com outros sujeitos de tal forma que as relações sociais advindas desse processo avançam e se complexificam com o passar do tempo. Ainda conforme Lukács (1981), esse é um fenômeno que se dá mediado pela categoria trabalho, uma vez que nela se encontra o elemento fundador da esfera social. Assim, ao tempo que responde pela produção dos elementos necessários à manutenção da vida, nas sociedades organizadas o trabalho passa a incorporar outras dimensões igualmente necessárias em um ambiente social, a saber: vida cultura, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva, agora igualmente necessárias em um ambiente social (FRIGOTO, 2006).

### 2.3 Trabalho e modos de produção

Para Lukács (1981), o trabalho humano tem sua evolução vinculada ao modo como se dá a produção e reprodução das condições materiais concretas necessárias à manutenção da vida. Trata-se de um processo que se materializa permeado por condicionantes culturais, políticos, sociais, ideológicos e econômicos que impactam as sociedades e altera significativamente a maneira do homem produzir, consumir e distribuir os bens materiais de que precisa para sobreviver. Segundo a teoria marxiana, o modo de produção refere-se à associação entre forças produtivas e as relações de produção (sociais e técnicas) pelo qual o homem passa a produzir e reproduzir suas condições materiais concretas de subsistência. O modo de produção é:

[...] a categoria mais fundamental e englobante, cunhada por Marx, para expressar sinteticamente as principais determinações que configuram as diferentes formações históricas. Essas determinações encontram-se no modo como os indivíduos, de uma dada sociedade, organizam-se no que tange à produção, à distribuição e ao consumo dos bens materiais necessários à sua subsistência; mais precisamente, na forma que assumem as relações sociais de produção, em correspondência com um



estado histórico de desenvolvimento das forças produtivas (GAIGER, 2003, p.186).

As lutas, contradições e mediações que se estabeleceram entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção no processo histórico foram determinantes para a transição, reorganização e consolidação dos diversos modos de produção segundo os quais as sociedades se organizaram. Nas primeiras sociedades - as primitivas - o modo de produção caracterizou-se pelo princípio coletivo do trabalho, pelas relações sociais de cooperação e pela ausência da figura central do Estado. Tais características aliadas à posse da terra revelavam um modelo social sem oposição de classes sociais ou mesmo exploração do trabalho humano (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2008). A transição do modo de produção primitivo para o modo de produção escravista se deu junto com a instituição do conceito de propriedade privada. Na sociedade escravista os senhores proprietários da terra controlavam a força de trabalho e os meios de produção. Estabeleceu-se uma forma desigual de exploração do trabalho humano. Esse poder era exercido por meio do Estado, que se constituiu como instrumento de mediação, controle social, poder e dominação a serviço da classe dominante. Sobre o tema, Saviani (2007) acrescenta:

Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos (p.155).

Ao longo do tempo, a sociedade escravista deu lugar à sociedade feudal. Nesse modelo social, a relação de dominação deixou de ser senhor/escravo para tornar-se senhor/servo. Os senhores eram os proprietários da terra. Os servos, nesse contexto, não eram, em si, escravos, porém, como os escravos, não detinham a posse da terra. Assim, trocavam sua força de trabalho e a concessão pelo uso da terra por pequenas compensações que incluíam moradia e alimentação, mas também pagamento de tributos. O controle sobre os meios de produção era exercido pelos senhores feudais e evidenciavam profundas desigualdades nas relações de trabalho.

Questões econômicas acentuaram o estremecimento das relações entre senhores e servos e precipitou a crise da sociedade feudal. A diminuição da

produção no campo, aliado ao crescimento e desenvolvimento econômico das cidades enfraqueceu o poder feudal e criou o cenário ideal para o surgimento de um novo modo de produção: o capitalista.

As primeiras relações capitalistas aparecem na Baixa Idade Média. São caracterizadas pela relação de trocas que se estabeleceram entre artesãos e comerciantes que habitavam regiões próximas às propriedades feudais impulsionadas por uma nova lógica econômica. O valor de uso das mercadorias<sup>19</sup> foi substituído por seu valor de troca. Lucro e acúmulo de capital foram palavras que passaram a regular os rumos dessas relações. No final da Idade Média, o capitalismo embrionário evoluiu para o capitalismo mercantil e deste, com a revolução industrial no século XVIII, para o capitalismo industrial.

No modo de produção capitalista pós-Revolução Industrial a propriedade feudal se transformou na propriedade privada dos meios de produção. Nele, a força de trabalho servil é substituída pelo trabalho assalariado. Nesse cenário, se estabelece um conflito de classes: de um lado burgueses detentores dos meios de produção. Do outro, trabalhadores assalariados que, sem o controle do que produzem, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviverem. Frigotto (2006) comenta:

A história do trabalho humano, todavia, efetivou-se até o presente, como mostra Marx, sob a cisão do gênero humano em classes sociais – do *tripalium* das sociedades escravocratas até a atual forma de trabalho alienado sob o capitalismo. Embora a revolução capitalista engendre, como assinalamos, um caráter 'civilizatório' em relação aos modos de produção pré-capitalistas, trata-se de um avanço restrito e relativo, pois mantém a divisão dos seres humanos em classes sociais antagônicas: aqueles que detêm a propriedade privada do capital (propriedade de meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro) e aqueles que, para se reproduzirem e manterem suas vidas e a de seus filhos, precisam ir ao mercado e vender sua força de trabalho, recebendo em troca uma remuneração ou salário (p. 247).

No início do século XX, o capitalismo industrial acelerou o desenvolvimento das forças produtivas, ampliou a competitividade entre corporações e fez surgir novas lógicas de gestão da produção. Sob a lógica capitalista foi imposto ao trabalhador um ritmo de trabalho não mais determinado pela natureza, mas pelas máquinas. Sobre o assunto, Saviani (2007) argumenta:

---

<sup>19</sup> A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. (MARX, 1988, p.157).

Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas (p.158).

O que se segue ao domínio da técnica moderna aos aprimorados processos de produção é uma dependência histórica de subversão do trabalho ao capital. A inserção da tecnologia como instrumento de produção de sobretrabalho, como afirma Romero (2005), reforça a tese de valorização do capital, além de evidenciar a subsunção<sup>20</sup> do trabalho à técnica.

A análise da dimensão ontológica da relação trabalho e capital feita por Marx trata a elaboração do conceito de subsunção situando-a em dois momentos históricos: de subsunção formal e subsunção real. No centro deste debate estava o valor da força de trabalho e a possibilidade de redução e exploração dessa condição. Em um primeiro momento, a subsunção formal do trabalho ao capital se refletiu apenas no “aumento quantitativo da jornada de trabalho” (TUMOLO, 2003, p. 165). Porém, a permanente evolução das forças produtivas requer formas mais avançadas de subordinação do trabalho ao capital. O processo de subsunção real se consolida “quando o capital se faz totalidade, subordinando a si a sociedade que produz e que consome.” (IAMAMOTO, 1994, p.52).

Orientado por essa linha de raciocínio, Antunes e Alves (2004), empenham-se em aproximar o conceito de subsunção a uma condição de subordinação da força de trabalho ao capital. Assim, os autores esclarecem:

É neste processo que o capital visa a superar uma subordinação (melhor: subsunção) meramente formal, transformando-a em real (subsunção real), com o corolário de que a transformação da força de trabalho em capital acaba por consolidar-se socialmente. (ANTUNES; ALVES, 2003, p.344).

A subsunção real do trabalhador à lógica do capital veio acompanhada de novos modelos de controle dos processos de produção com ênfase no controle do trabalhador e sua força de trabalho. O primeiro desses modelos foi o taylorismo. Os

---

<sup>20</sup> Conforme Marx (2013), a subsunção diz respeito à relação de inclusão e dominação do trabalho pelo capital que, por meio das máquinas, define a forma e o ritmo de produção do trabalhador.

princípios desse método são assim descritos pelo escritor estadunidense Harry Braverman:

“1.º - O administrador assume o encargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas. 2.º - Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento e projetos. 3.º - Refere-se na preparação prévia, pela gerência de todas as tarefas a serem executadas pelos trabalhadores. É um corolário do princípio anterior”. (BRAVERMAN apud GAMA, 1986, p.190).

A produção em série de bens inaugurou um novo modelo de industrialização nos países capitalistas avançados do pós-guerra – o fordismo. Com ele, introduziu-se a linha de montagem no processo produtivo, consolidou a divisão de trabalho e tornou o trabalhador em um apêndice das máquinas. Sobre a distinção entre esses dois modelos, Lipietz e Leborgne (1988) esclarecem:

O fordismo se distingue aqui do taylorismo uma vez que as próprias normas são incorporadas no dispositivo automático das máquinas. É, portanto o movimento das máquinas (o caso da linha de montagem é típico) que dita a operação requerida e o tempo necessário para sua realização (p.13).

A crise do modelo fordista/taylorista aliado ao processo de globalização do capitalismo fez emergir, na segunda metade do século XX, no Japão, um novo processo de gestão da produção em grande escala. Denominado de modelo de “acumulação flexível”, *just in time* ou toyotismo refere-se a uma nova forma de produção que “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2002, p.140). Embora, em parte, permanecesse com a mesma base estrutural dos sistemas taylorista/fordista, o toyotismo trouxe uma nova dinâmica para a linha produção tendo por base a terceirização de atividades. Na visão de Harvey (2002),

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto em setores como em regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (p. 140).

Ainda seguindo na linha de pensamento de Harvey (2002), o autor argumenta que o modelo de acumulação flexível permitiu a rápida tomada de decisões no mundo corporativo. As melhorias em transporte e comunicação fez aumentar o

controle patronal sobre a força de trabalho enfraquecendo-a e provocando desemprego e precarização. Dessa forma, para o autor,

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade, do aumento da competitividade e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram o proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (HARVEY, 2002, p143)

O debate estabelecido no início do século XXI a respeito da categoria trabalho humano questiona seu futuro frente às mudanças engendradas pelas transformações no próprio mundo do trabalho, nos modos de produção e no desenvolvimento de novas tecnologias. São transformações rápidas e globalizadas que impactam o modo de vida das sociedades desse começo de século. De acordo com Antunes (2009), o desenvolvimento tecnológico compõe uma “lógica destrutiva” (p.36) que atua na contramão do emprego e “acarretam repercussões profundas no enorme contingente da força humana de trabalho [...]”. (p.36). É um contexto que coloca em dúvida o futuro do trabalho assalariado tendo em vista as novas exigências de mercado para o trabalhador frente às mudanças tecnológicas do século XXI.

#### 2.4 Trabalho material no capitalismo

No estudo da economia política clássica, Adam Smith e David Ricardo lançaram os fundamentos econômicos do capitalismo que foram retratados na teoria do valor trabalho. Por essa doutrina, o trabalho assumia um viés essencialmente quantitativista e se tornara a principal fonte de riqueza na medida em que considerava que o valor de uma mercadoria dependia principalmente da quantidade de trabalho incorporado em sua produção. Por essa visão, o trabalho funcionava como uma espécie de unidade de medida com o qual se definia, de fato, o valor real de um produto em cuja essência explicava a existência do capital. Para Smith (1996), o valor de uma mercadoria residia exclusivamente em seu valor de troca. Os processos de troca, por sua vez, seriam específicos da natureza dos seres humanos e não carregava qualquer vínculo relevante a aspectos histórico-sociais (SANTOS, 2012). Assim, o trabalho representaria “a medida real do valor de troca de todas as mercadorias” (SMITH, 1996, p.87).

Por sua vez, a teoria marxiana, para além de entender o próprio capital, propunha explicá-lo em um contexto mais amplo que permitisse compreender os complexos processos sociais a partir da leitura e impactos dos fenômenos econômicos sobre a sociedade. O cenário em que se delineia a teoria marxiana expõe um ambiente preocupado em explicar não apenas as situações que envolvam o caráter material e econômico já expresso na construção smithiana, mas todo um contexto histórico-social e político evidenciado por processos de luta de classes que se inscreve o debate em torno do qual se quer entender e explicar o sistema capitalista (CASTRO, 2013).

Nas sociedades capitalistas ocidentais, a criação e o crescimento das necessidades humanas podem objetivar-se na forma de produção de mercadorias (TEIXEIRA, 2004). De acordo com a teoria marxiana, a mercadoria é a materialização física do capital, uma vez que é nela (mercadoria) que se alicerçam todas as formas de produção capitalista, tendo em vista o claro propósito de satisfazer prazeres e necessidades humanas específicas.

Para Marx (1983), todo processo de produção de mercadorias traz imanente um duplo sentido e envolve relações possíveis que se estabelecem entre categorias analíticas que, em última análise, auxiliam na compreensão da complexa dinâmica interna do capitalismo e se expressam nas relações entre valor de uso e valor de troca.

A primeira categoria, o valor de uso, incorpora em seu conceito o próprio processo de produção da mercadoria em sua materialidade concreta, cujos fins se orientam por desejos e interesses humanos (HARVEY, 2015). Por sua vez, a categoria valor de troca traduz a relação mercantil que se estabelece entre a produção e a comercialização de produtos mediada pela categoria trabalho, ou seja, o somatório de todo trabalho socialmente necessário para sua produção.

Por sua vez, de acordo com Harvey (2015, p.60), o valor da mercadoria “é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário em sua produção e reflete as condições sociais e físicas específicas do processo de trabalho sob o qual ele é produzido”. Nesse contexto, o trabalho é visto em sua totalidade como um simples ato de dispêndio de forças humanas físicas e intelectuais (MARX, 2013).

Analogamente, da mesma forma que a mercadoria assume seu duplo sentido na produção capitalista, o trabalho nesse cenário também assinala um duplo caráter como força humana de trabalho. Castro (2008), assim descreve esse processo:

A partir da mercadoria, considerada existência molecular do capital, Marx define sua dupla realidade, a unidade valor de uso e valor de troca, como formas de expressão de uma unidade mais profunda: o trabalho no seu 'duplo caráter', 'trabalho concreto' (que se manifesta no valor de uso) e 'trabalho abstrato' (que se manifesta no valor de troca). Segue-se daí que, ao considerar a mercadoria como forma molecular do capital, o 'duplo caráter do trabalho' contido nela reúne qualidades necessárias para servir como hipótese-chave para o entendimento de todos os fenômenos econômicos, pois permite distinguir claramente o lado técnico-material, do lado histórico-social (p. 263).

No capitalismo a produção de mercadorias só se mostra interessante para o capital quando se faz lucrativa em processo relacional que envolve tanto seu valor de uso quanto seu valor de troca. O duplo caráter do trabalho envolve quantidades objetivas e nem sempre equivalentes de trabalho concreto e trabalho abstrato. Enquanto o trabalho concreto existe na própria mercadoria, o trabalho abstrato se incorpora ao produto em função do trabalho humano dispendido na sua fabricação. É a quantidade de trabalho que gera o valor da mercadoria. Por sua vez, o processo de troca de mercadorias envolve, também, a troca de quantidades equivalentes de trabalho interiorizadas no próprio produto. Assim, de acordo com Marx (2013):

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser (p.330-331).

De fato, o conceito de trabalho material remete a um conjunto organizado de ações com características que vão desde a execução de atividades diversas à elaboração de processos de produção que se materializam sob o domínio do capital em conjunturas histórico-sociais específicas cujo objetivo se identifica com o processo de organização da classe trabalhadora em sua condição histórica de exploração (AMORIM, 2014). Todavia, de acordo com Marx (2013), o trabalho humano, ao intensificar a produção de mercadorias e produzir mais riquezas, torna-se ele mesmo objeto dessa produção. Com isso, o trabalho se desvaloriza na mesma proporção com que cresce o valor dos bens que produz.

Na lógica capitalista, trabalho e trabalhador se incorporam aos processos de produção como mercadorias. O trabalho não mais pertence ao trabalhador, mas à própria mercadoria. Desse modo, ao incorporar a força de trabalho à mercadoria, o

sistema capitalista desvaloriza a produção humana transferindo para o próprio produto o valor de seu trabalho e conseqüentemente desvalorizando essa ação. Assim, “o trabalhador coloca a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto” (MARX, 1984, p.150).

Para Lessa (2001), o motor do modo da produção capitalista é o trabalho abstrato. A quantidade de trabalho abstrato se manifesta na produção de mercadorias e é mensurado na forma de salário. O salário é o valor pago ao trabalhador pela quantidade de trabalho abstrato usado na produção de mercadorias. A quantidade de trabalho abstrato, por sua vez, é medida quantitativamente pela força de trabalho. Em Marx, a força de trabalho (ou capacidade de trabalho) é o conjunto de todas as habilidades humanas empregadas na produção de valor. A diferença entre o custo do trabalho abstrato e o valor produzido materializado na forma de mercadoria relativamente ao seu valor de uso constitui o que Marx denominou de mais-valia ou mais-valor (CASTRO, 2008). Assim, Marx (2013) explica:

Já sabemos, no entanto, que o processo de trabalho pode durar além do tempo necessário para reproduzir e incorporar no objeto de trabalho um mero equivalente do valor da força de trabalho [...]. Assim, por meio da ação da força de trabalho, não apenas seu próprio valor se reproduz, mas também se produz um valor excedente. Esse mais-valor constitui o excedente do valor do produto sobre o valor dos elementos formadores do produto, isto é, dos meios de produção e da força de trabalho (p.364).

Para Marx (2013), do ponto de vista da reprodução do capital, a produção de mais-valia impôs uma importante distinção dentro dos processos de trabalho vinculados às atividades produtivas. Tal distinção, fruto do processo de divisão social do trabalho, situa, de um lado, o trabalho abstrato dito produtivo e produtor de mais-valia, “aquele que se troca por capital” (NETO, 2012) e do outro, o trabalho abstrato improdutivo que, embora possa se objetivar em forma de mercadorias, não produz mais-valia para o capital. A distinção que se observa entre trabalho produtivo e improdutivo toma como fundamento o processo de valorização do capital unicamente vinculada à lógica capitalista de produção de mais-valia. Marx (1978), esclarece:

Do simples ponto de vista do *processo de trabalho* em geral, apresentava-se-nos como *produtivo*, o trabalho que se realiza em um *produto*, mais concretamente, em *mercadoria*. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, acrescenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital,



o que produz mais-valia, ou seja, que se *realiza* – sem equivalente para o operário, para seu executante – em mais-valia (*surplusvalue*), representada por um sobreproduto (*surplusproduce*), ou seja, um *incremento excedente de mercadoria* para o monopolizador dos meios de trabalho (*monopoliser dos means of labour*), para o *capitalista*. (p.70 – grifos no original)

Para o capital a produção ou não de mais-valia, em sua forma concreta, determina fundamentalmente a natureza do trabalho abstrato. Por sua vez, o trabalho é a própria mercadoria que ao se corporificar em valor de uso torna-se o fundamento que constitui o processo de produção e valorização do capital. A compra da mercadoria trabalho representa o fundamento da produção capitalista nomeada de força de trabalho. De acordo com Neto (2012, p.16), “a nomenclatura trabalho produtivo e improdutivo está relacionada à compra de força de trabalho que serve para reprodução do capital, ou seja, está relacionada à venda da força de trabalho para quem detém a propriedade dos meios de produção e dos meios de subsistência”.

Por outro lado, no interior do processo de produção do capital, o trabalho abstrato não produtor de mais-valia é considerado trabalho improdutivo. Para o capital não importa a natureza do produto objetivado pela força de trabalho, mas interessa saber se no seu processo histórico de mercantilização e exploração dos meios de produção configurou-se ou não a extração de mais-valia. De acordo com Marx (1978), a natureza do trabalho abstrato não reside em seu caráter utilitarista ou nas qualidades inerentes à mercadoria objetivadas decorrentes de seu valor de compra, mas essencialmente em sua capacidade de gerar no interior do capital um valor de troca. Logo, o trabalho é improdutivo quando não atende objetivamente essa condição.

Embora a produção de mais-valia permita distinguir claramente entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, na prática essa categorização não é tão simples. Para Marx (1978), uma mesma forma de trabalho pode se configurar como trabalho produtivo e trabalho improdutivo a depender da forma como se vinculam ao capital. Marx (1978) expõe esse caráter ambíguo do trabalho abstrato quando relata:

Milton – sirva-nos de exemplo – que escreveu *o Paraíso Perdido* (*who did the Paradise lost*), era um trabalhador improdutivo. Pelo contrário, o escritor que proporciona o trabalho como o de fábrica a seu livreiro é trabalhador produtivo. [...] O literato proletário de Leipzig que produz livros – por exemplo, compêndios de economia política – por encargo do livreiro, está próximo a ser trabalhador produtivo, por quanto sua produção está subsumida ao capital, e não se leva a termo senão para

valorizá-lo. Uma cantora que entoa como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário (*entrepreneur*), que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, que *produz* diretamente capital. (p.76 – grifos no original)

A teoria do valor explica que o trabalho que agrega valor à mercadoria é o trabalho produtivo. De acordo com Marx (1978) isso só ocorre quando a mercadoria produzida, fruto desse trabalho, existe separada do trabalhador que a produziu. Dessa forma, a mercadoria produzida por processos de trabalho produtivo deve percorrer um circuito próprio que envolve desde a produção, distribuição e consumo tendo em vista a necessidade de se agregar ao produto um novo valor de compra (DAL ROSSO, 2014). Com efeito, algumas atividades do setor produtivo não se enquadram nessa perspectiva marxiana. A divisão social do trabalho e a inserção de novos processos tecnológicos nos meios de produção vêm deslocando trabalhadores de atividades do setor primário para outros setores da economia. Dal Rosso (2014) explica:

[...] o trabalho em atividades comerciais e atividades que permitem o consumo das mercadorias não produz novos valores, somente permite a circulação e a realização de valores já criados. O trabalho em atividades do setor primário e do setor secundário da economia é, pois, elemento crucial para a concepção do valor. Entretanto, a divisão social do trabalho desloca trabalhadores das atividades primárias para secundárias e para terciárias. As atividades primárias saciam as necessidades das pessoas, entre as quais as de alimentação, enquanto as do setor secundário ampliam muito o horizonte das necessidades básicas para os desejos impulsionados pela fantasia, o que amplia as fronteiras para a acumulação de capital (p.75).

Ainda de acordo como Dal Rosso (2014), o valor da categoria trabalho não reside na materialidade ou imaterialidade do produto, mas sim na sua capacidade de gerar valor de uso. Da mesma forma, a teoria do valor-trabalho vincula-se à produção direta de mercadorias ainda que fundamentalmente de caráter material, mas que agregam a sua produção o concurso do trabalho humano. Por outro lado, a ausência do trabalho humano nos processos de produção ou mesmo a produção de mercadorias de caráter não material anunciam um limite de aplicação ou até mesmo a insuficiência da teoria do valor trabalho em explicar tais processos. Assim,

os limites da teoria do valor trabalho seriam atingidos no momento em que os trabalhadores deixassem de ser produtores diretos de valor. Quando a produção de mercadorias não exigisse mais o concurso do trabalho humano, estaria alcançado o limite e a teoria cessaria de se

aplicar. É na contemporaneidade que o impacto da tecnologia e da inovação se faz sentir com força máxima (DAL ROSSO, 2014, p.78).

É importante pontuar que na produção capitalista o conceito de trabalho produtivo ou improdutivo está condicionado diretamente à teoria do valor trabalho e à produção ou não de mais-valia. Contudo, o crescimento das atividades, especialmente no setor de serviços, tem estimulado o debate sobre a validade dessa teoria quando vinculada a uma produção não material considerando que essa não estimula a produção de mais-valia, o que enseja aprofundar as questões relacionadas ao caráter imaterial do trabalho e sua relação com a teoria do valor-trabalho.

### 3 TRABALHO IMATERIAL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

As teorizações relativas ao trabalho imaterial sob os olhares de autores que compartilham da visão de um tipo de trabalho emergente no capitalismo contemporâneo evidenciam tanto a relação entre o trabalho material e a teoria marxiana como as tensões e contradições trazidas à tona pelo questionamento da teoria do valor-trabalho, quanto pensada sob o paradigma da produção imaterial e suas formas de mensuração. Essas questões fazem com que a temática se revista de significativa importância no momento em que são crescentes as atividades para as quais o ser ou não produtivo pode exigir reflexões para o seu entendimento.

#### 3.1 Trabalho imaterial: um novo tipo de trabalho no capitalismo

As transformações processadas na morfologia do capitalismo mundial a partir da década de 1970 vêm intensificando o debate no campo da sociologia em torno da perda de centralidade do trabalho<sup>21</sup> (GORZ, 2000; HARDT; NEGRI, 2001) frente ao esgotamento do trabalho industrial. De forma recorrente, a temática sobre o fim da teoria do valor-trabalho de Marx é constantemente revisitada e discutida à luz de novos campos teóricos.

A tese de perda da centralidade do trabalho nas sociedades contemporâneas estimula o debate em um território marcado por significativas mudanças na reorganização dos processos de produção do capital. Para Antunes (2006), esse fenômeno é reflexo das transformações que se intensificam em decorrência da inserção de novas tecnologias nos sistemas produtivos incentivadas pela forte concorrência intercapitalista e pela necessidade de controle dos processos de trabalho. Como consequências dessas transformações,

1. Há uma crescente redução do proletariado fabril [...]. 2. Há um enorme incremento do subproletariado fabril e de serviços, o que tem sido denominado mundialmente de trabalho precarizado. 3. Vivencia-se um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge 40% da força de trabalho nos países avançados [...]. 4. Há um incremento dos assalariados médios e de serviços, o que possibilitou o incremento do sindicalismo desses setores [...]. 5. Há exclusão de jovens e dos velhos do mercado de trabalho dos países centrais [...]. 6. Há uma inclusão precoce e criminosa no mercado de trabalho [...]. 7. Há a expansão do que Marx chamou de *trabalho social combinado* (Marx, 1978), onde

<sup>21</sup> Nesse ponto, cabe esclarecer que há uma perceptível distinção de análise em relação à questão posta, ou seja, reconhecer que na contemporaneidade há um debate sobre a perda de centralidade do trabalho não implica reconhecê-la como fato.

trabalhadores de diversos países do mundo participam de processos de produção e de serviços (ANTUNES, 2001, p. 42-43).

Conforme Antunes (2015), a inserção de novos processos tecnológicos no universo fabril, especialmente no campo da automação e da microeletrônica, trouxe consequências imediatas para o mundo do trabalho. Uma nova configuração produtiva decorrente dos processos de flexibilização da produção e do capital fez com que as fábricas passassem a exigir trabalhadores mais especializados e aptos a lidarem com um novo cenário da produção. Como consequência, reduziu-se significativamente o número de postos de trabalho e encaminhou para a informalidade um contingente expressivo de operários desqualificados, especialmente em decorrência da “redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto” (ANTUNES, 2015, p.120). Tal quadro de reconfiguração do setor produtivo, na concepção de Mansano (2009), fez surgir grupos e categorias específicas de trabalhadores cujo resultado de seu trabalho não se revertia necessariamente na produção exclusiva de um bem material.

A emergência de novas categorias profissionais, cujo centro não se encontra na produção material, afirma-se até os dias de hoje, fazendo surgir novos modos de subjetivação entre os trabalhadores e, acreditamos também, novas relações com o próprio trabalho. Nesta perspectiva, autores como Antonio Negri (2001), Michael Hardt (2001), Maurício Lazzarato (2001) e André Gorz (2005) buscam delinear as tendências emergentes no mundo do trabalho, denominando e caracterizando essas atividades como trabalho imaterial. (MANSANO, 2009, p.513).

Nas sociedades contemporâneas tem crescido o conjunto de atividades de trabalho não diretamente comprometidas com a produção industrial, mas vinculadas à produção de serviços, cultura e conhecimento (HARDT; NEGRI, 2001; LAZZARATO; NEGRI, 2001). São novas formas de trabalho impulsionadas pelo progresso científico e tecnológico e que vêm reestruturando a relação trabalho e capital, especialmente por introduzir novos modelos de gerenciamento e participação do trabalhador nos processos de produção (TORRES, 2016).

É no contexto dessas transformações do capitalismo industrial e na emergência de novas formas de trabalho, com especial olhar para o setor de serviços, que emerge o trabalho imaterial como um modelo de ocupação singular das sociedades contemporâneas. Entretanto, é importante destacar que a dimensão analítica tanto do trabalho material quanto do trabalho imaterial sugere que as duas

ocupações guardam entre si uma relação de dependência, pois são partes distintas dos mesmos processos de trabalho, ambos comprometidos, em graus diferentes de submissão, à produção capitalista.

Hard e Negri (2001, p. 311) vão dizer que o trabalho imaterial é o trabalho que produz, entre outras coisas, mas de maneira especial, serviços, ou seja, “trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação”. Ainda como parte dessa caracterização, Moura (2016) acentua que os resultados da produção imaterial são voláteis e incorpóreos e, em regra, executados em intervalos de tempo indeterminados. Conforme Antunes (2008) são formas de trabalho que privilegiam a dimensão intelectual. O autor complementa,

a expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da *noção ampliada de trabalho*, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo. (ANTUNES, 2008, p. 177 grifo do autor).

O cenário teórico do trabalho imaterial aparece originalmente nas obras dos filósofos italianos Antonio Negri e Maurizio Lazzarato e do também filósofo estadunidense Michael Hardt (LESSA, 2007). Conceitualmente, o trabalho imaterial não diz respeito ao desenvolvimento do próprio trabalho em si. De fato, sua imaterialidade vincula-se ao resultado final dos processos de trabalho que não residiria na forma como o trabalho é exercido, mas no desfecho final de sua produção, se produto material ou imaterial.

Historicamente, o capitalismo clássico de influência marxista situa o trabalho material como hegemônico na escala do trabalho humano produtivo. Ainda que continue a exercer influência sobre as relações sociais nas sociedades modernas, dados estatísticos mostram um recuo significativo no número de trabalhadores da produção de bens materiais ao mesmo tempo em que revela um expressivo crescimento nas atividades laborais envolvendo o trabalho em outras áreas, especialmente na área de serviços (ROSSO, 2014).

O recuo do capitalismo fabril em escala mundial fez com que o setor de serviços assumisse um papel central nas economias de países desenvolvidos e em desenvolvimento. Com isso, os processos de trabalho nas sociedades contemporâneas tornaram-se mais dinâmicos e complexos. O trabalho clássico,

abstrato, de natureza fordista<sup>22</sup>, vinculado à produção de mercadorias em processos rigorosamente controlados, vem dando sinais de esgotamento. Gradativamente o trabalho intelectual<sup>23</sup> de natureza imaterial adquire um papel relevante no cenário do capitalismo pós-industrial, especialmente por transformar o conhecimento no motor principal de sua força produtiva. Dessa forma, o trabalho imaterial passa a compor uma nova matriz de produção de riquezas capitalistas que acompanham as modificações que vem sofrendo o capital na modernidade (CAMARGO, 2011). Nesse sentido, Moura (2016) argumenta:

As formas de trabalho tipicamente fordistas, que eram fundamentadas em um trabalho manual e mais ou menos homogêneo cujos resultados encerravam-se em mercadorias padronizadas e palpáveis, eram substituídas por trabalhadores intelectualmente qualificados carregados de conhecimento e informação. Essa nova força de trabalho, que então alçava sua hegemonia, diferenciava-se principalmente daquela fabril pela intangibilidade de seus resultados. Enquanto o trabalhador fordista produzia determinada quantidade de mercadorias em dado tempo de trabalho, o trabalhador pós-fordista gera resultados intangíveis num tempo de trabalho incerto que, por isso, seria denominado imaterial. O trabalho imaterial estaria, desse modo, intimamente relacionado às atividades de serviços que, nesse momento, estariam dominando as relações de produção em todas as suas esferas (p.28).

O esforço para melhor compreender a temática do trabalho imaterial requer, antes de qualquer coisa, o reconhecimento e a escolha de referências teóricas que fundamentarão a análise do tema. Concorrem para isso as contribuições dos chamados teóricos do trabalho imaterial: André Gorz, Antonio Negri, Maurizio Lazzarato, Michael Hardt, dentre outros, criadores da “*recente teoria do trabalho imaterial*” (SANTOS, 2012, p. 136, grifo do autor).

---

<sup>22</sup> Castro (2013, p.263), com base na teoria crítica do capitalismo formulada por Marx, recupera três fases que explicam a existência do capital: na primeira, apresenta a mercadoria, um objeto material externo a esse e base molecular de sua existência; na segunda, atribui à mercadoria um duplo caráter do trabalho humano representado por seu valor de uso (qualidades que a tornam essencial para satisfazer determinadas necessidades) e seu valor de troca (relação quantitativa expressa pelo tempo de trabalho necessário dispendido para produzir um objeto); a terceira seria o próprio trabalho abstrato, considerado como despesa de energias humanas físicas e intelectuais e representaria a relação quantitativa não perceptível empiricamente entre mercadoria e capital referido em seu valor de troca. Por sua vez, a natureza fordista do trabalho abstrato faz referência às relações de trabalho onde predominam modelos de gestão caracterizados pela redução do trabalhador a uma extensão da própria máquina.

<sup>23</sup> Segundo Lessa (2001), o conceito de trabalho intelectual se orienta pela diferenciação entre o trabalho do “cérebro” e o trabalho “intercâmbio orgânico com a natureza” ou trabalho das “mãos”. Na tradição marxista, o trabalho intelectual mantém sua relação de dependência histórica com o trabalho manual abstrato fundamentado na própria contradição entre capital e trabalho. De forma distinta, os teóricos do trabalho imaterial defendem que, na sociedade pós-industrial, essa dependência histórica é eliminada de tal forma a estabelecer uma relação de identidade entre o trabalho intelectual e o trabalho manual abstrato, alinhando as duas formas em torno do conceito de trabalho imaterial.

Há pelo menos dois argumentos que contribuem fundamentalmente para se assumir tais referências: primeiro o fato dos autores citados concordarem que há por parte do capital um processo de reorganização econômica, político-ideológica cujos reflexos podem ser notados no esgotamento de sua força produtiva e no fim da hegemonia do capitalismo fabril. Segundo, há uma significativa diminuição no número de postos de trabalho do setor produtivo e um expressivo crescimento do chamado trabalho intelectual representado pelo aumento das atividades nos setores de serviços e comunicação. No “modelo pós-fordista” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.25), gradativamente o capital material vindo sendo substituído pelo “capital conhecimento ou capital inteligência” (GORZ, 2005, p.15). Como consequência de sua valorização, altera-se a dinâmica do trabalho abstrato como elemento de produção de mercadorias ao deslocar para o trabalho imaterial ou trabalho complexo sua principal fonte de valor (GORZ, 2005).

Os teóricos do trabalho imaterial, mesmo operando com concepções filosóficas distintas<sup>24</sup>, fundamentam suas teses na obra de Karl Marx (VACCARO, 2015). De fato, os autores buscam definir um novo marco teórico que melhor explique a relação entre o capital e o trabalho imaterial a partir de uma reinterpretação da teoria do valor-trabalho. Assim, parece ser paradoxal refletir sobre a categoria trabalho, mesmo o trabalho imaterial, sem recorrer às contribuições de Karl Marx para o tema.

### 3.2 Trabalho imaterial na teoria marxiana

O processo de rejeição à teoria marxiana do valor do capital se consolidou no campo teórico do trabalho em face das intensas mudanças ocorridas a partir da década de 1970 sob o pretexto de diminuição na quantidade de trabalho no setor fabril e seu significativo aumento no setor de serviços e comunicação (SANTOS, 2012). Dessa forma, o fenômeno da imaterialidade do trabalho surge envolto em novos contornos que indicam uma reinterpretação das formas de produção capitalista (LESSA, 2003). Por sua vez, a teoria do trabalho imaterial vai inscrever sua base teórica em face desta argumentação ao preconizar uma nova categoria de trabalho cuja principal característica é a não produção de mercadorias. Para os

---

<sup>24</sup> Os textos de Negri e Lazzarato têm as marcas de Deleuze, Guattari e Spinoza, já nos aportes de Gorz são visíveis os traços do existencialismo de Sartre, das críticas às instituições de Illich e da *condição humana* de Arendt (VACCARO, 2015, p.128. grifo no original).



teóricos do trabalho imaterial, as contribuições teóricas de Marx revelaram-se obsoletas em muitos de seus elementos básicos, entre eles, a teoria do valor, “pois o trabalho fabril estaria sendo substituído por outras formas de produção, uma delas, comandada pelo trabalho imaterial” (SANTOS, 2012, p. 136).

Lessa (2003) ressalta outros elementos importantes que alimentam o debate sobre o tema. Para ele,

decisiva, para essa transição, foi a "recusa" por parte dos operários do modelo fordista de produção e do modelo keynesiano de consumo. Cansados do velho "estilo de vida" do *Welfare State*, os operários gestaram um novo modo de viver e produzir. Recusaram o trabalho taylorizado, abandonaram as fábricas fordistas e, conseqüentemente, o controle do capital sobre eles soçobrou. Teria sido para se adaptar a essa "recusa ao trabalho" que os capitalistas adotaram as novas técnicas de gerência e as novas tecnologias com um único objetivo, manter a produção com menos força-de-trabalho. A concepção, segundo a qual a "reestruturação produtiva" é uma forma de o capital intensificar a extração da mais-valia, seria completamente errônea. A "reestruturação produtiva" teria sido causada não pelo capital, mas pelos operários. Eles é que, ao recusarem os postos de trabalho taylorizados/fordistas, forçaram os burgueses a buscarem as novas tecnologias e formas gerenciais. (p.31-32, grifos no original)

Embora no conjunto de sua obra Karl Marx não faça referência ao termo trabalho imaterial, é possível extrair de seus apontamentos alguns elementos que estruturam o debate sobre o assunto. De acordo com Santos (2012), a obra de Karl Marx aborda o tema da imaterialidade do trabalho chamando-o de trabalho não-material em equivalência ao trabalho que resulta na produção de um bem tangível, uma mercadoria. Para o autor, as formulações teóricas e metodológicas de Karl Marx sobre o modo de produção capitalista apresentam pontos relevantes capazes de alimentar a discussão sobre o conceito de trabalho imaterial na modernidade. São formulações potencialmente capazes de mediar o debate sobre as transformações no mundo do trabalho, sobretudo aquelas de produção imaterial impostas pelo/ao capitalismo global: a relação entre trabalho e capital, a definição marxista para trabalho produtivo e improdutivo, o capital industrial e o trabalho no setor de serviços (SANTOS, 2012).

Marx (1978), ao relatar os processos de trabalho no campo da indústria de transportes faz menção ao trabalho não-material para designar um tipo de trabalho que não resulta efetivamente na produção de bens materiais concretos. Embora o resultado da produção não se reverta em um objeto palpável, o autor defende que os processos de trabalho que não envolve a produção de mercadorias seguem as

mesmas leis que opera o capital, ou seja, a produção de mais-valia. Nesse sentido, Marx (1978) afirma:

[...] com o desenvolvimento da subsunção real do trabalho ao capital ou do modo de produção especificamente capitalista, não é o operário individual, mas uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte no agente (Funktionar) real do processo de trabalho total, e como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato da formação de mercadorias, ou melhor, de produtos – este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor (manager), engenheiro (engineer), técnico etc, [...]. Mas, então a atividade dessa capacidade de trabalho coletiva é seu consumo produtivo direto pelo capital, vale dizer, o processo de autovalorização do capital, a produção direta de mais-valia, e daí, como analisar-se-á adiante, a transformação direta da mesma em capital (p.71-72 grifos no original).

O trabalho produtivo, como elemento efetivo para a produção direta de capital, vai superar as fronteiras da fábrica e incorporar novas atividades na medida em que as forças produtivas sejam ampliadas, especialmente em função do acelerado desenvolvimento tecnológico (DANTAS, 2016). Para Marx (2013), o crescimento de atividades de trabalho que se enquadram no conceito de trabalho produtivo, portanto, produtor de mais-valia, ajusta-se a este sistema de referências tanto quanto o trabalho manual de transformação direta do objeto para a produção de mercadorias, quanto o trabalho intelectual de natureza cognitiva. Para Marx (2013):

O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem o emprego de seus próprios músculos, sob o controle de seu cérebro. Assim como no sistema natural a cabeça e as mãos estão interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual. Mas tarde, eles se separam até formar um antagonismo hostil. O produto, que antes era o produto direto do produtor individual, transforma-se num produto social, no produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram a uma distância maior ou menor do manuseio do objeto de trabalho. [...] Para trabalhar produtivamente, já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; basta, agora, ser um órgão do trabalhador coletivo, executar qualquer uma de suas subfunções. (p.705-706).

Embora o pensamento hegemônico dentro do marxismo sustente a tese de que o trabalho produtivo será sempre aquele que incorpora a necessidade de produção de algo material e, por conseguinte, gerar mais-valia, há uma corrente teórica que amplia essa percepção para além do conceito de trabalho produtivo quando defende que qualquer forma de trabalho, e não só o fabril, é capaz de gerar valor de troca. Marx (2011), assim expressa esse entendimento:

[...] o fato de que o mais-valor tem de se expressar em um produto material é concepção rudimentar que ainda figura em A. Smith. Os atores são trabalhadores produtivos, não porque produzem o espetáculo, mas porque aumentam a riqueza de seu empregador. Todavia, para essa *relação* é absolutamente indiferente o tipo de trabalho que é realizado, portanto, em que forma o trabalho se materializa. Entretanto, não é indiferente sob pontos de vista examinados posteriormente [...] (p.409, grifo no original).

Dessa percepção pode-se inferir que, na visão de Marx, a definição de trabalho produtivo contempla duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: uma de valor quantitativista e outra de valor socialmente necessário. A primeira dimensão expressa o pensamento de Adam Smith para quem o trabalho produtivo é necessariamente aquele materializado em um bem que possa ser vendido por um valor que seja superior aos custos de sua produção. Embora não rejeite a concepção de Adam Smith sobre a produção de mais-valia, a segunda dimensão do trabalho produtivo se ajusta melhor ao pensamento marxiano, ao agregar ao conceito de trabalho produtivo uma produção social. Para Marx (2011), o trabalho produtivo seria aquele gerador de valor em um tempo socialmente necessário.

Com efeito, ressalta-se que a dinâmica das sociedades capitalistas determinou importantes transformações no mundo do trabalho, impulsionadas por processos de modernização da produção decorrentes da crescente inserção de novos processos tecnológicos e de informatização. Do ponto de vista político, a imaterialidade do trabalho revela, para além de uma reinterpretação das formas de produção, uma concepção econômica responsável por harmonizar em um mesmo espaço social as clássicas categorizações marxianas: capital, propriedade privada e o próprio Estado, mirando um modelo de sociedade sem classes sociais e sem exploração do trabalho pelo capital (LESSA, 2002). Portanto, a tese da imaterialidade do trabalho incorpora ao debate, no campo teórico, divergências estabelecidas entre o capitalismo, os novos processos produtivos de riquezas de base imaterial e as clássicas categorias marxianas de análise do trabalho. Com isso, o paradigma da imaterialidade do trabalho passou a compor a agenda de discussão em torno das transformações do trabalho na contemporaneidade.

### 3.3 O que dizem os teóricos do trabalho imaterial

O debate contemporâneo sobre a imaterialidade do trabalho tem sua gênese na falência do modo de produção fordista de base predominantemente manual e a

emergência de um novo modelo de gestão da produção caracterizado pelo crescimento e ascensão do trabalho intelectualizado (AMORIM, 2014). A pesquisa teórica no campo do trabalho imaterial (HARDT; NEGRI; 2001; LAZZARATO; NEGRI, 2001) questiona a capacidade de algumas categorias analíticas marxianas em explicar os recentes fenômenos econômicos derivados do processo de reestruturação produtiva, da divisão social do trabalho e a crescente inserção de processos tecnológicos na produção (DAL ROSSO, 2014).

Estes teóricos do trabalho imaterial orientam suas críticas às categorias mercadoria, capital e trabalho, fundamentais para a concepção marxiana do capitalismo. Para eles, o capitalismo clássico consegue explicar adequadamente a relação capital e trabalho como forma social de dominação enquanto relação econômica dotada de objetividade. Contudo, falha quando a relação econômica faz referência às recentes transformações nos processos de produção marcadas, especialmente pelo crescimento do trabalho intelectualizado, proporcionando novas experiências no trabalho, nas relações sociais e na produção de conhecimento (MANSANO, 2009).

De acordo com Lazzarato e Negri (2001), o operário desses novos tempos requer novas capacidades e qualidades que permita sua inserção nos processos de controle, qualidade e gestão da produção. Para tanto, os autores se apropriam do conceito de "interface" (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.25) tomado da sociologia da comunicação para descrever o processo pelo qual o operário assume diferentes funções no interior das organizações de modo que as ações em torno do trabalho imaterial passam a ocupar níveis de importâncias cada vez mais elevados. Para eles,

o conceito de "interface", usado pelos sociólogos da comunicação, dá conta desta atividade do operário. Interface entre diferentes funções, entre as diversas equipes, entre os níveis de hierarquia etc. Como prescreve o novo *management* hoje, "é a alma do operário que deve descer na oficina". É a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade. Embora a transformação do trabalho operário em trabalho de controle, de gestão da informação, de capacidades de decisão que pedem o investimento da subjetividade, toque os operários de maneira diferente, segundo suas funções na hierarquia da fábrica, ela apresenta-se atualmente como um processo irreversível (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.25 grifos no original).

É a partir da década de 1970, na primeira fase da reestruturação produtiva, das lutas operárias e sociais, ou seja, na emergência do modo de produção pós-fordista, que, segundo esses autores, a indústria passa a experimentar uma nova forma de organização do trabalho centrada na autonomia e na valorização da qualidade do trabalho: o trabalho imaterial. Os pontos que reconhecem, orientam e valorizam o trabalho imaterial nos processos produtivos têm seus pressupostos ainda no modo de produção fordista com seus trabalhadores na “luta contra o trabalho” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.26), ao mesmo tempo em que incorporam processos sociais, de valorização e autovalorização do trabalho e da cultura. Assim, para eles,

a subordinação destes espaços de autonomia e organização do trabalho imaterial às grandes indústrias (“processo de recentralização”) no curso da fase de reestruturação sucessiva (emergência do modo de produção pós-fordista) não muda, mas reconhece e valoriza a nova qualidade do trabalho (p.26).

Ainda nesse sentido, ao analisarem o trabalho imaterial, o situam como parte integrante de um novo paradigma produtivo. Argumentam que o mesmo é pré-constituído por forças alinhadas ao trabalho social e amparado por critérios de autonomia que irão mediar as formas de organização do trabalho em sua relação com o mundo empresarial. De fato, o que os autores buscam ao propor uma revisão do ortodoxismo presente nas clássicas categorias analíticas marxianas é um novo modelo de análise nas relações de trabalho relativamente aos processos de produção no mundo contemporâneo. Preconizam que o alicerce que desenvolve e dá sustentação à economia não está mais no trabalho imediato, muito menos no tempo e na quantidade de trabalho dedicado à produção, mas sim no “desenvolvimento do indivíduo social que se apresenta como o grande pilar de sustentação da produção e da riqueza.” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.28).

Na sua visão, a consolidação do emergente processo de reestruturação produtiva tem sua gênese a partir da ruptura que se estabelece entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nesse cenário, conforme Cocco (2001, p. 15), o novo trabalhador aparta-se do “operário-massa” de ações parceladas, fragmentadas e mecânicas para assumir o papel do operário multifuncional cujas habilidades estão centradas na capacidade de comunicação, na cooperação e na qualificação intelectual. Segundo Lazzarato; Hardt (2001), estes são elementos de uma nova

“intelectualidade de massa”<sup>25</sup> (p.27) que busca consolidar um modelo de trabalho que proporcione ao indivíduo escapar do controle do capital. Segundo os autores, a formação de uma intelectualidade de massa representa o marco inicial para se consolidar uma política de emancipação do trabalhador dos processos de exploração capitalista. Assim afirmam:

Podemos dizer que no operário qualificado, o "modelo comunicacional" já está determinado, constituído, e que as suas potencialidades estão já definidas; enquanto que no jovem operário, no trabalhador precário, no jovem desocupado, trata-se ainda de pura virtualidade, de uma capacidade ainda indeterminada, mas que já contém todas as características da subjetividade produtiva pós-industrial. A virtualidade desta capacidade não é vazia nem a-histórica. Trata-se, ao contrário, de uma abertura e de uma potencialidade que têm como pressupostos e como origens históricas a "luta contra o trabalho" do operário fordista, e mais recentemente, os processos de socialização, a formação e a autovalorização cultural. (p.26)

Lazzarato e Negri (2001) vão fazer referência a um novo modelo de organização do trabalho imaterial em que toda a produção de riqueza se assenta no desenvolvimento do indivíduo social e não mais no trabalho imediato ou no tempo que lhe é destinado na execução de sua atividade laboral. De fato, tal vai explicar, em parte, as divergências teóricas dos autores com as categorias do marxismo clássico, especialmente pelo fato do trabalho imaterial não consolidar, conforme Santos (2003, p. 364), “novas formas de expropriação, mas ressaltam traços como humanização, autonomia e independência”. Ao contrário, o novo modelo de organização do trabalho vai modificar a realidade concreta do indivíduo ao inserir na relação capital/trabalho elementos humanos, de autonomia e independência. Assim, confiantes no fortalecimento da nova relação econômica enquanto categoria subjetiva do trabalho imaterial, os autores vão dirigir suas críticas preferencialmente às categorias objetivas do marxismo clássico: os processos de exploração do trabalho e a extração da mais-valia. A esse respeito, Lazzarato e Negri (2001) ponderam:

Logo que o trabalho em forma imediata cessou de ser a grande fonte da riqueza, o tempo de trabalho cessou e deve cessar de ser a sua medida,

---

<sup>25</sup> Segundo Hardt e Negri (2001), a intelectualidade de massa representaria um novo modelo de forças produtivas à frente dos processos de reestruturação do capital, cuja origem estaria nos modernos processos de trabalho trazidos à tona pelo desenvolvimento tecnológico preferencialmente nos campos da informática, robótica e comunicação e, em consequência, unificando momentos distintos da produção, ou seja, criando uma identificação entre trabalho intelectual e trabalho manual abstrato.

e portanto, o valor de troca deve cessar de ser a medida do valor de uso. *A mais-valia da massa* cessou de ser a condição do desenvolvimento da riqueza geral, assim como *O não-trabalho dos poucos* cessou de ser condição do desenvolvimento das forças gerais da mente humana. Com isso a produção baseada sobre o valor de troca desmorona e o processo de produção material imediato vem a perder também a forma da miséria e do antagonismo. (p.28-29 grifos no original)

Para Lazzarato e Negri (2001), um novo paradigma vai orientar e configurar as relações de produção do trabalho fabril no modelo pós-fordista. Assim, apresentam como tese central de sua argumentação o fato de que essas relações de produção não mais sujeitariam o trabalho ao capital. A própria força de trabalho agiria como motor da mudança e sistematizaria no interior das organizações capitalistas novos níveis de relacionamentos entre trabalhadores, com o propósito de minimizar os processos de exploração. A argumentação dos autores diz que a reestruturação produtiva do capital aliado a uma gestão da produção e da riqueza forjaria o desenvolvimento de um “indivíduo social” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.28) e atuaria como agente precursor da produção e reprodução de uma nova subjetividade que, em tese, viria a substituir a objetividade presente na relação capital e trabalho relativamente às teses de Karl Marx. Para eles,

é sobre esta base que a questão da subjetividade pode ser colocada como o faz Marx, isto é, como questão relativa à transformação radical do sujeito na sua relação com a produção. Esta relação não é mais uma relação de simples subordinação ao capital. Ao contrário, esta relação se põe em termos de independência com relação ao tempo de trabalho imposto pelo capital. (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.30).

Todavia, transformações nas relações de produção implicam necessariamente em mudança da natureza do trabalho (HARDT; NEGRI; 2001). No livro *Império*, ao analisar o trabalho imaterial sob um prisma sociológico, os autores ressaltam que a economia vive um momento de transição paradigmática da passagem de uma economia eminentemente fabril para uma informacional. Expõem que, em uma economia informacional, a informação e a comunicação são os pilares fundamentais do emergente processo produtivo, além de destacar o setor de serviços como o que melhor se adequa a essa renovada realidade envolvendo as forças produtivas do trabalho na contemporaneidade. Em suas palavras,

os setores de serviço da economia apresentam um modelo mais rico de comunicação produtiva. A maioria dos serviços de fato se baseia na permuta contínua de informações e conhecimentos. Como a produção de serviços não resulta em bem material e durável, definimos o trabalho envolvido nessa produção como *trabalho imaterial* – ou seja, trabalho que

produz um bem imaterial, como serviço produto cultural, conhecimento ou comunicação. (DELEUZE; GUATARI apud HARDT; NEGRI, 2001, p.311 grifos no original).

Hardt e Negri (2001) ao situar o trabalho imaterial no interior dos processos produtivos, o fazem considerando que há duas dimensões a retratar essa realidade: a primeira destaca a significativa expansão das tecnologias computacionais e a sua utilização nos processos de produção. Para os autores, a informatização da produção reorientou práticas e relações sociais e produziu no núcleo do capitalismo novos circuitos de uma subjetividade capaz de transformar as forças de trabalho e, conseqüentemente, a própria produção capitalista. A informatização da produção universalizou e homogeneizou os processos de produção, produziu novas formas de trabalho (trabalho imaterial), ao mesmo tempo em que reduziu outras formas de trabalho concreto. Além disso, a revolução da produção via processos tecnológicos transformou o computador na principal ferramenta de produção. Nesse sentido, afirmam:

A revolução de produção da comunicação e da informática transformou práticas laborais a tal ponto que todas elas tendem ao modelo das tecnologias de informação e comunicação. Máquinas interativas e cibernéticas tornaram-se uma nova prótese integrada a nossos corpos e mentes, sendo uma lente pela qual redefinimos nossos corpos e mentes. A antropologia do ciberespaço é, na realidade, um reconhecimento da nova condição humana (HARDT; NEGRI, 2001, p.312).

A outra dimensão do trabalho imaterial seria o “*trabalho afetivo*” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 313, grifo no original). Tal face do trabalho imaterial vai retratar as atividades laborais que primordialmente evidenciam o contato e as interações humanas “centrada na produção de afetos” (HARDT; NEGRI, 2001, p.313). Nesse campo destacam-se como atividades representativas do trabalho imaterial as áreas de serviços humanos: saúde, educação e entretenimento dentre outras.

Embora as atividades do trabalho afetivo possam envolver contato humano e dispêndio de força física ou mesmo acontecer de forma virtual, os resultados de sua produção são, invariavelmente, de cunho emocional (conforto, bem estar, satisfação, excitação ou paixão), portanto de natureza imaterial. Em seu esforço de situar o trabalho afetivo no campo dos serviços humanos, Hardt e Negri (2001, p.314) vão afirmar que “[...] a ação instrumental foi unida à ação comunicativa das relações humanas; neste caso, entretanto, a comunicação não foi empobrecida, mas a produção foi enriquecida até o nível de complexidade da interação humana”.



Hardt e Negri (2001) vão reconhecer três formas de trabalho no campo dos serviços humanos identificados com a produção imaterial: a primeira refere-se à transformação na produção industrial como consequência da inserção das tecnologias da informação e comunicação em seus processos de produção. Tal fato levou o trabalho material da produção de mercadorias a agregar-se ao setor de serviços de produção imaterial confundindo-se com esse a ponto de não mais distingui-los. A segunda forma do trabalho imaterial vai dividir as atividades produtivas em dois campos: um identificado com o campo de tarefas analíticas e outro de tarefas simbólicas. As tarefas analíticas dizem respeito às atividades que demandam criação, pesquisa e produção do novo, enquanto as tarefas simbólicas associam-se a trabalhos repetitivos e rotineiros. Por fim, a terceira compreende, em grande parte, as atividades eminentemente subjetivas vinculadas ao campo das emoções humanas. São exemplos desses trabalhadores afetivos, os serviços nas áreas de saúde e entretenimento, pois envolve a produção e manipulação de afetos via contato humano.

Segundo esses autores, as três formas de manifestação do trabalho imaterial guardam entre si características comuns que envolvem processos de interação e cooperação sociais “*totalmente imanentes à própria atividade laboral*” (HARDT; NEGRI, 2001, p.315 grifos no original). Afirmam que, diferentemente do enfoque objetivo marxiano dado à economia política (em que a força de trabalho vincula-se unicamente ao capital), o caráter interativo e cooperativo humano do trabalho imaterial reivindica para si a tese de que a produção de riqueza não se vincula unicamente ao capital, mas advém desses elementos de subjetividade presentes no chamado “capital dito imaterial” (GORZ, 2005, p.15). Hardt e Negri (2001), assim descrevem esse processo:

Cérebros e corpos ainda precisam de outros para produzir valor, mas os outros de que eles necessitam não são fornecidos obrigatoriamente pelo capital e por sua capacidade de orquestrar a produção. A produtividade, a riqueza e a criação de superávites sociais hoje em dia tomam a forma de interatividade cooperativa mediante redes linguísticas, de comunicação e afetivas. (p.315)

As narrativas dos teóricos do trabalho imaterial são enfáticas em afirmar que há um novo protagonismo nas forças produtivas que mobiliza o mundo do trabalho. A ascensão do conhecimento como principal marca do trabalho imaterial os inspira a

desenhar um futuro de insubmissão do trabalho ao processo de valorização do capital.

### 3.4 Trabalho imaterial e o conhecimento como capital

No livro *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*, André Gorz faz uma importante análise sobre o trabalho em tempos de crise do capital. O autor dedica especial atenção ao processo de criação de uma nova forma de riqueza que considera ser independente das forças econômicas e políticas de valorização do capital. Considera o conhecimento o motor dessa nova força produtiva e substituto do trabalho abstrato como fonte de criação de riqueza (AMORIM, 2010).

Para Gorz (2005), o capitalismo pós-moderno se faz representar, cada vez mais, pelo trabalho de caráter imaterial e menos pelo trabalho de produção material. Com efeito, “massas de capital fixo material” (GORZ, 2005, p.15) e trabalho imediato deixam de ser a medida da riqueza conforme são substituídos por outros padrões de mensuração que transportam em si elementos de uma subjetividade implícita que se vinculam em grande medida às capacidades humanas, à ciência e à tecnologia. Nesse sentido, Gorz (2005) apropriando-se originalmente das ideias de Marx, traz para o debate no campo da imaterialidade do trabalho o conceito de “capital humano” (GORZ, 2005, p.15). Para o autor, o capital humano se constitui em um conjunto de competências e habilidades que passam a integrar as forças produtivas de um novo trabalhador cada vez mais comprometido com uma agenda que se distancia dos processos de alienação fordista e caminha na direção de uma cultura de trabalho com ênfase nas ações coletivas e em qualidades que envolvem desde a capacidade de lidar com o novo de forma crítica, passando pela improvisação e a criação. Compõem a base imaterial do capital humano características relativas não só ao conhecimento, mas também envolvem “a inteligência, a imaginação e o saber” (GORZ, 2005, p.16). Assim, ele se expressa:

Os conhecimentos, com efeito, são fundamentalmente diferentes dos saberes e da inteligência [...]. Eles se referem aos conteúdos formalizados, objetivados, que, por definição, não podem pertencer às pessoas. [...] O saber é feito de experiências e de práticas tornadas evidências intuitivas, hábitos, e a inteligência cobre todo o leque das capacidades que vão do julgamento e do discernimento à abertura do espírito, à aptidão de assimilar novos conhecimentos e de combiná-los com os saberes (GORZ, 2005, p.16-17).

Para Gorz (2005), a medida do capital humano de cada indivíduo não está atrelada diretamente às organizações capitalistas. Segundo o autor, o capital humano é produzido e se produz nas vivências sociais e culturais do indivíduo e envolve fundamentalmente processos de socialização, e incorporação de saberes e conhecimentos em um processo constante e infinito contribuindo para a construção do “*general intellect*” (GORZ, 2005, p.20), ou seja, a produção de uma dimensão intelectual como fonte de produção de riqueza. Nesse sentido, afirma o autor: “o sujeito nunca é socialmente dado, ele é (...) um ser que tem de se fazer, ele mesmo, o que ele é”. (GORZ, 2005, p. 20).

Em seu esforço para situar o novo trabalhador no panorama global do trabalho imaterial, Gorz (2005) se apropria em parte das teses de Hardt e Neri ao reiterar a cooperação e a comunicação como qualidades inerentes à natureza do trabalho imaterial e de um novo modelo de gestão do sistema produtivo. Em função disso, novos mecanismos de controle da produção vêm redefinindo as relações entre trabalhador e empresa.

Por essa perspectiva emergente, a gestão da produção não mais respalda seu crescimento no desempenho individual do trabalhador, algo tão característico do modo de produção fordista. Ao contrário, molda suas ações com base em atitudes coletivas e de cooperação que, por sua vez, substituem o caráter objetivo das tarefas corporativas por elementos de subjetividade presentes no próprio trabalhador e oriundas de uma bagagem cultural obtidas das vivências e experiências que cada um deles adquire fora do ambiente de trabalho.

Em decorrência, as empresas abandonam os processos de controle de trabalho individualizados e recorrem à “gestão por objetivos” (GORZ, 2005, p.18) como modelo de desempenho que transfere para os trabalhadores grande parte da responsabilidade no cumprimento de metas e objetivos previamente definidos. O autor ressalta,

doravante, não nos é mais possível saber, a partir de quando estamos ‘do lado de fora’ do trabalho que somos chamados a realizar. No limite, não é mais o sujeito que adere ao trabalho, mais que isso, é o trabalho que adere ao sujeito (GORZ, 2005, p.22).

Conforme Gorz (2005), as relações de produção no campo do trabalho imaterial passaram a ser regidas por uma espécie de capitalismo cognitivo. Para o autor, no capitalismo cognitivo é o saber, e não o capital, o principal elemento de

produção de valor. O autor argumenta que o trabalho vivo consagrado em bases cognitivas é essencialmente de produção imaterial. Seu *locus* produtivo encontra-se, sobretudo na economia de rede, espaço onde mais se evidencia o trabalho de produção coletiva e de compartilhamento de informações. Para Gorz (2005, p.20), “todo usuário do trabalho em rede sincroniza-se continuamente com os outros, e os dados que manipula põem em marcha um processo em que o resultado coletivo excede de longe a soma dos dados manipulados individualmente.”

Desta maneira, com o valor vinculado ao saber, a produção de riqueza na gestão do trabalho imaterial transfere-se da empresa para o indivíduo que, por sua vez, passa a assumir parte da responsabilidade pelo seu crescimento, ampliação e modernização (GORZ, 2005). Da mesma forma, o indivíduo passa a integrar uma parte do patrimônio da empresa, uma vez que a ela foi incorporado em forma de capital humano necessitando, portanto, ser constantemente reformulado e aperfeiçoado pela integração de novos saberes aos já existentes. Gorz (2005, p.23), assim define o esforço em compreender a produção do indivíduo enquanto capital humano institucionalizado: “mais o trabalho apela aos talentos, ao virtuosismo, à capacidade de produção de si que ‘define, aos seus próprios olhos, o valor’ do colaborador [...]” (GORZ, 2005, p.23).

Na visão de Gorz (2005), a redução de postos de trabalho na atividade fabril e a expansão das atividades nas áreas de prestação de serviços em trabalhos intelectualizados têm se revestido nos fundamentos do crescimento e expansão do trabalho imaterial. Com isso, tanto o trabalho material como o imaterial tendem a coexistir no mesmo ambiente corporativo, muito embora, na compreensão do autor, se possa admitir que haja uma tendência dessa convivência a inclinar-se no sentido de superação da clássica concepção materialista da teoria marxiana do valor-trabalho. Como consequência, muda-se a dinâmica da produção de valor no capitalismo contemporâneo. Esta sai da esfera das mercadorias e passa para o campo do saber, do conhecimento (*knowledge*) e das inteligências. De acordo com Gorz (2005), são esses os elementos cognitivos tornados como “a principal substância social comum a todas as mercadorias” (GORZ, 2005, p.29) que irão mensurar seu valor de troca e não mais, conforme Marx, o trabalho social abstrato.

Com efeito, a lógica da produção vinculada ao capital imaterial<sup>26</sup> cria obstáculos para o capital fixo em sua forma tradicional. Isso porque o capital imaterial, no âmbito da economia do conhecimento<sup>27</sup>, considera o próprio conhecimento como o motor da economia e principal força produtiva, ainda que firmem alguns impasses teóricos no âmbito do sistema econômico posto que “o conhecimento, diferentemente do trabalho social geral, é impossível de traduzir e de mensurar em unidades abstratas simples.” (GORZ, 2005, p.29). Nessa mesma lógica, o autor assim expressa essa singularidade teórica:

A crise da medição do trabalho engendra inevitavelmente a crise da medição do valor. Quando o tempo socialmente necessário a uma produção se torna incerto, essa incerteza não pode deixar de repercutir sobre o valor de troca que é produzido. O caráter cada vez mais qualitativo, cada vez menos mensurável do trabalho, põe em crise a pertinência das noções de “sobretabalho” e de “sobrevalor”. A crise da medição do valor põe em crise a definição da essência do valor. Ela põe em crise, por consequência, o sistema das equivalências que regula as trocas comerciais. (GORZ, 2005, p.30).

Para Gorz (2005), os dilemas do trabalho imaterial residem na impossibilidade de expressar o resultado da sua produção em unidades de valor. O autor questiona se, de fato, é possível para o capital apropriar-se e subsumir a força produtiva do capital imaterial relativamente às categorias da economia política, ou ainda, da possibilidade de capitalizar saberes e conhecimentos no âmbito da produção capitalista. Segundo Gorz (2005), possíveis respostas a essas formulações têm suas origens na distinção entre os saberes e os conhecimentos e na forma de acesso a esse capital imaterial.

Ele vai dizer, ainda, que o saber integra uma espécie de patrimônio cultural singular do indivíduo. É uma competência individual que se adquire na vivência cotidiana que “não podem ser destacados dos indivíduos sociais que os praticam, nem avaliados em equivalente monetário, nem comprado ou vendido.” (GORZ, 2005, p.33). Logo, do ponto de vista do capital fixo, o saber não representa um fator de acumulação de trabalho, pois sua existência para o indivíduo decorre de ações diversas e estranhas ao próprio trabalho, circunstância que o destitui de um valor

---

<sup>26</sup> Segundo Gorz (2005), o capital imaterial refere-se ao valor simbólico dado não mais ao resultado tangível da produção, mas sim à notoriedade e o prestígio associados ao um capital simbólico que deriva do talento, da competência e da criatividade dos indivíduos participantes dessa produção.

<sup>27</sup> O termo “Economia do Conhecimento” foi originalmente cunhado pelo escritor e professor austríaco Peter Drucker no final da década de 1950. A referência foi feita no livro *A era da descontinuidade*, de 1969. Nele o autor faz referência ao emergente modelo de economia no qual o conhecimento é o principal elemento de agregação de valor, produtividade e crescimento do setor produtivo.

próprio. Para Gorz (2005, p.33) “Esse “novo capital fixo” não é trabalho acumulado, e não pode tomar a forma “valor”. Ele é essencialmente social, comum a todos”.

Por sua vez, o conhecimento é um produto formalizado externo ao indivíduo. Sua produção envolve o emprego de competências cognitivas de conteúdo exclusivamente imaterial como resultado de uma “inteligência coletiva” (GORZ, 2005, p.36) que, em tese, pode ser livremente partilhado, por exemplo, em instituições de ensino. Na prática, há uma impossibilidade prática de se mensurar o valor do conhecimento, ou seja, atribuir-lhe um valor de troca especialmente por se tratar de uma produção subjetiva que foi reproduzida, partilhada e adquirida livremente sem passar pelo exame do capital.

A tradição liberal do capitalismo contemporâneo abriu uma perspectiva incomum para o capital conhecimento ao atribuir-lhe um valor de troca. Ocorre que a criação de um valor de troca associado ao conhecimento pressupõe, em tese, formas institucionais de gerenciá-lo. Isto porque o conhecimento como fonte de valor tende a diminuir o tempo de trabalho imediato envolvido na produção de um bem e, na mesma proporção, reduzir o valor de troca dos produtos. Por essa lógica, isso levaria, no limite, ao colapso da economia capitalista. Em seu esforço para impossibilitar esse processo, o capital fixo vai se valer da monopolização e do impedimento da livre divulgação de conhecimentos na intenção de apropriar-se de seu conteúdo e produção com vistas a limitar ou mesmo “impedir que ele se torne um bem coletivo, e de fazê-lo funcionar como um capital imaterial”. (GORZ, 2005, p37).

Segundo Amorim (2005), nesse cenário econômico, constata-se a existência de, ao menos, dois modos de produção aos quais estão submetidas as sociedades capitalistas contemporâneas: um subordinado à forma clássica de produção de bens materiais, baseado no valor trabalho e no tempo de produção; o outro, de base imaterial, coexistindo paralelamente, que se produz especialmente pela valorização do conhecimento e incremento do capital humano. Entretanto, não se pode dizer que a relação entre o capitalismo cognitivo e capitalismo clássico se traduza numa convivência harmoniosa. De acordo com Gorz (2005, p.51), “o capitalismo cognitivo é a crise do capitalismo clássico”. Para o autor, há um valor atribuído de forma intrínseco ao conhecimento que difere em significado do valor trabalho vinculado ao capital fixo, porém igualmente importante. Na visão de Gorz (2005, p.55),

[...] os conhecimentos não se prestam a servir como meios de produção, e aqueles que se prestam a isso, imediatamente e por destino, distinguem-se pela eficácia instrumental, não pelo valor-verdade de seus conteúdos. Ou seja, os conhecimentos não se equivalem e o capitalismo só retém e valoriza como fontes de valor aqueles cuja potencialidade instrumental é manifesta ou previsível.

Percebe-se assim que a teoria do trabalho imaterial confere ao conhecimento e conseqüentemente ao capitalismo cognitivo um elevado prestígio. Dado seu caráter “intangível, inconsumível e indivisível” (GORZ, 2005, p.55), o valor agregado ao conhecimento não obedece às mesmas regras da produção material. Para os teóricos do trabalho imaterial, o consumo e a socialização não destrói o conhecimento, ao contrário, o enriquece na medida em que seu compartilhamento atinge um maior número de indivíduos.

A Teoria do Trabalho Imaterial propõe um olhar singular para relação entre trabalho e capital. Não muito diferente do contexto com que avança o conhecimento, o motivo de sua ascensão não foge ao padrão histórico: os movimentos de crises que sistematicamente desorganizam a economia em escala global. De fato, a Teoria do Trabalho Imaterial surge como modelo teórico original em meio a importantes processos de crises do trabalho e do capital em tempos de significativo desenvolvimento tecnológico e declínio do trabalho fabril.

Contudo, há vozes que não se conectam a estas construções teóricas e, contrapondo-se ao campo teórico exposto, não identifica no trabalho imaterial o protagonismo necessário para rebaixar as teses do capitalismo ortodoxo. Entretanto, no cerne do posicionamento crítico de autores sobre as teses do trabalho imaterial, encontram-se as sistemáticas crises do capitalismo, que requerem uma análise considerando seus processos e contextos históricos.

### 3.5 Crises do capitalismo

O processo de construção do conhecimento não é algo linear nem estático. Ao contrário, é dinâmico e, por vezes, repleto de polêmicas, contradições e embates. O esforço em propor explicações para fenômenos naturais e sociais requer o desenvolvimento de um conjunto de argumentos e percepções racionais logicamente encadeadas, tendo em vista a construção de modelos teóricos consistentes que os explique de maneira convincente do ponto de vista da ciência. É

isso que faz com que muitas dessas construções científicas e/ou investigações históricas evoluam para paradigmas globais.

Popper (2008), ao ressaltar que a definição racional de um modelo teórico que explique um problema requer a busca constante por aprendizado, experimentação e avanço nos conhecimentos, sinaliza, também, o movimento perene de renovação e reorganização da ciência com um todo. Kuhn (2006), por sua vez, explica que a ampliação da compreensão da natureza em sua totalidade ocorre sempre pela emergência de novas teorias que procuram reorientar o entendimento até então considerado hegemônico sobre uma realidade específica. Assim, afirma:

A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal. (KUHN, 2006, p.95).

A sociologia marxista experimenta, de tempos em tempos, este fenômeno. A história da construção do conhecimento em geral precede o surgimento de novas teorias, complementações, e/ou mesmo outras formulações que asseguram um novo panorama para velhas convicções teóricas. Shaikh (1983), olhando para os estágios da produção capitalista, nomeia essa fase de construção do conhecimento de “teorias de crise”, referindo-se a um “conjunto de falhas econômicas e políticas na reprodução capitalista.” (p.5).

Para Shaikh (1983), a produção capitalista regularmente tem experimentado fases de perturbações, transformações e rupturas no campo econômico, político e social que, por vezes, provocam crises no sistema, mas não revoluções. Com efeito, tais crises são processos inerentes à própria produção capitalista, o que requer dos teóricos um olhar atento sobre seus sintomas e reflexos no campo econômico, político e social. Por sua vez, é na sociedade capitalista o local de sua produção e do protagonismo dos embates de classe.

A história do pensamento econômico mundial evidencia que o processo de crises no capitalismo é um fenômeno comum e recorrente (SHAIKH, 1983). Assim, compreender a dinâmica deste fenômeno sugere um olhar crítico sobre as construções teóricas que elaboram análises da produção e reprodução do capitalismo ao longo dos tempos.

Shaikh (1983) indica três linhas de análises que funcionam como modelos de explicação para o processo de crises no capitalismo: a primeira linha, da



autorreprodução automática, concepção teórica dominante burguesa, enxerga no capitalismo a capacidade de, em meio às crises, autoequilibrar-se e seguir em frente. Segundo esse autor, duas tradições teóricas encaminham esse debate. A primeira é a “tradição *laissez-faire*” da teoria neoclássica. Ela prega que o sistema capitalista tem a capacidade de, diante de processos de crise, se autorregular. A tese central é de que há desequilíbrio entre as reais necessidades humanas e a disponibilidade de recursos naturais para produção. Defende que tais necessidades objetivas são sempre infinitamente maiores que os recursos naturais disponíveis. Com isso, cria-se uma espécie de competição natural impossível de se eliminar entre o consumo real e a produção efetiva. Ainda de acordo com Shaikh (1983), é especialmente a relação entre desejos humanos infinitos e recursos naturais finitos que sustenta o princípio que impulsiona o capitalismo a se reproduzir, “suavemente, eficazmente e, provavelmente, para sempre” (p.7). O colapso do capitalismo provocado pela “Grande Depressão” de 1929, aliado a um intenso período de agitação social, fez sucumbir a crença na tradição de que o processo de regulação do capitalismo é determinado pelo consumo.

A segunda tradição teórica, a keynesiana, diferentemente da tradição ortodoxa do “*laissez-faire*”, admitia que, de fato, não há “nenhum mecanismo automático que tomasse a reprodução capitalista suave, eficiente e livre de crises”. (SHAIKH, 1983, p.9). A crítica ao pressuposto da relação entre oferta e demanda reorientou a visão, até então dominante, de produção e reprodução do capitalismo. Por outro lado, planejamento e gastos em investimentos seriam, agora, as categorias que, em tese, determinariam os níveis de produção e de emprego. A tradição keynesiana acentua ainda que, nessas condições, a reprodução do capitalismo seria instável e não haveria garantias seguras ao pleno emprego (SHAIKH, 1983).

A segunda concepção teórica, segundo Shaikh (1983), entretanto, é distinta e oposta à primeira. Ele afirma, dentre outras coisas, que o capitalismo, por si só seria incapaz de gerir seu próprio crescimento e reprodução a ponto de garantir sua expansão. Isso porque os fatores que promovem a regulação do sistema capitalista são externos a ele. De acordo com a essa linha de análise, um sistema de regulação do capitalismo que se respalda apenas em mecanismo de recuperação internos tendem a limitar seu crescimento e/ou mesmo estagná-lo. É uma crítica ao consumo como motor da produção capitalista. Para ele,

[...] é certo que o regulador último de toda produção é realmente o consumo, no presente ou no futuro; entretanto a produção capitalista não é uma resposta à necessidade, mas sim ao poder de compra; não é uma resposta à demanda, mas sim à demanda efetiva (isto é, demanda consubstanciada por dinheiro). E sua natureza é de tal forma contraditória, que, se deixado por si mesmo, é incapaz de gerar uma demanda efetiva suficiente para sustentar a acumulação. Em outras palavras, os mecanismos intrínsecos do sistema tendem a levá-lo a um estado estacionário: ele necessita de alguma fonte externa de demanda efetiva - isto é, externa aos seus mecanismos básicos — para que possa continuar crescendo (SHAIKH, 1983, p. 11).

Por fim, a terceira linha pondera que a expansão natural do capital acentuaria as contradições internas do sistema afetando os processos de acumulação do capital (SHAIKH, 2003). Nesse ponto, o sistema tende a converter tudo (riquezas e relações sociais, por exemplo) em mercadoria. No limite, esse processo acentuaria os conflitos de classes e a competição entre grupos sociais. Nesse sentido, o autor comenta (p.10): “A competição coloca um contra o outro; no entanto, por não haver crescimento, ninguém pode ganhar, a não ser às custas de outro alguém. Capital é posto contra capital, trabalhador contra trabalhador e classe contra classe.”

É característico da natureza objetiva do capitalismo lidar com incertezas econômicas, políticas e sociais. Por conta disso, segundo Harvey (2015), o capitalismo está sujeito a uma maior incidência de crises. Ainda assim, argumenta o autor, é na vivência desses períodos de crises que o capitalismo reorienta rumos, racionaliza padrões e reconfigura novos modelos de desenvolvimento. Tudo isso, enfatiza Harvey (2015), com um único propósito: evitar paralisar a circulação do capital que historicamente ameaça sua valorização.

De fato, nos processos históricos de crises do capitalismo, o obstáculo à circulação do capital revela-se o principal vilão em escala global ao longo dos tempos (como exemplos, as crises de 1848, 1929, 1973 e 2008) (HARVEY, 2015). Em todos esses casos, pondera o autor, a desvalorização do capital tem sido o motor das crises. Mesmo assim, ele observa que o capitalismo tem sobrevivido de forma criativa e surpreendente a todos os ataques ao sistema.

A partir da segunda metade do século XX, com o advento da reestruturação produtiva combinada com os processos de inserção de novos mecanismos tecnológicos e do modelo toyotista na indústria, especialmente em países de capitalismo avançado, começa a se instaurar um emergente cenário de crise no capitalismo tardio, agora a envolver a relação histórica entre capital e trabalho.

Harvey (2015), inspirado em Marx, ao enumerar as características básicas que tornam o capitalismo afeito a crises regulares, ressalta, dentre elas, a necessidade de explorar e controlar o trabalho vivo como um movimento essencial para o crescimento do capital (SILVA, 2005). Ocorre que a concretização dessas ações não se pauta em processos naturais e lineares, ao contrário, envolve episódios regulares de lutas e conflitos entre capital e trabalho que, em parte, informa muito a respeito dos cenários de crises no capitalismo contemporâneo.

É nesse cenário de crise da sociedade do trabalho (ANTUNES, 2015; GORZ, 2005) que emergem os primeiros questionamentos, dúvidas e incertezas sobre a centralidade ontológica do trabalho na dinâmica das sociedades capitalistas modernas. É fato que a lógica dominante do capital reside em subverter permanentemente as forças produtivas a atuar como principal agente do processo de acumulação de valor para o capital, de forma que, dentre as estratégias operadas pelo capital para sua expansão, o controle e exploração do trabalho vivo é o padrão de medida para sua acumulação e valorização.

Ocorre que, muito em função dos avanços tecnológicos (robótica, microeletrônica, automação, entre outros), no campo da sociologia do trabalho, um fenômeno vem regularmente afetando a relação trabalho/capital. Cada vez mais no campo industrial e, até mesmo em outros setores da economia, contingentes de trabalhadores vêm sendo regularmente substituídos por processos tecnológicos e/ou novas formas organizadas de trabalho. Tal fenômeno, objetivamente termina por criar uma série de obstáculos inerentes ao modo de produção capitalista. O desemprego estrutural e os crescentes índices de produção, aliados à diminuição no capital para investimentos, terminam por afetar centralmente a lógica clássica que costuma regular o sistema capitalista.

Do ponto de vista das doutrinas capitalistas, a reestruturação produtiva e a consequente diminuição do tempo de trabalho estariam afetando um de seus pilares ideológicos, a teoria do valor-trabalho, pois, segundo Junior (2012, p.18), o trabalho “perde de forma crescente e ampliada a capacidade de ser a medida da própria acumulação de capital”.

Segundo a teoria marxiana, na perspectiva do capital e de seus processos de autovalorização, o conceito de trabalho limita-se exclusivamente àquelas atividades produtoras de mais-valia. É precisamente a partir dessa afirmação que Marx vai distinguir, com base em sua produção social, o caráter produtivo e improdutivo do

trabalho. Para Marx, são produtores de mais-valia apenas as formas de trabalho que estão a serviço da valorização do capital. Dito de outra forma, o trabalho é produtivo somente quando é trocado por capital.

Há, entretanto, outras formas de trabalho que, embora, organizadas sob o modo de produção capitalista, não se orientam pela lógica do capital. Denominado por Marx de trabalho improdutivo, elas representam um conjunto de atividades de trabalho que, em tese, não se subsumem ao capital. Compõem parte dessa categoria as atividades de serviços, incluindo o setor público.

Conforme Marx, o produto final da atividade de trabalho vinculada à esfera de serviços não circula como um bem tangível, mas sim como um produto imaterial, gerado por um trabalho imaterial.

No capitalismo avançado, o fenômeno da reestruturação produtiva potencializou a oferta de atividades de serviços e, de maneira especial, elevou a outro patamar os ofícios providos de maior dimensão intelectual (ANTUNES, 2005). É nesse contexto de mudanças nas atividades de trabalho humanas, que a Teoria do Trabalho Imaterial surge como um modelo teórico emergente na tentativa de explicar o complexo conjunto de transformações por que passa o modo de produção capitalista.

Entretanto, essa concepção a respeito da capacidade da Teoria do Trabalho Imaterial ser considerada, em parte ou em sua totalidade, como solução para a crise contemporânea do capital, ou mesmo, como modelo teórico possível de superar a lógica capitalista vigente encontra vozes discordantes, cujos significados precisam ser levados em consideração.

### 3.6 Trabalho imaterial: as vozes discordantes

Os periódicos processos de crises no capitalismo tardio fez precipitar o surgimento de teorias alternativas ou mesmo novas formulações que dessem conta de explicar tal fenômeno. A Teoria do Trabalho Imaterial, cujas teses se assentam na premissa de que, a partir da sociedade pós-industrial, o capitalismo vem apresentado sinais de decadência e declínio é uma delas (MOURA, 2018).

Apesar dessa aparência, a gênese da Teoria do Trabalho Imaterial não é de origem antimarxista. Ao contrário, se deu pelas mãos de autores alinhados com essa teoria. Entretanto, isso não impossibilitou que outros grupos de teóricos marxistas (LESSA, 2001; PRADO, 2005; ANTUNES, 2008; AMORIM, 2010a, 2010b; HUWS,

2014; SANTOS; 2013, por exemplo) refutassem, em partes ou, mesmo em sua totalidade, as teses do trabalho imaterial.

Foi, portanto, nesse âmbito, que se estabeleceu um importante debate sobre sua abrangência e validade. Em geral, dois elementos centrais fortemente defendidos nas construções teóricas de Hardt, Negri e Lazzarato polarizam a discussão sobre a imaterialidade do trabalho. Primeiro, o processo de negação a teses clássicas historicamente reconhecidas do marxismo (como por exemplo, a teoria do valor-trabalho). O Segundo elemento faz a defesa de que, pelas vias do trabalho imaterial, é possível interromper o processo histórico de subordinação real do trabalho ao capital com sua conseqüente perda de centralidade.

É também fato que a Teoria do Trabalho Imaterial nasce em meio a um cenário de crise do capital. Diversos autores concordam em afirmar que tais crises foram provocadas por processos de transformações estruturais operadas pelo/no capitalismo a partir da década de 1970. Como exemplo, em especial, pode-se destacar o crescente apelo por justiça social nas relações de classes feita por trabalhadores fabris. Esse conjunto de fatores criou o ambiente adequado para o surgimento de novas construções ideológicas que dessem conta de explicar o capitalismo na era pós-industrial, dentre elas, a teoria do trabalho imaterial.

Entretanto, como em toda transição, a aceitação de novas teorias, especialmente sobre temas universalmente consagrados, vem sempre precedida de intenso debate sobre sua validade. De fato, a recepção ou não de novos modelos teóricos nas ciências estimula e amplifica vozes singulares quando expõem diferentes linhas de pensamentos sobre um domínio específico de estudo. Vozes que não percebem na teoria do trabalho imaterial a suficiente consistência teórica capaz de invalidar as teses marxistas sobre o capitalismo.

Pesquisador contemporâneo no campo do marxismo e do trabalho a dedicar um sério esforço em criticar a teoria do trabalho imaterial, o sociólogo Sergio Lessa inicia suas considerações à teoria do trabalho imaterial reconhecendo seu “inegável [...] *intellectual appeal*”, característica que provocou o interesse de muitos teóricos de esquerda pelo tema, para, logo em seguida, ponderar que a teoria do Trabalho imaterial “anuncia a si própria como portadora de uma “novidade” que não se encaixa em nenhum dos cânones vigentes” (2001, p.3).

Ainda assim, Lessa (2001) concorda com os teóricos do trabalho imaterial quando afirmam que, de fato, o capitalismo tardio atravessa um conturbado

momento de crise. Pondera, entretanto, que a redefinição de novas fronteiras para o capitalismo não passa pelo abandono de teses marxistas, especialmente quanto ao reordenamento nas relações de classe ou mesmo no abandono da teoria do valor-trabalho e do trabalho como produtor de mais-valia. O autor pondera que, as teses de Hardt, Negri e Lazzarato sobre o crescimento do trabalho intelectualizado via trabalho imaterial e a conseqüente eliminação das fronteiras que separam o trabalho produtivo do improdutivo não encontram respaldo empírico.

Ademais, segundo Lessa (2001) a tese central que orienta as construções teóricas sobre a imaterialidade do trabalho parte da condição de que, entre outros aspectos, a sociedade do trabalho vivencia um período de transição de uma contestada subjetividade vinculada à autovalorização do capital para uma nova subjetividade associada à autovalorização do trabalho imaterial que se fortaleceu em função de uma rigorosa crítica social às velhas práticas fordistas de exploração do trabalho humano. Lessa (2001) ilustra esta visão, que, aliás, considera utópica, na crítica de Negri (1991) ao expor sentimento de insatisfação de milhões de trabalhadores a respeito de sua condição de trabalho:

[...] cansadas do regime de exploração que lá se firmou, passaram a recusar o trabalho fabril e, abandonando as fábricas passaram a constituir novas malhas de relações sociais nos “interstícios” do capitalismo [...] a partir do “trabalho imaterial” [...]. Nessas novas malhas de relações sociais, a troca de dinheiro não mais significa a existência do valor-de-troca e de mercadorias [...], pois, pelo “trabalho imaterial”, teria sido cancelada a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, assim como entre trabalhador produtivo e improdutivo (APUD LESSA, 2001, p. 128).

Para Hardt, Negri e Lazzarato:

[...] seria como se, no mundo inteiro, tivéssemos patrões em pânico com a falta de operários, os quais, na era do “trabalho imaterial”, não têm mais razão para aceitarem a exploração capitalista. A imagem das filas de desempregados, geradas em um processo de intensificação da extração da mais-valia pela adoção de novas tecnologias e formas gerenciais, não passa, para esses autores, de uma ranhete da velha e esclerosada esquerda marxista, saudosa da “disciplina fabril” e que, presa dos velhos conceitos, não consegue enxergar a realidade (LESSA, 2001, p.128-129).

Lessa (2001) considera um equívoco as análises de Hardt, Negri e Lazzarato sobre o futuro do trabalho fabril. O autor expressa certo estranhamento em vislumbrar, mesmo que em um cenário futuro, o abandono das fábricas pelo trabalhador, simplesmente por se encontrarem “cansados da velha rotina do trabalho taylorizado” (LESSA, 2001, p.6). A recusa voluntária pelo trabalho fabril, fronteira

limite das teses que valorizam o trabalho imaterial, é tratada pelo autor com certo tom de ironia ao afirmar que não passam de “miragens” de seus autores.

Outro crítico da Teoria do Trabalho Imaterial, o economista e professor Eleutério Fernando da Silva Prado, inicia sua crítica ao trabalho imaterial reforçando seu aspecto fetichista especialmente manifestado no caráter da produção de seus resultados. O autor considera uma imprecisão teórica associar trabalho imaterial a serviços, uma vez que nem toda atividade vinculada a esse setor se reveste em um trabalho imaterial. Isso quer dizer que a ação de colocar em lados distintos o trabalho que produz valores de uso material e o trabalho produtor de valores de uso imaterial resvala no próprio plano empírico.

Assim, por exemplo, corte de cabelo e música ao piano são serviços (e não bens) e programa de computador e calça são obviamente bens (e não serviços). Entretanto, corte de cabelo é um produto material do trabalho, mas música não o é; programa de computador, por outro lado, é um produto imaterial do trabalho que existe, aliás, por meio de um suporte material (um disco de plástico ou metal), enquanto calça é claramente um produto material. Tudo isso torna já suspeito o uso da noção de trabalho imaterial feito por Hardt e Negri (PRADO, 2003, p.111).

De acordo com Prado (2003), o núcleo desta análise está na forma como os teóricos do trabalho imaterial concebem o trabalho abstrato em suas teses. O autor pondera que o conceito atribuído a essa categoria diverge do entendimento dado por Marx: enquanto Marx trata o trabalho abstrato no plano da abstração objetiva<sup>28</sup>, Hardt e Negri o concebem como resultado de uma abstração subjetiva<sup>29</sup>. Segundo Prado (2003), essa segunda característica reconhece do trabalho apenas a sua dimensão natural do trabalho (trabalho como gasto de energia humana) em detrimento da dimensão social conceitualmente defendida na teoria marxiana. Sobre isso, assim se expressa:

[...] não se pode discutir a questão da produtividade do trabalho no capitalismo sem distinguir as formas que assumem as relações sociais que lhe são inerentes – relações estas que se dão por meio das coisas – das próprias coisas que não são mais, nas palavras de Marx, do que depositários materiais das determinações formais (PRADO, 2003, p.114).

Além disso, Prado (2003) reitera que, mesmo com a ascensão do trabalho imaterial no capitalismo avançado, a autovalorização do capital não prescindiu da

---

<sup>28</sup> O que Marx (2011) chama de abstração subjetiva é a representação do trabalho visto como resultado de formulações mentais afastado da totalidade concreta do trabalho.

<sup>29</sup> Segundo Prado (2003), abstração objetiva refere-se a uma característica do trabalho associado à atribuição de valor de uso às mercadorias materializado pelo gasto trabalho humano abstrato.

mais-valia. Embora concorde que o acelerado ingresso da ciência e da tecnologia nos processos produtivos tenha contribuído significativamente para reduzir o tempo de trabalho dedicado à produção de bens, o autor considera uma inadequação teórica pensar que estes fenômenos, por si só, invalidem o valor de troca como unidade clássica de medida do valor de uso, não importando a natureza desses bens: material ou imaterial. Segundo Prado (2003, p. 127-128), “a lei do valor continua subjacente à formação dos preços de mercado: o capital, pois, ainda se alimenta de mais-valia”.

Por fim, na análise de Prado (2003), o valor subjetivo da ciência e da tecnologia que modificou a dinâmica de produção do trabalho não fez cessar a subsunção do trabalho ao capital como preconiza os teóricos do trabalho imaterial. Ao contrário, segundo o autor, a natureza intelectual do trabalho imaterial apenas modificou essa forma de dominação e tratada por Bolaño (2002), como subsunção intelectual do trabalho ao capital. Ou seja, como afirma Moura (2018, p.258), trata-se apenas de uma maneira reformada de submeter o trabalhador a uma condição de dominação psicológica ao capital a ponto de torná-lo “uma espécie de colaborador voluntário [...] garantindo com isso que ele atue dentro de condições determinadas, sempre a ampliar a lucratividade da empresa”.

O sociólogo Ricardo Antunes é outro teórico marxista a dedicar especial atenção ao estudo da metamorfose do mundo do trabalho, sobretudo em sua fase contemporânea. Ele reconhece que, de fato, no período pós-industrial, há uma significativa ascensão do trabalho de características mais cognitivas e intelectualizadas – trabalho imaterial - em comparação com o trabalho manual. Em suas palavras:

É o que o discurso empresarial chama de “sociedade do conhecimento”, presente no design da Nike, na concepção de um novo software da Microsoft, nos modelos da Benetton, na nova planta da Telefônica e que resultam do labor imaterial que, articulado e inserido no trabalho material, expressam as formas contemporâneas do valor (ANTUNES, 2008, p. 23).

De início, Antunes (2008) descarta a ideia de que o trabalho imaterial consagrado em suas dimensões cognitiva e intelectual representa uma ameaça ao capitalismo avançado. Explica que o que há de novo no cenário produtivo é apenas um processo de reconfiguração do mundo do trabalho tendo em vista o incontestável crescimento de atividades vinculadas a setores distintos da produção material.



Assim, tal evento não fragiliza o trabalho produtivo a ponto de não diferenciá-lo do trabalho improdutivo como anuncia as teorizações do trabalho imaterial, ao invés disso amplia os mecanismos de geração de valor por parte do capital “aumentando também os modos de controle e subordinação dos sujeitos do trabalho” (2008, p. 23).

Antunes (2008) também contesta a tese do trabalho imaterial que prenuncia o fim da teoria marxiana do valor-trabalho. O que há, de fato, para ele, é “uma quantitativa alteração e ampliação das formas e mecanismos de extração de trabalho” (p.23). É fato que, o “mundo *maquinal* e *digital*” (p.24, grifos no original) do século XXI converteu parte do trabalho vivo em trabalho morto. Como consequência, transformou-se o chão de fábrica, modificaram-se as relações de trabalho e reduziu-se a oferta de emprego estável. Porém, segundo Antunes (2008), nada disso foi capaz de extinguir o trabalho vivo. O que se percebe, afirma o autor, é um gradativo movimento de acomodação da parcela do trabalho vivo ao capitalismo pós-industrial. Nesse sentido, o trabalho vivo reduz-se em algumas áreas, enquanto cresce em outras, ou seja, à medida que o trabalho imaterial se expande, amplia-se em proporção superior o trabalho precarizado e desqualificado: “portanto, reduziu-se o trabalho estável da era do automóvel, mas se ampliou, se heterogeneizou e se complexificou o universo da *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2008, p.26 grifos no original).

O sociólogo e professor Henrique José Domiciano Amorim é mais um autor a desenvolver uma narrativa crítica acerca das teses do trabalho imaterial e da teoria do valor-trabalho. Em regra, o autor constrói seu discurso com base em três linhas de análise: a superação da teoria do valor-trabalho, a perda de centralidade do trabalho e os impactos do trabalho imaterial na sociedade capitalista.

Amorim (2010b) inicia sua análise do trabalho imaterial apurando o próprio conceito de trabalho imaterial. Afinal, argumenta o autor, ao debruçar-se sobre o tema é possível absorver dessas leituras certa ambiguidade teórica que, em tese, permite pensar o trabalho imaterial tanto como atividade humana, como um produto das novas relações produtivas. Entretanto, a seu ver, a primeira opção é a que melhor se enquadra no cenário do trabalho em tempos de capitalismo cognitivo.

Nesse contexto, e percebido como atividade humana, o trabalho imaterial converteu-se na principal força produtiva inserida no processo de reestruturação do capital. Tal evento transformou o universo do trabalho. Segundo Amorim (2010b,

p.191), as crises do capitalismo pós década de 1970 precipitou a transição da sociedade essencialmente industrial para uma “sociedade pós-industrial [...] na qual predominam valores pós-materialistas distintos daqueles de conjunturas precedentes [...]”. É, portanto, nesse cenário que a teoria do valor-trabalho começa a experimentar um quadro de críticas mais qualificadas.

É certo que o fim da hegemonia do trabalho industrial e a ascensão do trabalho imaterial como força produtiva central foram, com boa margem de certeza, os principais elementos que fizeram prosperar a tese de rebaixamento da teoria do valor-trabalho (AMORIM, 2010b). Integra ainda essa análise o olhar incomum reservado pelos teóricos do trabalho imaterial ao trabalho de produção material. Para eles, “o trabalho que tem como matéria-prima as capacidades cognitivas não poderia ser analisado pelo mesmo estatuto teórico daqueles trabalhos que têm como matéria-prima a produção material (no sentido físico do termo)” (AMORIM, 2010b, p.192).

Entretanto, pondera Amorim (2010b), o novo das construções teóricas do trabalho imaterial é, com efeito, uma reinterpretação das teses de Marx sobre o fenômeno da redução do tempo de trabalho na produção material. Em sua análise original, feita nos escritos do *Grundrisse* (1980), Marx já vislumbrava os impactos dessa transformação no mundo do trabalho, especialmente sobre os valores de troca das mercadorias e no tempo de extração de mais-valia. Segundo Amorim (2010b, p.193), “haveria, com isso, uma transformação do espaço ocupado pelo homem no processo de produção. Constituir-se-ia uma desapropriação entre o tempo de trabalho e seu produto”.

Segundo Amorim (2010b), o gradual movimento de transformação do trabalho e do trabalhador no pós-fordismo inspirou os teóricos do trabalho imaterial a anunciar sua imensurabilidade<sup>30</sup> relativamente às teses clássicas de valorização do capital. Para tanto, firmam suas convicções no capitalismo cognitivo. Nesse contexto, o conhecimento não se afeiçoa ao capitalismo ortodoxo de exploração do tempo de trabalho, fato que coloca em risco o prestígio da regra de produção de valor de troca. Afinal de contas, garantem os teóricos do trabalho imaterial, sua principal força de trabalho – o conhecimento – estaria apartada do processo lógico-histórico de valorização do capital.

---

<sup>30</sup> Segundo Gorz (2009), a imensurabilidade é uma propriedade do trabalho imaterial que mostra a incapacidade de se estabelecer uma relação temporal entre o indivíduo e sua produção.

Nesse contexto, Amorim (2010b, p.195) interroga se “a relação entre processo de valorização do capital e a constituição social do capitalismo, como fenômeno de existência recíproca e inseparável teria sido um equívoco de Marx?”. Para o autor a resposta é não. Primeiro porque desconsidera que haja uma relação direta entre a teoria do valor-trabalho e as formas de produção. Pondera que a superação do paradigma produtivo sustentado apenas na análise dialética entre produção material e imaterial é um equívoco teórico, pois, a seu ver, não há distinção conceitual entre estas formas de produção. Para ele,

A rigor não há diferença conceitual entre a produção material ou imaterial. Essa dicotomia, na análise que Marx realiza da produção de mercadorias e do valor-trabalho, seria um falso problema. A produção de mais-valia, ou mais valor, não é caracterizada pela relação de transformação física dos objetos trabalhados. A teoria de Marx evidencia um conjunto específico de relações sociais que tem por característica central a produção de mercadorias sob um objetivo particular (AMORIM, 2010, p.199-200).

Além disso, no que tange à teoria do valor-trabalho, Amorim (2010b) defende que esta não guarda qualquer relação com a natureza material ou imaterial do trabalho. O autor justifica: enquanto a teoria do valor-trabalho ocupa-se de explicar os resultados da produção, seus processos de trabalho e as relações sociais construídas, a materialidade e a imaterialidade do trabalho são características que se associam tão somente à ideia de forma de produção objetivada em seu caráter tangível ou intangível. Portanto, analisar o capitalismo pelo prisma dos resultados da produção não é olhar somente para a natureza do objeto produzido (conhecimento ou máquina), mas importa especialmente “analisar como, em que condições, em que encontro de relações sociais o conhecimento e a máquina foram produzidos” (AMORIM, 2010b, p.381).

Ainda nessa linha de análise, Amorim (2010a) descarta a ideia de que os resultados da produção, ou mesmo as transformações experimentadas pelas forças produtivas podem, por si só, constituírem-se nos elementos concretos de uma nova lógica de valorização do capital. Para o autor, o caráter físico ou não do que é produzido e o tipo de força produtiva empregada sinaliza somente a existência de novas relações sociais de produção, preservando a clássica relação de exploração do trabalho pelo capital.

Por fim, Amorim (2010a) rejeita a ideia de que o motor do debate contemporâneo sobre a valorização do capital recaia unicamente sobre a dialética entre material e imaterial. Para o autor (2010a, p.382), “a valorização do capital tem fundamento na relação de troca de mercadorias, isto é, em sua forma e não no conteúdo do trabalho empregado”. Assim, a “física dos elementos” (AMORIM, 2010b, p.200) produzidos não está relacionada à produção de valor de troca (trabalho abstrato), mas sim à própria utilidade dada ao produto, ou seja, seu valor de uso (trabalho concreto). Logo, aquilo que se poderia anunciar como uma nova lógica que, em tese, estaria a ameaçar a separação entre tarefas de concepção e execução, trata-se, na verdade, somente de padrões de reorganização do capital frente a uma nova racionalidade produtiva, portanto, “inseridas na mesma lógica que informa a produção de mercadorias da indústria chamada tradicional” (AMORIM, 2010a, p.383).

### 3.7 Retomando a questão

Analisando o posicionamento de autores marxistas em relação às teses do trabalho imaterial, é possível perceber que, embora se mostre favorecida por construções teóricas harmonizadas com as crises do capitalismo contemporâneo, as teorizações sobre do trabalho imaterial discordam em relação ao anúncio do fim da teoria do valor-trabalho como elemento central de análise da valorização do capital frente a avançados processos tecnológicos e produtivos.

Mesmo assim, a crítica à teoria do trabalho imaterial relativamente às categorias marxistas não elimina por completo as teses apresentadas. Ainda que reconheça suas limitações, alguns autores outorgam certo crédito a essas concepções, especialmente quando traz ao debate reflexões importantes sobre o comportamento do trabalho em tempos de valorização do conhecimento como força produtiva. No atual contexto produtivo, o emergente crescimento do trabalho imaterial é uma realidade concreta, motivo que qualifica e consagra o debate em torno do tema.

Dessa forma, o que se percebe na crítica à teoria do trabalho imaterial é a firme defesa que seus apoiadores fazem da tese do fim da subsunção do trabalho imaterial ao capital. Para os teóricos do trabalho imaterial o argumento é simples: é impossível mensurar o conhecimento. Portanto, sendo o saber a principal unidade de produção do trabalho imaterial, neste cenário a teoria do valor-trabalho se

mostraria incapaz de calcular seus resultados dado todo relativismo<sup>31</sup> dos conteúdos ali produzidos (AMORIM, 2010).

De fato, é legítima a tese de crescimento do trabalho imaterial de base cognitiva tanto na indústria quanto no setor de serviços. Igualmente importante, a contribuição proporcionada pela tecnologia a este fenômeno. Mesmo assim, considera-se que apenas em um cenário reducionista, fragmentado e isolado de seu contexto mais amplo, é que se pode imaginar o trabalho descaracterizado de centralidade na produção de valor. Na nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2012), o conhecimento diminui, mas não elimina os processos de exploração do trabalho pelo capital, assim como não liberta o trabalhador por completo do sistema.

É certo que o embate teórico entre as teses do trabalho imaterial e a teoria marxiana ainda não foi pacificado. Basta ver que a categoria trabalho, quando pensada pela doutrina do materialismo histórico dialético, não enxerga nas atividades humanas de natureza cognitiva um componente de produção apartado do trabalho material. Ou seja, a teoria marxiana não se vale do resultado da produção para classificar o trabalho, em especial por considerar que toda atividade humana de trabalho comporta tanto habilidades físicas quanto cognitivas. Como explica Lessa (2001, p.139) ao afirmar que “o trabalho é sempre “socialmente material”, e a imaterialidade do trabalho não passa de quadratura do círculo”.

Por essa compreensão, trabalhos materiais e imateriais seriam os dois lados de uma mesma moeda – o trabalho – o que invalida as teorizações sobre a hegemonia de uma forma de trabalho sobre outra. Assim, quando se pensa o trabalho imaterial descontextualizado do macro processo de produção, há que se dar certa coerência ao discurso de impossibilidade de mensuração do tempo de trabalho socialmente necessário à produção. Entretanto, quando visto em sua totalidade, o elemento cognitivo é parte do movimento teleológico de construção do trabalho que, portanto, pode envolver outras etapas onde a força de trabalho ainda é física. Ponderações devem ser feitas quanto a alguns tipos de trabalho em que a prevalência da ação cognitiva possa ser mais evidente do que a física. Assim, não é o resultado final da produção o único elemento a condicionar o debate sobre a forma de trabalho, mas há que se levar em conta todo o contexto de produção, desde a sua idealização até o resultado final, seja ele material ou imaterial.

---

<sup>31</sup> Segundo Amorim (2010), o termo refere-se a ingredientes do capital humano incapazes de serem quantificadas. Por exemplos, os componentes comportamentais e motivacionais.

Não há dúvida de que a ascensão do trabalho imaterial produziu mudanças importantes no campo das atividades profissionais. Trabalhos de natureza cognitiva, midiática, cultural e afetivo (NEGRI; LAZZARATO, 2001) ganharam relevância no cenário produtivo na mesma razão com que se defendeu o fim da distinção entre formas de trabalho (trabalho produtivo e improdutivo, trabalho intelectual e manual). De fato, a ascensão do trabalho imaterial impõe dificuldades concretas de análise da força de trabalho, especialmente quando pensado sob o prisma ortodoxo das teses marxistas, mas não harmoniza a relação entre capital e trabalho.

A lógica capitalista de subsunção do trabalho ao capital nem de longe parece superada. Mesmo em um quadro ampliado de hegemonia do conhecimento como principal força de trabalho, parece improvável pensar o trabalhador no domínio absoluto de seu trabalho, detentor dos meios de produção, controlador do seu tempo de ofício e do tempo livre, vivendo em uma sociedade livre de classes sociais. Contudo, do que foi dito, nada invalida o caráter revolucionário do trabalho imaterial. O dinamismo das formas de trabalho mostra a necessidade constante de se revisar teorias, ou mesmo propor novos caminhos que expliquem adequadamente os processos de reestruturação do trabalho em tempos de crise do capital.

Por sua vez, o trabalho imaterial não é a representação de um novo campo de atividade, mas simboliza “o crescimento da complexidade da divisão do trabalho” (HUWS, 2014, p.17) frente a um severo processo de fragmentação. Trabalhar com as mãos ou com mente tem a ver mais com a divisão social do trabalho do que com novos campos de atividade. Em algum momento do processo produtivo totalidade do trabalho vai envolver uma ou outra dimensão.

Numa outra abordagem, a análise do trabalho imaterial adquire um caráter específico, principalmente quando se volta a atenção para os ofícios predominantemente cognitivos que fazem emprego de habilidades mentais. Segundo Hardt e Negri (2005), três categorias de trabalho compõem o setor produtivo no campo da imaterialidade: produção industrial, produção de serviços especializados e produção de trabalhos relacionais e interativos. Fazem parte desta última categoria as profissões de interação humana firmadas essencialmente em bases cognitivas, informacionais e interativas cujo objeto de trabalho é o próprio homem, dentre elas a educação.

## 4 TRABALHO DOCENTE: PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS

A busca humana por renovados processos de instrução e escolarização tem se constituído em importante ferramenta de desenvolvimento das sociedades modernas. Reconhece-se universalmente o papel da educação como elemento precedente a qualquer outro movimento político comprometido com o progresso do homem sejam eles de ordem social, política e/ou cultural. Nessa perspectiva, o ensino coloca-se à frente de ações comprometidas com o crescimento e emancipação do homem, dado que os distintos aspectos de sua formação remetem a esta condição. Nessa perspectiva, a figura do professor e o seu trabalho ganham centralidade na dinâmica de execução dos processos educativos.

Autores como Tardif e Lessard (2014) denominam de trabalho de natureza interativa aqueles ofícios que envolvem processos especializados de trabalho que requerem para sua execução a participação de profissionais com habilidades específicas elevadas. São ocupações nas áreas de tecnologia da informação, serviços, saúde, educação, dentre outras, por conterem, em sua essência, características próprias que lhes permitem situá-los no campo da produção imaterial e das profissões interativas, dentre as quais será dado especial destaque à educação.

Para analisar como essas características tomam corpo na educação, torna-se necessário discutir os principais conceitos comprometidos com a temática do trabalho docente, o que pode ser feito a partir da construção de uma base teórico-metodológica sólida, que explore a natureza sócio-histórica do trabalho docente situando-o como uma profissão que se constrói pela interação entre os diversos agentes que compartilham a organização educacional.

### 4.1 Trabalho docente no panorama contemporâneo

A análise clássica do trabalho humano expõe a hegemonia do trabalho de produção material em relação a outras formas de trabalho, dentre estas, o trabalho docente. Em referência a esta afirmação, explica Tardif e Lessard (2014, p.16), o trabalho do professor é considerado secundarizado e improdutivo, dado que sua relevância se limita a formar para o mercado de trabalho, este sim, produtivo aos olhos do sistema. Ocorre que interpretações contemporâneas do trabalho docente

vêm gradativamente modificando o *ethos* desse ofício em relação ao trabalho material produtivo. A emergência do trabalho imaterial e a importância dada às atividades de trabalho sedimentadas em conhecimento e formação especializada contribuem com esse processo.

Nas últimas décadas a categoria trabalho docente passou a compor a agenda de pesquisadores no mundo todo preocupados em entender os processos de constituição da condição docente (ARROYO, 2015). Paralelo a isso, a atividade docente tem ampliado seu campo de atuação ao incorporar a seus processos novos contornos, obrigações e produzindo novas subjetividades.

Para Duarte et al (2008), o trabalho docente não se produz apenas na sala de aula. Segundo os autores, além de mediar a ação educativa, a atividade docente incorporou também diferentes funções e atribuições na instituição escolar, como por exemplo, atividades de planejamento, gestão escolar e de interação com a comunidade.

Por sua vez, Basso (1988) explica que o trabalho docente se produz pela inter-relação das condições de trabalho de natureza subjetiva e objetiva. Por condições de natureza subjetiva se entende os processos relacionados à formação e qualificação docente, enquanto as condições objetivas seriam as situações efetivas de trabalho a envolver aspectos que vão “desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aulas etc.- até a remuneração dos professores” (BASSO, 1988, p.2).

Por outro lado, Vieira e Fonseca (2010) percebem o trabalho docente com base em duas outras perspectivas de abordagem: a primeira, de natureza socio-histórica, em que se analisa o trabalho docente em um contexto mais amplo do trabalho com base nas modificações que vem sofrendo a carreira docente como atividade laboral ao longo dos tempos. A outra perspectiva apresenta o trabalho docente por um viés técnico e profissional no qual o professor constrói suas representações com base em papéis sociais e imagens sobre seu trabalho. Segundo Hypolito (1997), estas são representações que racionalizam a atividade docente e a faz se aproximar cada vez mais de outras atividades profissionais.

Dessa forma, mais que mediar a ação educativa, a atividade docente solicita do professor o envolvimento numa totalidade de ações voluntárias necessárias para a condução e organização do trabalho escolar.



É nesse contexto que se pode afirmar que o trabalho docente se caracteriza por um tipo de atividade profissional orientado pela inteligência e pela aplicação de conhecimentos especializados dentro do espaço escolar. Contudo, isso pede o inteiro envolvimento do professor nas ações educativas, na medida em que os resultados dessas condutas alcançam a formação dos indivíduos envolvidos no processo educacional. É o que Saviani (2013) chama de relação dialética entre educador e educando e envolve a produção de ideias, valores e conhecimentos capazes de transformar conscientemente os indivíduos envolvidos. Para esse autor, o educando é o produto imaterial do trabalho docente, mas que, em momento algum do processo educativo, se separa de quem o produz, o professor. Como afirma Azzi (1999), não se trata de algo simples, pois o trabalho docente é um modelo de prática social de reconhecida complexidade com práticas, muitas vezes permeadas por conflitos e contradições em torno de suas ações.

Kuenzer e Caldas (2009), por sua vez, vão descrever o trabalho docente como uma forma singular de trabalho humano inserido na totalidade do trabalho. Assim, muito embora o discurso sobre o trabalho no capitalismo se mostre fortemente influenciado por teses marxianas, ele, como “ofício de interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2017, p.11) se aparta um pouco dessa visão objetiva do trabalho fabril, em parte, por abrigar no seu interior um conjunto de características imanente ao próprio fazer pedagógico que o limita em relação à lógica capitalista de produção. Dessa forma, considerando a natureza interativa e humana do trabalho docente, o debate em torno desse ofício abandona em parte a lógica capitalista tradicional para ganhar nova conformação no domínio do trabalho imaterial.

No âmbito acadêmico, uma importante contribuição teórica para o debate do trabalho docente é dada pelos pesquisadores Maurice Tardif e Claude Lessard, respectivamente professores e pesquisadores da Universidade de Montreal, no Canadá e do *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante* (CRIFPE), um dos mais influentes centros de pesquisas no campo educacional. Situado em Quebec, o Centro conta com mais 100 pesquisadores dedicados exclusivamente à pesquisa da profissão docente.

No livro *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Tardif e Lessard (2014) fazem uma análise da profissão docente fundamentada em bases empíricas a partir de mais de uma centena de entrevistas realizadas junto a professores e outros profissionais que

compõem a totalidade dos atores escolares. Os autores vão descrever um panorama da profissão docente em alguns dos principais países europeus e norte-americanos inclusive com olhar especial para o cenário brasileiro.

Para Tardif e Lessard (2014), a análise do trabalho docente envolve o estudo da docência em todos seus contextos e particularidades. Compreendem que a docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.8) com efeitos que se fazem notar tanto na construção da identidade profissional do professor, como em sua profissionalidade.

A visão contemporânea do trabalho descarta que se olhe para a docência como um ofício de segunda ordem. Com especial interesse nesse debate, Tardif e Lessard (2014, p.17) vão reiterar que o trabalho docente se constitui em “uma das chaves para compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho”. Sustentam essa tese com base em quatro constatações: a primeira, de natureza prática, anuncia que, gradativamente vêm ocorrendo em países centrais uma diminuição nos postos de trabalho vinculados à produção material, ao mesmo tempo em que crescem os ofícios de produção imaterial, notadamente aquelas vinculados ao setor de serviços (fenômeno amplamente discutido pelos teóricos do trabalho imaterial).

A segunda constatação é decorrente da primeira. Segundo eles, o progressivo incremento de atividades, ofícios e funções especializadas do setor de serviços fortaleceu o conhecimento como principal força de trabalho do âmbito da economia capitalista. São atividades de trabalho que exigem capacidades cognitivas específicas para sua execução. Os autores explicam:

Essas novas ocupações são centradas em processos de produção, gestão, manipulação e armazenamento dos conhecimentos. Elas prefiguram a emergência de uma nova economia, cujos efeitos estruturais começamos a sentir sobre os empregos, já fragilizados na medida em que se distanciam das novas atividades de gestão do conhecimento (TARDIF; LESSARD, 2014, p.18).

A terceira constatação faz alusão ao crescimento das atividades de trabalho vinculadas a setores econômicos e sociais especializados. São atividades desenvolvidas por grupos de especialistas em gestão de problemas econômicos e sociais com profundos conhecimentos notadamente nas áreas de ciências naturais e sociais. As funções burocráticas e de ensino são bons exemplos desse tipo de atividades, pois configuram “uma racionalidade instrumental e planejada, orientada

para o sucesso” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.19) que só se produzem com integração de distintas áreas do conhecimento.

Por fim, na quarta e última constatação, os autores reconhecem o valor dado às profissões que têm nos seres humanos o seu objeto de trabalho. São ocupações de natureza interativa e relacional “o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive elas próprias [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.20). A complexidade dessas ocupações exige de seus atores elevada competência profissional para lidar com o outro e reflete uma nova realidade do trabalho nas sociedades avançadas ao se firmar como principal agente de transformação socioeconômica (TARDIF; LESSARD, 2014).

As profissões de natureza interativas e relacionais humanas diminuíram a hegemonia do trabalho material. A demanda por serviços humanos e especializados inseriu no mercado de trabalho formal, e até mesmo informal, grupos de profissionais especializados em lidar diretamente com pessoas, com destaque para as áreas de saúde, educação e autodesenvolvimento, profissões que refletem uma crescente tendência das economias globalizadas em reorganizar suas formas de trabalho. Dessa maneira, assume especial importância compreender o comportamento dessas atividades, em especial o do trabalho docente, no âmbito da nova organização do trabalho.

#### 4.2 Trabalho docente na organização do trabalho

Segundo Tardif e Lessard, o trabalho docente é referência para se compreender as rápidas transformações que vêm ocorrendo no campo da nova organização do trabalho. A análise de pesquisas sobre essa categoria em diversos países dos continentes europeu e americano indica, dentre outras coisas, que há uma centralidade das atividades escolares no cenário da organização do trabalho. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – confirma este diagnóstico ao verificar que este quadro também se repete nos países integrantes desta organização.

O evento tem levado as sociedades contemporâneas forjadas no capitalismo flexível a conviver com um crescente processo de renovação de seus encargos e profissões e ver ampliado e democratizado o acesso a conhecimentos e competências já formalizadas. Na prática, tal perspectiva coloca a escolarização no centro desse processo. Segundo Tardif e Lessard (2014), escolarizar é ensinar com

base em ações interativas entre professores e alunos. Essas interações, afirmam os autores, conferem hegemonia ao ensino quando comparadas aos processos de socialização e de formação humana nas sociedades modernas. É através da escolarização que se promove a remodelação das funções sociotécnicas e a promoção de novos conhecimentos e competências. Para os autores,

[...] a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23).

Assim, a docência escolar, com o advento da escolarização, institucionalizou-se como um novo campo de trabalho com capacidade para remodelar, abolir, adaptar ou mesmo transformar práticas educacionais anteriores (TARDIF; LESSARD, 2014). Para os autores, ainda que a docência escolar se firme em bases interativas e envolva diversos atores escolares, a percepção desta atividade como um novo campo de trabalho no contexto do modo de produção capitalista e da produção imaterial ainda é vista com ressalvas. De um modo geral, no contexto da organização do trabalho, a escola “serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão de currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23).

Ademais, existe o “perigo da abstração” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23), ou seja, negligenciar que a instituição escolar seja examinada a partir de princípios idênticos aos de funcionamento de outras organizações do trabalho como acontece, por exemplo, nos sistemas industriais ou mesmo hospitalares onde o trabalho se desenvolve pela interação de vários grupos de atores engajados na produção, seja ela material ou imaterial. “É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.24 grifos no original).

Contudo, segundo Enguita (1991), políticas de transferência de processos de trabalho tanto de natureza material quanto imaterial para o interior da escola tem conferido ao trabalho docente um caráter proletário<sup>32</sup>. Embora o trabalho docente

---

<sup>32</sup> A tese da proletarização do trabalho docente encontra eco nos processos de desqualificação e desintelectualização dos professores, assim como nas condições socioeconômicas a que estão submetidos (ALVES, 2009).

permita entre seus atores escolares certo grau de autonomia, tanto administrativa quanto operacional, alguns autores (ENGUITA, 1991; CONTRERAS, 2002, OLIVEIRA, 2004; BERNARDI; NETO, 2016) sustentam a tese de que, em parte, a objetivação típica do modelo de trabalho fabril que vem gradativamente sendo implantado no ambiente educacional inspira tendências a tornar o trabalho do professor menos intelectual e mais automatizado. Cooperam com este fenômeno os processos de trabalho que buscam na tese da simplificação de ações que por natureza são complexas, o caminho para uma racionalização eficiente das organizações escolares (TARDIF; LESSARD, 2014).

Há que se considerar, entretanto, que as organizações escolares têm sido consideradas instituições singulares que compõem as sociedades do trabalho historicamente vinculadas à evolução e desenvolvimento industrial e do próprio Estado. Com efeito, a escola moderna incorporou à sua organização interna uma série de processos herdados dessas instituições de forma que “a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.25). Em outras palavras, a transferência de modelos econômicos, práticas e normas de gestão e organização do trabalho do ambiente industrial para a escola instituiu, no seu interior, padrões de administração que comprometeram a autonomia e a gestão do trabalho docente.

#### 4.3 Trabalho docente na organização do trabalho escolar

As incertezas humanas decorrentes da modernidade reforçam gradualmente o estereótipo de que é preciso melhorar a formação do homem em todos os seus aspectos. Mais do que isso, é preciso assegurar o direito a essa formação. Conforme Enguita (1989), historicamente, a escola tem se caracterizado como um espaço privilegiado e universal de formação humana. Ela, como instituição formadora de sujeitos sociais, carrega em sua identidade um histórico de embates, lutas e resistências político-ideológicas no enfrentamento de modelos hegemônicos, mas que, no entanto, insistem em caracterizá-la como um instrumento passivo a serviço do Estado e do capital.

Nesse sentido, o caráter ideológico e/ou contra ideológico da escola vem sendo frequentemente abordado por estudos que, em linhas gerais, situa seus

objetivos entre os propósitos de emancipação humana e/ou dominação ideológica (ENGUITA, 1989), de vigilância social (FOUCAULT, 1987), e ainda de produção de felicidade e bem estar (WHITE, 2007).

Dada a sua complexidade, a discussão sobre o papel da escola no contexto social, político e cultural de uma sociedade amplia seu debate para além de suas relações ideológicas e de poder materializadas nos objetivos mencionados por Enguita, Foucault e White. Nesse contexto emerge outro debate que se inscreve também no âmbito da escola, porém de natureza mais pragmática, mas que, em momento algum, se descola da questão anteriormente levantada: trata-se da relação entre o trabalho docente e a organização escolar.

No século XXI, o exercício da docência ainda direciona ao professor a centralidade e o protagonismo na condução dos processos de trabalho na organização escolar. Exige-se dele mais do que disposição, habilidade e competência para ensinar. Requer-se, para além dos modelos de racionalidade técnica<sup>33</sup>, racionalidade prática<sup>34</sup> e racionalidade crítica<sup>35</sup> que, em geral, orientam a formação de professores, o desenvolvimento de uma identificação com a profissão e com seu exercício profissional. Para tanto, pressupõe-se que a gênese desse processo de identificação com a carreira docente tenha sua origem na formação inicial e prossiga ressignificando-se pelo trabalho docente nas vivências e experiências que são construídas dentro e fora do ambiente escolar.

Ao mesmo tempo em que o professor busca identidade com seu trabalho, o pouco reconhecimento social dado ao trabalho docente vem, gradativamente, descaracterizando a carreira docente (CARROLO, 1997). Concorrem para isso fatores decorrentes de uma reconfiguração social que tem relegado a escola e, por conseguinte, o professor, a um papel secundário na hierarquia social, ainda que os discursos oficiais e oficiosos encaminhem para outro entendimento. De acordo com

---

<sup>33</sup> Concebe-se o professor como técnico-especialista e a prática pedagógica como intervenção tecnológica, caso em que o professor deve formar-se no domínio dos conteúdos específicos de que vai tratar (componente científico cultural da formação) e em competências e habilidades de atuação prática (componente psicopedagógico), para que seja capaz de solucionar problemas práticos recorrendo a normas e técnicas derivadas do conhecimento científico (CHAKUR, 2002).

<sup>34</sup> Para definir a figura do professor são utilizadas expressões tais como prático reflexivo, investigador e profissional clínico. A prática é concebida como processo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional (CHAKUR, 2002).

<sup>35</sup> O modelo de racionalidade crítica pensa a formação do professor como um pesquisador. Nesse contexto, a prática educacional é orientada para a investigação crítica da realidade e os professores são os protagonistas desse processo (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Arroyo (2000), a desconstrução social da carreira docente reflete a projeção que a sociedade faz da imagem do professor, ao mesmo tempo em que desconsidera aspectos de sua formação social, moral e intelectual.

Por outro lado, a agenda educacional que se estabelece em torno dos processos de ensino pressupõe, entre outras coisas, a interdependência entre um alinhamento conceitual relativo às questões ideológicas imbricadas no ato de ensinar e o trabalho docente relativamente aos objetivos da escola. Portanto, quando se trata de analisar o papel social da escola há que se direcionar o olhar para os diversos fatores que contribuem para esse fim.

O trabalho docente, portanto, se inclui nessa agenda, razão pela qual toda a complexidade que envolve os processos de ensino permite estabelecer um paralelo com o complexo concreto da socialidade<sup>36</sup> no qual o trabalho ocupa um lugar central como elemento fundante e transformador do ser social (LUKÁCS, 2015).

Ainda situado neste debate, o fenômeno da “despolitização dos docentes” (MORAES; SOARES, 2005, p.277) é outra característica que, em parte, desqualifica o trabalho do professor. Segundo os autores, um professor despolitizado baseia seu trabalho unicamente na dimensão técnica da educação. A consequência é a perda de controle que o professor tem sobre seu próprio trabalho, ação que irá limitar sua autonomia e desqualificar seu trabalho docente.

Sem desmerecer o discurso associado ao pragmatismo do saber-fazer e a conquista de competências no ensino, a falta de uma dimensão política no trabalho docente só acentua o processo de precarização e perda de autonomia. Como afirma Saviani (1997, p.101), “educação é sempre um ato político” e como tal pressupõe pavimentar caminhos que permitam ao professor construir com segurança uma autonomia funcional frente aos desafios de sua profissão. Desconsiderar essa dimensão do trabalho docente implica perder o referencial crítico-reflexivo que joga luz sobre os problemas de organização do trabalho escolar.

Para Oliveira *et al.* (2002), o histórico do trabalho docente na organização do trabalho escolar não o afasta das práticas capitalistas. Desde Marx até os dias atuais, o debate sobre sua organização ainda produz densas e distintas análises sobre o tema.

---

<sup>36</sup> O conceito de socialidade emerge da obra do Sociólogo francês Michel Maffesoli e diz respeito aos processos que efetivam a mediação entre as diversas relações e interações vivenciadas pelo homem no seu ambiente social em confronto com seu ambiente natural.

Ademais, formas de organização gerencial oriundas do meio fabril tendem a trazer para a atividade docente tensões e contradições que certamente afetam o trabalho do professor da mesma forma que perturba a dinâmica da organização do trabalho na escola. De fato, conforme Hypólito e Grishcke (2013), os controles e a intensificação do trabalho oriundos dos modelos de organização fabril comprometem o trabalho docente e seus reflexos se fazem notar não só nas condições de trabalho, mas também no campo subjetivo das emoções.

#### 4.4 Trabalho docente e profissionalização

A afirmação da profissão docente e o crescimento dos sistemas de ensino são os elementos contemporâneos que têm contribuído para o debate em torno da profissionalização. Igualmente, políticas educacionais para a formação de professores ampliam os contornos teóricos desta categoria. De um pretérito prestígio consolidado na lógica dos dons e capacidades individuais a um novo perfil de professor cujas competências sejam conectadas aos avanços e desafios produzidos por importantes transformações no mundo, a questão da profissionalização chega ao século XXI ainda envolto em tensões, conflitos e interesses diversos.

Entretanto, ao proceder a análise de recentes políticas oficiais de profissionalização docente, Shiroma e Evangelista (2004, p.537) vão dizer que “nos moldes em que vem sendo implantadas, traça para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente”. Na mesma linha, Lüdke e Boing (2004) retratam o binômio profissionalização e desprofissionalização para ressaltar que as contribuições decorrentes desse processo podem tanto contribuir para o crescimento profissional, quanto evidenciar para sua precarização.

De fato, segundo Oliveira (2010), o paradigma do trabalho fabril como referência para o trabalho docente tem acarretado aos sistemas escolares perda de autonomia e controle da profissão docente. O processo de difusão de ideologias capitalistas nas instituições educacionais fez emergir estados de alienação, degradação e perda de controle sobre o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que ampliou os processos de proletarização da profissão (BRAVERMAN, 1985). É nesse contexto que alguns autores (OLIVEIRA, 2012; ROMANOWSKI; MARTINS, 2016; TARDIF, 2013, entre outros) vão defender a tese da profissionalização como



solução mais eficiente para conter o fenômeno da proletarização das estruturas organizacionais no campo da educação e em especial do trabalho docente.

A ideia de profissionalização, afirma Campos (2016), com base em Wilensky (1964), alinha-se ao cumprimento de etapas específicas por grupos de profissionais em busca de autonomia e profissionalismo<sup>37</sup>. Numa visão mais ampliada, Larson (1988), vai referir-se à profissionalização como um processo que visa, sobretudo, a criação de nichos de exclusividade de atuação profissional conquistado pelo controle e domínio do mercado de trabalho.

Para Veiga e D'Ávila (2008), a profissionalização apresenta-se como um elemento determinante na qualidade profissional do indivíduo. Segundo os autores, este é um processo constante e contínuo de produção de capacidades com gênese na formação inicial e que segue crescendo e se resignificando ao longo do tempo contemplando características específicas do campo profissional do sujeito, como, por exemplo, aptidão e identificação com a carreira profissional.

No campo da docência, a profissionalização é parte importante de políticas públicas que através de movimentos reformistas buscam criar um novo perfil de professor conectado à chamada “educação do século XXI” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004). Na visão de Contreras (2002), a essência da profissionalização docente segue uma tendência de aperfeiçoamento da formação do professor. O autor aponta como objetivos desse processo a conquista de autonomia, responsabilidade e capacidade crítica.

Para Tardif (2013), a profissionalização é parte integrante e necessária ao processo de transformação do professor. Por sua vez, Nóvoa (1993) discute o conceito de profissionalidade como sinônimo de melhoria, ascensão, prestígio, poder e autonomia à categoria profissional docente.

No entendimento de Tardif e Lessard (2014), a profissionalização do ensino se faz representar por um conjunto de ações no campo profissional da docência envolvendo processos de gestão e execução do trabalho docente. Segundo os autores, sua finalidade básica consiste em transformar e melhorar a prática profissional do professor. Argumentam que isso pode ser feito incorporando-se um conjunto de ações às organizações educacionais e, com isso, proporcionar uma nova dinâmica ao trabalho docente. São elas:

---

<sup>37</sup> De maneira geral, o conceito de profissionalismo remete à natureza e a qualidade do trabalho dos indivíduos (FLORES, 2014).

[...] dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com a pesquisa uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversidade das tarefas; valorizar o ensino na opinião pública (TARDIF; LESSARD, 2014, p.26).

Uma linha de análise da profissionalização assevera que, em muitos países, há sérias resistências institucionais à sua incorporação como política educacional em projetos reformistas de ensino. Trata-se, entretanto, de um equívoco histórico que desvaloriza e retira prestígio da carreira docente. Em que pese o esforço de tornar a profissão docente atraente, a inércia das estruturas educacionais frente aos processos de mudança revela, dentre outras coisas, um claro movimento de acomodação nas ações dos professores que os limita no seu exercício profissional. Como exemplo, pode-se citar a falta de controle sobre o que acontece fora da sala de aula, as práticas educacionais tradicionais, o individualismo e a ausência de colegialidade, dentre outras (TARDIF; LESSARD, 2014).

De outra parte, na contramão da lógica afirmada, há estudos que vinculam a profissionalização docente a políticas públicas de formação de professores que investem na sua desintelectualização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Segundo as autoras, o objetivo desse modelo de qualificação profissional é bem claro: diminuir a ação crítica do professor e aumentar seu objetivismo prático. Por trás dessas práticas haveria a concorrência de interesses econômicos diversos ligados a segmentos de corporações capitalistas empenhadas em estabelecer uma espécie de controle social da atividade docente.

O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 535).

De fato, tais ponderações encontram eco quando situamos esta discussão no recente contexto da reforma do Ensino Médio no Brasil, aprovada no ano de 2017 (Lei 13.415/2017), especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Conforme estatui em seu artigo 6º (que altera o artigo 61 da LDB 9394/1996), a legislação passa a admitir como professor, profissionais reconhecidos como de notório saber<sup>38</sup>. Assim, são admitidos,

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017)

Na visão de Ferretti (2018), tal concessão reacende “polêmicas históricas” (p.268) quanto ao exercício da docência por profissionais não licenciados. No campo da profissionalização docente, o debate sobre o tema é oportuno, tendo em vista a abertura dada pelo texto legal às já flexibilizadas regras de atuação docente na educação básica. Acrescente-se a isso, as dificuldades técnicas de se definir com precisão de qual notório saber o profissional deve ser portador e mais, quem irá atestá-lo (FERRETTI, 2018).

Não é difícil entender que concessões legais feitas ao exercício da profissão docente fora dos arranjos curriculares tradicionais caminham na contramão de políticas sérias de profissionalização do trabalho docente. Mais do que isso, configura-se um retrocesso no âmbito da formação e valorização do professor, especialmente por desconsiderar a centralidade da formação pedagógica como componente indissociável de seu ofício.

Em sua crítica ao professor desprovido de conhecimentos pedagógicos, caso em tela, Gauthier *et al.* (1998), vão empregar o termo “cegueira conceitual” como sinônimo de uma política educacional ultrapassado que prega a ideia de que, para ensinar, basta ter experiência e domínio técnico do conteúdo. A esse respeito, Lengert (2011), fala em ruptura entre professores e especialistas em referência a elementos históricos que caracterizaram um período anterior da política educacional brasileira (Lei 5692/1971) marcada pelo desprestígio da função docente. Em suma,

---

<sup>38</sup> Segundo Bungenstab e Filho (2017) não há na literatura brasileira um conceito do termo “notório saber”. Argumenta que, frequentemente, a expressão é utilizada por Universidades para qualificar indivíduos que possuem avançados saberes em áreas específicas do conhecimento, mas não possui, no âmbito formal, a titulação correspondente.

propostas com estas são obstáculos a qualquer esforço de profissionalização docente, este pensado como instrumento de qualificação docente.

Nesse sentido, em que pesem os processos de proletarização do ofício docente, o que se busca são alternativas objetivas de profissionalização da profissão inserindo-a no debate ampliado da organização do trabalho. Para além desse conflito, “uma visão abstrata do trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2014 p.26) ajuda a evidenciar a necessidade de avançar a discussão no campo profissional do ofício de professor. Nesse ponto, o objetivo é claro: assumir a emergente necessidade de vencer paradigmas que insistem em colocar o ato de ensinar deslocado da questão do trabalho como atividade profissional inserida em um contexto específico, no caso o ambiente escolar.

Por fim, como afirma Imbernón (2006, p.28), a profissionalização de professores visa, antes de tudo, colocá-los como protagonistas do processo de emancipação de pessoas buscando, fundamentalmente, torná-las “mais livres, menos dependente do poder econômico, político e social”. Para tanto, “[...] não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.28).

#### 4.5 Trabalho docente: ofício sobre o humano

A natureza humana do trabalho é subjetiva (ALVES, 2015) e efetiva-se nas relações que se estabelecem entre pessoas mediadas por modalidades complexas de linguagens, afetividade e personalidade (TARDIF, LESSARD, 2014). É um fenômeno que se produz a partir de experiências (cognitiva, emocional, social, etc.) e abrange padrões de subjetividade que se inserem em uma dinâmica própria e mutável relativamente às relações ali estabelecidas.

Dessa forma, investigar a natureza subjetiva do trabalho pressupõe, dentre outras coisas, explorar seus objetivos e objeto, as técnicas e saberes desenvolvidos e empregados por trabalhadores, o seu produto final, seja ele material ou imaterial e, por fim, compreender o papel do trabalhador no processo de produção do trabalho (TARDIF; 2012). Com efeito, seu propósito final é avaliar os impactos desses elementos sobre o trabalho e o próprio trabalhador.

Como já mencionado, um dos elementos produtores de subjetividade no trabalho humano é sua natureza interativa. Trata-se de uma característica que se torna mais evidente, como afirma Meirelles (2006, p.126), quando a “atividade

depende essencialmente de recursos humanos” e, mais ainda, quando o homem é o próprio objeto de sua ação. Desse modo, sendo o trabalho docente de interação humana, seu objeto de trabalho é outro humano, no caso, um aluno. Portanto, é de sua natureza perceber a individualidade e socialidade<sup>39</sup> das ações educativas que permeiam essa relação.

No caso da individualidade, ela vai simbolizar a forma do indivíduo lidar com eventos de natureza universal e global de forma singular. Em uma fábrica, o trabalhador aprende a lidar com seu objeto de trabalho, a matéria, de forma serial, linear e controlada. De acordo com Tardif e Lessard (2014), não se pode dizer o mesmo dos professores em relação a seu objeto de trabalho. Embora o professor se ocupe de coletividades, ele, em momento algum, deverá perder de vista as individualidades que permeiam a relação professor-aluno, pois, como afirma Simmel (2005), a relação com o outro é importante para que o indivíduo se sinta igual e, ao mesmo tempo, apto a enfrentar as individualidades e singularidades da própria vida.

Particularmente, a análise do objeto de trabalho humano requer especial atenção. Tal fato confere certa singularidade ao ofício de professor, pois envolve diretamente um complexo de relações com o outro. Como analisa Delors (1999), descobrir o outro significa descobrir a si mesmo.

Com efeito, Tardif e Lessard (2014) vão argumentar que a natureza interativa do trabalho sobre o humano (inclui-se aí o trabalho docente), cria no seu interior relações de poder e conflito decorrentes de uma relação de proporcionalidade cuja origem se dá pelo embate entre as expectativas previamente criadas por um indivíduo em relação a seu trabalho e os resultados reais desse ofício. Segundo esses autores (2014, p.34) há “risco de estigmatização e marginalização” sobre o trabalho do professor.

Dessa forma, o trabalho docente, como uma forma singular de trabalho humano, vai requerer, por parte do indivíduo receptor desse ofício, obrigatoriedade na execução de ações educativas a que se propõe. Como afirmam Tardif e Lessard (2014, p.35), “os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para a escola”.

---

<sup>39</sup> A socialidade é um atributo do ser social. Com efeito, os indivíduos costumeiramente constroem representações sociais sobre os outros. No campo educacional não é diferente. A relação professor-aluno é permeada por atitudes, reações, comportamentos e enfrentamentos que, no fundo, são “atributos sociais” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.258). Quer dizer, são ações que levam os professores a processos de escolhas que, de um modo ou de outro, vão impactar sua prática pedagógica.

Isso vai demandar, antes de qualquer coisa, o estabelecimento de relações de confiança entre o trabalhador e seu objeto de trabalho de modo a não perturbar o ambiente onde a ação se desenvolve. Assim, assinalam os autores (2014):

*Substancialmente, essas considerações mostram, portanto, que o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para compreensão de qualquer atividade profissional. A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (p.35 grifos no original).*

O trabalho docente ainda comporta quatro outras dimensões de análise relativamente ao objeto humano: a afetividade, a heterogeneidade, a atividade e a liberdade. A afetividade simboliza o componente emocional da ação educativa. A heterogeneidade diz respeito às distintas qualidades e capacidades dos alunos que os fazem indivíduos únicos. A atividade e a liberdade, por sua vez, representam o alinhamento quanto aos objetivos de ensino entre professores e alunos, ou seja, trata-se de uma relação de negociação e imposição em que a ação de um não se oponha ao interesse do outro (TARDIF; LESSARD, 2014).

Por fim, a natureza imaterial do trabalho docente e os processos interativos em relação ao objeto humano conferem a essa categoria características próprias que a distingue das interações clássicas do trabalho cujo objeto é de base material. Mais do que isso, as particularidades do trabalho com o humano difere em todos os quesitos quando comparado ao trabalho industrial. O Quadro 1 apresenta as principais diferenças entre o trabalho docente e o trabalho fabril relativamente às interações com seus respectivos objetos de trabalho.

Quadro 1 - Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no âmbito das interações com o objeto de trabalho

| <b>Natureza do objeto de trabalho</b>                                 | <b>Material</b>  | <b>Humano</b>  |
|---|--|--|
| Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto | Serial   | Individual e social  |
|   | Homogêneo  | Heterogêneo  |
|   | Passivo  | Ativo e capaz de resistir  |
|   | Determinado  | Comporta uma parte de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)   |
|   | Simple (pode ser analisado e convertido em componentes funcionais) | Complexo (não pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)   |
|   | Relação técnica com o objeto: Manipulação, controle, produção      | Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. |

| Natureza do objeto de trabalho | Material                                    | Humano   |
|--------------------------------|---|--|
|                                | O trabalhador controla diretamente o objeto | O trabalhador precisa da colaboração do objeto         |
|                                | O trabalhador controla totalmente o objeto  | O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto |

Fonte: Tardif e Lessard (2014, p.256).

#### 4.6 Trabalho docente codificado e trabalho docente flexível

Estudos contemporâneos sobre o trabalho docente descrevem e compreendem esse ofício de formas diversas e distintas. Uma delas, por exemplo, é sua natureza heterogênea e contraditória. Outro ponto é o espaço onde o trabalho docente se desenvolve: a escola, espaço múltiplo de aprendizagem sujeito a interações diversas concebidas por diferentes indivíduos e distintas identidades.

Conforme Tardif e Lessard (2014), a pesquisa sobre a docência que percebe e situa o trabalho do professor no campo acadêmico tende a convergir seu exame para dois polos de análise: o do trabalho docente codificado e o do trabalho docente flexível. Para os autores, o trabalho docente codificado é o trabalho controlado, normatizado e orientado por uma racionalidade instrumental que aproxima a docência de outras atividades laborais burocráticas e padronizadas em que os profissionais se ocupam de funções previsíveis e rotineiras. Conforme Tardif e Lessard (2014, p.42),

nesse contexto, a docência aproxima-se bastante dos ofícios e das profissões cujo universo de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas, amplamente padronizadas [...]. Sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o status que possui na organização do trabalho.

Todavia, o trabalho do professor não se limita ao exercício burocrático da docência. Embora se saiba que a racionalidade instrumental, em parte, domine o campo da ação educativa, existem aspectos do trabalho docente que comportam outros elementos, de natureza mais complexa e flexível, que não se limitam apenas à sua lógica cartesiana.

Assim, o trabalho flexível faz referência a componentes informais da atividade docente. Estes componentes informais são elementos que se produzem a partir de aspectos implícitos e invisíveis presentes na dinâmica do trabalho do professor capazes de tornar a atividade docente imprevisível, dado que proporciona ao

professor “uma boa margem de manobra” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.43) para desenvolver seu trabalho com mais liberdade.

É certo que a docência vista pelo ângulo do trabalho flexível amplia sua complexidade, especialmente por incorporar à sua prática elementos de incerteza e indeterminação que, a priori, vão tornar o ofício de professor uma atividade instável e sem um controle aparente. Por tratar-se de um trabalho com o outro, uma fração da docência escapa ao formalismo burocrático do trabalho padronizado. Seu objeto de trabalho - o aluno - nem sempre se submete passivamente ao conjunto de atividades a ele direcionadas. Nesse contexto, as formas de controle e regras de ação são dissolvidas de tal forma que o conjunto das relações formalmente estabelecidas entre os humanos envolvidos no trabalho foge de um possível domínio burocrático (TARDIF; LESSARD, 2014).

Destarte, o trabalho docente seja ele codificado ou flexível, não se limita a uma atividade só de sala de aula. Essa não é a única ação associada a esse ofício. Segundo Tardif e Lessard (2014), há um conjunto de outras funções a serem cumpridas pelo professor que, da mesma forma que no ato de ensinar, exige dele ações específicas para concretizá-las, efetivadas, segundo os autores, nas organizações educacionais, que não são um mundo fechado e autônomo. Pelo contrário, se inserem em um amplo contexto social formado por diferentes culturas, identidades, linguagens e etnias que as torna um *habitat* singular de formação humana. Além disso, as organizações escolares interagem com outras organizações (família, sindicato, universidades, associações, etc.) que, direta ou indiretamente, influenciam em sua construção e constituição. Em suma: “[...] é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.44).

Desse modo, apreender a natureza objetiva do trabalho docente no contexto da organização escolar é saber lidar com os dilemas e tensões que coexistem concomitantemente ao ato de ensinar. São dimensões características, singulares e contraditórias da profissão docente.

O Quadro 2 apresenta um panorama comparativo das tensões e dilemas internos presentes na interação entre o trabalho docente e a organização escolar.



Quadro 2 - As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar

| <b>Na organização escolar</b>   | <b>No trabalho docente</b>   |
|---|--|
| A escola persegue fins gerais e ambiciosos  | Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores   |
| A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios   | A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores   |
| A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares etc.)                        | O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária                         |
| O professor trabalha com coletividade: grupos, as classes   | Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo   |
| O professor trabalha em função de padrões gerais  | Ele deve considerar as diferenças individuais  |
| O professor cumpre missão moral de socialização   | Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos) |
| A escola e a classe são ambientes controlados   | São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores                     |
| A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independentemente dos indivíduos, da aprendizagem | A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhes dão sentido                      |
| A ordem da classe já é dada, definida pela organização  | Também é uma ordem construída, por definir, que depende da iniciativa de professores e alunos                            |
| O docente apenas executa  | O docente goza de uma certa autonomia  |

Fonte: Adaptado pelo autor de Tardif e Lessard (2014, p.80).

#### 4.7 Trabalho docente e as dinâmicas de poder na organização do trabalho escolar

Um dos teóricos mais importantes do século XX a estudar a constituição de sistemas de poder e dominação nas sociedades foi Max Weber. Weber (1994, p.33) vai conceituar poder dizendo que este “[...] significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra toda resistência [...]”. Assim, o poder é um ato de imposição que ocorre quando se faz valer uma vontade específica mesmo que ela não seja o desejo de quem a ela se submete. Esta condição de obediência a uma determinada ordem, bem como a imposição de uma vontade específica a outrem recebeu o conceito weberiano de dominação.

Na visão de Foucault (2008), o poder é uma prática social que, em linhas gerais, se define pela obediência que sujeita e subordina um indivíduo ao outro. Para o autor, seu monopólio é organizado em torno de uma rede de poder que não se vincula unicamente ao Estado, mas integra todo um universo de instituições sociais. Além disso, o mecanismo que possibilita o correto funcionamento dessa engrenagem de poder está assentado na constituição e produção de conhecimentos, disseminados como verdades absolutas (FOUCAULT, 2008). O

homem, nesse contexto, seria um produto dessas relações de poder assentadas na estrutura das sociedades.

Na abordagem dada por Bourdieu (2002), o poder é simbólico e invisível. É simbólico por compor estruturas legitimadoras de hegemonia que se afirmam pelo exercício da dominação, especialmente no campo cultural e social. É invisível por alcançar apenas grupos de indivíduos que se sujeitam à sua ação. Mais ainda, os sistemas simbólicos são estruturas de poder legitimadas pelo conceito de hegemonia e dominação que se produzem pelo envolvimento de diferentes classes e pela imposição de uma visão específica de mundo conforme os interesses daqueles que o detêm (BOURDIEU, 1989).

No âmbito da organização do trabalho escolar, desenrolam-se relações de poder, algumas vezes sob a forma de imposição de Weber, outras vezes identificadas com uma relação de subordinação de Foucault e/ou, também, sob a forma de poder simbólico de Bourdieu. A escola, nesse contexto, representa uma instância de circulação de capital cultural onde “se travam lutas pelo poder e se fazem relações de poder, de forma clara e, às vezes, até impositiva” (CASTRO, 1998).

De fato, a organização do trabalho escolar é um importante elemento de análise do trabalho docente. Sua dinâmica operacional subordina-se a grupos e subgrupos de indivíduos que, direta ou indiretamente, intervêm na execução de atividades nesse ambiente a ponto de expandir seu trabalho para além de sua fronteira física. Como desdobramento dessa ação, tem-se a constituição de ilhas de poder no interior da escola decorrente de processos de interação e intervenção destes indivíduos no funcionamento e na gestão da organização do trabalho educativo (TARDIF; LESSARD, 2014).

Tardif e Lessard (2014) identificam três grupos de agentes escolares a influenciar a dinâmica de poder nas organizações educacionais: os gestores, os produtores de saber e os práticos. Os gestores representam um grupo singular de agentes que atuam em diferentes domínios dos sistemas escolares responsabilizando-se basicamente por gerir políticas educacionais e financeiras para a organização escolar. Os produtores de saber seriam os professores universitários formados no campo das ciências educacionais. São eles os responsáveis pela produção do conhecimento e a formação de grande parte dos professores que atuaram nas organizações escolares. O terceiro grupo é formado pelos práticos,

constituído pelos próprios professores historicamente subordinados e dependentes do grupo de produtores do saber, uma vez que deles depende a formação acadêmica dos demais docentes.

Para explicar a dinâmica de poder na organização escolar, Tardif e Lessard (2014) apresentam a tese de que as estruturas de domínio no interior da organização escolar não devam ser analisadas apenas pelo viés da racionalidade do trabalho, ou seja, quando tomam como referência a gestão do trabalho nos moldes do capitalismo fabril e “sempre e exclusivamente em função de poderes econômicos” (idem, p.96).

Concordando com as teses de ROEMER (1982)<sup>40</sup>, WRIGHT (1985)<sup>41</sup>; BOURDIEU (1989)<sup>42</sup>, os autores irão propor quatro tipos de poderes que estão a influenciar a organização e divisão do trabalho no interior da escola:

O poder de agir sobre a organização do trabalho escolar propriamente dito (controlando as relações entre grupos, o planejamento do trabalho, o tempo, o espaço organizacional, etc.);

O poder de agir diretamente sobre seu posto de trabalho (controlando a execução, a duração e a natureza da atividade, os métodos, os instrumentos de trabalho, etc.);

O poder de controlar a formação e a qualificação (protegendo-as através de um diploma e um título, retendo-as por meio de uma corporação, etc.);

O poder sobre os conhecimentos do trabalho (proibindo sua utilização por outros, monopolizando-os tornando difícil o acesso a eles, etc.) (p.96).

Essas quatro formas de poder sinalizam mudanças no modo de analisar as relações de poder e a divisão do trabalho na organização escolar. Tomadas como referência, elas vão conceber a divisão do trabalho não mais pelo ângulo analítico do poder econômico, mas como um processo de construção social. A partir desta fundamentação, Tardif e Lessard (2014) propõem um novo quadro analítico teórico das dinâmicas de poder na organização do trabalho escolar. A reforma da proposta dos autores inseriu em seu quadro de análise novos grupos de indivíduos. Como consequência, modificou-se a compreensão de como se processa a dinâmica de

<sup>40</sup> O autor considera que a exploração econômica é a base material de exploração das relações de poder nas organizações (TARDIF; LESSARD, 2014).

<sup>41</sup> Wright (1985) ampliou a análise dada por Roemmer (1982) ao inserir duas outras dimensões a esta análise: a organizacional e a simbólicas como elementos de análise na base de exploração das desigualdades humanas (TARDIF; LESSARD, 2014).

<sup>42</sup> Para Boudieu (1982; 1989), as relações de poder no interior das organizações do trabalho não dependem unicamente do que o autor denomina de capital econômico, mas se revela dependente tanto do capital cultural, quanto do capital relacional ou social (TARDIF; LESSARD, 2014).

poder dos diferentes grupos de trabalho na organização escolar. O trabalho docente, nesse contexto, é agora visto como uma atividade mais ativa e flexível. O quadro 3 indica como se conforma essa nova organização do trabalho na escola.

Quadro 3 - Os diferentes poderes dos grupos na organização do trabalho escolar

| <b>Grupos de agentes/Tipos de poder</b>                                       | <b>Poder sobre a organização escolar</b> | <b>Poder sobre o posto de trabalho</b> | <b>Poder sobre a formação</b> | <b>Poder sobre os saberes</b> |
|---|--|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Administradores e gestores  | Sim                                      | Sim                                    | Sim                           | Sim                           |
| Profissionais (psicólogos escolares, orientadores, etc.)                      | Pouco                                    | Sim                                    | Sim                           | Sim                           |
| Semiprofissionais (professores regulares, pedagogos, etc.)                    | Não                                      | Pouco                                  | Pouco                         | Não                           |
| Técnicos (readaptação, leitura, etc.)   | Não                                      | Não                                    | Não                           | Não                           |
| Operários/pequenos funcionários (secretários, empregados de manutenção, etc.) | Não                                      | Não                                    | Não                           | Não                           |
| Pais de alunos  | Pouco                                    | Não                                    | Não                           | Não                           |
| Alunos  | Não                                      | Não                                    | Não                           | Não                           |

Fonte: Tardif e Lessard (2014, p.97).

Com efeito, no esquema de poderes na organização escolar elaborado por Tardif e Lessard (2014), chama à atenção a participação reservada a administradores, gestores e professores. A hierarquia do poder coloca administradores e gestores no topo de sua estrutura. Estes, investidos de amplos poderes, podem mudar regras e controlar ações que impactam diretamente a organização escolar, muito embora não estejam isentos de cobranças, exigências e contestações que, em alguns casos, podem redirecionar ou mesmo mudar políticas para o setor (TARDIF; LESSARD, 2014).

A dinâmica do poder assumida por Tardif e Lessard (2014), atribui aos professores um papel secundário na organização do trabalho escolar, sob a justificativa de que os professores são uma classe profissional que se define pela “falta de poder organizacional no plano individual e coletivo” (2014, p. 98). Além disso, suas organizações representativas são pouco eficientes se comparadas com outras organizações profissionais, especialmente no controle do exercício profissional da docência.

Por sua vez, as relações de poder entre os diversos atores escolares tornaram a organização do trabalho escolar complexa e dinâmica. O trabalho docente, incorporado que foi a este novo sistema, precisou reinventar-se. Aos poucos foi perdendo seu caráter individual, pois os professores passaram a precisar interagir com diferentes grupos de indivíduos. Dessa forma, interagir, colaborar e negociar com outros grupos de pessoas constitui-se nos novos elementos do trabalho docente sujeitando o professor a um conjunto de regras e formalizações, mas que agora passaram a colonizar seu ambiente de trabalho. Dessa maneira,

o trabalho dos professores tornou-se mais integrado num conjunto e, nesse sentido, é mais controlado, ao menos no plano da formalização das regras que regem o ambiente de trabalho. Tal formalização é necessária, pois a multiplicação dos grupos e a diferenciação dos campos de atuação levam, com vícios, à anomia, uma vez que as fronteiras e as identidades se multiplicam, ameaçando continuamente misturar os limites do trabalho dos respectivos agentes escolares (TARDIF; LESSARD, 2014, p.99).

Nesse debate, outro ponto a se considerar é o desenvolvimento dos sistemas escolares. Grupos humanos heterogêneos transformaram as escolas em “escolas de massa” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 100). Isto fez do trabalho docente uma atividade gradativamente desafiadora, mesmo que ainda submetido a processos de controle de sua autonomia. Tudo isso faz parte de um conjunto de realidades distintas, porém complementares identificadas com o trabalho do professor nas organizações educacionais.

Porém, em que pesem as mudanças em sua forma de organização e gestão, a atividade docente na organização do trabalho escolar ainda mantém inalterado seu núcleo básico – a sala de aula. Representante de uma simbologia que remete à autonomia profissional, a sala de aula desafia o professor constantemente, sobretudo por acolher e confrontar interesses e expectativas diversas dos estudantes. Dessa forma, ao mesmo tempo em que proporciona liberdade para a ação docente, a burocracia institucionalizada por grupos de atores escolares atua para controlá-la. Com efeito, a autonomia e o controle constituem dimensões da organização do trabalho escolar que impactam diretamente o trabalho docente e fazem dessas instituições “uma forma híbrida, única, provavelmente diferente de todas as outras [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.100) organizações do trabalho.

#### 4.8 Trabalho docente: ação coletiva ou individual?

Historicamente, a escola é reconhecida por sua especificidade organizacional frequentemente inspirada em modelos de organização importados de outros contextos, especificamente do empresarial (COSTA; CASTANHEIRA, 2015). Da mesma maneira, modernas reformas nos sistemas de ensino têm atribuído ao trabalho docente um caráter técnico aproximando-o do modelo de trabalho empresarial (VIEIRA, 2004).

Assim como no modelo de trabalho empresarial, o trabalho docente nas organizações escolares se reveste tanto de um caráter individual quanto de ações coletivas. Quando restrita e circunscrita ao “espaço privado da classe” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.183), o professor promove uma ação individual e pessoal, muito embora essa ação envolva interação com outros agentes escolares, os alunos. Ocorre que, fora da sala de aula, há um papel coletivo a ser exercido pelo professor. São ações solidárias que dizem respeito basicamente ao relacionamento entre professores e entre professores e outros agentes escolares.

A dimensão relacional (COSTA; VARANI, 2017) do trabalho docente revela a face de sua natureza coletiva. Ela se constrói, essencialmente, por ações colaborativas entre indivíduos que compartilham um mesmo ambiente laboral. Na visão de Pimenta (1993), a natureza coletiva do trabalho docente é o caminho mais ajustado para crescer qualidade ao trabalho pedagógico.

Existem diferentes formas de colaboração entre docentes que vão desde o planejamento de ensino até o compartilhamento de atividades pedagógicas. Algumas visam, de fato, o trabalho coletivo, enquanto outras são apenas formas isoladas de colaboração, ou seja, “são interações que, em geral não implicam a presença do colega de classe” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.184).

Quando se pensa no desenvolvimento de um trabalho coletivo, entretanto, não se pode perder de vista que sua essência está nas ações colaborativas. Nas organizações escolares, alguns fatores são influenciadores desse processo: estrutura física, qualidade das relações entre professores, projetos coletivos de trabalho, etc. Em que pesem seus aspectos positivos, o trabalho coletivo pode tornar-se, também, um entrave para a atividade acadêmica, visto que os professores ainda se deixam contaminar por um individualismo acadêmico. Sobre o tema, Tardif e Lessard (2014, p.190) vão dizer:

Esse individualismo exprime igualmente, até certo ponto, atitudes pessoais, na medida em que essas se produzem numa dupla socialização: por um lado, a socialização no papel de alunos, onde os futuros mestres de seus professores já interiorizam, como alunos, os modos individualizantes do trabalho de seus professores; por outro lado, a socialização no papel do professor, que, ainda hoje, vem geralmente de uma aprendizagem por conta própria, sem ajuda nem acompanhamento, que, conseqüentemente, deixa os professores entregues a si próprios.

#### 4.9 Trabalho docente e identidade

Embora o trabalho docente guarde forte conotação com a produção imaterial, ainda assim, não há como escapar, completamente, dos princípios objetivos que dominam o trabalho nas sociedades capitalistas.

Desse modo, um importante questionamento originário do campo das ciências humanas impacta a relação entre trabalho e identidade: afinal existe alguma relação entre o que se é e o que se faz? Dito de outra forma, o trabalho molda a identidade humana? As respostas para tais questionamentos passam, necessariamente, por revisão teórica e histórica do conceito de identidade.

##### 4.9.1 Construção identitária do indivíduo

Diversos estudos sobre a categoria identidade mostram a relevância do tema no cenário sociopolítico das sociedades pós-modernas (MORESCO; RIBEIRO, 2015). Em geral, duas vertentes teóricas alimentam o debate em torno do conceito de identidade: a identidade de natureza pessoal e social (CIAMPA, 2001; GIDDENS, 2002; DUBAR, 2012) e a identidade afetada por sistemas culturais (HALL, 2005; BAUMANN, 2005).

Neste estudo, optou-se pelo estudo da identidade, primeiro, como uma construção pessoal, para, em seguida entendê-la no contexto social e aplicada a uma atividade laboral específica, no caso, o trabalho docente. O que não significa abrir mão das contribuições teóricas de autores que discutem o tema pelo viés dos sistemas culturais.

Santos (2005), em um estudo sobre a construção de identidades profissionais como processo social, estabelece que identidade pessoal e identidade social são categorias de analíticas diferentes, ainda que inter-relacionadas. Para a autora, a identidade pessoal é base para todas as outras formas identitárias. Argumenta que, embora seja de característica efêmera, a identidade é a definidora da individualidade

da pessoa. Pondera que esta é a matriz identitária do homem e forma-se por um processo de “[...] negociação permanente com aqueles que nos rodeiam, fruto de acordos e desacordos, numa mudança aberta e que organiza nossas relações como os outros” (SANTOS, 2005, p.126).

Ainda na perspectiva de Santos (2005), a identidade, enquanto característica pessoal do indivíduo, comporta duas outras particularidades: a singularidade e a dualidade. É singular por constituir-se em um traço pessoal do indivíduo que o diferencia dos demais; é dual por conformar, ao mesmo tempo, duas formas distintas de identidade, a identidade para si e a identidade para os outros. Dessa forma, lidar com a construção/reconstrução de sentimentos de identidade pessoal nem sempre se constitui em algo linear e estável; ao contrário, são processos complexos e dinâmicos, em regra, afetados por condicionantes sociais e culturais (SANTOS, 2005).

Ciampa (2001), ao ocupar-se do estudo da identidade humana, evidencia seu caráter singular e complexo em face de sua constituição envolver a confluência de múltiplos fatores (pessoal, social, relacional, dentre outros). Na sequência de sua análise, o autor prossegue explicando que, como fenômeno social, a identidade reflete sobre o indivíduo a realidade social vigente em um dado momento, podendo ou não se modificar, a depender de como se operam as interações. Nas suas próprias palavras: “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade” (CIAMPA, 2001, p.72).

Ao abordar o metamorfismo dos processos de construção identitária ao longo dos tempos, Bauman (2005) esclarece que a identidade do sujeito não é um atributo sólido e imune garantido para toda a vida. Em vez disso, explica o autor, é frágil, incontrolável e influenciada por transformações sociais e vivências permeadas por um constante movimento de negociação e tomada de decisões. Explica que, no atual cenário marcado pelo fenômeno da globalização, as identidades estão fragmentadas e em constante transformação, além de se mostrarem adaptáveis e provisórias.

Ele apoia sua análise na ideia de uma sociedade em constante mudança, uma sociedade totalmente adaptável aos contextos em que está inserida. Nas suas palavras, uma “modernidade líquida” (BAUMAN, 2005, p. 12), assim denominada por ser incapaz de assumir uma forma única definida. Refere-se, também, à



temporalidade dos fatos em que verdades, crenças e rotinas são modificadas frequentemente antes que se tornem padrões. Nesse contexto, o sujeito se constitui em um produto desse modelo de sociedade ao adaptar-se facilmente à sua lógica social. Assim, na sociedade contemporânea, as instituições, as crenças, as convicções mudam rapidamente e, em consequência, as identidades passam a refletir esse fenômeno com uma frequência e rapidez que não permite que os padrões inerentes às suas construções/reconstruções se solidifiquem em valores permanentes.

A identidade humana é algo maleável e infundável a ponto de o indivíduo ter a liberdade de escolher, dentre um “leque de opções”, aquela que melhor identifica com sua existência naquele momento, ou seja, a identidade seria “como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento.” (BAUMANN, 2005, p. 37).

Por sua vez, Hall (2005) ao analisar a crise das identidades na pós-modernidade, vai dizer que há um processo de declínio do que o autor denominou de “velhas identidades” (2005, p.7) mantidas estáveis por muito tempo, mas que hoje, influenciada pela modernidade, se fragmentaram assumindo novas formas. Nesse sentido, analisa o autor, todos os processos de construção identitária se tornam provisórios, variáveis e problemáticos. Este é um fenômeno provocado pelas constantes mudanças estruturais e institucionais da sociedade materializadas pelo confronto entre as conformidades subjetivas do mundo e as necessidades objetivas da cultura (HALL, 2005).

Em seus estudos sobre a reflexividade na modernidade, Giddens (2002), vai apresentar o conceito de autoidentidade do indivíduo numa perspectiva de estudo do eu. Para o autor a identidade humana “não é algo simplesmente apresentado, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo” (p.54). Argumenta que o processo de formação do eu é dinâmico determinado por influências externas, além de configurar-se no principal elemento de criação da autoidentidade do indivíduo independentemente da pluralidade e da diversidade de contextos onde são forjadas. É um processo que se associa ao dinamismo da sociedade contemporânea, denominada pelo autor de “modernidade ‘alta’ ou ‘tardia’” (GIDDENS, 2002, p.10-11). Nesse cenário, a vida social é constantemente reinventada e impulsionada por mudanças de hábito, costumes e tradições, até então, característica sociais sólidas, mas que na modernidade tardia “cria novas formas de fragmentação e dispersão.” (GIDDENS, 2002, p.12).

Estas abordagens mostram que a natureza interativa da identidade social sugere que a mesma seja o resultado de constantes processos de negociação do indivíduo com aqueles que lhe cerca. É o que Tajfel (2010) vai nomear de identidade relacional e comparativa. Nesse contexto, pondera o autor, a identidade social vincula-se a sentimentos de pertença do indivíduo a determinado grupo social de referência. Nesse ponto ocorre uma autodefinição positiva do indivíduo em relação ao grupo escolhido, de modo que são criadas estruturas de aceitação que o permita reconhecer-se nesse espaço.

Com efeito, durante sua vida, o indivíduo pode vir a ter várias identidades sociais. Isso decorre de processos interativos entre pessoas ou grupos de pessoas e/ou instituições relativamente ao ofício que vá exercer (o de professor, por exemplo). Como afirma Santos (2005), a identidade social pode mudar ou, até mesmo, desaparecer. Tal ocorrência de renúncia (planejada ou não) a determinado grupo de pertença, ao qual já havia desenvolvido uma identificação positiva, gera impactos sobre a identidade pessoal do indivíduo e, como afirma a autora (2005, p.127), “terá repercussões irremediáveis em termos da minha concepção de mim e dos outros, impelindo-me a construir uma nova história de vida, novas relações sociais e influenciando a base ou matriz de minha individualidade”.

Dito isso, é do sociólogo francês Claude Dubar a construção teórica que vai contribuir para responder às questões anteriormente indagadas. Dubar (2005), ao discutir os processos de socialização na construção das identidades social e profissional do indivíduo, vai dizer que estes são mecanismos que envolvem escolhas e tomadas de decisões em um sistema permanente de construção e reconstrução do indivíduo permeado por processos relacionais e sociais. Para o autor, não há linearidade na ação, ao contrário, ela envolve complexas e constantes construções e rupturas identitárias que se estendem ao longo da existência do indivíduo, materializadas pela interação com outros indivíduos e com o mundo em que vive. O autor registra:

É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2012, p.354).

Igualmente aos processos de socialização, as construções identitárias humanas, tanto social, quanto profissional também são produzidas pelo trabalho (DUBAR, 2012). O autor argumenta que é pelo trabalho que o homem se reconhece e se constrói a partir de uma identificação positiva<sup>43</sup> com seu ofício, de tal forma que envolva sentimentos de realização individual e reconhecimento social. Sobre isso, Dubar (2012) escreve:

Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de um nome (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. (p.354-355)

Ocorre que, no domínio da sociologia das profissões, abriu-se um importante debate teórico sobre as atividades de trabalho humanas. A abordagem teórica dada à problemática da profissionalização de grupos de trabalho questiona, por exemplo, a possibilidade de qualquer atividade de trabalho produzir, no indivíduo, uma identificação positiva, ou seja, criar identidade com o ofício. Destarte, duas correntes teóricas vão polarizar as discussões sobre o tema: a funcionalista e a interacionista, o que requer situar o trabalho docente no âmbito dessas duas abordagens teóricas.

#### 4.9.2 O trabalho docente na Sociologia das profissões

Como campo singular de estudo da sociologia, a sociologia das profissões surgiu preocupada em explicar o desenvolvimento e a dinâmica de formação e institucionalização das profissões nas sociedades capitalistas. Como campo de estudo, atingiu seu auge nos anos de 1960, na Europa com o Estado de bem-estar social (*Welfare State*), e o programa de recuperação econômica *New Deal* no cenário norte-americano (SHIROMA, 2003). Seu objetivo é investigar os processos de profissionalização das ocupações, ou seja, o movimento pelo qual algumas

---

<sup>43</sup> Segundo Dubar (2013), identificar-se positivamente com um ofício, para além de seu competente exercício profissional, sugere a presença de, ao menos, duas dimensões identitárias: uma de natureza emocional compartilha do prazer e do sentido existencial proporcionado pela atividade de trabalho desenvolvida; a outra de natureza simbólica evidencia a produção de si pelo trabalho e o reconhecimento social decorrente desse ato.

atividades especializadas adquirem o *status* de profissão. Nesse contexto, diversas abordagens teóricas contribuem para esse fim.

Segundo Abbot (1988), os primeiros estudos sistematizados sobre as profissões ocorreram na primeira metade do século XX. O autor indica que foi seminal para esse entendimento o trabalho publicado pelos sociólogos Alexander Morris Carr-Saunders e Paul Alexander Wilson em 1933, intitulado *The professions*. Neste estudo, Carr-Saunders e Wilson (1933) abordam o processo histórico de construção das chamadas “profissões liberais inglesas” (OUTHWAITE, 1996, p. 612), assim denominadas em referência às atividades consideradas fundamentais para o equilíbrio social nas sociedades democráticas (OUTHWAITE, 1996). Atribui-se, também, ao trabalho de Carr-Saunders e Wilson, a gênese da corrente teórica funcionalista das profissões que tem em Durkheim (1893) e Parsons (1958) os principais representantes deste campo teórico.

A sociologia das profissões surge, então, com uma forma de investigação do trabalho especializado. De acordo com Shiroma (2003), apoiada nas contribuições de Parsons (1949), os teóricos funcionalistas adotaram a premissa de que as profissões especializadas eram essenciais para um perfeito equilíbrio das relações entre Estado e sociedade. Argumentavam que este equilíbrio se produzia por meio de uma relação de trocas estabelecidas entre os especialistas, prestadores de serviços, e o cidadão, receptor destes serviços. Como recompensa, a sociedade os remuneraria adequadamente, reconhecia o mérito da atividade profissional e concebendo *status* e prestígio social a quem o executa (SHIROMA, 2003).

De acordo com Gonçalves (2017), as teses funcionalistas sobre as profissões ganharam relevância e visibilidade a partir dos anos de 1950 e 1960 com sociólogos norte-americanos. O período destacou-se por conceber um arcabouço teórico constituído por um conjunto específico de características e atributos restritos às profissões como forma de distingui-las de outras formas de ocupações<sup>44</sup>. Shiroma (2003) enumera seis características necessárias para que se reconheça uma atividade de trabalho como profissão: 1) envolver atividades intelectuais; 2) derivar seu material da ciência; 3) envolver fins definidos e práticos; 4) possuir uma técnica

---

<sup>44</sup> No campo da teoria funcionalista, o conceito de ocupação ou “semiprofissão” vai referir-se a todas as outras formas de trabalho não regulamentadas, caracterizadas por condições precárias de trabalho, baixos salários, destituídas de reconhecimento social e exercidas por trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação profissional (DUBAR, 2013). Os teóricos interacionistas, entretanto, rejeitam essa tese quando não reconhecem distinção entre profissão e ocupação. Argumentam que o conceito de profissão se aplica a qualquer ocupação socialmente reconhecida (MONTEIRO, 2015).

que possa ser comunicada por meio da educação; 5) buscar auto-organização; 6) ser altruísta. Gonçalves (2017), ainda destaca a competência técnica e científica, esta, por sua vez, obtida a partir de estudos superiores e pela atuação profissional orientada por princípios éticos.

Segundo Dubar (2012), a teoria funcionalista das profissões entende a profissão como o resultado de uma escolha individual. A mesma deve assegurar ao indivíduo ingresso em uma atividade profissional regulamentada com possibilidades de construção de uma carreira sólida e de prestígio social. Como consequência, esses indivíduos irão desenvolver sentimentos de pertencimento a grupos específicos de profissionais que agrupam em torno de si o mesmo estatuto ético e validado por uma relação de poder que os mesmos detêm sobre o conhecimento científico. Na visão dos teóricos funcionalistas, nem toda atividade de trabalho gera no indivíduo uma construção identitária, sendo que as atividades profissionais marcadas por precariedade, baixos salários e sem perspectiva de carreira estão mais propensas a este fenômeno (DUBAR, 2012).

Acontece que, a partir dos anos de 1950, no cenário norte-americano, começa a se firmar uma nova corrente de estudo com posições teóricas divergentes da abordagem funcionalista. Denominada de teoria interacionista das profissões (HUGHES, 1952, 1958), caracterizou-se por contestar a tese funcionalista que preconizava a distinção entre profissão e ocupação e, como afirma Dubar (2012, p.356), resguardava “a qualidade “profissional” a uma minoria de trabalhadores organizados [...]”. De forma contrária, como destaca Monteiro (2015, p.15), os teóricos interacionistas consideravam essa distinção “fútil e inútil” e passam a adotar a premissa de que “profissão é qualquer ocupação reconhecida como tal”.

Assim, os teóricos interacionistas defendem que a profissão não é privilégio de uma ou de outra atividade profissional protegida por legislação específica. Assinalam que qualquer ocupação pode vir a ser reconhecida oficialmente como profissão. Justificam sua tese nas transformações ocorridas no mundo do trabalho e, também na empiria, pela análise de situações práticas de trabalho envolvendo atividades consideradas profissionais e não profissionais. Assim, os sociólogos interacionistas vão explicar que:

[...]não há, portanto, ruptura entre “profissionais” e “não profissionais”, e sim sistemas de trabalho fundados em uma continuidade, em um momento dado, entre todos aqueles que contribuem para um mesmo campo de atividade e que são objeto de recortes e de hierarquias entre

empregos, ofícios e profissões dotados de exigências específicas (HUGHES, 1955 apud DUBAR, 2013, p. 358).

Embora o debate entre teóricos funcionalistas e interacionistas não tenha se esgotado, interessa discutir a situação do trabalho docente no âmbito destas duas teorias e trazer o debate para o campo da construção da sua identidade.

#### 4.9.3 Trabalho docente: semiprofissão ou profissão?

Diversos autores são unânimes em afirmar que a docência é uma das atividades de trabalho mais antigas da humanidade. Um breve resgate histórico sobre a constituição da docência no mundo revela a grande dificuldade em classificá-la no âmbito da sociologia do trabalho. Igualmente, a literatura especializada encontra obstáculos para legitimar e classificar o trabalho docente no campo da sociologia das profissões. A inconveniência do fato não reside no seu *status*, ou seja, na descrição da natureza de sua ação, mas sim no processo de profissionalização, afirmação identitária e função social por ela requerida (LENGERT, 2011).

A tradição funcionalista da sociologia das profissões reconhece a docência como uma atividade incomum e sem classificação e desta forma, um exemplo típico de uma semiprofissão <sup>45</sup> (MORGENSTERN, 2010). Esta visão também é compartilhada por outros autores contemporâneos (ENGUITA, 1991; LÜDKE; BOING, 2004; SACRISTÁN, 1995, dentre outros). Em geral, firmam suas teses em resultados e limitações naturais impostas ao trabalho do professor relativamente à sua autonomia, especialização e reconhecimento profissional (PINI, 2010) e no rígido controle estatal sobre seus trabalhadores (ENGUITA, 1991; LAWN, 2001; MONTEIRO, 2015). Com efeito,

nas análises funcionalistas, a docência junto com o trabalho social e a enfermagem (casualmente carreiras majoritariamente femininas) se consideravam exemplos típicos de “semiprofissões” na medida em que não tinham os traços característicos das profissões de pleno direito, isto é, prestígio, preparação superior, perícia baseada tanto no conhecimento abstrato como prático, autonomia no desempenho, jurisdição profissional clara, pertencimento a uma organização de tipo colegial, códigos deontológicos e *ethos* de serviço altruísta (SIMPSON; SIMPSON, 1969 apud MORGENSTERN, 2010, p.1).

---

<sup>45</sup> Terminologia utilizada em referências às atividades de trabalho não adaptadas ao modelo das profissões liberais (ESPINDOLA; MAIA, 2017).

Enguita (1991), ao discorrer sobre o lugar da docência no mundo do trabalho, também recorre à tese funcionalista para informar que ela ocupa uma posição intermediária entre os polos de uma organização do trabalho que coloca em lados opostos profissionais e operários. Segundo o autor, a profissão docente não se identificaria plenamente com as características firmadas pelo estatuto profissional das profissões tradicionais<sup>46</sup> (advocacia, engenharia e medicina, entre outras), fato que, a priori, dificultaria seu reconhecimento como profissão. Nesse *continuum* entre ocupação e profissão, explica o autor, o trabalho docente não se reconhece, completamente, em nenhum dos lados, uma vez que apresenta característica que ora a aproxima de uma ocupação, ora de uma profissão. É uma agenda que se cumpre, em parte, pela histórica submissão dos professores às organizações burocráticas do Estado que os impedem, em sua maioria, de pensar de forma crítica sobre as finalidades do seu trabalho (ENGUITA, 1991).

Lüdke e Boing (2004, p.1168), ao discutirem os impactos da precarização sobre o processo de constituição da identidade profissional docente, avaliam que a mesma “sempre sofreu injunções decorrentes de certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade [...]”. Os autores chamam a atenção para o caso dos professores dos níveis mais elementares de ensino onde as características que situam a docência como semiprofissão se fazem presentes com maior ênfase “a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la” (2004, p.1168). Enumerando outras características que corroboram com este ponto de vista, eles complementam:

O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. E a lista das fragilidades da “profissão” docente não para por aí. Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil (LÜDKE; BOING, 2004, p.1168-1169).

---

<sup>46</sup> Profissões reconhecidas por um conjunto de requisitos normativos baseados na qualificação, organização e competência (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014).

Da mesma forma, Sacristán (1995) pondera que a docência não reúne os critérios necessários para ser qualificada como profissão, enquadrando a função docente no campo das semiprofissões. Argumenta que a docência tem sua importância secundarizada, em grande parte, pela presença de mecanismos de subordinação e controle político-administrativo que impedem seu pleno desenvolvimento. Ainda concorrem para esse quadro a ausência de uma cultura profissional docente e a dependência profissional, uma vez que o professor não detém o domínio absoluto de sua prática (SACRISTÁN, 1995).

Por outro lado, a visão da docência como uma semiprofissão encontra resistência no campo interacionista da sociologia das profissões. Por esta visão teórica, o termo profissional não está reservado apenas aos indivíduos detentores de ofícios tradicionais, mas a todos os indivíduos donos de habilidades específicas para exercer uma atividade. Nesse caso, afirma Morgenstern (2010), o principal fundamento que caracterizaria e legitimaria uma atividade de trabalho como profissão estaria no domínio de conhecimentos especializados que, conforme Freidson (1996) reflete a essência do profissionalismo.

Com efeito, outros autores reivindicam para a docência o estatuto de profissão (DAY, 2001; GUIMARÃES, 2006; IMBERNÓN, 1994, dentre outros). Para Day (2001), a distinção entre ocupação e profissão é um debate ultrapassado. Especificamente no caso dos professores, o autor reconhece que este é um detentor de conhecimentos especializados conquistados por formação superior específica, portanto, na sua análise, um profissional. Nesse ponto, esclarece: “a formação lhe faculta o domínio especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos, ao mesmo tempo em que sua posição enquanto professor lhe confere certo grau de autonomia” (DAY, 2001 apud FLORES, 2014, p.854).

Como diz Imbernón (1994), o determinismo estático e rígido dos critérios clássicos de classificação das profissões não mais dá conta de explicar a complexidade do trabalho docente. Segundo o autor, essa análise se deve, em especial, por reconhecer que os processos de profissionalização docente não acontecem apartados dos contextos sociais, *locus* de toda interatividade e dinamismo desta ação. Nesse sentido, pondera o autor (1994, p.16) que

el paso del profesional técnico dotado de privilegios sociales a la *cultura profesional* que se va asumiendo de forma colectiva y democrática abre interesantes caminos en la profesión docente y es un reflejo de actual y candente debate sobre la profesionalización docente. En éste



encontramos dos tendencias de análisis en lo relativo a la profesión docente: los que argumentan que ser una profesión comporta peligros de liberalismo, tecnificación y control social y los que opinan que, actualmente, al existir un nuevo concepto profesional y un contexto diferente, asumir una profesionalidad también puede significar ganar en democratización del colectivo en el desarrollo de una nueva cultura profesional. Quizá, desde nuestro punto de vista, el debate ha de centrarse no tanto en la profesión como en el desarrollo de esa cultura profesional (grifos no original).

Na mesma direção Guimarães (2006), ressalta que há certa inadequação teórica ao se adotar para a docência o termo “semiprofissão”. Segundo o autor, a referência remete à ideia do professor como um profissional incompleto e limitado à frente de uma profissão “que se faz pela metade” (GUIMARAES, 2006, p.135). A docência é um ofício de traços específicos, cujos processos de profissionalização encontram-se ainda em construção (GUIMARÃES, 2006).

Como visto anteriormente, os fundamentos teóricos empregados para classificar a função docente no âmbito da sociologia do trabalho não habitam apenas o campo da retórica. Pelo contrário, encontra respaldo tanto na própria teoria, quanto em elementos característicos e intrínsecos do próprio ofício de professor. São formas singulares de análise e envolvem categorias como identidade docente, remuneração e prestígio profissional.

Como visto, o debate normativo e sociológico sobre o lugar do trabalho docente na organização do trabalho é controverso, como se pode ver pelas posições assumidas por corrente teóricas no âmbito da sociologia das profissões em relação ao *status* profissional do ofício docente. Assim, é possível reconhecer que nos dois lados há aspectos relevantes e representativos da função docente que torna complexa essa classificação. De fato, do ponto de vista do estatuto das profissões liberais clássicas, a função docente perde referência como profissão, por exemplo, por não dominar saberes próprios e ser destituída de autonomia. Por outro lado, quando analisada sob a ótica do profissionalismo, o trabalho docente é detentor das características que a elevam à condição de profissão, pois enxerga no professor um profissional “detentor de saberes próprios, capaz de analisar e reconstruir sua prática de modo crítico e compartilhado” (BARROS; MAZZOTTI, 2009, p.168).

Assim, para além de seus aspectos formais e legais, admitir o ofício da docência como profissão pede mais que um posicionamento teórico relativamente aos campos de estudo da sociologia do trabalho. Requer, também, um reconhecimento simbólico da atividade por diversos grupos de atores sociais como

forma de demandar relevância, importância e valorização ao ofício. Pesam contra isso os limites de atuação profissional conferidos à docência. Afinal de contas, qualquer um pode ser professor? Para Kuenzer (2000), tal afirmação não se sustenta. A autora argumenta que a atividade docente não exige só formação especializada na área de domínio profissional, mas igualmente pede a compreensão de campos teóricos da pedagogia. Tal exigência deveria conferir às licenciaturas, ou mesmo, às formações complementares, prestígio, relevância e autoridade para precisar aqueles profissionais com direito ao exercício profissional da docência. Ocorre que, na prática, o êxito profissional do professor não se vincula a estes padrões. Muitos enxergam o êxito profissional na docência vinculado apenas ao domínio técnico de conteúdos especializados.

No Brasil, o Estado regula e controla a profissão docente. Legislações diversas estabelecem um regramento legal mínimo para seu exercício profissional. Como função hegemonicamente pública é do Estado o papel de conduzir as políticas de formação e valorização do magistério.

Nesse cenário, a posição da docência no continuum de classificação do trabalho define-se pela relevância que se dá a algumas características singulares do trabalho docente. Uma delas, por exemplo, refere-se à exigência de habilitações oficiais para seu exercício profissional (DUBAR, 1998). Ainda assim, não é incomum observar nos sistemas de ensino o exercício profissional da docência sendo realizado por profissionais sem essa formação específica. Outros quesitos como: prestígio profissional e social, valorização e autonomia docente oferecem contribuições importantes para a formação da identidade profissional docente e têm papel decisivo no processo de construção de grupos de pertencimento e identidade coletiva cujos reflexos se dão na forma como os professores enxergam a própria atividade profissional. E tudo isso, em tempos de crescente pressão política e social para se assegurar padrões de excelência e qualidade.

#### 4.9.4 A conquista de uma identidade profissional pelo trabalho

Ainda que no campo sociológico o profissionalismo docente esteja a alimentar polêmicas diversas, o debate sobre a identidade profissional do professor como campo de estudo sociológico na área educacional teve início no final dos anos de 1980 e foi fortemente influenciado por análises marxistas do trabalho no interior das instituições escolares (GARCIA, 2010). Desde então, tem ocupando um espaço

significativo na produção acadêmica internacional e vem sendo objeto de diversos estudos (TARDIF; LESSARD, 2014; NÓVOA, 1992, 1993; DUBAR, 2012, 2013; FLORES, 2014; dentre outros).

Segundo Caria, Sousa e Almeida (2017), a identidade profissional constitui-se em um tipo particular de identidade social aplicada a uma atividade laboral. Sua construção, afirma Habermas (1987), é parte de um sistema estruturante que articula entre si atividades de natureza instrumental, identificada com os processos de trabalho e seus aspectos econômicos, técnicos, organizacionais e atividades comunicativas que conforma e organiza os processos de interação entre indivíduos por meios de práticas linguísticas. Por sua vez, a identidade social no campo profissional defendida por Nóvoa (1992, p.16) constitui-se em “um lugar de lutas e de conflitos” e “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Ciampa (1987, apud Malvezzi, 2000, p.140), ao questionar “quem sou eu como trabalhador?” chama atenção para a singularidade que é o processo de construção da identidade profissional pelo trabalho. Mais do que um processo individual, afirma o autor, ela é resultado de constantes e permanentes negociações entre indivíduos e grupos de indivíduos que ora se identificam, ora se diferenciam do contexto onde estão inseridos. Complementa: “a identidade profissional funciona como uma construção ontológica do indivíduo, através da qual este se apresenta para o mundo” (MALVEZZI, 2000, p. 140).

Por sua vez Valle (2002), vai reiterar que a identidade profissional, para além da escolha de uma profissão, requer do indivíduo identificação com sua atividade de trabalho. Para tanto, deve envolver, principalmente, a construção de mecanismos de identificação pessoal e autoimagem assentado especialmente em competências individuais e expectativas profissionais. A autora declara (2002):

[...] empregamos a expressão “identidade profissional” não somente como a maneira socialmente reconhecida pelos indivíduos de se identificar uns aos outros no campo das atividades remuneradas, mas também, e em especial, como a projeção que os indivíduos fazem de si no futuro, como a antecipação de uma trajetória de emprego a ser viabilizada por certos investimentos na formação. Não se trata simplesmente de suas próprias aptidões e capacidades, a realização de seus desejos da escolha de uma profissão ou da obtenção de um certo diploma, mas da construção de estratégias de identificação, que colocam em perspectiva a imagem de si, a apreciação. (p.214)

Ocorre que no universo laboral ainda resiste uma definição negativa do trabalho (DUBAR, 2012). Isso se verifica especialmente em atividades de trabalho precarizadas, transformadas que foram, em “uma obrigação (para ganhar a vida), uma subordinação (a um empregador, a um cliente, etc.) e uma fonte de sofrimento (físicos e mentais)” (DUBAR, 2012, p.353). Nesse caso, o trabalho não se constitui uma fonte de identidade para o indivíduo.

Da mesma maneira, outras atividades de trabalho, em particular aquelas historicamente consolidadas, mantêm seu protagonismo no debate sobre a centralidade do trabalho na constituição identitária do indivíduo. Segundo Dubar (2012), são atividades classificadas pela sociologia do trabalho como profissões e que possibilitam aos indivíduos que a exercem uma identificação positiva. O autor esclarece:

Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. (p.353-353)

Interessados no debate sobre a construção da identidade profissional do professor, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) vão afirmar que a marca da docência é seu caráter heterogêneo, ou seja, a capacidade do professor de atuar em instituições e sistemas de ensino diversos. Logo, pensar a identidade profissional no âmbito do trabalho docente implica refletir sobre suas formas de representação, seus grupos de indivíduos, seus discursos e como eles se alinham com o campo acadêmico e as políticas de Estado para o setor (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Segundo Resende et al (2014), a gênese da constituição identitária do professor é anterior à sua formação inicial. Ela segue constituindo-se, agora como parte de um processo de “afirmação pública da profissão” (NÓVOA, 2017, p.120), fase em que se inicia a construção da própria imagem docente (autoimagem) e o abandono de outras identidades. Nesse ponto, Flores (2014), referindo-se a estudo

realizado anteriormente (Flores e Day, 2006), enumera um conjunto de características potencialmente influenciadoras na construção identitária do professor com destaque para a biografia pessoal, as trajetórias de formação e as crenças sobre o ensino e o ser professor. Além disso, como afirma DINIZ-PEREIRA (2016), as dinâmicas relacionais também são características influenciadoras da construção identitária do professor. Para o autor, o aspecto relacional é percebido nas constantes interações que se processam tanto no campo pessoal, com os diversos atores escolares, quanto no campo sócio-político, envolvendo o Estado, instituições e programas de formação docente.

Como se percebe, o processo de construção identitária do professor é dinâmico e complexo. De fato, o mesmo envolve dimensões que vão desde a identificação pessoal com o trabalho, passando pelos diversos contextos em que essa atividade de trabalho está inserida, tudo isso, claro, mediado por ações interativas entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos, “afinal, é através do trabalho e da interação com o outro que a identidade se constitui” (FIORENTINI; DA COSTA; RIBEIRO, 2018, p.27).

Destarte, a construção da identidade profissional não é um processo restrito apenas a professores iniciantes. Por ser contínuo e permanente continuará a ser construída ao longo da própria carreira docente, influenciando e sendo influenciada por diversos fatores que caracterizam o trabalho do professor.

Pimenta (1996), ao discutir a formação inicial e continuada do professor, chama a atenção para a profissão docente ao pontuar que a mesma se enquadra no grupo daquelas atividades de trabalho que tiveram que se reinventar ao longo dos tempos em face de transformações no mundo do trabalho, ou mesmo como necessidade de se adaptar a novos contextos e momentos históricos. Para a autora, o dinamismo das constituições identitárias no campo profissional também se verifica na profissão docente e ocorre por influência direta tanto das condições objetivas de trabalho (formas de atuação no espaço laboral), quanto das condições subjetivas (formação profissional), componentes importantes do contexto em que se produz a ação docente. Nessa mesma linha, Flores (2014), ao discutir os impactos do profissionalismo sobre a identidade do professor, comenta:

As identidades profissionais dos professores – quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se

relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc.. (p.853)

Com efeito, a intensificação do trabalho do professor (APPLE, 1995; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; RIBEIRO et al, 2016; dentre outros) vem sendo abordado pela literatura como elemento influenciador da identidade profissional docente. Em regra, a referência a este tema é para evidenciar o excesso de tarefas atribuídas ao professor na escola atual e seus impactos na formação e identificação com a profissão. Apple (1995) aborda o acúmulo de trabalho e tarefas como fator de degradação do trabalho docente. Segundo o autor, tal agenda tem produzido efeitos que se fazem operar tanto no campo físico e, mais intensamente, nos campos cognitivo e emocional.

Na visão de Assunção e Oliveira (2009), as reformas educacionais contemporâneas têm contribuído para a intensificação do trabalho docente. Segundo as autoras, as reformas ampliaram tanto a autonomia administrativa quanto financeira das escolas e, como consequência, obrigou-se a assumir uma série de encargos e responsabilidades, antes atribuídas apenas a órgãos administrativos centrais. Nesse sentido as autoras comentam:

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. (p.354-355)

Não obstante, outra categoria geradora de identidade profissional docente é a formação continuada (AGUIAR, 2006). Isso decorre, segundo Imbernón (2010), do processo de conquista de novos conhecimentos pelo professor e da possibilidade de ressignificar sua prática docente a ponto de seus reflexos se fazerem notar na identidade profissional. Dessa forma, argumenta o autor, a formação continuada, para além seus aspectos cognitivos, “será um elemento para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem” (IMBERNÓN, 2010,

p.79), porém na condição de sujeitos ativos do processo de formação que se reconhece e se identifica com o trabalho que faz. Além disso, como analisa Nóvoa (1992),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência. (p.25)

De modo geral, o trabalho é a principal experiência social legitimadora da identidade profissional. No caso do trabalho docente não é diferente. Sua vertente múltipla e complexa sugere que o professor deva reinventar-se constantemente como profissional. Da mesma forma, o dinamismo das experiências educativas obriga o professor a frequentemente redirecionar o rumo de sua carreira profissional mostrando novos sentidos para o trabalho docente. Portanto, identificar-se profissionalmente com esta forma de trabalho requer, para além das atividades específicas de ensino, reconhecer que se trata de uma forma singular de atividade profissional incompatível com posições estáveis e que mudar a própria prática e recriar-se é um comportamento natural para quem se propõe ao ofício de ensinar.

#### 4.10 Profissionalidade e trabalho docente

Constituir-se professor sempre foi uma ação desafiadora. Do tradicional trabalho como vocação às transformações do ensino na contemporaneidade, a dinâmica que acompanha esta profissão tem se caracterizado por mudanças que se efetivam em meio a uma complexidade de ações educativas e permanentes reestruturações por que passa instituições e políticas públicas educacionais.

O assumir-se como professor é conduta que se projeta para além da simples atividade de trabalho. Requer de seus protagonistas um conjunto de habilidades específicas que os permitem entenderem a docência tanto como profissão, quanto refletir sobre seus processos formativos e condições de produção e desenvolvimento.

A análise do trabalho e, em especial do trabalho docente, no contexto de sua produção e desenvolvimento, pede que se leve em conta três conceitos: profissionalismo, profissionalização e profissionalidade. Por se tratarem de termos polissêmicos e seus conceitos ora incorporarem aspectos distintos que os distingue,

ora por características que os aproxima, por vezes são confundidos em seus sentidos e significados (CRUZ, 2012), razão porque, de início, faz-se necessário explicitá-los naquilo que os conecta e os diferencia.

Para Roldão (2005), cronologicamente, a profissionalização precede o profissionalismo e a profissionalidade. Entende a autora que a profissionalização, em todos os seus elementos constituintes, representa a origem dos saberes necessários ao exercício de qualquer ofício. Seu conceito aparece, inicialmente, em modelos de análise presentes em estudos vinculados à sociologia das profissões. Nesse cenário, o olhar sobre a profissionalização refere-se às exigências mínimas necessárias para classificar um ofício como profissão e diferenciá-lo de outras atividades de trabalho.

Pensada nestes termos, pondera Madureira (2011, p.42) pondera que a profissionalização “[...] admitia como “profissionais” os detentores de competências restritas e inquestionáveis, elencáveis em protocolos de circuito fechado (exemplo: médicos, engenheiros, advogados, juízes)”. Entretanto, numa visão atualizada, o conceito de profissionalização remete ao próprio processo de construção da carreira profissional. De acordo com Morgado (2011), sua estruturação envolve dimensões que vão desde a formação inicial e continuada do indivíduo, passando pelo desenvolvimento e obtenção de habilidades e competências, até o reconhecimento, regulamentação e organização da própria profissão. O autor explica:

Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de *competências profissionais*, a *profissionalização* deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada *cultura profissional* por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional (MORGADO, 2011, p. 796-797).

Para Almeida e Ambrosetti (2007), tanto a profissionalização quanto a profissionalidade representam elementos dialéticos e complementares que se inter-relacionam com vistas a contribuir para construção/reconstrução da identidade profissional do indivíduo. Nesse contexto, as autoras percebem a profissionalização como um

[...] processo externo que se refere ao *profissionalismo* e, envolve a reivindicação de *status* dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p.3).



No campo da docência, alguns autores tratam o tema da profissionalização atrelado ao conceito de desenvolvimento profissional do professor que se faz perceber na qualidade e densidade dos conhecimentos adquiridos (INBERNÓN, 2002) e na melhoria da prática profissional do professor (DAY, 2001). Nos dois casos, o conceito contribui para ampliar e melhorar as relações, atividades e experiências entre indivíduos no espaço escolar.

Em relação ao profissionalismo, parte significativa das construções teóricas a respeito do tema tem origem, também, na sociologia das profissões. Segundo Freidson (1996), o profissionalismo integra-se à profissionalização naquilo que o compõe. Enquanto a profissionalização fornece os elementos necessários ao competente exercício profissional da atividade de trabalho, o profissionalismo indica a maneira do indivíduo se organizar, proceder e legitimar-se na profissão. Para o autor,

O profissionalismo é definido por meio das circunstâncias típico-ideais que fornecem aos trabalhadores munidos de conhecimento os recursos através dos quais eles podem controlar seu próprio trabalho, tornando-se, desse modo, aptos a criar e a aplicar aos assuntos humanos o discurso, a disciplina ou o campo particular sobre os quais têm jurisdição (FREIDSON, 1996, p. 141).

Freidson (1996) refere-se ao profissionalismo como uma forma de controle ocupacional sobre o trabalho especializado. O reconhecimento deste controle, em parte, seria exercido pelo próprio mercado de trabalho, dado que,

em um mercado de trabalho ocupacionalmente controlado, não se permite que os consumidores individuais empreguem quem eles queiram: apenas podem escolher entre os membros adequadamente autorizados da ocupação, que detêm jurisdição sobre as tarefas que pretendem ver executadas (FREIDSON, 1996, p.143).

A outra parte do controle ocupacional como característica intrínseca do profissionalismo seria exercida pelo Estado por meio de instituições formadas por indivíduos detentores de qualificação e conhecimentos comuns. Freidson (1996) destaca:

As instituições do profissionalismo não podem ser estabelecidas ou mantidas sem o exercício do poder do Estado, pois o controle ocupacional da própria divisão do trabalho, do próprio mercado de trabalho e do modo de ensino vai contra o interesse tanto dos consumidores individuais como das empresas (p.144).

Para Dubar (2005), o profissionalismo constitui-se no elemento mediador das relações de trabalho que se estabelecem entre o profissional e os indivíduos do campo social alcançado por sua atividade profissional. Além disso, como explica Silva e Delizoicov (2009, p.28),

[...] o sucesso de uma profissão depende em grande parte da capacidade que uma corporação tem de estabelecer estratégias de visibilidade e legitimação junto à sociedade, de forma que permitam a conquista gradual da exclusividade no exercício de sua atividade no mercado de trabalho.

O profissionalismo analisado a partir da visão de Imbernón (2010) segue o mesmo paralelismo de Dubar (2005) e Freidson (1996). Para Imbernón (p.24), o profissionalismo discute a função social do trabalho e sua valorização no mercado, pois “fundamenta-se nos valores de cooperação entre indivíduos e do progresso social”.

No plano educacional, para além dos conhecimentos e saberes necessários para o competente exercício da docência, o profissionalismo é orientado por outros valores. Incluem-se nesta análise os comportamentos éticos e morais e valores inter-relacionais entre indivíduos, mas, também, não escapa da noção de profissionalismo na educação, a valorização da própria carreira profissional. Imbernón (2010), explica:

Em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (p. 26).

O terceiro conceito a ser analisado é o da profissionalidade. Importante esclarecer que a profissionalidade vem ganhando visibilidade em pesquisas recentes, sobretudo em investigações envolvendo o trabalho docente. Embora na literatura referências ao termo detenham um contexto histórico, a profissionalidade, como dimensão da profissionalização, ainda se apresenta como um conceito em construção (CRUZ; VIDAL, 2014).

Historicamente, a noção de profissionalidade (professionnalità) aparece na Itália do Pós-Segunda Guerra Mundial em meio a lutas trabalhistas entre sindicatos de operários e organizações capitalistas (BARISI, 1982). Nesse cenário, o sentido

atribuído ao termo recebeu diferentes interpretações, conforme se modificavam os contextos em que se processavam as relações entre trabalhadores e meios de produção.

Com base em Espíndola e Maia (2017), Massip (2000) aponta, ao menos, três períodos históricos onde é possível perceber a remodelação do conceito de profissionalidade. No primeiro período, compreendendo os anos anteriores a 1960, o conceito de profissionalidade foi associado à preservação de saberes e ofícios tradicionais então ameaçados pelo processo de mecanização da indústria. No segundo período, entre os anos de 1960 e 1968, o conceito de profissionalidade incorporou a preocupação dos trabalhadores com o futuro, dado a constante evolução dos meios de produção (MASSIP, 2000). O autor relata que, nessa conjuntura, a profissionalidade passou a acomodar valores relativos a formas de avaliação, qualificação e capacidade de adaptação do trabalhador em face dos novos modelos produtivos e a falta de qualificação do trabalhador. No terceiro período, decorrido no intervalo entre os anos de 1968 e 1974, o conceito de profissionalidade ganhou a “conotação coletiva e igualitária entre trabalhadores” (ESPÍNDOLA; MAIA, 2017, p.8) orientada com base em resultados (eficiência/eficácia). É nesse contexto de lutas trabalhistas que Massip (2000) expressa que o conceito de profissionalidade, frente à mutabilidade dos processos de trabalho, deve ser entendido no sentido de

opor a capacidade profissional do trabalhador à lógica técnico-organizacional do patronato; exigir um nível de classificação mais elevado e reduzir o leque hierárquico das remunerações; obrigar de modo permanente os empregadores a modificar sua política de organização das condições de trabalho para o percebimento da evolução das capacidades profissionais; manter unificada e solidária toda a classe operária; criar uma solidariedade técnica entre os operários (MASSIP, 2000 apud ESPÍNDOLA; MAIA, 2017, p.8).

Aplicando o conceito de profissionalidade e suas formulações conceituais ao caso particular do campo da prática docente, observa-se que referências ao termo traduzem tanto a totalidade de práticas, culturas e valores que permeiam a ação docente (SILVA, 2014), quanto se associa ao desenvolvimento e melhoria da prática profissional do professor (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003).

Nesse campo em particular, a profissionalidade contempla uma visão ampliada da prática docente. Trata-se de ir além da transmissão de conhecimentos. Significa assumir valores e aspirações, além do processo de reflexão sobre a própria

prática profissional. Segundo Ambrosetti e Almeida (2007), a profissionalidade traduz-se numa relação dialética envolvendo as condições sociais e institucionais em que se insere o contexto escolar e o próprio trabalho docente materializado na totalidade e diversidade de ações desenvolvidas pelo professor. Na visão de Sacristán (1995, p.65), essas ações podem ser particularizadas em “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

D’ávila (2007), por sua vez, relaciona a profissionalidade docente ao conceito de competência profissional. Para a autora, a competência profissional docente compõe-se de capacidades e saberes responsáveis por operar mudanças significativas na carreira do professor e contribuir com seu desenvolvimento profissional. A autora complementa:

A profissionalidade [...] diz respeito, portanto, a tais competências – capacidades, racionalização de saberes estruturados e mobilizados no exercício profissional -, e seu aperfeiçoamento contínuo constitui o desenvolvimento profissional (p.227).

De acordo com Morgado (2005) a profissionalidade emerge a partir da combinação de três elementos: estrutura da profissão, renovação de atitudes e práticas docentes e condições objetivas de operacionalização destas ações. O autor complementa o conceito inicial ao afirmar que profissionalidade se oferece

[...] como uma oportunidade de mobilizar os agentes e as estruturas locais em torno do fenômeno educativo, o que implica ampliar os seus poderes de decisão, a *autonomia* é um meio de reforçar o papel da escola e de envolver os professores na contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, isto é, na (re)construção do currículo que desenvolvem (MORGADO, 2005, p.799).

Na perspectiva de Roldão (2005), a profissionalidade docente comporta atributos singulares da profissão que, uma vez colocados em práticas, valorizam a ação pedagógica. Com fundamento em autores como Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, Roldão (2005) anuncia quatro categorias caracterizadoras da profissionalidade que considera comum a estes autores: (a) especificidade da função (categoria associada ao reconhecimento social da atividade de trabalho); (b) saber específico (categoria associada à natureza e ao desenvolvimento profissional da atividade de trabalho); (c) poder de decisão (categoria associada ao controle e autonomia da atividade docente) e (d) pertença a um corpo social (categoria

associada ao reconhecimento profissional do indivíduo por um corpo coletivo com base no exercício da função).

Contreras (2002) aborda o tema da profissionalidade docente vinculando-o ao exercício de boas práticas profissionais por parte dos professores, sua autonomia de integridade moral. Para Contreras (2002, p.74), a profissionalidade atua como elemento facilitador na construção de práticas que se refletem na “forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto”. O autor complementa indicando que

[...] a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (p.82).

Ainda segundo Contreras (2002), a profissionalidade da prática docente produz-se a partir de três dimensões de análise: (1) obrigação moral (associada ao próprio professor no confronto com sua prática, que se traduz em compromisso moral e ética profissional no desempenho profissional); (2) compromisso com a comunidade, associado à responsabilidade pública do professor no desenvolvimento da prática profissional, dada a possibilidade de interferência externa em questões sociais, políticas e culturais com reflexos na ação docente; (3) competência profissional, associada à capacidade cognitiva construída pelo professor em envolver elementos de formação profissional, conhecimentos específicos, mas também a capacidade de refletir sobre a própria prática e a capacidade de se reinventar na profissão.

Lessard e Tardif (2003) chamam a atenção para a estreita relação entre a profissionalidade docente e constituição identitária do professor. Tal inferência configura-se ao longo de tempo na medida em que se consolida o processo de profissionalização docente, dado que definir-se como profissional do trabalho docente implica a produção da própria carreira alicerçada nos pilares da profissionalidade e da identidade profissional.

Ainda que se considere o conceito de profissionalidade em construção, observa-se uma tendência teórica em associá-lo àquilo que é específico da profissão. No caso do trabalho docente, a profissionalidade assemelha-se a uma

espécie de aprimoramento profissional frente aos diversos desafios, conflitos e perspectivas vivenciadas pelos professores ao longo de sua carreira profissional, como explica Gorzoni e Davis (2017), para quem

pensar a profissionalidade como um processo de constituição das características específicas da profissão implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre atividade individual e atividade coletiva (p.1411).

Pode-se assim concluir que a profissionalidade docente é uma característica específica do trabalho do professor que guarda estreita relação entre seu envolvimento profissional, o prestígio profissional e a construção/reconstrução identitária. A profissionalidade associa-se, assim, ao conjunto de experiências profissionais desenvolvidas pelo professor no processo de construção da carreira profissional que, para além de ampliar a percepção sobre o trabalho desenvolvido, renova o olhar sobre o seu trabalho ao mesmo tempo em que contribui para consolidar sua identidade profissional.

## 5 TRABALHO DOCENTE NA EPT: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Historicamente, a organização da educação profissional no Brasil foi marcada por preconceitos, dicotomias e ações assistencialistas (GOMES; MARINS, 2004). Foi criada com base em teses capitalistas, assentada na divisão social do trabalho e institucionalizada na esteira do desenvolvimento econômico e da inserção de novas tecnologias na produção. Seu objetivo originalmente consagrado esteve normalmente atrelado à formação de mão de obra especializada para o domínio de campos específicos de trabalho e propiciar aos indivíduos meios de se estabelecer profissionalmente. Os autores complementam (2004, p.30):

A educação profissional foi inicialmente organizada conforme a concepção de uma sociedade capitalista separada em classes sociais, cuja divisão do trabalho faz-se entre o que “pensam” e os que “fazem”, conforme a dicotomia do *saber* (a teoria, o ensino secundário, normal e superior) e do *executar* (a prática, o ensino profissional).

No Brasil, como de resto em parte do mundo ocidental, à medida que a economia crescia modificavam-se os processos produtivos e, em consequência, surgiam novas ocupações e campos de trabalho. Com isso, alterava-se a dinâmica da sociedade do trabalho que, a partir desse movimento, passou a requerer para si indivíduos com melhores qualificações e habilidades específicas.

Percebe-se que o papel de qualificar trabalhadores no ritmo e diversidade exigidos pelo mercado de trabalho têm origens distintas. Em cada tempo histórico este papel foi mudando de protagonista, ainda que, quase sempre, sob a tutela do Estado. Segundo Peterossi (2004), as vezes que o Estado foi chamado a mostrar seu protagonismo em políticas para educação profissional, só conseguiu expor sua fragilidade e incapacidade em atender as demandas por formação especializada. Além disso, contribuiu para o surgimento e consolidação de sistemas paralelos de formação de trabalhadores com vinculação direta ao setor empresarial.

Na literatura, não há consenso sobre a gênese da educação profissional e da formação do trabalhador no Brasil. Alguns autores consideram que seu marco inicial seu deu no Brasil Colônia (CUNHA, 2000; FONSECA, 1961, entre outros). Para outros autores, entretanto, a instituição de políticas públicas voltadas especificamente para o campo da educação profissional só se deu, de fato, no

período republicano, a partir de 1909 (MORAES, 2003, KUENZER, 2007, entre outros).

### 5.1 Educação Profissional no Período Colonial

No Brasil colonial (1500 a 1822), a economia apoiava-se, fundamentalmente, na agricultura rudimentar e da força de trabalho baseada na mão de obra escrava (ROMANELLI, 1998). As relações de trabalho garantiam o distanciamento social entre escravos e senhores, tendo em vista que a burguesia colonial considerava o trabalho manual ultrajante <sup>47</sup>. O modelo social dominante era aristocrático, latifundiário e escravocrata, notadamente caracterizado pela relação de domínio da minoria, formada por senhores de engenho, sobre uma maioria composta por índios, escravos e agregados. No campo educacional, o direito à escolarização era privilégio apenas para filhos da classe dominante e tinha como objetivo a “preparação para assumir a direção do clã, da família, e dos negócios, no futuro” (ROMANELLI, 1998, p.33).

No contexto econômico, informa Cunha (2000), cabia aos escravos e agregados ocupar-se das diversas funções cujas habilidades práticas prescindiam do trabalho manual (carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc.). A estes, foram destinados modelo específicos de educação técnica para aprimoramento de habilidades manuais, sendo, portanto, considerados os primeiros aprendizes de ofícios (FONSECA, 1961). Sobre o tema, Cunha (2000) escreve:

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social (p.90).

No livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2019), ao instituir renovada periodização para a educação brasileira, atribui à chegada do primeiro governador geral e dos primeiros padres jesuítas, em 1549, o marco inicial da educação do Brasil.

---

<sup>47</sup> Nas sociedades capitalistas que se valiam do trabalho escravo, era comum o desprezo pelo trabalho técnico manual. Para os homens livres, tal ofício constituía-se como menor e seus protagonistas relegados a condição social inferior.



Coube aos jesuítas instituírem os primeiros estabelecimentos de formação profissional do período colonial que se constituíram de colégios e seminários (SAVIANI, 2019). Estas instituições de ensino tinham como objetivo formar artesãos e outros ofícios especializados e foram destinados, prioritariamente, aos escravos. As primeiras demandas por mão de obra qualificada só apareceram a partir de 1785, muito em função do crescimento da economia mineratória, em especial o extrativismo do ouro em Minas Gerais. Nessa época, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda que passaram a oferecer um tipo de ensino mais especializado, ainda que destinado somente a filhos de brancos (FONSECA, 1961).

Ainda no ano de 1785, um fato histórico e inusitado comprometeu o emergente modelo de desenvolvimento experimentado pelo país à época. A promulgação do Alvará Real<sup>48</sup> pela Rainha D. Maria I, impedindo que fábricas e manufaturas se instalassem no país, desestimulou o crescimento econômico e comprometeu o avanço educacional, especialmente no campo ensino profissional (FONSECA, 1961).

A revogação do ato real, em 1808, possibilitou, dentre outras coisas, a instalação, no Estado do Rio de Janeiro, do primeiro estabelecimento de ensino voltado especificamente para formação de mão de obra técnica especializada: o colégio das fábricas. Segundo Cunha (2000), a criação da instituição favoreceu o ensino de diversos ofícios a indivíduos órfãos trazidos em comitivas da família real na vinda para o Brasil. A iniciativa, a despeito de seu ineditismo, foi considerada o primeiro esforço oficial em estabelecer políticas de referência para educação profissional no Brasil.

## 5.2 Formação de professores para educação profissional no período colonial

Nos primórdios do Estado brasileiro, as atividades de trabalho voltavam-se, predominantemente, para o comércio de madeira e a agroindústria açucareira (CAIRES; OLIVEIRA, 2018). Para os trabalhadores dessas áreas, as habilidades esperadas eram unicamente o emprego da própria força física. Portanto, de início, a

---

<sup>48</sup> “O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil” (Alvará de 1785 in Fonseca, 1961).

formação da força de trabalho para esses setores da economia teve caráter informal. Aprendia-se no exercício do ofício e no próprio ambiente de trabalho. Cunha (2000, p.31 e 32), esclarece:

[...] a aprendizagem dos ofícios, tanto de escravos quanto de homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, sem padrões ou regulamentações, sem atribuição de tarefas próprias para aprendizes. Ao contrário da aprendizagem corrente na Metrópole [...] os aprendizes não eram necessariamente crianças ou adolescentes, mas indivíduos que eventualmente demonstrassem disposição para a aprendizagem em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma de instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e à conservação de si próprio, também capital).

Na Colônia, em 1549, a chegada dos primeiros jesuítas iniciou novo ciclo educacional no país. À época, os primeiros núcleos de ensino estabeleceram-se em colégios e residências dos jesuítas. O ensino baseou-se fundamentalmente na doutrinação cristã, na instrução de tarefas domésticas e no ensino de diversos ofícios a escravos e homens livres (CARVALHO, 2001).

No final do século XVII, a economia do país ainda se voltava exclusivamente para agricultura de exportação. Embora com grande potencial industrial, havia sérias restrições da Coroa Portuguesa ao processo de industrialização. Como consequência, em mais de dois séculos, a experiência mais próxima com educação profissional, o ensino de ofícios, manteve-se subordinado à cultura do engenho.

Em 1750, o rei de Portugal, D. José I, nomeia para o cargo de primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Sob sua gestão, no período que se seguiu até o ano de 1777, foram instituídas no país as chamadas Reformas Pombalinas<sup>49</sup>. No campo educacional, a reforma, rompeu com o modelo educacional vigente ao extinguir a educação jesuítica e expulsar padres e religiosos. Segundo Caires e Oliveira (2018, p.20), “essa medida foi tomada [...] com o objetivo de promover mudanças radicais na referida educação, para adequá-la ao contexto então vivenciado, marcado pela visão de mundo iluminista”. Nesta fase, conhecida como período pombalino, a educação, em grande parte, foi assumida pelo Estado. Sobre os efeitos dessa decisão sobre a educação brasileira no período, Franco e Sauerbronn (1984, p.29) escrevem:

---

<sup>49</sup> Tais reformas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de adaptar sua maior colônia o Brasil a fim de acomodá-la a nova ordem pretendida em Portugal (SECO; AMARAL, 2006).

[...] a educação escolarizada irá passar por mais de uma década permeada de indecisões. É somente após esse período que serão criadas, nas maiores cidades, as principais Escolas e Aulas Régias. Trata-se de escolas de latim, grego e retórica.

A chegada da Família Real, em 1808, não altera o quadro educacional. Vivencia-se um cenário educacional desorganizado e oferta de padrões de distintos de educação com base em classes sociais. O quadro de professores encontra-se desmotivado tanto por questões materiais, quanto econômicas. Em regra, no período colonial, não se identificou qualquer cuidado por parte do Estado em preparar quadros de professores tanto para educação regular, quanto para o ensino de ofícios. As ações educativas ocorreram de maneira desarticulada, ora pela presença dos jesuítas e sua missão de catequização, ora sob a regência do Estado, a cargo de professores leigos “inaptos, na sua esmagadora maioria, sem currículo regular com lições apenas de uma ou outra disciplina avulsa” (FRANCO; SOUERBRONN, 1984 apud BERGER, 1976).

### 5.3 Educação Profissional no Império

O período imperial marcou a independência do território brasileiro em relação ao Reino Unido de Portugal. Nele foram estabelecidas diversas transformações nos campos político, econômico e social brasileiro, especialmente influenciado por movimentos revolucionários originários do velho continente com destaque para Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Industrial.

Uma vez consolidada a monarquia constitucional, Dom Pedro I, em 1824, promulgou a primeira constituição do país. Para o campo educacional, entretanto, o documento contemplou apenas dois parágrafos presentes em um único artigo<sup>50</sup>. Na prática, a inserção do artigo sobre educação pública na constituição pouco alterou o quadro das políticas educacionais do período colonial, dada a escassez de recursos e a divisão social herdada da Colônia, ainda que, agora, como direito do indivíduo e dever do Estado (CUNHA, 2000).

No campo educacional, um dos marcos históricos desse período foi a promulgação do Ato Adicional de 1834. Pelo documento, houve a descentralização

---

<sup>50</sup> No artigo 179 que trata da "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", a primeira referência à educação diz que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). A segunda referência informa que é nos "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (art. 179, § 33).

do sistema educacional em relação ao governo central, e legislar sobre instrução pública passou a ser responsabilidade das províncias. Nesse período houve a expansão dos chamados “Liceus”, estabelecimentos cuja finalidade era o preparo de parte da elite dominante para o ingresso em cursos superiores. Para pobres e desvalidos, excluídos do ensino regular, restou a preparação em ofícios. Segundo Cunha (2000), no período compreendido entre os anos de 1840 e 1856, criaram-se, em diversas províncias do império, as Casas de Educandos Artífices. Eram estabelecimentos cuja finalidade era ofertar educação básica e profissional a pessoas socialmente excluídas. Sua organização seguia padrões de hierarquia e disciplina militar.

No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido (CUNHA, 2000, p.91).

Além das organizações escolares anteriormente citadas, o período imperial produziu outro modelo de instituição de educação profissional desvinculada do poder público: os Liceus de Artes e Ofícios. Segundo Saviani (2019), tratavam-se de instituições de ensino secundário voltada para formação profissional em áreas como agricultura, comércio e economia. O primeiro Liceu foi implantado na cidade do Rio de Janeiro, em 1858, tendo seu funcionamento custeado por doações feitas por sócios, em sua maioria formada por parlamentares e funcionários do Estado (CUNHA, 2000). Além deste modelo de escola de educação profissional, outro modelo, as Casas de Educandos Artífices foram criadas com a mesma finalidade, porém integralmente mantida e custeada pelo poder público. Seu público alvo era constituído “predominantemente, de órfãos e expostos, o que os fazia serem vistos mais como “obras de caridade” do que “obras de instrução pública”” (CUNHA, 1979, p.7).

#### 5.4 Formação de professores para educação profissional no período imperial

No Brasil oitocentista, o campo educacional foi marcado pelo início da laicização da educação primária sob o controle do Estado (SILVA, 2009). No domínio estatal organizou-se a educação secundária e garantiram-se investimentos

em educação superior. O mesmo não se podia afirmar do ensino primário e, mais especificamente, da formação profissional. Segundo Fonseca (1986), no período imperial permanecia o legado colonial de destinar estas etapas de ensino a pobres, humildes e desvalidos.

A popularização da instrução pública proporcionada por norma constitucional e, posteriormente, a autonomia conferida às províncias em legislar sobre o ensino primário e secundário, na prática, converteu-se em grande empecilho para o desenvolvimento da instrução pública no período imperial em parte pela escassez de recursos, mas, principalmente, pela falta de professores qualificados para o ofício. Sobre esta necessidade de professores, Werebe (2004, p.428), escreve:

Os professores primários, escolhidos sem nenhum critério, leigos completamente sem preparo, eram pessimamente pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população, e se afastavam do magistério tão logo conseguiam um trabalho melhor.

De modo geral, a formação de professores no período imperial foi descuidada. Em regra, mantiveram-se os mesmos procedimentos do período colonial, ou seja, praticava-se a admissão de professores leigos para atuar em diversos níveis de ensino, especialmente, na educação profissional. De fato, as iniciativas públicas para este campo educacional foram incipientes.

Segundo Saviani (2005), este quadro de rebaixamento da educação, em parte, se deu por conta do Ato Adicional aprovado em 1834 que, entre outras coisas, eximiu o governo central, à exceção do Município Neutro<sup>51</sup>, de legislar sobre o ensino nas províncias. Com efeito, a incumbência legal de implantar e organizar os próprios sistemas de ensino conferiu vulnerabilidade para o campo educacional e atraso nas políticas públicas de formação de professores, estas, também, sob a responsabilidade do poder provincial.

A partir desse contexto, registram-se algumas ações de iniciativa pública voltadas à formação de professores. A rigor, a mais importante dessas iniciativas, foi a que instituiu as Escolas de Primeiras Letras. Tratava-se de um modelo de instituição dedicada à formação de professores com base no Método Mútuo. Popularizada pelo decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, a proposta

---

<sup>51</sup> Criado pelo Ato Adicional de 1834 constituía-se em a área distinta, institucionalmente diferenciada que deveria abrigar o núcleo administrativo da nação. O Município Neutro foi instalado na província do Rio de Janeiro.

assemelhava-se ao Método Lancaster-Bell<sup>52</sup> de instrução em que professores titulares escolhiam alguns alunos com distinção nos saberes e destacados dos demais para que estes, em seguida, passassem a atuar como monitores ou professores auxiliares junto ao restante dos outros alunos. Sobre o tema, Mancini (2010, p.216 e 217), explica que

O objetivo desta formação dentro da escola pressupunha que ao aluno era dada a condição de aprender a “arte de ensinar” com os professores que eram responsáveis pela sala de aula. Assim, os alunos aprendiam na prática o “ofício” de ensinar. [...] No caso específico do método de formação de professores a figura do professor adjunto pode ser vista como exemplo de ensino mútuo. Os alunos-mestres aprendiam acompanhando o professor nas suas aulas.

A consolidação deste modelo de formação de professores deu-se com a instituição do Decreto n.º 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854 que previa, entre outras coisas, a formação de professores adjuntos com base nos seguintes requisitos:

Art. 35º A classe dos professores adjuntos será formada dos alumnos das escolas publicas, maiores de 12 annos de idade, dados por promptos com distincção nos exames annuaes, que tiverem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magistério. Serão preferiveis, em igualdade de circunstancias, os filhos dos professores publicos que estiverem no caso do Art. 27, e os alumnos pobres.

Art. 36º A nomeação destes professores será feita por portaria do Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, sobre proposta do Inspector Geral, ouvido o Conselho Director. (BRASIL, Decreto n.º 1.331A de 17 de fevereiro de 1854, p.45).

A consolidação deste modelo de formação de professores veio com a criação e expansão das Escolas Normais. O modelo se expandiu para todo país e traduziu-se, naquele momento, na principal política pública de formação de professores para educação básica e ensino profissional.

O Método Mútuo de formação de professores estendeu-se por mais de meio século (1827 a 1890) e representou um recurso aligeirado e simplista, porém bastante acessível que ajudou, ainda que de forma precária, a suprir a carência de professores para instrução primária e formação profissional no país. Como explica

---

<sup>52</sup> O método Lancasteriano ou sistema monitorial de formação de professores foi idealizado por André Bell e Joseph Lancaster na Inglaterra no final do século XVII e início do século XIX, em seguida, popularizado por diversos países da Europa, Estados Unidos e Brasil (BASTOS, 1997).

Bell em citação de Manacorda (2004, p. 257) seu objetivo foi “diminuir despesas da instrução, abreviar o trabalho dos mestres e acelerar os processos dos alunos”.

### 5.5 Educação Profissional no Período Republicano

No início do período republicano o país vivenciava um intenso desenvolvimento do setor industrial. Paralelamente, intensificavam-se os movimentos reivindicatórios organizados por operários urbanos. Nesse contexto, explica Cunha (2000, p.94), “o ensino profissional foi visto pela classe dominante como um antídoto contra a “inoculação de ideias exóticas” no proletariado brasileiro”.

No início do século XX, o ensino técnico no Brasil subsistia de forma pouco estruturado. Orientava-se por legislações fragmentadas que despertavam pouco ou, mesmo, nenhum interesse, por exemplo, do setor industrial da economia (PETEROSI, 1994). Segundo MORAES (2001), parte das ações com vistas a organizar o ensino profissional remonta, ainda que no plano regional, às últimas décadas do período imperial. Citam-se como exemplo aos antigos Liceus de Artes e Ofícios que, a partir de 1890, reorganizam-se como escolas profissionalizantes para suprir as necessidades da indústria local.

Quanto ao governo central, segundo Kuenzer (2007), é somente a partir de 1909 que se promovem as primeiras ações no sentido de criar um modelo inédito de política pública voltada exclusivamente para a educação profissional<sup>53</sup>. O Decreto n.º 7.566, publicado em 23 de setembro de 1909 e assinado pelo então presidente Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>54</sup> destinadas a trabalhadores de baixa formação acadêmica.

O evento contribuiu centralmente para efetivar um modelo de política pública governamental para educação profissional, além de funcionar como uma tentativa de diminuir o atraso científico, cultural e tecnológico do Brasil em relação à Europa. Segundo Peterossi (1994, p.36), incorporou-se ao processo de escolarização a

---

<sup>53</sup> Ressalvas devem ser feitas a esta afirmação tendo em vista existir, em período anterior ao citado e de forma localizada, políticas públicas para educação profissional. Cita-se, como exemplo, o estudo de Carmem Sylvia Vidigal Moraes – A socialização da Força de Trabalho – em que analisa a instrução popular com foco no ensino profissional no Estado de São Paulo no período compreendido entre os anos de 1873 e 1934.

<sup>54</sup> A finalidade manifestamente educacional das escolas de aprendizes artífices era a formação de operários e contramestres, através de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais” (CUNHA, 2000, p. 95).

concepção da “técnica como fator impulsionador do progresso”, fato que repercutiu positivamente no crescimento e desenvolvimento do ensino técnico.

Modelado por uma política desenvolvimentista e em tempos históricos diversos, seguiu-se ao episódio a instituição de um conjunto de leis e decretos com o objetivo de organizar, ordenar e ampliar a oferta e a qualidade do ensino técnico no país. O quadro abaixo mostra a sucessão de dispositivos legais publicados.

**Quadro 4 - Marco legal do ensino profissional no Brasil**

| <b>Decreto/Lei</b>     | <b>Ano de publicação</b> | <b>Síntese</b>   |
|------------------------|--------------------------|--|
| Decreto n.º 7.566      | 1909                     | Instituiu a rede federal de escolas industriais.   |
| Lei n.º 3.991          | 1920                     | Autorização para a criação de cursos de química industrial e eletrônica.   |
| Decreto-Lei n.º 19.560 | 1931                     | Criava a Inspeção do Ensino Profissional Técnico com a função de orientar e fiscalizar as atividades do ensino profissional e técnico.   |
| Decreto n.º 24.558     | 1934                     | Transformava a inspeção em Superintendência do Ensino Profissional.  |
| Lei n.º 378            | 1937                     | Criava a Divisão do Ensino Industrial subordinado ao Departamento Nacional de Educação.  |
| Decreto-Lei n.º 4.073  | 1942                     | Institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial.  |
| Decreto-Lei n.º 4.048  | 1942                     | Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria (SENAI).   |
| Decreto-Lei n.º 6.141  | 1943                     | Institui a Lei Orgânica do Ensino Comercial.   |
| Decreto-Lei n.º 8.535  | 1946                     | Transformavam as Divisões de Ensino Comercial e Industrial e as Divisões de Ensino Secundário e Superior em Diretorias subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura.             |
| Lei n.º 1.076          | 1950                     | Assegurava a matrícula nos cursos clássicos e científicos de estudantes que concluíram o primeiro ciclo do ensino industrial.  |
| Lei n.º 1.076          | 1953                     | Ampliou a equivalência estabelecida na lei anterior para concluintes dos cursos técnicos industriais, comerciais e agrícolas com possibilidade de acesso a cursos de nível superior. |
| Lei n.º 3.552          | 1959                     | Reformula o ensino industrial que passa a ser dirigido por um conselho formado por representantes da indústria, educadores e representantes do governo central.                      |
| LDB n.º 4.024          | 1961                     | Consolida o ensino técnico como política de Estado e institui mecanismos mais flexíveis de gerenciamento já consagrados em dispositivos legais anteriores.                           |
| Lei n.º 5.692          | 1971                     | Institui a profissionalização compulsória para o ensino secundário.  |
| Lei n.º 7.044          | 1982                     | Reformula a lei anterior e extingue a profissionalização compulsória.  |
| LDB n.º 9394           | 1996                     | Consolida o caráter generalista da Educação Básica e a educação profissional como excepcionalidade.  |



|                    |                          |   |
|--------------------|--------------------------|---|
| Lei n.º 11.892     | 2008                     | Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. |
| <b>Decreto/Lei</b> | <b>Ano de publicação</b> | <b>Síntese</b>  |

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Peterossi (1994).

Do ponto de vista histórico, percebe-se, a partir do período republicano, a preocupação do Estado em atribuir um instituto legal para educação profissional. A cada nova legislação, escolas eram criadas, outras transformadas, ao mesmo tempo em que se modificava a relação entre o ensino profissional e a educação.

No ano de 1942, já sob a vigência do Estado Novo, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial<sup>55</sup>. As antigas Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais que, posteriormente, viriam a servir de referência para a criação das Escolas Técnicas Federais (ETF). Nesse mesmo ano foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), concebido nas mesmas bases da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Para Bezerra e Tonini (2018), o evento simbolizou o processo de ruptura da política de controle do Estado sobre o ensino industrial e celebrou a primeira parceria público-privada no setor educacional. Cunha (2000, p.102), considera que tal legislação

primeiro, reforçou a orientação dos educadores liberais no sentido de transformar o currículo da escola industrial, tendendo a fundi-la com a escola secundária. Segundo, passou a ocupar exatamente o mesmo lugar previsto pela “lei” orgânica para a escola industrial com as vantagens operativas da flexibilidade curricular e da autonomia diante da pesada máquina burocrática do Ministério da Educação.

De fato, no período do Estado Novo a educação profissional sofreu avanços significativos tanto em relação à oferta de vagas, quanto na criação de novas especialidades formativas. Tais ações tinham como principal objetivo atender a interesses emergentes da indústria nacional, à época, experimentando grande crescimento. Em 1943, na mesma linha do ensino industrial, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Comercial<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi implantada pelo Decreto-Lei n.º 4.073/1942 e previa que o ensino industrial seria de nível médio organizado em duas modalidades de formação: o primeiro ciclo, onde seriam ministrados cursos básicos vinculados ao setor industrial, porém de formação mais abreviada; e o segundo ciclo, que promoveria formação técnica de nível médio e formação pedagógica, com duração mais longa e ministrada em oficinas especializadas (AMORIM, 2013).

<sup>56</sup> Editado pelo Decreto-Lei n.º 6.141/1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial fundamentou-se nos mesmos princípios da Lei Orgânica do Ensino Industrial, ou seja, dois ciclos de ensino a contemplar cursos práticos e formação profissional.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024, em 20 de dezembro. A Lei trouxe nova regulamentação a todos os níveis da educação nacional e encerrou o ciclo de normativo da reforma Capanema.

No contexto do ensino profissional trazido pela Lei n.º 4.024, os cursos de formação técnica passam a ter equivalência aos cursos de ensino médio. O capítulo III foi dedicado ao ensino técnico, especialmente os das áreas industrial, agrícola e comercial. Os demais cursos técnicos seriam regulamentos nos diferentes sistemas de ensino. Os cursos foram divididos em dois ciclos: de quatro anos (ginasial) e três anos (colegial).

Nos anos que se sucederam à promulgação da primeira LDB, especialmente a partir de 1964, o país vivenciou um período de transição política de grande instabilidade institucional e ascensão dos militares ao poder. No plano educacional, dez anos após sua promulgação, ocorreu a substituição de parte da Lei n.º 4.024/1961 pela Lei n.º 5.692 em 11 de agosto de 1971 que, entre outras coisas, alterou significativamente a estrutura do ensino de 1º e 2º graus no país<sup>57</sup>.

A lei promulgada, de concepção tecnicista, fixou nova estrutura para cursos primários, ginasial e colegial que passaram a denominar-se ensino de 1º e 2º graus. Também instituiu a profissionalização compulsória e universal no ensino secundário. De acordo com o texto da lei, todas as escolas de segundo ciclo (ensino médio na nomenclatura atual) deveriam ofertar, de forma obrigatória, somente cursos na modalidade de educação profissionalizante. Na prática, substituía-se o tradicional ensino secundário por formações técnicas profissionalizantes. Alegava-se que a alteração tinha como propósito qualificar mão de obra para atender as demandas de expansão do capital internacional refletivo no intenso processo de industrialização que experimentava o país naquele momento.

Concebida no contexto do governo militar, a lei entrou em vigor em meio ao milagre econômico brasileiro, período em que, relata Hermann (2005, p.50-51), o país experimentava um “vigoroso crescimento da atividade econômica [...] acompanhado de gradual redução da inflação e do desequilíbrio externo”.

Com efeito, o que se percebeu no projeto de profissionalização compulsória do ensino secundário foi seu caráter ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que

---

<sup>57</sup> Antes, em 28 de novembro de 1968, o ensino superior havia sofrido alterações em suas normas e organização patrocinadas pela edição da Lei n.º 5.540.

revelou coerência em seus princípios, equivocou-se em outros aspectos a ponto de comprometer sua execução. Segundo Nosella (2011), na prática, a compulsoriedade da educação profissional não obteve os resultados esperados e o fracasso do modelo era previsível. Para o autor (p.1.056), o aspecto determinante para seu fim foi a ideia implícita “de universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos [...] cortando a parte crítica e humanista do currículo”, fato que evidenciou o empobrecimento do ensino secundário e expôs o artificialismo das formações profissionais e seu conseqüente esvaziamento. O autor complementa:

[...] na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário (NOSELLA, 2011, p.1056).

Além disso, ainda que com pouco tempo de vigência, a obrigatoriedade da formação técnica não impediu movimentos de resistência por parte de estudantes, professores e setores ligados à educação privada. Em decorrência do sentimento de insatisfação generalizado, no ano de 1974, por iniciativa do próprio MEC, o debate em torno da lei chegou ao Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1975, foi publicado o parecer n.º 76 que oferecia nova interpretação ao texto da lei 5692/71. No parecer, ganhou relevo a ideia de que o caráter compulsório do ensino profissionalizante derivou de uma interpretação equivocada do texto da lei. Assim, o conjunto de modificações sugeridas pelo parecer “operou no sentido de facultar a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau” (MOLL, 2009, p.69).

Em 1982, com a publicação da Lei n.º 7.044, o governo alterou o dispositivo da Lei n.º 5.692/1971 que tratava da profissionalização compulsória. Em parte, a nova legislação representou o reconhecimento oficial do equívoco da política educacional para o ensino secundário. De fato, a lei acolheu parte das recomendações sugeridas pelo parecer n.º 76/1975 com destaque para a substituição do termo “qualificação para o trabalho”, até então de caráter compulsório, por “preparação para o trabalho”, de concepção mais flexível e complementar à formação integral do aluno. Ainda como parte do esforço do governo em corrigir distorções expressas na reforma educacional de 1971, foi concedida autonomia às instituições de ensino para definir os rumos de sua política de formação ao instituir em seu art. 4º. que “A preparação para o trabalho, no ensino

de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, p. 19.539).

## 5.6 Formação de professores no período republicano

No início do século XX, o cenário político-econômico respirava ares de renovação. No campo político, o advento da República. Na cena econômica, o crescimento das manufaturas e o rápido desenvolvimento industrial. No contexto mundial, inaugurava-se mais um período de expansão e crescimento do capitalismo, ampliava-se o poder monopolista da grande indústria e experimentava-se um novo panorama de divisão internacional do trabalho.

Para Cardoso (2005), no campo educacional, os eventos anteriormente listados criaram uma tendência de expansão e valorização da educação profissional, especialmente direcionada a atender setores progressistas da indústria. Entretanto, pondera a autora (p.3), convivia-se com a falta de profissionais qualificados para o ensino de atividades especializadas, fato que se configurava “um entrave ao desenvolvimento do ensino profissional”.

No plano governamental, tentativas oficiais de se utilizar professores de outros campos do conhecimento para formar mão obra especializado não surtiu o efeito desejado. Cardoso (2005) explica que, a utilização de docentes do ensino primário para tal fim esbarrou na falta de habilidades dos mesmos para conduzir tais processos formativos. A autora complementa:

Além disso, a formação para o trabalho desenvolvido nas oficinas escolares era em geral ligada ao adestramento para técnicas manuais, e mais raramente, mecânicas. A necessidade de uma base teórico-científica era dispensada na formação da mão-de-obra, cuja formação profissional era de nível primário e subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (CARDOSO, 2005, p. 3).

Machado (2008), ao fazer um resgate histórico da formação de professores para a educação profissional no Brasil, recupera o ano de 1917 como o marco inicial da produção de políticas públicas para a qualificação de docentes para o ensino profissionalizante. Nesse ano, pondera a autora, foi fundada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz<sup>58</sup>, na cidade do Rio de Janeiro (antigo Distrito

---

<sup>58</sup> A instituição criada por meio do Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917 e inaugurada em 09 de novembro de 1918, tinha como finalidades formar mestres e contramestres para atuarem no ensino

Federal) que tinha como objetivo habilitar professores em cursos de mestres e contramestres para atuarem na educação profissional. A instituição funcionou de 1917 a 1937. Sobre as atividades da escola, Machado (2008, p.68) comenta:

Durante os vinte anos de seu funcionamento, nesses dois cursos, foram 5.301 matrículas, ao todo. Mas chegaram até ao término dos dois cursos apenas 381 concluintes. Desses 381, 309 eram mulheres, provavelmente as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias, e apenas 72 homens. [...] demonstra uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional. Provavelmente, os 5.301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica.

Fonseca (1961) justifica o pouco tempo de funcionamento da Escola à forma equivocada com que a instituição tratou as necessidades formativas requisitadas por setores emergentes da indústria nacional. Segundo o autor, o que se verificou foi um desvio de finalidade caracterizado pelo abandono da formação de professores em áreas essenciais ao desenvolvimento da indústria local (Mecânica, Eletricidade, Fundição, por exemplo) para priorizar campos formativos alheios aos interesses do capital.

Em 1942, na vigência do Estado Novo e por meio da Reforma Capanema<sup>59</sup>, deu-se o primeiro registro oficial escrito com a propósito de regulamentar a formação de professores para educação profissional (MACHADO, 2008). Em seu conjunto de leis (Leis Orgânicas do Ensino), a reforma previa a estruturação do Ensino Industrial, a reforma do Ensino Comercial, bem como modificações no Ensino Secundário. A Lei Orgânica do Ensino Industrial previa, em seu Art. 10, que a formação de professores para o ensino industrial ocorreria por meio de cursos pedagógicos em didática do ensino e administração do ensino, ambos voltados para o ensino industrial (BRASIL, 1942).

O ano de 1946 adquiriu especial relevância histórica na formação de professores para a educação profissional no Brasil. No período, a educação profissional convivia com um cenário preocupante de carência de professores e despreparo profissional decorrente do significativo atraso na execução da política de formação de professores para a educação profissional previstas na Reforma

---

profissional, além de treinar professores em práticas manuais para desenvolver atividades em escolas municipais (CUNHA, 2005).

<sup>59</sup> A Reforma Capanema representou um conjunto de leis e decretos que orientaram a política educacional no governo do Presidente Getúlio Vargas no período 1942 a 1946 e envolveu os ensinos: primário, normal, secundário, comercial e agrícola (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Capanema. Com efeito, o rápido processo de industrialização experimentado pelo país naquele momento exigia, em curto prazo, a formação de operários qualificados para ocupar os postos de trabalho gerados pelo crescimento industrial.

Destarte, o país apressou-se em proporcionar meios de habilitar professores para a educação profissional. Em uma dessas iniciativas, firmou-se com os Estados Unidos um acordo de cooperação técnica e educacional com vistas a qualificar professores e técnicos administrativos e treinar gestores para o ensino industrial (MACHADO, 2008). Em sua legislação, o acordo da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) <sup>60</sup>, como ficou conhecido o convênio, previa o estreitamento das relações entre professores do ensino técnico e técnicos administrativos dos dois países por meio de treinamentos específicos e pelo acesso a novos recursos e materiais didáticos (OLIVEIRA; LESZCZYNSKI, 2009).

Inicialmente, os cursos ocorreram nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e, posteriormente, de maneira itinerante, alcançou outras instituições federais de educação profissional. Seu lema, “treinar para produtividade” (OLIVEIRA; LESZCZYNSKI, 2009, p.9) buscava difundir entre os professores a ideologia da máxima eficiência tendo por base o modelo de produção industrial americano.

Assim, ainda que especialistas enxergassem nos convênios bilaterais de cooperação educacional uma maneira de se introduzir no país influências e ideologias do modelo educacional americano, os mesmos proporcionaram importantes avanços na organização e funcionamento do ensino técnico industrial brasileiro no período de vigência do acordo, como bem explicam Oliveira e Leszczynski, (2009, p.13):

Dada a escassez e os problemas pelos quais passava essa modalidade de ensino, ente eles, a falta de professores, os problemas financeiros, a desorganização das escolas aliado ao ostracismo que vivia essa modalidade de ensino por ter sido desde sua origem colocado à margem do sistema nacional de ensino, o convênio representou mudanças qualitativas na organização dessas instituições. O fato do convenio ter sido reeditado por várias vezes, colaborou para uma certa organização das escolas e seus métodos de ensino e aprendizagem. Normalmente a grande queixa em cursos de formação de professores, é que não se consegue uma mudança em curto espaço de tempo, pois a cultura impregnada nas instituições acaba impelindo mudanças e inovações. No

---

<sup>60</sup> O programa CBAI resultou de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID). O acordo previa o patrocínio de cursos de Aperfeiçoamento para professores do Ensino Industrial e o intercâmbio técnico, nos Estados Unidos, de grupos de diretores de instituições técnicas industriais (MACHADO, 2008).

caso da CBAI, a presença foi tão marcante que em alguns casos propiciou alterações no funcionamento, organização e até gerenciamento das instituições.

No início da década de 1960, o quadro da formação de professores para a educação técnica pouco havia se modificado. No plano institucional, o MEC passou a regular o registro de professores com atuação no ensino industrial. No âmbito da legislação educacional, a promulgação da Lei n.º 4.024 trouxe poucas referências à formação de professores para o ensino técnico. Nos dois artigos que tratavam do assunto, o Art. 59 reforçava a distinção entre os espaços formativos para professores do ensino médio e professores do ensino profissional: o primeiro deveria ocorrer em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e o segundo em cursos especiais de educação técnica. Por sua vez, o Art. 118, concedia permissão especial para que profissionais não licenciados exercessem a docência em cursos técnicos de nível médio enquanto houvesse insuficiência de professores com formação específica para a educação técnica.

Nos anos seguintes, o caráter “especial” conferido à formação de professores para a educação profissional dado pela redação do Art. 59 da LDB 4.024/1961 continuou a fazer parte de normas e pareceres oficiais. A formação de professores, grifada pela ideia de excepcionalidade, aparece, por exemplo, no Parecer CFE n.º 257/1963 que institui Curso Especial de Educação Técnica e Cultura Feminina que visava formar professoras para atuar na área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais, como também na Portaria MEC n.º 174/1965 que criou o Curso de Didática do Ensino Agrícola, cujo objetivo era formar professores em disciplinas pedagógicas para atuar no Ensino Agrícola (MACHADO, 2008).

Respectivamente, o Parecer CFE n.º 12/1967 e a Portaria MEC n.º 111/1968 representaram o esforço oficial em explicar objetivamente os propósitos dos cursos de formação especial para professores do ensino técnico, bem como esclarecer a quem se destinava e a duração das referidas formações. Em 1968, o Parecer CFE n.º 479 estabeleceu um currículo mínimo para os cursos especiais de formação de professores para o ensino técnico obedecendo ao critério de três anos de formação em um núcleo comum e um ano de especialização profissional (MACHADO, 2008).

Em 1968, com a edição da Lei 5.540, que promoveu uma Reforma Universitária, foi ampliado o nível de exigência para o exercício da docência em cursos técnicos. Em seu Art. 30, a referida lei determinava que “A formação de

professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas [...] no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968). Porém, a realidade concreta da formação de professores combinada com a carência de profissionais habilitados para o exercício da docência em disciplinas técnicas na forma da lei, indicou a necessidade de se dar maior flexibilidade à norma legal. Assim, por regramento complementar contido no Decreto-Lei n.º 464/1969 determinou-se, conforme preceito legal e de forma provisória, que professores não habilitados poderiam exercer a docência em disciplinas técnicas desde que se submetessem a exame de suficiência criado para tal fim. Machado (2008, p.72), comenta:

Essa foi uma forma de regularizar a situação da grande maioria dos professores das escolas técnicas da época. O decreto deu, porém, um prazo: nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que estavam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, tinham que regularizar a sua situação em cinco anos.

Em 1969, a insuficiência de professores com qualificação superior para o ensino técnico levou o MEC a assumir o papel de formador de professores para educação profissional com vista a suprir tal carência. A operacionalização das ações formativas ficou a cargo da recém-criada Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR<sup>61</sup>). O órgão funcionava como “agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC para coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica” (MACHADO, 2008, p.73).

Por meio do CENAFOR, foram criados cursos de formação de professores de ensino técnico de forma mais abrangente, além de cursos específicos para o ensino comercial e industrial. Ainda assim, a demanda de professores por qualificação técnica exigiu do governo central outras medidas emergenciais. Com efeito, em 1971, por meio da Portaria Ministerial n.º 432/1971, foram instituídos cursos de

---

<sup>61</sup> O CENAFOR foi criado pelo Decreto-Lei n.º 616/1969 sendo desmembrado em órgãos complementares com vistas a abranger todas as regiões do país: Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETERGS); Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG); Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB); Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA); Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) e Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM) (MACHADO, 2008).



formação de professores, então denominados Esquema I e Esquema II. O curso Esquema I tinha como objetivo habilitar profissionais de cursos superior, não licenciados, ministrando-lhes um conjunto de disciplinas de caráter pedagógico. Já o curso de Esquema II objetivava habilitar profissionais formados apenas em cursos técnicos de nível médio ministrando-lhes conteúdos e componentes curriculares mais avançados em relação tanto à sua área de atuação quanto a conhecimentos pedagógicos.

Em 1977, por meio da Resolução n.º 3 do CFE, os cursos de Esquema I e Esquema II foram transformados em Licenciaturas. As instituições de ensino ofertantes destes cursos teriam um prazo de até três anos, para se adaptar à norma legal. Segundo Machado (2008), a medida não obteve os resultados esperados. A autora destaca que, embora menos rígidas em tempo e critérios de acesso, a ação de transformar os cursos de Esquema I e Esquema II em licenciaturas mostrou-se pouco eficiente.

Em consequência, o que se viu nos anos seguintes foi o gradativo abandono, por parte de instituições governamentais, de políticas de formação de professores para a educação profissional. Como exemplo, cita-se a extinção, em 1982, de dois órgãos responsáveis por conduzir e executar tais políticas: o CENAFOR e a COAGRI. Nos anos seguintes, o debate sobre a formação de professores para a educação profissional produziu poucas ações concretas. Discussões, no âmbito do CFE, no sentido de revisar e aperfeiçoar a legislação vigente foram secundarizadas tendo em vista que, naquele momento, as atenções voltavam-se para a construção de novo projeto de LDB para o país.

### 5.7 Educação Profissional na Nova República

A Nova República representou o período histórico marcado pelo fim do regime de exceção e início do processo de redemocratização nacional. Na ocasião, chamava atenção tanto a conjuntura de transição política quanto a grave crise econômica pelo qual atravessava o país, fato que monopolizou as principais atenções do governo central. O período também marcou a ascensão de segmentos sociais organizados que ganharam voz no debate político, econômico e social do país (COELHO, 1990).

No plano educacional, em princípio, estabeleceu-se, entre especialistas, o debate em torno de um renovado modelo de política educacional para o país e, em

especial para a educação profissional. Seguiu-se ao fato, a apresentação de diversas correntes e concepções teóricas que viriam a servir de base para definir o desenho educacional que melhor representasse o estágio sócio-político e econômico vivenciado pelo país, naquele momento. O processo de elaboração da nova carta constitucional, promulgada em 1988, garantiu o lugar privilegiado para discussão em torno do tema.

Nesse ínterim, sem perder o foco na questão econômica, o governo central elaborou o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND) abrangendo o quadriênio 1986-1989. Suas diretrizes previam, dentre outras coisas, redefinir o papel do Estado e sua forma de atuação em diversos setores da economia. O plano também contemplou eixos norteadores orientados à construção de políticas educacionais. No caso específico da educação profissional, em 1986, destaca-se a criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), cujo foco principal direcionou-se a execução de políticas públicas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

O programa tinha como meta instalar duzentas escolas profissionais de 1º e 2º graus em cidades do interior do país com o objetivo de qualificar indivíduos para o mercado de trabalho e garantir novas possibilidades de formação profissional em alternativa ao ensino superior, além de expandir a oferta de educação profissional a regiões periféricas (CUNHA, 2005).

Entretanto, críticas ao programa PROTEC destacavam seu caráter político-eleitoral (CUNHA, 2005) e sua concepção utilitarista, produtivista e tecnicista (FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006). Na prática, segundo Cunha (2000), a proposta de expansão da Rede Federal de Educação Profissional pouco avançou. O autor relata que, de fato, poucas escolas foram construídas, uma vez que o governo central, à base de convênios, apenas aproveitou-se de parte de estruturas físicas de escolas pré-existentes vinculadas a governos estaduais e municipais. A esse respeito, Fontan (2011) comenta:

Passado a euforia inicial e constatada a inviabilidade desta meta o programa sofreu sucessivas transformações resultando num projeto mais modesto de construção de apenas 40 novas unidades que, diferentemente da ideia original, não seriam mais “autarquias”, mas sim “*campi* descentralizados” das ETFs [...]. Nasceram as Unidades de Ensino Descentralizadas, as UNEDS (p. 169).

Quanto ao caráter formador do programa, em nome dos novos processos de organização e produção do capital, priorizou-se por satisfazer interesses mercadológicos e do sistema econômico em detrimento da formação integral do trabalhador. De fato, no período em tela, os ideais liberais disseminados em organismos internacionais e orientados por teorias econômicas emergentes no mundo, impunham ao Brasil modelos de formação de mão de obra ideologicamente subordinadas e identificadas com os interesses do capital global (FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006).

#### 5.7.1 Educação Profissional no período pós-Nova República

Saviani (1976), ao descrever os efeitos concretos da legislação educacional sobre os rumos da educação, afirma que a leis e regramentos, por si só, não detém o poder de alterar a realidade educacional, mas apenas de espelhar “determinada correlação de forças” (p.7) cujos efeitos se farão ou não perceber no ampliado cenário educacional. Para o autor, transformações significativas no campo educacional ocorrem em sintonia com mudanças na sociedade. Assim, com base nesta premissa e considerando as importantes transformações sociais processadas no período pós-regime de exceção, justificam-se os sucessivos processos de modificação das leis educacionais, especialmente em atendimento a dispositivos constitucionais consagrados na constituição de 1988.

Entre os principais ordenamentos jurídicos para o setor educacional, destacou-se, após intensas discussões e longas negociações, a elaboração de uma nova LDB, Lei n.º 9.394, aprovada em 1996. Segundo Cunha (2000), o processo de construção do documento final foi marcado por embates teóricos polarizados. De um lado, defensores de concepções liberais; do outro, apoiadores de posições alinhadas ao campo das concepções populares de educação. Como resultado, relata o autor, o texto da lei produziu conceitos ampliados de política, cidadania e vida produtiva, além de contemplar elementos das duas concepções teóricas.

Para a educação profissional, o texto da LDB reservou um capítulo específico (seção IV-A), regulamentado pelo Decreto n.º 2.208 em 17 de abril de 1997, promovendo significativas alterações na educação profissional, dentre as quais se destaca a estruturação da oferta de EPT em níveis<sup>62</sup>, o estabelecimento de um

---

<sup>62</sup> O art. 3 do Decreto 2.208/1997 estabeleceu como níveis de oferta de educação profissional: o básico, destinado à qualificação e profissionalização independente da escolaridade; o técnico,

caráter complementar a EPT de nível técnico tornando-a etapa final da educação básica e a desvinculação do currículo da formação propedêutica do nível médio.

Devido a essas propostas, o Decreto n.º 2.208/1997 recebeu críticas de educadores, pesquisadores, grupos sociais e instituições vinculados à EPT, principalmente pelo seu caráter conservador e retrógrado que promoveu, dentre outras coisas, a ruptura entre os sistemas de ensino, o comprometimento do processo de integração entre o saber acadêmico e o saber prático, e o patrocínio de formações aligeiradas e fragmentadas tendo em vistas atender à lógica capitalista que permeia o mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em face do retrocesso que representou a edição do Decreto 2.208/1997, produziu-se no campo político-pedagógico um espaço de lutas que visou, em especial, garantir sua revogação, bem como assegurar as condições políticas de construção de um novo dispositivo legal que assegurasse o cumprimento de preceitos legais para EPT já consagrados na própria LDB. Alguns desses críticos assim se manifestaram a respeito:

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.4).

Em 2003, com o país vivenciando uma nova gestão do governo central, retomou-se a discussão sobre o processo de articulação e integração entre ensino médio e ensino técnico. À época, o país se encontrava em momento político, ao mesmo tempo, conturbado e antagônico. Se, por um lado, era evidente o descrédito social com os rumos das políticas públicas governamentais, por outro, havia grandes expectativas em relação ao novo governo que se apresentava.

Em 2004, motivado pelo sólido argumento de superar o sentimento de dualismo historicamente presente na educação brasileira, o Decreto 2.208/1997 foi

---

destinado a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio (BRASIL, 1997).

revogado, resultado de um intenso debate com objetivo de definir novos rumos para a política de EPT no país. O confronto de ideias que marcou o processo de transição em direção à construção de um renovado marco legal para a EPT, foi assim descrito por Silva e Invernizzi (2004):

Esse foi um processo polêmico, de disputas teóricas e políticas entre três grupos. Vale salientar que dois desses três grupos eram formados por correntes progressistas que, apesar de concordarem quanto à concepção de educação profissional capaz de contribuir para a emancipação humana, discordava da forma de encaminhamento proposto para esse processo de transição entre desintegração/integração. Enquanto para uns esses processos devia ocorrer via legislação maior, ou seja, a LDB 9394/1996, para outros devia se fazer pela promulgação de um novo Decreto como medida transitória que iniciaria rapidamente a travessia entre a antiga e a nova reforma. É esta última proposição a que acaba por ser referendada. Havia, entretanto, um terceiro grupo, representado por um setor conservador que, ao contrário dos outros dois, estava neste processo lutando pela permanência total, ou ao menos parcial, da concepção de educação profissional vigente. (p. 102)

Dentre as orientações propostas por grupos interessados em regulamentar a EPT no Brasil, prevaleceu a ideia de se construir um novo decreto que contemplasse, em especial, as sugestões e melhorias propostas, ainda que a ação representasse uma contradição, no campo democrático “por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.2). Assim, em 23 de julho de 2004, foi promulgado o Decreto 5.154 que passou a regulamentar os art. 36, 39,40 e 41 da LDB n.º 9.394/1996.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o documento carregava, em seus nove artigos, posições teóricas distintas e, por vezes, contraditórias, resultado de intensos processos de negociação envolvendo especialistas, instituições e sociedade organizada. Para além dos embates intelectuais que marcaram a construção e aprovação do decreto, avaliava-se que sua instituição representou, dentre do possível, um avanço na política educacional para EPT, especialmente por retomar o modelo de educação integrada e contemplar elementos da escola unitária e politécnica (FRIGOTTO, 2016).

Com efeito, a prevalência do modelo de educação integrada ao ensino médio possibilitou que, em 2005, pelo Decreto n.º 5.478, em seguida modificado pelo Decreto n.º 5.840/2006, fosse instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (PROEJA). Em um primeiro momento, a execução do programa ficou a cargo das instituições federais de EPT, para, logo após, ser expandida para as redes públicas estaduais e municipais e aos sistemas S.

Simbolicamente, o PROEJA representou o esforço governamental em fundar um modelo de política pública de educação integrada que contemplasse níveis e modalidades de ensino historicamente separados: Educação de Jovens e Adultos (EJA), EPT e Ensino Fundamental e Médio (MOURA, 2006). Seu objetivo, expresso no Documento Base do programa, visava “proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p.33). No entanto, pondera Machado (2011), mais do que qualificar e formar trabalhadores, a finalidade do PROEJA revelou-se transformadora, especialmente por demonstrar esforço em ampliar a oferta de educação básica e criar possibilidades de acesso à educação de indivíduos em condição social desfavorável.

#### 5.7.2 Novos rumos da educação profissional: a expansão da Rede Federal de EPT

Desde seu marco regulatório inicial, em 1909, com as primeiras escolas de Aprendizizes e Artífices, as referências temporais históricas mostram uma Rede Federal de EPT em expansão, ainda que a condução de políticas de Estado para o setor tradicionalmente consagre processos de descontinuidade e morosidade. Sua dinâmica de crescimento sinaliza transformações que, ora modificam seu perfil institucional, ora redefinem suas funções ou, mesmo, incorporam novos padrões formativos. Em comum, apenas o discurso oficial que justifica as mudanças como parte de um processo de melhoria da formação técnica e humana de indivíduos, tendo em vista a necessidade de acompanhar as transformações econômicas e produtivas no mundo do trabalho.

Segundo dados do MEC/SETEC, apesar de criada em 1909, em 2002 a Rede Federal de EPT contava apenas com 140 escolas. No final de 2005, o governo central lançou o Plano de Expansão<sup>63</sup> dessa Rede. Segundo o MEC, tal plano tinha como objetivo ampliar a presença de instituições de educação profissional no país, melhorar a distribuição espacial das escolas e ampliar a cobertura institucional, tendo em vista democratizar o acesso à EPT em todo o país.

---

<sup>63</sup> Para que fosse possível a implantação de novas instituições federais de EPT, o governo federal publicou a Lei n.º 11.195/2005 que, dentre outras coisas, revogou dispositivo legal presente em lei anterior (Lei n.º 8.984/1994) que limitava a criação de novas unidades de ensino profissional.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional organizou-se em três fases: a Fase I, entre os anos de 2005 e 2006, priorizou a construção de escolas em Estados que ainda não dispunham de instituições da rede federal, além de instalar unidades de ensino em regiões periféricas de grandes centros urbanos e municípios do interior. De acordo com dados do MEC/SETEC, nesta fase, previu-se a construção de 42 unidades de ensino. A Fase II do projeto, iniciada em 2007 e finalizada em 2010, projetou a construção de novas unidades de ensino em municípios de todos os Estados da federação e no Distrito Federal. A escolha dos locais de implantação das unidades de EPT obedeceu ao critério de manifestação voluntária de interesse ao projeto. Nesta fase planejou-se a construção de 150 novas unidades de ensino. A Fase III, iniciada em 2011 e com previsão de término em 2020, estimou a criação de 208 novas unidades de ensino até o fim de 2014.

Como parte da política pública de crescimento da oferta de EPT no Brasil, em 2007, o governo federal, por meio do Decreto n.º 6.302, criou o programa Brasil Profissionalizado. A ação visou aumentar a oferta de EPT de nível médio em todo o país por meio da expansão, ampliação e modernização de escolas vinculadas às redes estaduais de educação com financiamento público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e organização da SETEC/MEC (BRASIL, 2007). A iniciativa constava no programa de metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e caracterizou-se por difundir e privilegiar modelos de oferta de EPT integrado ao ensino médio.

Em 2008, o processo de expansão da Rede de EPT ganhou significativo estímulo com a edição da Lei n.º 11.892 que instituiu a renovada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais. Entre os anos de 2003 e 2016 houve grande incremento no número de instituições de EPT em todo país<sup>64</sup>.

### 5.7.3 Rumos da EPT no século XXI

A história tem demonstrando que o debate sobre políticas de expansão da educação profissional no Brasil tem se pautado pelo confronto de ideias, especialmente em relação ao perfil profissional do trabalhador a ser formado. De um lado, defensores de uma EPT de natureza mercantilista assentada em competências

---

<sup>64</sup> No final de 2018 a Rede Federal de EPT contava com 38 Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 23 Escolas Técnicas Vinculadas, além do Colégio Pedro II.

técnicas e na dimensão mercadológica e produtivista. Do outro, uma formação de natureza humanizada que mira a formação do trabalhador emancipado, crítico e capaz de adaptar-se às transformações processadas no mundo do trabalho.

É, portanto, imbricado em históricos processos de lutas, avanços e retrocessos que a EPT inaugurou o século XXI, a ele chegando envolta em um cenário de expectativas e importantes desafios que dizem respeito aos rumos a serem tomados pela EPT no Brasil. Cenário que preserva em si um componente político-educacional, pois, para se concretizar prescinde efetivamente de ações democraticamente conduzidas entre instituições de ensino, especialistas, setores identificados com o tema e governo central. Por sua vez, falar de avanços em EPT requer pensar em rápidos ajustes a serem operados em modelos formativos, tendo em vista acompanhar a velocidade com que se transforma o mundo do trabalho, ainda que este opere numa dinâmica diferente da do ensino.

Além disso, as transformações operadas pelo capitalismo contemporâneo no mundo do trabalho por vias tecnológicas reivindicam a formação de um trabalhador com renovadas habilidades e qualidades formativas. Nesse contexto, por exemplo, o conhecimento configura-se numa característica humana cada vez mais valorizada em tempos de complexificação do trabalho.

Torna-se fundamental, portanto, que a formação profissional não se descole das transformações no mundo do trabalho. Em tempos de acumulação flexível proporcionar uma formação profissional de qualidade, afirmam Silva e Cunha (2002, p.78), “requer uma estratégia diferenciada [...], pois seu valor no mercado será estimado com base em seu dinamismo, em sua criatividade e em seu empreendedorismo”. Trata-se, portanto, de experimentar o novo no campo paradigmático das políticas públicas para EPT. Nesse percurso, entretanto, há pontos a serem vencidos que, a despeito de não serem simples, encontram solução na agenda educacional.

Embora com descompassos, a formação do trabalhador orienta-se pelo modo de produção capitalista. Até os anos 1980, por exemplo, os processos produtivos inspiravam-se no paradigma taylorista/fordista. No campo da EPT de nível médio, a ênfase formativa assentava-se na disciplina e na adequação inocente à lógica do capital. No século XXI, com o toyotismo, renova-se a lógica de produtivo: agora ela é enxuta e flexível. A formação do trabalhador para esse novo mercado exige outras aptidões, tanto de natureza cognitiva quanto comportamentais.



Na EPT, os reflexos da nova reestruturação produtiva se fizeram perceber nas políticas educacionais instaladas pelo Estado. No campo normativo, a noção de competência técnica<sup>65</sup> substituiu a terminologia qualificação para o trabalho. Agora, o padrão formativo do trabalhador requer que ele se cerque de competências diversas como forma de garantir sua empregabilidade, fato que ganhou maior visibilidade no período pós-promulgação da nova LDB.

De uma maneira geral, concorda-se com Kuenzer (2007), ao afirmar que todas as ações realizadas em uma sociedade capitalista, sejam elas de natureza social ou política, competem para a valorização do capital. No campo das políticas educacionais não é diferente. Segundo a mesma autora (p.907) “não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas”. Em outras palavras, a visão produtivista capitalista se insere, via políticas públicas de ensino, nas diversas ações governamentais que orientam a formação do trabalhador.

#### 5.8 Implicações da LDB n.º 9394/1996 na formação de professores para EPT.

Em 1996, sob a vigência do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o país experimentava, no plano político, um quadro de reforma do Estado e, no campo econômico, a ascensão de ideias neoliberais (PINTO, 2002). No cenário educacional, a aprovação da LDB n.º 9394/1996 inaugurou um novo período histórico para a educação nacional e encerrou um longo processo de disputas político-ideológicas. A nova LDB substituiu a Lei Federal n.º 4024/1961 que, embora diversas vezes modificada, orientou e organizou a educação nacional por 35 anos.

Por outro lado, a chegada da nova LDB, em parte, frustrou as expectativas de educadores e pesquisadores do campo educacional: primeiro, pela maneira como a lei foi aprovada<sup>66</sup> no parlamento e, segundo, pelo desapontamento de não se ter aprovado uma legislação mais densa e consistente, especialmente em relação ao tema formação de professores. Segundo Machado (2008), a abordagem dada pela referida norma legal à formação de professores foi genérica, limitando-se a

---

<sup>65</sup> Conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades humanas que justificam um alto desempenho (FLEURY; FLEURY, 2001).

<sup>66</sup> Dois Projetos de Lei sobre a nova LDB foram apresentados no Senado Federal: o primeiro foi o Projeto de Lei Complementar n.º 101/1993, aprovado na Câmara dos Deputados e substituído no Senado pelo substitutivo Cid Sabóia; o segundo, o Projeto de Lei Complementar 45/1991, ao qual foi apensado o substitutivo Darcy Ribeiro, já em trâmite no próprio Senado Federal. Segundo Otranto (1997), os dois projetos apresentavam propostas diametralmente opostas, mas, no final e por meio de manobras regimentais questionáveis, prevaleceu a força política do projeto Darcy Ribeiro.

referências gerais e transferindo a regulamentação de pontos específicos da lei para legislação complementar.

A primeira destas normas complementares veio com a edição do Decreto 2.208. Publicado em abril de 1997, o documento regulamentou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB n.º 9.394/1996. Todavia, a análise apurada do texto, revela poucas referências à formação de professores para educação profissional. Em uma delas, talvez a mais polêmica, no seu Art. 9º, o decreto oficializa a presença em sala de aula de “indivíduos estranhos à docência” (MACHADO, 2008, p.79), pois previa a possibilidade de que profissionais sem a devida formação acadêmica exercessem o magistério no papel de instrutores, ou mesmo monitores selecionados unicamente pelo critério da experiência profissional. Tal ação foi vista por especialistas em educação como um retrocesso na política de formação de professores para a educação profissional. De acordo com Machado (2008), a presença de “técnicos” na função de professores só reforça um dos mais evidentes equívocos históricos que tem acompanhado o ensino profissionalizante brasileiro: a valorização do fazer em detrimento do saber. Ainda no mesmo artigo, em seu parágrafo único, o Decreto 2.208 confere ao MEC o papel de disciplinar os programas especiais de formação de professores para educação profissional.

Em decorrência, ainda no ano de 1997, o Conselho Pleno (CP) do CNE<sup>67</sup> através da Resolução n.º 02/1997 editou nova norma complementar disciplinando critérios de formação de professores para a educação profissional. Para tanto, o parecer instituiu os programas especiais de formação pedagógica, destinados a docentes com atuação na educação básica e profissional.

Ainda que implicitamente, a resolução supracitada revogou os efeitos da Portaria MEC 432/1971 ao substituir os antigos cursos de formação de professores Esquema I e Esquema II por “renovados” programas especiais de formação pedagógica. Os referidos programas visavam preparar para o ensino indivíduos portadores de diplomas de nível superior em áreas pretendidas com o propósito de “suprir a falta nas escolas de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997, p.1). Os cursos cumpriram uma carga horária de, pelo menos 540 horas de parte teórica e, no mínimo, 300 horas em

---

<sup>67</sup> Em 1995, por meio da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sucedeu o Conselho Federal de Educação (CFE) no assessoramento do MEC em questões relativas à educação.

estágio de práticas pedagógicas com certificação final correspondente à Licenciatura plena.

Na prática, as novas mudanças introduzidas no campo normativo relativo à formação de professores para educação profissional técnica de nível médio pouco alteraram o cenário de fragilidades e contradições históricas que tem acompanhado as políticas públicas para o setor. De fato, no contexto geral, foram poucas as iniciativas institucionais para a criação de cursos de formação de professores para esse fim nos moldes sugeridos pela legislação em questão.

Nos anos seguintes, coube ao CNE, através de seu Conselho Pleno, o papel de examinar, deliberar e normatizar pontos críticos da legislação vigente com um olhar especial para as iniciativas de formação superior de profissionais interessados em exercer a docência tanto na educação básica, quanto na educação profissional técnica de nível médio. Em 2002, por exemplo, respondendo a uma consulta formulada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o CNE, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), emitiu o Parecer n.º 37/2002, em que esclarece questões relativas à formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio, ao mesmo tempo em que aclara situações concretas de exercício legal da docência, nessa etapa de ensino, por profissionais com formações acadêmicas diversas.

Inicialmente, o parecer reconhece que a docência em educação profissional técnica de nível médio não estaria completamente regulamentada, dado a flexibilidade dos dispositivos legais e normativos vigentes. Em sua análise, o Parecer CNE/CEB n.º 37/2002 reconheceu que a Resolução CNE/CP n.º 02/1997 é falha ao não considerar as especificidades que orientam a formação de professores para educação profissional técnica de nível médio. Em outro ponto do parecer, admite-se haver dificuldades por parte do Estado em implantar cursos de licenciaturas específicas com o objetivo de formar professores para educação profissional e esclarece:

A licenciatura, por assim dizer “stricto sensu”, para a educação profissional esbarra em dificuldade quase intransponível. As áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial: a demanda das instituições de ensino técnico, em

geral, não comporta o esforço e o investimento, público e privado, necessários à implantação de um curso superior. Assim, as soluções caracterizadas nesta consulta e outras encontradas pelas instituições de ensino técnico em estreita ligação com o setor produtivo, devidamente examinadas pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino, devem continuar a atender, de forma diversificada e flexível, as necessidades de formação de docentes para a educação profissional (BRASIL, 2002, p.2).

Por fim, o parecer enumera possibilidades de exercício legal da docência em cursos técnicos de nível médio por profissionais de áreas e formações acadêmicas distintas. O quadro 5 indica as situações elencados no parecer:

Quadro 5 - Requisitos mínimos de formação acadêmica para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio.

| <b>Formação Inicial</b>  | <b>Curso complementares</b>   | <b>Fundamento Legal</b>                    |
|--|---|--|
| Curso Técnico de nível médio                                       | Graduação em Pedagogia  | Parecer CNE/CEB 16/1999                    |
| Curso Técnico de nível médio                                       | Licenciatura Plena em qualquer área   | Parecer CNE/CEB 16/99                      |
| Curso de Bacharelado ou Tecnólogo em qualquer área do conhecimento | Curso de pós-graduação na área de atuação + programa especial de formação pedagógica conforme Parecer CNE/CEB n.º 02/1997 | Resolução CNE/CEB Nº 02/97                 |
| Curso de Bacharelado ou Tecnólogo                                  | Curso de pós-graduação na área pedagógica   | Artigo 61 da LDB e Parecer CNE/CEB 29/2001 |
| Curso de Licenciatura Plena  | Cursos e estágios relacionados à área de docência + experiência profissional em empresas                                  | Parecer CNE/CEB 16/99                      |

Fonte: Parecer CNE/CEB n.º 37/2002 (Organização do autor).

Em 2006, o Parecer CNE/CP n.º 5 propõe novas normas para os programas especiais de formação professores para educação básica. Como pontos a destacar, primeiro, diz respeito ao local onde os cursos especiais de formação docente podem ser ministrados. Segundo o parecer, qualquer instituição de ensino superior pode ter um programa de formação especial para docência, desde que possua, no mínimo, um curso de Licenciatura em funcionamento orientado ao campo de conhecimento pretendido. Em outro ponto, renova a estrutura dos cursos especiais que deixam de orientar-se pelo Parecer CNE/CP n.º 02/1997 e passa a seguir normas posteriores (Parecer CNE/CP n.º 9/2001 e na Resolução CNE/CP n.º 1/2002)<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> O Parecer CNE/CEP n.º 9/2001 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, posteriormente instituída pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002.

Em 2012, ao definir as diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio, a resolução CNE/CEB n.º 6 trouxe, em seu art. 40, normas específicas de formação e atuação docente nesse nível de ensino, reconhecendo ainda que implicitamente, que o acesso à docência em cursos técnicos de nível médio poderia acontecer apenas pela via da formação inicial, prescindindo de formação pedagógica específica, como evidencia o § 2º Art. 40:

Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas (BRASIL, 2012, p.12).

Essa normatização traz à tona uma das singularidades do trabalho docente em EPT, que se refere especificamente às exigências formativas de acesso à carreira. Como já afirmava Peterossi (1994, p.125), “[...] o aproveitamento de profissionais como docentes, em princípio, nada tem de negativo”. De fato, embora a legislação vigente indique a necessidade de formação pedagógica para o trabalho docente em disciplinas técnicas, de regra, essa norma não tem se configurado um impedimento legal de acesso à carreira.

Assim, o caráter especial, flexível e imediatista tem caracterizado os cursos de formação de professores para EPT no Brasil. Em regra, afirma Machado (2011), o curso de formação pedagógica, quando existe, se resume apenas ao aprofundamento de conteúdos em campos específicos de ensino e não nos conteúdos de conhecimento geral e pedagógico.

No mais, as lacunas deixadas na LDB n.º 9394/1996 em referência à formação de professores em EPT e a ausência de políticas efetivas de formação de professores para essa modalidade de ensino criaram um hiato de legislação que, aliado ao abandono institucional das exigências formativas para admissão de profissionais não licenciados, assegurou as condições de invisibilidade conferida ao tema no debate sobre educação profissional no início do século XXI.

## 6 O PERCURSO METODOLÓGICO

O delineamento de uma pesquisa indica o caminho metodológico que guiará o pesquisador em sua investigação (KERLINGER, 1980). Ao ressaltar que a pesquisa científica existe com o objetivo de resolver problemas reais da sociedade, Fonseca (2002) argumenta que este é um processo que envolve sujeitos, objetos de estudo e procedimentos, tendo em vista comprovar ou refutar hipóteses, atualizar conhecimentos, descrever aspectos de uma dada realidade, ou, até mesmo, explorá-la. Para a concretização dessas etapas definiu-se um conjunto de procedimentos científicos com a finalidade de aproximar o pesquisador do objeto de estudo e de seus investigados.

Nesta investigação, como se trata de analisar o trabalho docente e a possibilidade de construção de sentimentos de identidade profissional e profissionalidade de professores não licenciados da Rede Federal de EPT, optou-se por uma pesquisa de natureza descritiva e por um estudo de caso único qualitativo.

Tal opção se justifica porque, embora a pesquisa tenha sido realizada com a participação de mais de uma instituição pública de EPT de nível médio, não são elas o foco principal da investigação, mas sim seus professores que, em tese, compartilham realidades e contextos semelhantes. Além disso, como analisa Creswell (2014, p.86) “a totalidade de um grupo que compartilha a cultura pode ser considerada um caso”.

### 6.1 Campo empírico da pesquisa

Considerando os objetivos da pesquisa, no âmbito da Rede Federal de EPT, optou-se por três instituições de educação profissional ministrantes de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, vinculadas à Universidade Federal do Piauí: Colégio Técnico de Teresina, Colégio Técnico de Floriano e Colégio Técnico de Bom Jesus.

Para a escolha das instituições levou-se em conta os critérios de pertencimento à Rede Federal de EPT tendo em vista o protagonismo do governo central na condução e coordenação de políticas públicas de EPT onde responde, dentre outros aspectos, pela organização/reorganização, ampliação e modernização da oferta de educação profissional no país. Outro ponto, este de viés mais

profissional, destaca a possibilidade da contratação de docentes em tempo integral com regime de trabalho em dedicação exclusiva. Para a pesquisa, este foi um fator relevante quando da opção de bacharéis/tecnólogos pela profissão docente, uma vez que essa condição impede que serviços exerça legalmente outra atividade de trabalho. Além disso, há outras singularidades vinculadas tanto à instituição patrocinadora da pesquisa quanto à origem funcional do pesquisador, uma vez ser este o *locus* onde atua profissionalmente.

## 6.2 Breves considerações sobre a Rede Federal de EPT

No Brasil, encontramos instituições de ensino profissional de nível médio nas três esferas do poder público (União, estados e municípios) e na rede particular de ensino. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), contidos no documento Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2017, o país conta com 6.932 escolas de EPT, distribuídas nos níveis federal, estadual, municipal e particular. Destas, 645 pertencem à rede federal de EPT (9,30%), 3.003 estão vinculadas às redes estaduais de ensino (43,32%), 268 são mantidas pelas redes municipais de educação (3,87%) e, o maior número, 3.016 ligadas ao setor privado de ensino (43,51%) (BRASIL, 2017).

No âmbito federal, a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que se constituiu pela reunião de diversas instituições federais de EPT subordinadas administrativamente à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela coordenação de políticas de EPT no país. É da SETEC a missão de promover estudos e traçar diretrizes que viabilizem a oferta e implantação de educação profissional de nível médio com foco nas peculiaridades e arranjos produtivos de cada região (BRASIL, 2018).

A despeito de estarem constantemente se expandindo e se reorganizando física, administrativa e tecnologicamente, as escolas de EPT da rede federal têm configurações organizacionais distintas. Seu formato atual revela cinco modelos institucionais conforme estatuto legal presente na mesma lei que criou a rede federal de EPT. São eles: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET ou IF), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV), a Universidade Tecnológica Federal do

Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2018). A tabela 3 mostra a distribuição das escolas de EPT da rede federal por modelo institucional.

Tabela 3 - Distribuição das escolas de EPT da rede federal por modelo de instituição

| Instituição      | Nº de escolas | Nº de Campus | Percentual (%) |
|------------------|---------------|--------------|----------------|
| IFET             | 38            | 580          | 89,92          |
| ETV              | 23            | 23           | 3,57           |
| CEFET            | 2             | 17           | 2,64           |
| Colégio Pedro II | 1             | 14           | 2,17           |
| UTFPR            | 1             | 11           | 1,70           |
| Total            | 82            | 645          | 100,00         |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

Os dados mostrados na tabela 3 evidenciam os IF como instituição de EPT detentora do maior número de escolas da rede federal. Um breve histórico de sua criação informa que sua constituição se deu, inicialmente, com a publicação do Decreto n.º 6.095 de 24 de abril de 2007 que, dentre outras coisas, estabeleceu o conjunto das diretrizes necessárias ao processo de integração de instituições federais de EPT ao modelo dos IFETs. Posteriormente, a edição pelo MEC/SETEC da chamada pública de n.º 02 de 12 de dezembro de 2007, possibilitou que instituições historicamente consolidadas no campo da educação profissional aderissem voluntariamente ao desenho de um novo modelo institucional de escolas de EPT. A ação teve como objetivo criar uma rede de instituições de ensino profissionalizante, em princípio, pela transformação de CEFET, ETV, Escolas Técnicas Federais (ETF) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) ao modelo dos IF. Esta etapa de reformulação da Rede Federal de EPT foi oficialmente concluída em 2008 com a edição da Lei 11.892, posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 7.022<sup>69</sup> de 02 de dezembro de 2009 que, assim, possibilitou acolher todas as instituições voluntárias ao modelo institucional sugerido.

Para a SETEC, os IF representam o esforço do governo federal em institucionalizar um modelo único de EPT como forma de promover o desenvolvimento uniforme das regiões do país. De acordo com o órgão, ao mesmo tempo em que contribui para modernizar, desenvolver e qualificar uma parcela importante de jovens brasileiros no campo da EPT, o Estado, através dos IF,

<sup>69</sup> Decreto que estabeleceu as medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2009).



colabora para elevar os níveis de escolaridade e melhorar as condições de empregabilidade da população. Contudo, nem todas as instituições de ensino vinculadas à rede federal de EPT aderiram ao modelo dos IF.

### 6.3 Números da docência em EPT no Brasil

De acordo com dados do Censo Escolar do Inep publicados nos Cadernos de Sinopses Estatísticas dos anos de 2016 (educação superior) e 2017 (educação básica), o Brasil conta com 2.589.835 professores. Deste total, 2.192.224 exercem suas atividades na educação básica e 397.611 atuam na educação superior. Embora a LDB/1996 não considere a EPT de nível médio como nível de educação escolar<sup>70</sup>, os números do Censo Escolar de 2017 apresentados pelo Inep acolhe esta modalidade de ensino como integrante educação básica. A tabela abaixo ajuda a melhor compreender o cenário.

Tabela 4 - Número de professores com atuação na Educação Básica e no Ensino Superior

| Nível de Ensino   |                       | Nº de Professores       | Percentual (%) |
|-------------------|-----------------------|-------------------------|----------------|
| Educação Básica   | Ensino Infantil       | 557.541                 | 18,64          |
|                   | Ensino Fundamental    | 1.399.114               | 46,77          |
|                   | Ensino Médio          | 509.814                 | 17,04          |
|                   | Educação Profissional | 127.055                 | 4,25           |
| Educação Superior |                       | 397.611                 | 13,30          |
| <b>Total</b>      |                       | 2.991.135 <sup>71</sup> | 100,00         |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar 2016 (Ensino Superior) e Censo Escolar 2017 (Educação Básica), disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> e Acesso em 17 de novembro 2018.

Ainda de acordo com dados do Censo Escolar de 2017, do total de professores com exercício profissional na educação básica, 1.737.492 têm seu campo de atuação profissional vinculado à rede pública de ensino. Destes, 1.251.659 são professores em situação funcional estável. Os dados estão demonstrados na tabela 5.

<sup>70</sup> A LDB n.º 9496/1996, em seu art. 21 do capítulo que trata da composição dos níveis escolares diz que a educação escolar se compõe da Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior (BRASIL, 1996).

<sup>71</sup> A metodologia empregada pelo Inep para contagem dos docentes inclui apenas os professores em efetiva regência de classe no momento da pesquisa. Os professores foram contados uma única vez em cada etapa de ensino. Logo, o número total de professores não representa a soma dos números relativos a cada nível de ensino, pois o mesmo professor pode atuar em mais de um nível como também em mais de um município.

Tabela 5 - Número de professores da educação básica por situação funcional

| <b>Tipo de vínculo</b> | <b>Nº de Professores</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Estável                | 1.251.659                | 72,03                 |
| Outros                 | 485.833                  | 27,97                 |
| <b>Total</b>           | <b>1.737.492</b>         | <b>100,00</b>         |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar 2017 disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 17 de novembro 2018.

Especificamente na modalidade de Educação Profissional, a pesquisa mostra que o Brasil contava na época com 127.055 professores exercendo suas atividades docentes em EPT. A rede pública de ensino conta com 61.236 professores em situação funcional estável. Destes, 26.519 docentes estão vinculados à rede federal de EPT. A tabela 6 apresenta a distribuição dos professores com atuação em EPT por dependência administrativa.

Tabela 6 - Número de professores por dependência administrativa

| <b>Dependência Administrativa</b> | <b>Nº de Professores</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Municipal                         | 1.894                    | 3,09                  |
| Estadual                          | 32.915                   | 53,67                 |
| Federal                           | 26.519                   | 43,24                 |
| <b>Total</b>                      | <b>61.328</b>            | <b>100,00</b>         |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar 2017, disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 17 de novembro 2018.

Os números do Censo da Educação Básica de 2017 ainda revelam que a região Nordeste do Brasil conta com o maior número de professores com atividade docente na EPT (32,71%), enquanto a região Centro-Oeste detém o menor número de docentes (9,62%). A Tabela abaixo mostra a quantidade de professores com atuação na educação profissional na rede federal de EPT por região geográfica do país.

Tabela 7 – Número de professores de EPT da rede federal por região geográfica do Brasil

| <b>Região Geográfica</b> | <b>Nº de Professores</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Centro-Oeste             | 2.551                    | 9,62                  |
| Nordeste                 | 8.676                    | 32,71                 |
| Norte                    | 3.076                    | 11,60                 |
| Sudeste                  | 7.636                    | 28,80                 |

| Região Geográfica | Nº de Professores | Percentual (%) |
|-------------------|-------------------|----------------|
| Sul               | 4.580             | 17,27          |
| <b>Total</b>      | <b>26.519</b>     | <b>100,00</b>  |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar 2017, disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 17 de novembro 2018.

A partir de 2005 houve um crescimento significativo do número de docentes federais com atuação em EPT. Em parte, o fenômeno decorre de um modelo de política pública de expansão da oferta de educação profissional no país estabelecida pelo governo federal (Lei 11.195/2005) e consolidada no ano de 2008 com a instituição do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT (Lei 11.892/2008), cujo objetivo foi ampliar o número de instituições de ensino profissionalizantes em todo o território nacional (MEC/SETEC, 2005). Segundo Machado (2011), a política de expansão da rede federal de EPT priorizou a interiorização da oferta de educação profissional a partir de mesorregiões geográficas brasileiras em sintonia com seus arranjos produtivos, sociais e culturais.

#### 6.4 Escolas Vinculadas no contexto da Rede Federal de EPT

As ETV compõem um grupo específico de instituições de EPT da rede federal cuja estrutura organizacional está vinculada às universidades federais. As escolas vinculadas, como são habitualmente denominadas, contemplam características próprias que as distinguem das demais instituições da rede federal. Dentre essas características, duas em especial se evidenciam: a primeira diz respeito à sua organização jurídica. No plano da administração pública, a condição de instituição vinculada a uma universidade federal não confere às ETV o *status* de autarquia federal. Isto quer dizer que as ETV não gozam de autonomia administrativa e financeira, que ficam a cargo da própria Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) a qual está vinculada, o que, na prática, as tornam departamentos dessas instituições.

A segunda característica relaciona-se especialmente ao campo de atuação profissional destas escolas. De acordo com Otranto (2010), 81% das ETV restringem a oferta de EPT apenas a cursos técnicos de nível médio. Segundo a autora (p.99), “Isso acontece porque os cursos superiores estão na alçada da universidade, o que muitas vezes impede a abertura desses cursos mesmo quando a escola se propõe a oferecê-los”.

Tendo em vista compor um nicho específico de escolas da rede federal que resistiram em transformar-se no modelo hegemônico de instituição de EPT<sup>72</sup>, as ETV têm pouca visibilidade no cenário da educação profissional do país e a ser um ponto fora da curva no que se refere às políticas de expansão da rede federal (MOLL, 2009). De fato, a análise de documentos oficiais desenha um cenário propício ao modelo hegemônico dos IF, muito embora haja um esforço significativo do Conselho das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) – organização que congrega as ETV - em buscar um tratamento isonômico para as instituições a ele vinculadas.

Ao analisar os fatores que contribuíram para a baixa adesão das ETV ao modelo dos IFETs, Otranto (2010) enumera alguns elementos de análise capazes de explicar o evento: a desconfiança das escolas vinculadas quanto ao processo de adesão, a descrença nas políticas governamentais para o setor, e, de certa forma, a estabilidade institucional que lhes são conferidas pelas universidades às quais são vinculadas. A autora escreve:

A relação de confiança com as universidades e desconfiança na política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto, fez com que 24 das 32 EVs optassem por não aderir à proposta do IFET e se mantivessem junto às universidades federais. [...] Além do temor do desconhecido, proveniente da perda do vínculo com a universidade, foi levantada a hipótese de que os cursos a serem oferecidos pelos IFETs possivelmente seriam aqueles que atendessem aos interesses privados locais mais imediatos, o que ampliaria a falta de autonomia da instituição (OTRANTO, 2010, Pp.100-101).

O quadro 6 apresenta a relação de ETV e as respectivas instituições as quais estão vinculadas.

Quadro 6 - Relação de ETV por Universidade Federal

| IFES  | ETV  |
|---|--|
| Universidade Federal da Paraíba (UFPB)      | Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN)   |
|   | Escola Técnica de Saúde (ETS)                |
| Universidade Federal de Alagoas (UFAL)      | Escola Técnica de Artes (ETA)                |
|   | Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC) |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Colégio Técnico (Coltec)                     |
|   | Teatro Universitário (TU)                    |
| Universidade Federal de Roraima (UFRR)      | Escola Agrotécnica (EAGRO)                   |

<sup>72</sup> De acordo com dados do CONDETUF, Antes da vigência da lei nº 11.892/08, a Rede Federal de EPT contava com 33 ETV integradas a 21 Universidades Federais. Com a adesão ao modelo dos IF, restaram 23 instituições vinculadas a 15 Universidades Federais.

| IFES   | ETV   |
|--|---|
| Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)           | Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (Ctism)       |
|  | Colégio Politécnico                                     |
| Universidade Federal de Uberlândia (UFU)             | Escola Técnica em Saúde (Estes)                         |
| Universidade Federal de Viçosa (UFV)                 | Central de Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF) |
| Universidade Federal do Maranhão (UFMA)              | Colégio Universitário (COLUN)                           |
| Universidade Federal do Pará (UFPA)                  | Escola de Música  |
|  | Escola de Teatro e Dança                                |
| Universidade Federal do Piauí (UFPI)                 | Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ)                     |
|  | Colégio Técnico de Floriano (CTF)                       |
|  | Colégio Técnico de Teresina (CTT)                       |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)   | Escola Agrícola de Jundiá (EAJ)                         |
|  | Escola Técnica de Música (EM/UFRN)                      |
|  | Escola Técnica de Saúde (ES/UFRN)                       |
| Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)     | Centro de Educação Profissional (CEFORES)               |
| Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)     | Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI)             |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) | Colégio Técnico (CTUR)                                  |

Fonte: autoria própria com base em dados do CONDETUF.

## 6.5 Colégios Técnicos da UFPI

A história da EPT como campo de ensino na UFPI iniciou-se muito antes de sua própria fundação<sup>73</sup>. O marco temporal de referência para o evento remonta aos anos 50 do século XX. Nesta época, no âmbito do governo local, havia um forte discurso sensível ao desenvolvimento agropecuário do Estado do Piauí. De acordo com Castelo Branco (2006), grupos de políticos locais reivindicavam ações mais efetivas de estímulo ao desenvolvimento agrário do Estado. A pesquisadora relata (2006):

Em 1950, esses representantes, em sua maioria, fazendeiros piauienses, vinculados tanto ao poder político estatal como ao âmbito comercial, demonstravam o desejo de aproximar a agricultura do projeto de progresso tecnológico presente nas intenções do governo Vargas. Essa expectativa impulsionou os fazendeiros tradicionais do Estado a levantar uma bandeira em torno do agrário, provocando discussões na imprensa local e propondo uma nova mentalidade acerca da agricultura. Dois argumentos eram enfáticos em tais discussões: a criação da Escola Agrotécnica de Teresina e o estímulo à economia piauiense (p.24).

Em decorrência, uma parceria firmada entre o governo local e o governo federal possibilitou que, em 10.05.1954, fosse criada a Escola Agrotécnica de Teresina, instituição de ensino com vinculação administrativa à superintendência de

<sup>73</sup> A Universidade Federal do Piauí foi instituída pela Lei nº. 5.528/1968 tendo iniciado suas atividades em 01 de março de 1971 (MENDES, 2012).

Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura (CASTELO BRANCO, 2006). Em 13 de março de 1964, por meio do Decreto nº. 53.558, o estabelecimento de ensino passou a chamar-se Colégio Agrícola de Teresina (CAT). Logo após, outro decreto, de nº. 60.731 de 21.05.1964 transferiu a vinculação administrativa do CAT do Ministério da Agricultura para o Departamento de Ensino Médio do MEC.

A partir de 1973 a instituição ficou sob a responsabilidade da recém-criada Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), vinculada ao MEC, permanecendo assim até 05 de novembro de 1976, quando, através do Decreto nº. 78.672 teve sua dependência administrativa transferida para a UFPI (CASTELO BRANCO, 2006).

A parceria exitosa entre UFPI e Educação Profissional levou a instituição a criar mais duas escolas de EPT nos mesmos moldes do CAT: o Colégio Agrícola de Floriano (CAF), criado em 19 de março de 1979 com sede administrativa na cidade de Floriano<sup>74</sup> e o Colégio Agrícola de Bom Jesus (CABJ), criado em 21 de março de 1982 e com sede administrativa na cidade de Bom Jesus<sup>75</sup>.

No início, as escolas de EPT da UFPI concentravam suas atividades de ensino apenas na formação de técnicos agrícolas. Entretanto, a qualidade do ensino ministrada por essas instituições, a demanda por formação especializada em campos emergentes de trabalho e o incentivo dado por programas de expansão da educação profissional do governo federal criaram as condições institucionais adequadas para expandir sua oferta de EPT.

Com isso, no âmbito das três instituições, a oferta de cursos técnicos de nível médio presenciais foi ampliada para outros eixos tecnológicos. Passaram a compor a matriz de cursos dos colégios técnicos da UFPI o Curso de Técnico em Enfermagem, do eixo tecnológico Saúde e Segurança, e o Curso Técnico em Informática, do eixo tecnológico Informação e Comunicação.

Posteriormente, as escolas de EPT da UFPI passaram, também, a ofertar cursos técnicos de nível médio na modalidade à distância e cursos de formação inicial e continuada (FIC). A iniciativa se deu em parceria com programas de

---

<sup>74</sup>A cidade de Floriano localiza-se na região do Médio Parnaíba no centro sul do Estado do Piauí. O município sedia um importante polo educacional do Estado com instituições em todos os níveis de ensino tanto na rede pública quanto particular.

<sup>75</sup>A cidade de Bom Jesus localiza-se na região do vale do Rio Gurguéia no extremo sul do Estado do Piauí. Conhecida como a “nova fronteira agrícola”, a economia do município gira em torno do agronegócio com reflexos que se fazem notar em outros setores, especialmente no campo educacional.

formação profissional do governo federal com destaque para a Rede e-tec Brasil e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A diversidade de cursos técnicos de nível médio em diferentes eixos tecnológicos fez com que a instituição adequasse seu nome a essa nova realidade. Com efeito, em 23 de janeiro de 2013 através da resolução n.º 03 do Conselho Universitário da UFPI (CONSUN), os três colégios técnicos da UFPI tiveram seus nomes alterados para: Colégio Técnico de Teresina - CTT, Colégio Técnico de Floriano - CTF e Colégio Técnico de Bom Jesus - CTBJ. O quadro abaixo sintetiza as principais informações sobre as três instituições de EPT.

Quadro 7 - Colégios Técnicos da UFPI

| Instituição | Data de fundação | Eixos Tecnológicos de atuação | Cursos Técnicos         |
|-------------|------------------|-------------------------------|-------------------------|
| CTT         | 10.05.1954       | Recursos Naturais             | Técnico em Agropecuária |
|             |                  | Segurança e Saúde             | Técnico em Enfermagem   |
|             |                  | Informação e Comunicação      | Técnico em Informática  |
| CTF         | 19.03.1979       | Recursos Naturais             | Técnico em Agropecuária |
|             |                  | Segurança e Saúde             | Técnico em Enfermagem   |
|             |                  | Informação e Comunicação      | Técnico em Informática  |
| CTBJ        | 25.03.1982       | Recursos Naturais             | Técnico em Agropecuária |
|             |                  | Segurança e Saúde             | Técnico em Enfermagem   |
|             |                  | Informação e Comunicação      | Técnico em Informática  |

Fonte: autoria própria (2019).

## 6.6 Dos participantes da pesquisa

No presente estudo, restringiu-se o universo de participantes da pesquisa a professores com atuação na rede federal de EPT. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, colaboraram com a investigação somente professores não licenciados pertencentes ao quadro efetivo dos colégios técnicos vinculados à UFPI.

Ainda como critério de refinamento, optou-se pela participação apenas de professores com contratos de trabalho institucional de 40h e em regime de dedicação exclusiva (DE) e, no mínimo, quatro anos de ingresso no serviço público, portanto, de acordo com legislação consolidada para o servidor público do país, já desfrutando de estabilidade funcional<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> A Lei 8.112/1990 em seu Art. 20 § 1º enumera quatro critérios como necessários para que o servidor público adquira estabilidade funcional: aprovação em concurso público, nomeação para

A opção pelo regime de contrato de trabalho em D.E, em tese, se justifica pelo fato de o professor possuir apenas um vínculo empregatício, dado que essa modalidade de contrato impede o profissional de exercer outra atividade remunerada, a não ser em situações legalmente previstas. Da mesma forma, parte-se do princípio que um período de quatro anos de atividade pública seja um tempo razoável para o estabelecimento de um vínculo efetivo institucional para o professor.

Os respondentes selecionados foram orientados quanto aos objetivos da investigação, o sigilo das informações e o anonimato, participando apenas aqueles que aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (Apêndice B) como forma de garantir uma participação consciente na investigação.

#### 6.6.1 Autorização institucional

Antes da realização da pesquisa, buscou-se obter dos dirigentes dos colégios técnicos da UFPI autorização institucional que possibilitasse, em um primeiro momento, ter acesso às informações administrativas sobre os docentes da carreira EBTT. O contato inicial com os diretores foi feito por telefone. Nesse momento, optou-se por essa forma de interação por entender que não haveria obstáculos para concretização dessa ação.

No diálogo com os Diretores, os mesmos foram informados sobre o objetivo da pesquisa, os instrumentos metodológicos para coleta de dados e os potenciais participantes. Com a concordância de cada dirigente, o passo seguinte foi enviar para cada um, por endereço eletrônico, o documento de solicitação para autorização de pesquisa (APÊNDICE A) para que fosse devidamente assinado com cópia remetida ao pesquisador. Esta parte do processo de coleta de dados foi concluída na segunda semana do mês de maio de 2019. As autorizações constam no apêndice A deste trabalho.

Obtidas as devidas autorizações institucionais, solicitou-se junto às respectivas secretarias acadêmicas a relação de professores efetivos e ativos de cada Colégio Técnico envolvido. De posse desses dados, selecionaram-se os professores com formação profissional distinta da Licenciatura (bacharéis e tecnólogos). Ainda como forma de ratificar as informações prestadas pelas secretarias acadêmicas dos três colégios técnicos, fez-se uma consulta junto à base

---

cargo de provimento efetivo, execução da função por um prazo de três anos, e acompanhamento de avaliação de desempenho (BRASIL, 1990).



de dados de currículos cadastrados da Plataforma Lattes, como forma de confirmação os dados curriculares dos professores selecionados.

A tabela 8 indica o número de professores efetivos não licenciados nos três colégios técnicos da UFPI.

Tabela 8 - Número de professores não licenciados nos colégios técnicos da UFPI

| <b>N.º de Professores/Colégio Técnico</b> | <b>CTT</b> | <b>CTF</b> | <b>CTBJ</b> | <b>Total</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|---|------------|------------|-------------|--------------|-----------------------|
| N.º de professores bacharéis              | 19         | 18         | 15          | 52           | 96,30                 |
| N.º de professores tecnólogos             | 01         | 01         | 0           | 02           | 3,70                  |
| Total por Escola                          | 20         | 19         | 15          | 54           | 100,0                 |

Fonte: Autoria própria (2019).

Os dados mostrados na tabela 8 evidenciam a significativa prevalência de professores bacharéis no exercício da docência em relação aos professores com formação inicial em cursos de tecnologia nos colégios técnicos da UFPI. De fato, o processo de formação do tecnólogo orienta-se por um modelo singular de formação profissional direcionado a setores particulares do mundo do trabalho. Para Takahashi (2010), os cursos superiores de Tecnologia são formações acadêmicas marcadamente especializadas com foco de atuação em áreas específicas do conhecimento. Machado (2008), ao expor um panorama histórico, legal e profissional dos cursos de tecnologia no Brasil, chama atenção para o fato de que o processo de formação, regulamentação e exercício profissional por parte de tecnólogos ainda enfrenta muita instabilidade. Para a autora, há uma lógica subjacente que orienta o processo histórico de constituição da profissão de tecnólogo segundo a qual estas são atividades profissionais de práticas específicas, de aplicações imediatas e um caminho abreviado para obtenção de diploma de formação superior por parte de indivíduos em condições desfavoráveis de acesso a cursos de bacharelado. A rede privada de ensino, por exemplo, recebe 70% de toda oferta de cursos de tecnologia no país (TAKAHASHI; AMORIM, 2008).

Outro ponto a ser considerado que, em parte, explica o reduzido número de tecnólogos no exercício da docência é a baixa inserção de cursos de tecnologia em concursos públicos (LORDELO, 2011). Nesse sentido, a política governamental é contraditória, pois ao mesmo tempo em que o poder público incentiva a criação e ampliação da oferta de cursos de tecnologia, omite-se quanto à inclusão destes em certames públicos para contratação de servidores docentes.

Como opção metodológica para a coleta de dados primários, adotou-se como instrumentos de pesquisa o questionário eletrônico e a entrevista narrativa.

#### 6.6.2 O questionário eletrônico

A coleta de dados em pesquisas acadêmicas requer o uso de instrumentos metodológicos apropriados. Dentre os principais procedimentos de recolha de informações, o questionário destaca-se por ser uma técnica largamente utilizada em investigações tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa.

Na prática, o questionário é um conjunto de questões previamente elaboradas e vinculadas a um tema de pesquisa. Seu objetivo é produzir respostas consistentes para o que é perguntado por meio de “uma interlocução planejada” e uma relação de confiança entre os indivíduos pesquisados, tendo em vista a confiabilidade das descrições dos entrevistados relatadas nos questionários (CHIZZOTTI, 2018).

A aplicação do questionário sugere que o pesquisador saiba o que quer pesquisar e que o indivíduo pesquisado compreenda o que lhe é perguntado. Além disso, deve ser acompanhado de uma linguagem adequada e uma estrutura lógica que permita produzir respostas objetivas e precisas (CHIZZOTTI, 2018).

Quanto ao tipo de questionário, optou-se por utilizar o questionário eletrônico. Segundo Evans e Mathur (2005), nos últimos anos, a tecnologia tem revolucionado a maneira de se fazer pesquisas. Obstáculos metodológicos que dificultavam a adição de instrumentos eletrônicos em pesquisas científicas foram vencidos com a inserção de novas tecnologias da informação e comunicação. Dentre esses os instrumentos eletrônicos de pesquisa, o questionário eletrônico tem conquistado visibilidade acadêmica.

No século XXI, indicadores de acesso à rede mundial de computadores revelam que as pessoas estão mais conectadas ao mundo digital. De acordo com dados da União Internacional de Telecomunicações (UIT), órgão da ONU dedicado às telecomunicações e às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e divulgadas no relatório *Measuring the Information Society Report*<sup>77</sup> publicado em 2018, houve um avanço em escala global de usuário com acesso à *internet*. De acordo com o relatório, no final do ano de 2018 cerca de quatro bilhões de pessoas, 51,2% da população mundial, utilizavam a rede mundial de computadores. As

---

<sup>77</sup> Relatório anual publicado pela União Internacional de Telecomunicações com o objetivo de medir através de análises quantitativas a sociedade da informação (ONU-IUT, 2018).

projeções do relatório é que o uso da internet atinja 70% da população mundial em 2023 e 75% em 2025. Além disso, esclarece o relatório, houve um incremento significativo no campo da telefonia móvel. O relatório atesta que 95% da população mundial vivem em área coberta por sinal de redes dados móveis (UIT-ONU, 2016).

No Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2017, revelam que mais de 70% das habitações do país têm acesso à rede mundial de computadores. Percebe-se que os números apresentados só confirmam que há um visível crescimento do acesso da população aos meios digitais. Para a pesquisa acadêmica, a democratização das TIC combinado com o desenvolvimento de *softwares* e aplicativos de interação humana abre caminho para outras opções interessantes de instrumentos de coleta e análise de dados. Nesse contexto, o questionário eletrônico, por exemplo, tem se apresentado como um importante instrumento de pesquisa alternativo ao questionário tradicional.

No artigo *The value of online surveys*, sobre as implicações do uso de instrumentos de investigação *online* na pesquisa científica, os pesquisadores Evans e Mathur (2005) descrevem de forma clara e detalhada as vantagens e limitações do questionário eletrônico. De acordo com os autores, em referência a pesquisas anteriores sobre o tema (HEUN, 2001; SCHONLAU et al, 2001; JACKSON, 2003; ASTER, 2004) experimenta-se um acentuado crescimento de pesquisas com suporte em tecnologia digitais. Nesse cenário, o questionário eletrônico ganha visibilidade no campo da pesquisa acadêmica ao se utilizar da internet para atingir um maior número de pessoas em um menor intervalo de tempo.

A escolha do questionário eletrônico em substituição ao questionário escrito como primeiro instrumento de coleta de dados levou em conta os aspectos como velocidade de circulação da informação, flexibilidade de tempo, baixo custo de administração e facilidade em tabular e analisar dados (EVANS; MATHUR, 2005). Além disso, consideraram-se outros pontos específicos como a dispensa da presença do pesquisador, a quantidade e o local de atuação profissional dos pesquisados.

Para a produção do questionário online, fez-se o uso do aplicativo *Google Forms*<sup>78</sup> com o auxílio da ferramenta de criação de formulários eletrônicos. Este

---

<sup>78</sup> É um conjunto online de programas de grande funcionalidade prática da empresa multinacional norte-americana de serviços online e softwares Google (SPAETH; BLACK, 2012).

recurso possibilita a confecção e personalização de questionários, além de oferecer rapidez e eficiência na apuração dos resultados. Uma vez elaborado, o questionário pode ser enviado através de uma lista específica de endereços eletrônicos previamente cadastrados. O envio do questionário para um endereço eletrônico escolhido gera automaticamente um *link* que direciona o respondente ao formulário da pesquisa. A figura abaixo mostra o formato da parte inicial do questionário capturado da tela do computador.

Figura 2 - Cabeçalho do questionário eletrônico capturado da tela do computador

The image shows a screenshot of a Google Forms questionnaire. The browser address bar at the top displays the URL: docs.google.com/forms/d/1DDkq7kwOBd1nEQ1maXwko9tOtfk8Sms4xSXaSGSNnO0/edit. The questionnaire title is "Questionário para identificação do perfil sócio-profissional e acadêmico dos docentes não licenciados dos colégios técnicos da UFPI". Below the title, the text reads: "UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE". A paragraph of text explains that the questionnaire is part of a doctoral research project by Everardo de Sousa Luz, aimed at analyzing non-licensed teachers' professional and academic profiles. At the bottom, there is a text input field labeled "Endereço de e-mail\*" with a placeholder "Endereço de e-mail válido". A vertical toolbar on the right side of the form contains icons for adding, deleting, and editing elements.

Fonte: autoria própria (2019), com base no *software Google Forms*.

O questionário eletrônico foi elaborado com o objetivo específico de conhecer o perfil profissional e acadêmico dos professores não licenciados dos colégios técnicos da UFPI. Além disso, sua formulação teve o propósito de definir, com base nos critérios de refinamento da pesquisa, os potenciais participantes da fase seguinte da pesquisa, constituída por entrevistas narrativas. Foi composto por dezoito questões abertas e fechadas organizadas em quatro categorias: “dados pessoais”, “dados acadêmicos”, “dados profissionais” e “atuação docente”. O quadro abaixo descreve os detalhes de cada categoria juntamente com suas respectivas subcategorias de análise.

Quadro 8 - Descrição das categorias de análise do questionário eletrônico

| CATEGORIA           | DESCRIÇÃO  |
|---------------------|--|
| Dados pessoais      | Esta categoria inclui informação sobre dados pessoais do professor. É formada pelas subcategorias: sexo, faixa etária, e vinculação institucional.   |
| Dados acadêmicos    | A categoria informa sobre o percurso formativo do professor não licenciado. É formada pelas subcategorias: graduação de ingresso na carreira EBTT, cursos de pós-graduação e instituição de origem.  |
| Dados profissionais | Esta categoria refere-se a atividades de trabalho exercidas antes do exercício da docência. Inclui as subcategorias: área de atuação e registro em conselho regulamentador.  |
| Atuação docente     | Nesta categoria são pesquisados dados do campo profissional de atuação do professor não licenciado. Envolve as subcategorias: tempo de magistério em EPT, regime de trabalho, nível de ensino onde desenvolve as atividades de docência e exercícios de funções administrativas. |

Fonte: autoria própria (2019)

### 6.6.3 Coleta de dados por meio do questionário eletrônico

Uma vez definido o universo de professores não licenciados das três escolas, a etapa seguinte consistiu no envio do questionário eletrônico a todos eles. A iniciativa teve dois propósitos intrínsecos: (1) atender ao primeiro e segundo objetivos específicos da pesquisa que foi de *caracterizar e analisar o perfil profissional dos professores não licenciados dos colégios técnicos da UFPI* e (2) definir, com base nos critérios de refinamento da pesquisa, o grupo de professores apto a participar das entrevistas narrativas.

Antes do envio aos docentes bacharéis/tecnólogos dos colégios técnicos da UFPI, o questionário eletrônico foi submetido à fase de pré-teste com forma de validar o instrumento de pesquisa. O estudo piloto foi realizado com dois professores de duas instituições públicas de ensino: um da UFPI e outro do Instituto Federal de Educação Profissional (IFPI) em seus respectivos *campi* na cidade de Floriano – Piauí. Esta etapa visou avaliar o conteúdo, a consistência e a confiabilidade das questões apresentadas. Com base nas observações formuladas pelos professores e na percepção do pesquisador foi possível aprimorar o instrumento de coleta de dados relativamente aos objetivos traçados para a investigação. Com isso, elaborou-se a versão final do questionário (APÊNDICE C). Esta etapa foi concluída na primeira semana do mês de junho de 2019.

Em seguida, procedeu-se à aplicação dos questionários eletrônicos. Para esta ação, inicialmente, fez-se contato via *e-mail* com todos os coordenadores de cursos

técnicos dos três colégios vinculados à UFPI (nove no total, sendo três de cada colégio técnico). Nesse momento, os mesmos foram informados sobre a pesquisa, seus objetivos, procedimentos e formas de coleta de dados e solicitados a colaborar com a investigação, no que houve consentimento e colaboração. Os coordenadores também se comprometeram em informar aos demais professores vinculados às suas respectivas coordenações sobre a pesquisa e a importância de se responder ao questionário eletrônico.

Posteriormente, o questionário foi enviado, via endereço eletrônico, aos professores delimitados nos escopo da pesquisa, tendo, entretanto, baixa taxa de retorno, o que exigiu do pesquisador o uso de outras estratégias de convencimento como contato via telefone, por aplicativo de mensagens eletrônicas e, até mesmo, através de contato pessoal, o que prolongou a coleta de dados para além do tempo previsto. A etapa foi concluída na segunda semana do mês de agosto de 2019.

#### 6.6.4 A entrevista narrativa

A segunda etapa de coleta de dados primários consistiu na realização de entrevistas narrativas com professores que foram selecionados com base nos dados obtidos no questionário eletrônico.

De acordo com Muylaert et. al (2014), a entrevista narrativa é uma técnica de coleta de dados não estruturada que se caracteriza pela profundidade com que descreve uma realidade específica dentro de seu contexto. É através das narrativas, assinalam Jovchelovich e Bauer (2002), que os indivíduos lembram, constroem e exteriorizam suas experiências de vida ao descrever acontecimentos expressos em ordem cronológica como forma de explicar fatos de sua vida individual e social. Além disso, destacam os autores (2002, p.91), a narrativa “é uma habilidade relativamente independente da educação e da competência linguística”.

A opção pela técnica de entrevistas narrativas se justificou pelo fato desta proporcionar aos sujeitos entrevistados liberdade para contar suas histórias<sup>79</sup> de vida de forma espontânea, especialmente pela mínima interferência do entrevistador no processo. Some-se a isso o fato da linguagem empregada nas entrevistas

---

<sup>79</sup>Contar histórias é o resultado da inter-relação de duas dimensões: a dimensão cronológica, que revela uma sequência de fatos e acontecimentos e, a não cronológica que é a construção de um enredo a partir de um todo. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

acompanhar o estilo do entrevistado, o que lhes permite espontaneidade para revelar acontecimentos indexados<sup>80</sup> relevantes para pesquisa.

A entrevista com os professores selecionados para essa fase objetivou investigar, a partir de suas narrativas, impressões e sentidos atribuídos ao trabalho docente na perspectiva de analisar como esses profissionais consolidam ou consolidaram sua identidade docente e sua profissionalidade.

Com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores não licenciados e nos critérios de delimitação da pesquisa, foram selecionados nove professores para realização das entrevistas narrativas. Como critérios de seleção da amostra levou-se em consideração a disponibilidade do professor em participar do estudo, opção a ser assinalada por ele no momento de envio das respostas do questionário eletrônico, ser servidor efetivo e estável com carga horária de trabalho em tempo integral e regime de Dedicção Exclusiva e atuar profissionalmente somente em cursos técnicos de nível médio. Além disso, priorizaram-se professores em distintas faixas etárias e em diferentes períodos de exercício profissional.

O roteiro das entrevistas narrativas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e organizado por temas geradores. Foram contemplados cinco temas, descritos a seguir.

Quadro 9 - Temas geradores para as entrevistas narrativas

| Tema gerador                          | Descrição   |
|---------------------------------------|---|
| Opção pela formação inicial           | O tema relaciona-se à trajetória de formação profissional do professor não licenciado. Abordam as motivações de escolha pela formação inicial, sua relação com o mundo do trabalho e os elementos, eventos e circunstância que influenciaram na opção pela formação inicial.  |
| Experiências profissionais anteriores | Examina, caso existam, as experiências profissionais de trabalho dos professores no campo de sua formação inicial.  |
| Opção pela carreira docente           | Analisa o percurso histórico de se tornar professor. Inclui temas como: motivos de escolha da carreira docência, experiência docente anterior, inclinação ou não pela profissão, fatos históricos, influências, necessidades, questões profissionais e/ou pessoais, oportunidades de trabalho, estabilidade funcional, docência sem formação específica, etc. |
| Profissionalidade                     | Trata da experiência docente, a partir do trabalho docente desenvolvido no ambiente extraclasse: o diálogo com os agentes escolares, as experiências dentro e fora da sala de aula, o engajamento em projetos individuais e coletivos, o envolvimento com o trabalho docente, etc.  |

<sup>80</sup> De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), as narrativas são indexadas quando as experiências pessoais relatadas fazem referência a acontecimentos concretos situados no espaço e no tempo.

| Tema gerador                    | Descrição  |
|---------------------------------|--|
| Identidade profissional docente | Investiga a (re)construção de sentimentos de identidade com a nova carreira profissional a partir da percepção do que é ser professor com foco nas exigências da profissão e no confronto com as expectativas criadas na fase de formação inicial. |

Fonte: Autoria própria (2019)

#### 6.6.5 Coleta de dados por meio das entrevistas narrativas

Uma vez selecionados os professores, na etapa seguinte procedeu-se o agendamento das entrevistas que, de início, deveriam obedecer a seguinte ordem: professores do CTF, professores do CTT e professores CTBJ. Na prática, o cronograma e a ordem das entrevistas foram alterados em função da disponibilidade do entrevistado e, por vezes, reagendado em função de imprevistos por parte dos entrevistados e, às vezes, do próprio pesquisador.

Os professores selecionados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE B) concordando com as condições e requisitos da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador e realizadas de forma individual. Para facilitar sua realização, o local escolhido para a ação foi sugerido pelo próprio professor. Além disso, os docentes permitiram a gravação das falas, para posterior transcrição e análise, fato que conferiu maior confiabilidade e fidedignidade às informações prestadas.

Ainda com o objetivo de orientar, conduzir e estabelecer uma sequência logicamente ordenada de fatos organizou-se um roteiro de entrevista (APÊNDICE D) que serviu de referência para o pesquisador. O roteiro de entrevista funcionou como instrumento acessório, uma vez que se preservou a liberdade do entrevistado em expressar suas falas na ordem que achou mais adequada.

Antes, porém, para testar os quesitos do roteiro de entrevista e sua sequência de abordagem, procedeu-se um estudo piloto com o objetivo de ajustá-lo aos interesses da pesquisa. Nessa fase, executada na segunda semana do mês de agosto de 2019, realizou-se entrevistas com dois professores do Instituto Federal do Piauí (IFPI) campus da cidade de Floriano. A opção pela escolha destes professores levou em consideração que estes possuem o mesmo perfil docente solicitado na pesquisa. As entrevistas piloto foram submetidas às mesmas etapas previstas para a pesquisa (roteiro, transcrição e categorização das falas) e permitiram a validação do roteiro.



## 6.7 Critérios de tratamento e análise de dados

O tratamento e análise de dados qualitativos representa uma etapa desafiadora para o pesquisador (CRESWELL, 2014). Nesta fase, os dados coletados são preparados e organizados para análise tendo em vista produzir os elementos teóricos necessários que permitam fornecer respostas adequadas para a questão pesquisada.

Conforme Creswell (2014), o tratamento e análise de dados em pesquisas qualitativas são feitos a partir de diferentes abordagens metodológicas. Para esta investigação, optou-se por três ferramentas metodológicas distintas, conforme a fase da pesquisa: na fase de tratamento e análise dos dados quantitativos obtidos a partir do questionário eletrônico optou-se pela Estatística Descritiva<sup>81</sup>. Na fase de tratamento e análise dos dados qualitativos oriundos das entrevistas narrativas fez-se o uso de duas ferramentas metodológicas: a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) descrita por Moraes e Galiuzzi (2016) e o *software* de análise lexical IRAMUTEQ.

### 6.7.1 Sobre a ATD

Em geral, dados de pesquisas de natureza qualitativa se apresentam em forma de textos. A análise e interpretação dessas informações requer leitura dedicada e metodologias apropriadas. Em regra, metodologias baseadas em dados qualitativos visam produzir novas compreensões e interpretações sobre fenômenos e eventos com base no exame de discursos e narrativas produzidas por atores envolvidos no processo de coleta de dados.

Idealizada por Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD corresponde a uma metodologia de análise<sup>82</sup> e interpretação de dados qualitativos a partir do exame de manifestações linguísticas e discursivas<sup>83</sup>. Segundo os autores, a ATD tem como

---

<sup>81</sup> Conjunto de procedimentos e técnicas baseadas na Teoria da Probabilidade que permitem analisar e interpretar dados por meio de inferências sobre uma população com base em dados de amostra (SANTOS, 2007).

<sup>82</sup> A análise de um texto, no sentido dado por Moraes e Galiuzzi (2016), expressa o sentido de decompor e separar em partes para, em seguida, reconstruí-lo a fim de atingir níveis mais elevados de compreensão.

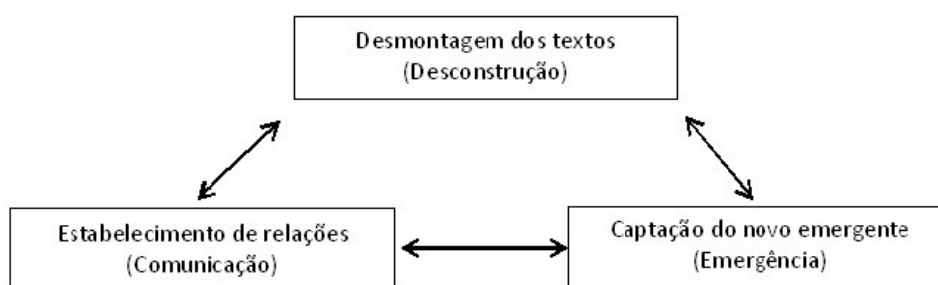
<sup>83</sup> São exemplos de materiais discursivos: textos, amostras de discursos, entrevistas, registros de observações, depoimentos e gravações produzidos ou não na pesquisa (MORAES; GLALIAZZI, 2016).

objetivo descrever e interpretar dados qualitativos (materiais textuais) com vistas a produzir compreensões mais complexas de um dado fenômeno investigado.

O processo de análises textuais com base na ATD pressupõe, inicialmente, a identificação, seleção e leitura de um *corpus* textual, ou seja, os dados qualitativos obtidos no estágio empírico da pesquisa. Esta fase simboliza o momento em que discursos e narrativas de indivíduos investigados são separados para o processo de leitura, descrição e análise. Constitui um momento singular da metodologia da ATD, pois “o pesquisador precisa estar consciente de que, ao examinar e analisar seu corpus, é influenciado por todo esse conjunto de vozes, ainda que sempre fazendo suas leituras a partir de seus próprios referenciais” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.135).

Em comparação com outras metodologias de análise qualitativa, a ATD situa-se em “um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13) entre a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise do Discurso (AD). Conforme os autores, a ATD se utiliza de ciclos de análise hierarquizados e organizados em torno de três focos para interpretar dados de natureza qualitativa. São eles: (i) a desmontagem dos textos; (ii) o estabelecimento de relações; e (iii) a captação do novo emergente. As etapas se organizam em torno de um ciclo conforme mostrado na figura abaixo:

Figura 3 - Ciclos da ATD



Fonte: Moraes e Galiazzi (2016)

A desmontagem ou desconstrução dos textos representa o início do ciclo de análise da ATD. Nela, o material textual produzido na investigação, ou parte dele, é examinado em detalhes e desmontado para posterior reconstrução. Denominada de unitarização, nesta fase o texto é fragmentado em unidades constituintes ou unidades de análise.

As unidades de análise são enunciados destacados do *corpus* que trazem em si aspectos relevantes em relação ao objeto pesquisado e aos objetivos da

pesquisa. As unidades de análise traduzem o conjunto de elementos unitários retirados do material analisado que serão isolados e, posteriormente, organizados e classificados conforme sua importância em relação ao fenômeno investigado. Moraes (1999) explica que

A natureza das unidades de análise necessita ser definida pelo pesquisador. As unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral. Deste modo para a definição das unidades de análise constituintes de um conjunto de dados brutos pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados (p. 5).

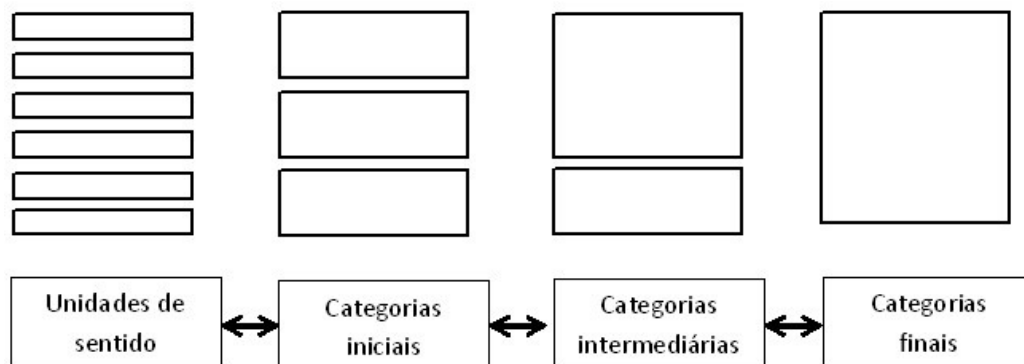
A segunda parte do ciclo de análise representa uma das etapas mais importante da ATD. É o momento em que o pesquisador organiza e classifica os dados com vistas a estabelecer relações entre as unidades de análise emergentes do *corpus*. Denominada de categorização, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p.138), “corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*”. Corresponde ao processo em que unidades de análises são combinadas e agrupadas com vistas a atribuir traços lógicos a um conjunto de dados aparentemente desordenados.

Do processo analítico de classificar as unidades de análise nascem as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os autores a definem (p. 138) como sendo “um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima”. Explicam que o processo de construção de categorias analíticas tem o protagonismo do pesquisador e traduz o nível de envolvimento do mesmo com fenômeno estudado. Isso requer rigor e clareza na descrição e definição dos critérios de inserção das unidades de análise em cada categoria criada. Moraes e Galiazzi (2016) informam que, por se tratar de um “processo construtivo e reiterativo” (p. 142), a precisão na descrição de categorias deve ser constantemente aperfeiçoada à medida que se ampliam as compreensões sobre o fenômeno investigado.

Destaque-se que a construção de sistemas de categorias em metodologias de análise textual pode eventualmente envolver diferentes níveis de categorização. Nesse processo, as categorias são classificadas com base no nível de abrangência em relação às unidades de análise. As categorias assim constituídas se classificam em iniciais, intermediárias e finais. As mesmas seguem uma ordem crescente de

abrangência, tendo como referência a quantidade de elementos textuais incorporados. A figura 4 simboliza os níveis de categorização.

Figura 4 - Unidades e diferentes níveis de categorização



Fonte: Adaptado pelo autor de Moraes e Galiazzi (2016).

Ainda no que se refere à construção de sistemas de categorias, Moraes e Galiazzi (2016), sinalizam duas possibilidades de escolha para o pesquisador: as categorias *a priori* e as categorias emergentes. A opção pela escolha de um sistema de categorias *a priori* indica que as mesmas já estão definidas pela literatura com base no campo teórico adotado pelo pesquisador. Por sua vez, a opção por sistemas de categorias emergentes requer que o pesquisador assuma “uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir de múltiplas vozes emergentes nos textos analisados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.139).

Igualmente, as categorias são avaliadas por sua qualidade. A qualidade de uma categoria associa-se à sua validade. Uma categoria torna-se válida quando traduz em si as principais características do *corpus* ou de parte dele.

A captação do novo emergente corresponde à terceira fase do ciclo de análise da ATD. É o estágio seguinte aos processos de unitarização e categorização. Nela, os materiais textuais desmontados e categorizados nas fases anteriores são reorganizados e reconstruídos com o objetivo de se produzir uma percepção renovada do fenômeno estudado (MORAES; GALIAZZI, 2016). Tais compreensões são apresentadas na forma de comunicação escrita: os metatextos.

Moraes (2003) explica que a produção do metatexto deve combinar argumentos de natureza descritiva<sup>84</sup> e interpretativa<sup>85</sup> e expressar a percepção do pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado com base no *corpus* de análise. Igualmente, a estruturação do metatexto é feita com base no sistema de categorias mais amplas definidas nas fases de unitarização e categorização. Seu processo de produção refaz, no sentido inverso, esses ciclos de análise. Assim, os materiais textuais, antes desorganizados e categorizados, agora serão reorganizados e reescrito com base nas relações extraídas entre as categorias estabelecidas.

No final, o metatexto produzido expressará a compreensão e olhar singular do pesquisador sobre o fenômeno estudado. Quanto à qualidade dos materiais textuais produzidos, Moraes (2003, p,202) esclarece que “não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se com autor de seus argumentos”.

#### 6.7.2 Sobre o programa IRAMUTEQ

Visando conferir agilidade no processamento e tratamento dos dados obtidos a partir das entrevistas narrativas, foram utilizados os recursos do software IRAMUTEQ.

O IRAMUTEQ é um *software* de estatística textual de código fonte aberto. Foi originalmente desenvolvido pelo pesquisador e professor francês Dr. Pierre Ratinaud, do *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS), da Universidade de Toulouse III – Paul Sabatier.

O programa é licenciado por GNU<sup>86</sup> GPL (v2) e seu funcionamento baseia-se no *software* R<sup>87</sup> e na linguagem *python*<sup>88</sup>. Camargo e Justo (2013, p.515), assim o define:

---

<sup>84</sup> Etapa inicial de produção do metatexto em que o pesquisador se utiliza das categorias definidas para apresentar, com maior grau de profundidade, dados do objeto investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016).

<sup>85</sup> A fase interpretativa representa o momento em que o pesquisador faz reconstrução teórica do fenômeno investigado ao estabelecer relação entre a descrição e as teorias que orientam a pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016).

<sup>86</sup> Refere-se a um movimento de resistência criado por Richard Matthew Stallman, professor do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em 1989, a favor de programas livres e contra as restrições impostas por desenvolvedores de programas de computadores comerciais (CAMPOS, 2006).

<sup>87</sup> O *software* R é uma linguagem de computação de código fonte aberto utilizado em análise estatística e gráfica.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Embora, inicialmente, desenvolvido para a língua francesa, o programa já oferece dicionários completos em inglês e italiano, além de dicionários experimentais em alemão, sueco, espanhol e grego (CAMARGO; JUSTO, 2013). Em 2013 o software chegou ao Brasil por iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Fundação Carlos Chagas (FCC) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP) que o traduziram para a língua portuguesa.

O IRAMUTEQ opera preparando e transformando dados qualitativos em um conjunto de instruções lógicas. As instruções são lidas e analisadas pelo *software* R que, ao final, apresenta os resultados da análise. Toda ação ocorre com base em cinco mecanismos de análise (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.515-516):

I) **Análises lexicográficas clássicas ou Descrição do *corpus***<sup>89</sup> – o programa identifica e reformata as unidades de texto, transformando *Unidades de Contexto Iniciais* (UCI) em *Unidades de Contexto Elementares* (UCE); identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de *hapax* (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (lematização); cria dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares.

II) **Análises de Especificidades** – é possível associar diretamente os textos do banco de dados com variáveis descritoras dos seus produtores e analisar a produção textual em função das variáveis de caracterização. Trata-se de uma análise de contrastes, na qual o corpus é dividido em função de uma variável escolhida pelo pesquisador.

III) **Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)** – classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas). Esta análise visa obter classes de UCE que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes.

IV) **Análise de similitude** – baseia-se na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise.

---

<sup>88</sup> Trata-se de uma linguagem de programação multiplataforma de alto nível sob licença de software livre (opens source), de fácil compreensão e amplamente utilizada em ambientes de programação funcional.

<sup>89</sup> *Corpus* representa é o conjunto de todos os dados textuais obtidos a partir das entrevistas narrativas.

V) **Nuvem de palavras** – agrupa e organiza graficamente as palavras em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus.

Neste trabalho, como processos auxiliares de análise das narrativas, foram utilizados três destes mecanismos: descrição do *corpus*, análise de similitude e nuvem de palavras.

## 7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo, buscou-se investigar sentimentos de identidade profissional e profissionalidade de professores não licenciados com atuação em cursos técnicos de nível médio em instituições públicas de EPT vinculadas à UFPI. A coleta de dados deu-se por meio dos instrumentos questionário eletrônico e entrevista narrativa em dois momentos distintos: no primeiro momento, aplicou-se o questionário eletrônico ao grupo de professores identificados com o escopo da investigação. Uma vez analisados, os dados obtidos nesta etapa possibilitaram definir, dentre o grupo de professores com atuação em disciplinas técnicas dos três colégios técnicos, o perfil daqueles alinhados com os critérios definidos pela investigação, portanto aptos a participarem da segunda etapa de recolha de dados – as entrevistas narrativas.

### 7.1 Caracterização dos professores não licenciados dos colégios técnicos da UFPI

A fim de definir o perfil do grupo de professores alinhados com investigação e aptos a participarem das entrevistas narrativas, aplicou-se um questionário eletrônico aos professores não licenciados dos colégios técnicos da UFPI.

De acordo com os dados obtidos junto ao campo empírico da pesquisa constatou-se que, somados, os três colégios técnicos da UFPI contam com 109 professores. Destes, 97 são professores efetivos e 12 são substitutos. Dentre os professores efetivos, 54 se enquadram na condição de não licenciados, ou seja, são bacharéis, com formações iniciais em cursos distintos das licenciaturas. A tabela 9 mostra o número de professores por colégio técnico e vínculo de trabalho.

Tabela 9 - Número de professores dos colégios técnicos da UFPI

| Colégio Técnico | Professores efetivos |                 | Professores substitutos |                 | Total |
|-----------------|----------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-------|
|                 | Licenciados          | Não licenciados | Licenciados             | Não licenciados |       |
| CTBJ            | 13                   | 15              | 3                       | 0               | 31    |
| CTF             | 14                   | 19              | 3                       | 4               | 40    |
| CTT             | 16                   | 20              | 0                       | 2               | 38    |
| Total Geral     | 43                   | 54              | 6                       | 6               | 109   |

Fonte: autoria própria com base em dados fornecidos pelo campo empírico da pesquisa (2019).



Para o envio do questionário considerou-se a lista oficial de *e-mail* fornecida pelas secretarias acadêmicas dos respectivos colégios técnicos. Os professores substitutos, com contrato de trabalho provisório não foram considerados na investigação pelo fato de não se ter garantias de que esses profissionais, no futuro, irão assumir a condição docente como única atividade de trabalho.

Assim, foram enviados questionários aos 54 professores enquadrados no perfil docente da pesquisa. Desses, 36 responderam as questões, o que corresponde a uma taxa de retorno de 66,67%, não tendo sido devolvido por 19 (dezenove) professores, ou seja, 33,33% da amostra.

Por se tratar de um instrumento de consulta por meio eletrônico (rede mundial de computadores), à medida que os questionários foram sendo respondidos e enviados, os dados neles inseridos eram automaticamente tabulados com auxílio da ferramenta *Google Forms*®. Os resultados da consulta foram analisados e interpretados segundo categorias e subcategorias de análise definidas *à priori* conforme questionário enviado.

## 7.2 As categorias que subsidiaram as análises

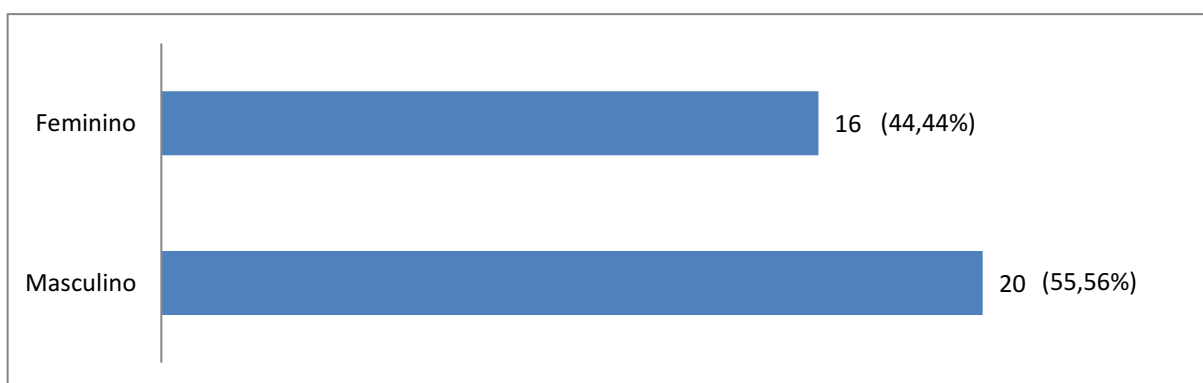
A seguir, procede-se a descrição e análise das categorias e subcategorias presentes no questionário eletrônico e já descritas no Quadro 8. Os dados foram tabulados com o auxílio da planilha eletrônica Excel e da ferramenta *Google Forms*.

### 7.2.1 Dados pessoais

A categoria “dados pessoais” compreende informações acerca das subcategorias: sexo, faixa etária e vinculação institucional<sup>90</sup>. Os resultados destas análises são exibidos nos Gráficos 1, 2 e 3.

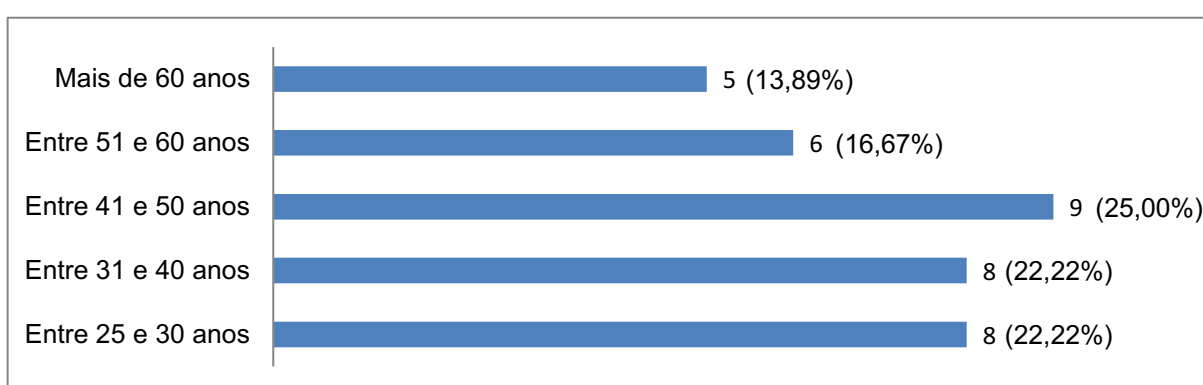
---

<sup>90</sup> A vinculação institucional refere-se ao colégio técnico na qual o professor exerce seu trabalho docente.

Gráfico 1 - Sexo<sup>91</sup>

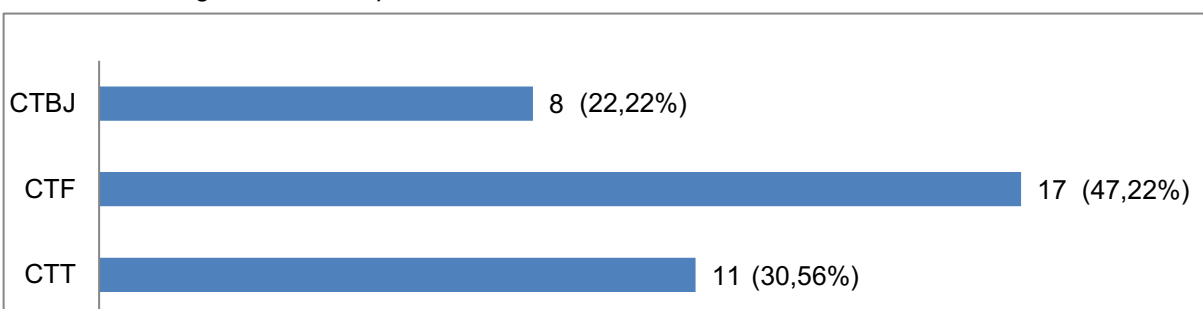
Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Gráfico 2 - Faixa etária



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Gráfico 3 - Colégio técnico ao qual está vinculado



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Os resultados expressos no Gráfico 1, mostram uma pequena prevalência de docentes do sexo masculino (55,56%) em relação ao sexo feminino (44,44%). Estudos que relacionam gênero e mercado de trabalho revelam que, para alguns campos profissionais, há prevalência de um sexo sobre outro (NEVES, 2003; SOARES; IZAK, 2002). A docência, por exemplo, consagra uma tendência histórica

<sup>91</sup> Neste estudo, a categoria sexo é tomada como condição biológica do ser humano.

de feminização do trabalho docente, especialmente na educação básica (VIANNA, 2013).

Ainda que o tema não seja objeto de análise deste estudo, frente ao contexto histórico das pesquisas envolvendo sexo e trabalho, os números apresentados parecem consagrar a tese acima. De fato, considerando a diversidade de áreas de formação profissional dos professores não licenciados, os resultados apurados na pesquisa, por campo profissional, confirmam a tendência de prevalência de um sexo sobre outro relativamente à atividade de trabalho examinada. Cita-se, em particular, a participação feminina em cursos técnicos do Eixo Tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança, ministrados nos três colégios técnicos da UFPI. Neles, os professores têm formação inicial em bacharelado em Enfermagem que, segundo Yannoulas (2013), representa um dos campos de trabalho onde predomina a presença feminina. De fato, dos 24 docentes que atuam no curso, 16 (66,67%) são do sexo feminino e apenas oito (33,33%) são do sexo masculino. Observa-se, nesse caso específico, que a relação de professores por gênero segue uma proporção diferente dos números apresentados na pesquisa mais ampla.

Ademais, as diversas transformações operadas no setor produtivo reduziram significativamente a segregação da mulher no mercado de trabalho. Para além de ser homem ou mulher, o acesso de profissionais a ocupações específicas tem se orientado mais por aspectos identificados com qualificação e experiência profissional do que propriamente por questões de gênero (YANNOULAS, 2013). Mesmo assim, embora o mundo do trabalho contemporâneo experimente tempos de produção enxuta e valorização da informação, evidentemente não se pode descartar da análise que ainda persistem alguns mecanismos de segregação do trabalho feminino que limitam sua participação nas organizações.

No que se refere à faixa etária dos pesquisados, o Gráfico 2 mostra certo equilíbrio no número de docentes por intervalo sugerido. Verifica-se uma maior predominância de professores na faixa etária entre 41 e 50 anos (25,00%). Além disso, registrou-se a diminuição no número de docentes com idade superior a 50 anos. Ressalte-se que a pesquisa não apresentou professores com idade inferior a 25 anos.

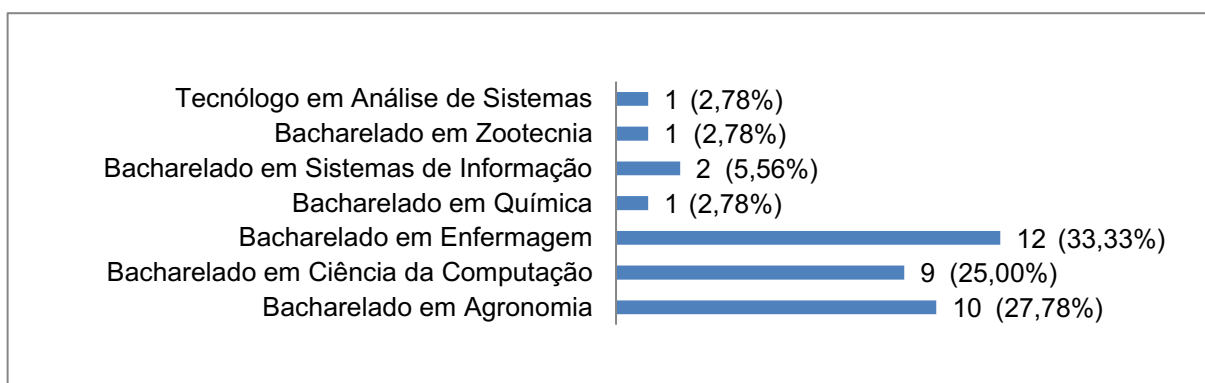
O campo empírico da pesquisa envolveu docentes dos três colégios técnicos conforme mostrado no Gráfico 3. O CTF foi a instituição de origem dos professores

que devolveram o maior número de questionários (47,22%), enquanto o CTBJ teve o menor número de questionários devolvidos (22,22%).

### 7.2.2 Dados acadêmicos

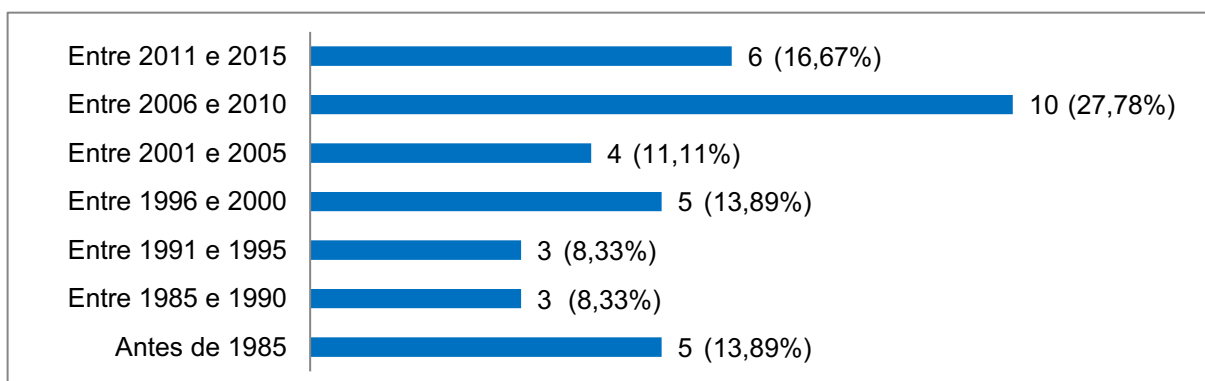
A categoria “dados acadêmicos” inclui informações sobre as subcategorias: graduação de ingresso na carreira EBTT, período de conclusão do curso de graduação de ingresso na carreira EBTT, natureza da instituição de ensino (pública ou privada) em que se graduou e outro(s) curso(s) de graduação e pós-graduação realizados. Os resultados são exibidos nos gráficos abaixo:

Gráfico 4 - Graduação de ingresso



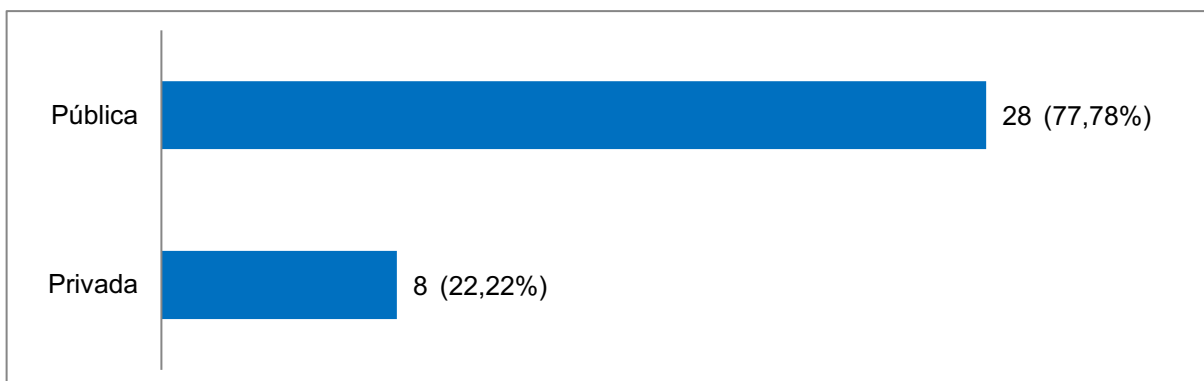
Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Gráfico 5 - Período de conclusão do curso de bacharel/tecnólogo



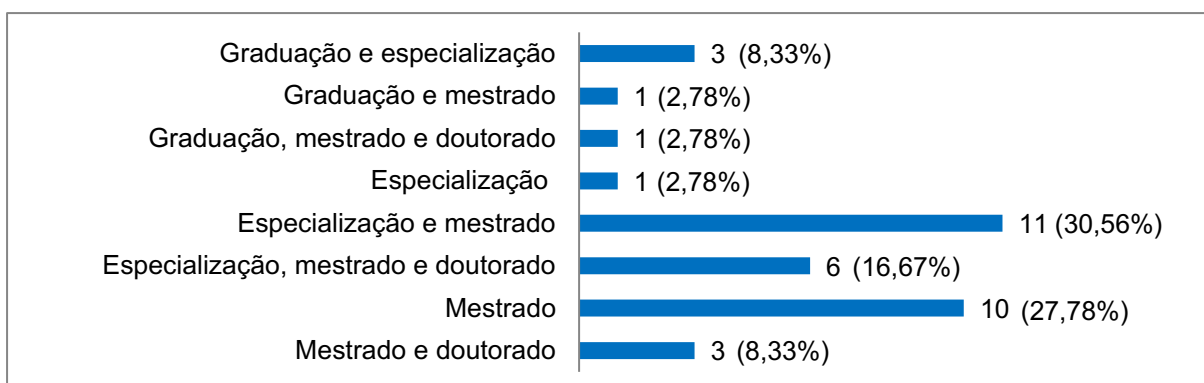
Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Gráfico 6 - Natureza administrativa da IES em que se graduou



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Gráfico 7 - Outras formações realizadas (graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado)



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Os resultados mostrados na subcategoria graduação de ingresso na carreira EBTT (Gráfico 4) mostram que os professores não licenciados que atuam nos colégios técnicos da UFPI possuem formações iniciais em diversas áreas do conhecimento, porém distribuídas de forma equilibrada entre os eixos tecnológicos específicos de formação profissional presentes nas três instituições. Somados, os eixos tecnológicos de Ambiente e Saúde e Informação e Comunicação ficaram um terço dos questionários cada (33,33%), enquanto o eixo tecnológico Recursos Naturais teve apenas uma respondente a menos. Com efeito, a participação de professores em quantidades equivalentes em seus respectivos eixos tecnológicos garante maior qualidade e representatividade à pesquisa, especialmente por recepcionar dados harmoniosos dos cursos técnicos desenvolvidos no âmbito dos três colégios técnicos.

A subcategoria ano de graduação do professor no curso de ingresso na carreira EBTT (Gráfico 5) apurou que o grupo de professores não licenciados

concluiu suas formações iniciais em distintos períodos. Os dados obtidos revelam que o maior número de professores pesquisados tem entre 10 e 15 anos de graduados (27,78%). Entretanto foi possível notar a presença de docentes em todos os intervalos de tempos elencadas na pesquisa. Desde professores com maior tempo de formação - mais de 35 anos (13,98%), a docentes graduados mais recentemente, entre seis e nove anos (16,67%). Por sua vez, a subcategoria natureza administrativa das IES onde o professor se graduou (Gráfico 6) mostra que a maioria dos professores não licenciados são oriundos de instituições públicas de ensino (77,78%).

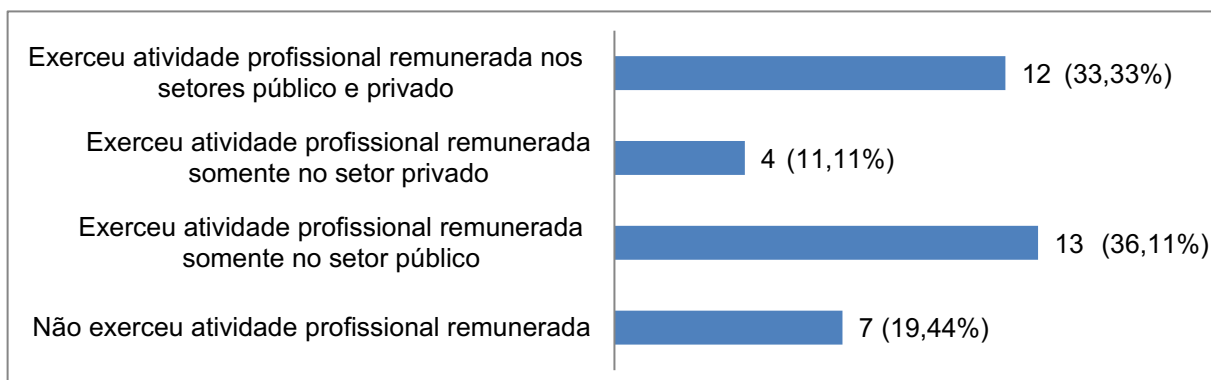
Os dados observados na subcategoria outras titulações (Gráfico 7) mostram que todos os professores envolvidos na investigação realizaram estudos pós-graduação em diferentes níveis. Apenas cinco professores cursaram outra graduação. Considerando-se a maior titulação do respondente, compõem o universo da pesquisa quatro professores especialistas (11,11%), 22 mestres (61,11%) e 10 doutores (27,8%). Identicamente, ao proceder à análise das áreas do conhecimento destas titulações observou-se que, no mestrado, 15 professores (68,18%) realizaram estudos na mesma área de sua formação inicial, enquanto sete (31,82%) optaram pela área de Educação. No Doutorado, oito professores (80,00%) fizeram cursos em áreas específicas e dois (20,00%) em Educação. Percebe-se que, quando se trata pós-graduação *stricto sensu*, mesmo que as pesquisas acadêmicas com professores não licenciados reforcem a necessidade de formação pedagógica como parâmetro de melhoria para a prática desses docentes (CARNEIRO, 2018; BARROS, 2018; NICÁCIO, 2016, entre outros), ainda predomina entre eles a cultura da formação continuada especializada, em geral, orientada para a mesma área de conhecimento de sua formação inicial.

### 7.2.3 Dados profissionais

A categoria “dados profissionais” exhibe informações sobre o exercício de atividades de trabalho remuneradas pelo professor no período anterior ao ingresso na carreira EBTT e sobre o registro em conselhos regulamentadores da carreira de formação inicial, caso exista. A relevância dos aspectos investigados nessa categoria encontra justificativa quando se analisam os processos de (re)construção identitária decorrentes de mudança efetivada em atividade profissional de trabalho. A categoria foi composta pelas subcategorias: exercício de atividade profissional

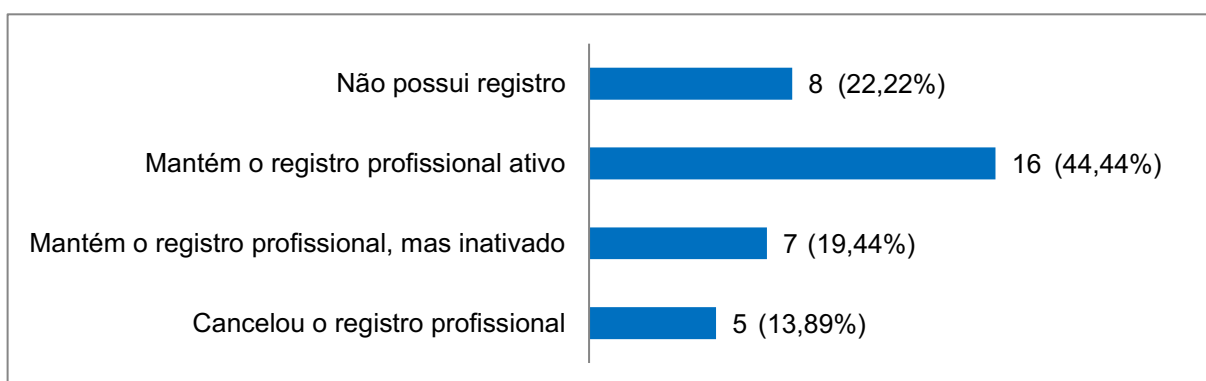
remunerada no período anterior ao ingresso na carreira EBTT e registro em conselho regulamentador.

Gráfico 8 - Exercício de atividade profissional remunerada por tipo de instituição no período anterior ao ingresso na carreira EBTT



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Gráfico 9 - Registro em conselho regulamentador



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

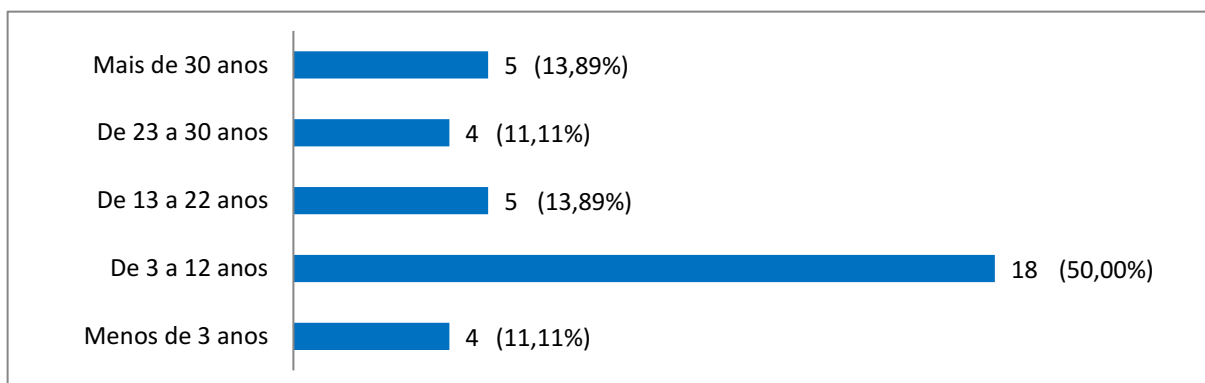
Os dados revelados pela subcategoria “exercício de atividade profissional remunerada em período anterior ao exercício da docência na carreira EBTT” (Gráfico 8), mostram que a maioria dos professores não licenciados, 29, exerceu alguma atividade profissional antes do ingresso na docência. Entre estes, 13 atuaram somente no setor público, quatro somente no setor privado e 12 exerceram atividades profissionais remuneradas nos dois setores. Quanto à área de formação profissional em que atuaram no período anterior à docência, a maioria dos respondentes, 20, assinalaram que trabalharam na mesma área de sua formação inicial. Outros seis atuaram em áreas distintas. Apenas um professor atuou profissionalmente tanto dentro quanto fora de sua área de formação inicial.

Quando perguntado se possuíam registro profissional em conselho regulamentador, 28 professores responderam que sim (77,78%) e oito revelaram não ter inscrições (22,22%) (há casos em que não existem conselhos). Dentre aqueles com registro profissional, 16 professores os mantêm ativo, sete estão inativados e cinco solicitaram cancelamento. Os dados consolidados podem ser visualizados no Gráfico 9.

#### 7.2.4 Exercício profissional da docência

Nesta categoria foram contemplados aspectos referentes ao campo de atuação profissional do professor não licenciado. Foram pesquisados dados das subcategorias: tempo de ingresso na carreira EBTT (ou na antiga carreira de 1º e 2º graus) na UFPI, contrato e regime de trabalho, nível de ensino em que o docente atua. Como contribuição para a pesquisa, a análise dos dados levantados nas subcategorias auxiliou na seleção da amostra final de docentes com perfil profissional delineado para esta investigação.

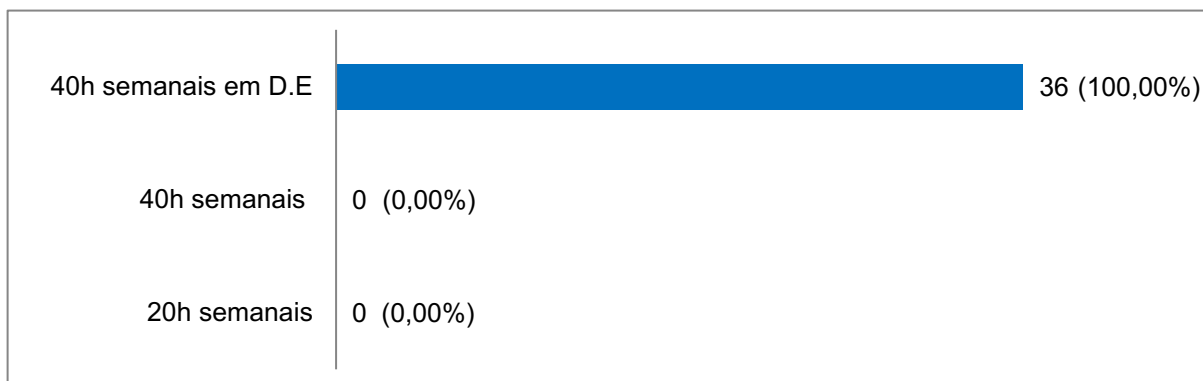
Gráfico 10 - Tempo de exercício como docente na UFPI



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

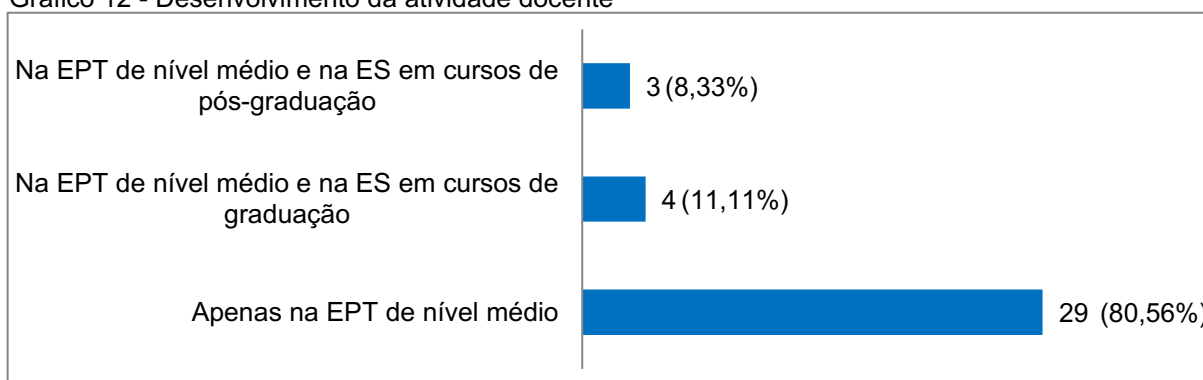


Gráfico 11 - Contrato e regime de trabalho



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

Gráfico 12 - Desenvolvimento da atividade docente



Fonte: Autoria própria com base em dados do questionário eletrônico (2019).

A análise dos dados da subcategoria “tempo de exercício como docente na UFPI” (Gráfico 10), mostrou que o tempo médio de exercício profissional no cargo declarado pelos professores não licenciados foi de 13,58 anos, sendo o tempo mínimo de um ano, tempo máximo de 37 anos. Quanto a subcategoria “contrato e regime de trabalho”, todos os professores pesquisados possuem contrato de trabalho de 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva (Gráfico 11), sendo que a maioria (85,56%) desenvolve suas atividades profissionais apenas em cursos técnicos de nível médio como pode ser percebido na subcategoria “desenvolvimento da atividade docente” (Gráfico 12).

### 7.3. As entrevistas narrativas: com a palavra os professores EBTT

A última questão do questionário indagava se o participante se disporia a narrar sua história profissional. O pedido foi aceito por 28 professores, 77,78% da amostra. A partir dessas manifestações, e com base nos dados obtidos no

questionário eletrônico e nos critérios delineados para a pesquisa, foi definido um grupo de nove professores com os quais essa etapa da pesquisa seria realizada.

As entrevistas narrativas foram realizadas com os objetivos específicos de identificar possíveis fatores favorecedores da opção de professores não licenciados pelo trabalho docente; identificar elementos de profissionalidade presentes no trabalho docente de professores não licenciados, e analisar sentimentos de identidade profissional docente de professores não licenciados no exercício profissional da docência.

Visando atingir esses objetivos, a análise e interpretação das entrevistas narrativas foram feitas com base na metodologia de análise e interpretação de dados qualitativos propostos pela Análise Textual Discursiva, apoiadas nos resultados da aplicação do software de estatística textual IRAMUTEQ. As ações fazem parte do conjunto de estratégias adotadas pelo pesquisador visando responder às questões de investigação (ver item 1.3 deste trabalho).

### 7.3.1 O perfil dos entrevistados

Visando garantir o anonimato dos participantes, cada um deles foi identificado na pesquisa pela letra P seguida de um número. Também no mesmo sentido de preservação de identidade, apesar de haver uma distribuição quase paritária, não serão identificados o sexo dos participantes. Assim, todas as análises serão atribuídas a professores, independentemente de serem homens ou mulheres.

O perfil sintético dos entrevistados foi elaborado com base em dados extraídos do questionário eletrônico e é apresentado no Quadro 10, onde são apresentados o código de identificação, formação acadêmica inicial, faixa de idade, tempo de exercício profissional como docente na UFPI, formação e maior pós-graduação.

A escolha dos entrevistados seguiu os critérios estabelecidos na pesquisa. Como código de identificação do professor, optou-se pela letra “P” seguida de um número entre “um” e “nove”, em referência ao número de professores que participaram das entrevistas narrativas. As referências aos o tema gerador e às unidades de análise serão reconhecidas pelas letras iniciais de cada palavra seguida do número correspondente. No caso do tema gerador, está numerado de “um” a “cinco”. As unidades de análise foram numeradas de “um” a “cento e vinte”.

Quadro 10 - Perfil básico dos professores entrevistados

| Identificação | Descrição  |
|---------------|--|
| P_1           | Formação inicial de bacharel, faixa etária entre 41 e 50 anos, tempo de docência na carreira EBTT de 13 anos e maior titulação de mestrado.    |
| P_2           | Formação inicial de bacharel, faixa etária entre 41 e 50 anos, tempo de exercício profissional de 16 anos e maior titulação de mestrado.       |
| P_3           | Formação inicial de bacharel, faixa etária acima de 60 anos, tempo de exercício profissional de 33 anos e maior titulação de especialista.     |
| P_4           | Formação inicial de bacharel, faixa etária entre 41 e 50 anos, tempo de docência na carreira EBTT de 12 anos e maior titulação de doutorado.   |
| P_5           | Formação inicial de bacharel, faixa etária entre 51 e 60 anos, tempo de docência na carreira EBTT de 33 anos e maior titulação de mestrado.    |
| P_6           | Formação inicial de bacharel, faixa etária acima de 60 anos, tempo de exercício profissional de 35 anos e maior titulação de doutorado.        |
| P_7           | Formação inicial de bacharel, faixa etária entre 41 e 50 anos, tempo de exercício profissional de 12 anos e maior titulação de doutorado.      |
| P_8           | Formação inicial de bacharel, faixa etária entre 31 e 40 anos, tempo de docência na carreira EBTT de cinco anos e maior titulação de mestrado. |
| P_9           | Formação inicial de bacharel, faixa etária 31 e 40 anos, tempo de docência na carreira EBTT de nove anos e maior titulação de mestrado.        |

Fonte: Autoria própria com base em dados das entrevistas narrativa (2020)

### 7.3.2 Construção, desconstrução e unitarização do *corpus* textual: criando as unidades de análise

A construção do *corpus* textual é a fase em que o pesquisador reúne para análise o conjunto de informações obtidas a partir dos instrumentos de recolha de dados (MORAES, 2003). Nesta pesquisa, o *corpus* foi construído a partir das entrevistas realizadas com nove professores não licenciados dos três colégios técnicos da UFPI identificados com o perfil da investigação. O *corpus* final de análise resultou em 56 páginas<sup>92</sup> de narrativas configuradas no mesmo padrão deste trabalho.

Partindo-se da premissa de que todo texto é polissêmico e sua interpretação “possibilita uma multiplicidade de leituras [...] a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.35-36), como primeiro elemento do ciclo de análise da ATD, procedeu-se a desconstrução e unitarização do *corpus*. Para tanto, inicialmente, o material textual produzido a partir das entrevistas narrativas dos professores foi separado por temas geradores. As

<sup>92</sup> As falas dos entrevistados foram individualizadas, o registro das gravações foi feito em gravador digital e os áudios armazenados em formato MPEG Layer 3 (MP3). O tempo médio de duração de cada entrevista foi de 30 minutos e 14 segundos. O protocolo de transcrições das entrevistas contou com o auxílio do editor de texto Microsoft Word®. Nela, procurou-se manter a originalidade das expressões, porém excluíram-se marcas de oralidade e vícios de linguagem.

narrativas relacionadas a um mesmo tema gerador compuseram um subcorpus específico de análise.

Em seguida, os cinco conjuntos de textos derivados do *corpus* foram submetidos ao processo de fragmentação. Como explica Moraes e Galiazzi (2016), esta é a parte da análise de dados em que o pesquisador extrai do *corpus* seus principais elementos constituintes - as unidades de análise - com sentidos e significados identificados com os objetivos da pesquisa.

Assim, procedeu-se à análise individual de cada entrevista. O fato dos entrevistados sentirem-se à vontade para expressar suas falas sem interrupção do pesquisador fez com que suas narrativas nem sempre seguissem a ordem inicialmente pré-estabelecida com base nos temas geradores. Na prática, isso exigiu seguidas leituras da mesma entrevista com o objetivo de extrair fragmentos menores de narrativas, separá-los e identificá-los conforme o tema gerador em que melhor se encaixavam. Assim, cada tema gerador funcionou como “caixas” onde foram depositados os extratos textuais que melhor se identificava com cada uma delas.

Desse processo emergiram cinco subcorpora textuais contendo as unidades de análise identificadas com o tema gerador. Fez-se, ainda, uma revisão sistemática das unidades de análise de cada subcorpus tendo em vista identificar possíveis excertos textuais não identificados com aquele tema para, se fosse o caso, excluí-los, caso seu conteúdo não se identificasse com nenhum tema gerador, ou, remanejá-lo para outro subcorpus. Os resultados são mostrados na Tabela 10 e descreve os subcorpora<sup>93</sup>, seu tema gerador, a quantidade de unidades de análise que emergiram em cada um deles e seu percentual em relação ao *corpus* (as unidades de análise por tema gerador podem ser consultadas no Apêndice E).

---

<sup>93</sup> Corpora é plural de *corpus*.

Tabela 10 - Número de Unidades de Análise por tema gerador

| Ordem       | Tema Gerador                          | N.º de Unidades de Análise | Percentual (%) |
|-------------|---------------------------------------|----------------------------|----------------|
| Subcorpus_1 | Opção pela formação inicial           | 13                         | 10,92          |
| Subcorpus_2 | Experiências profissionais anteriores | 11                         | 9,24           |
| Subcorpus_3 | Opção pelo trabalho docente           | 30                         | 25,21          |
| Subcorpus_4 | Profissionalidade                     | 40                         | 33,61          |
| Subcorpus_5 | Identidade Docente                    | 25                         | 21,02          |
| Total       |                                       | 119                        | 100%           |

Fonte: Autoria própria (2019)

Os dados da Tabela 10 evidenciam que os professores entrevistados detiveram mais tempo a narrar aspectos relacionados aos três últimos temas geradores. Entretanto, a análise dos *subcorpora* vinculados aos temas geradores um e dois revelaram que o menor número de unidades de análise destes temas se deve mais à objetividade com que os entrevistados trataram do tema e menos à relevância da narrativa.

Após desconstruir e unitarizar o *corpus*, identificar e separar as narrativas por temas geradores procedeu-se a etapa de organização e classificação das unidades de análise com o objetivo de elaborar as categorias de análise.

### 7.3.3 Organizando as Unidades de Análise: construindo categorias

Como esclarecem Moraes e Galiuzzi (2016), a construção de categorias constitui-se na fase mais delicada da ATD. Categorizar, explica os autores, significa comparar unidades de análises, agrupando-as por semelhança em diferentes níveis que vão desde as categorias iniciais, de maior número e menor abrangência às categorias finais de menor número e maior abrangência. Tal procedimento requer do pesquisador mergulho e impregnação nos dados obtidos na busca de sentidos e significados sobre o material textual analisado.

Cabe esclarecer que, nesta pesquisa, optou-se por trabalhar com categorias emergentes. Segundo Moraes e Galiuzzi (2017, p.47), categorias emergentes “são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir do *corpus*. Sua produção é associada aos métodos indutivos e intuitivos<sup>94</sup>.” A opção por este método de

<sup>94</sup> As categorias produzidas por intuição originam-se de inspirações repentinas, *insights* que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados ao fenômeno (MORAES; GALIAZZI, 2017, p.47).

categorização solicita análises densas e complexas tanto do *corpus* quanto das unidades de análise, tendo em vista originar novas compreensões e interpretações sobre o conjunto de dados pesquisados. Seguindo essa orientação, para garantir a validade das categorias que emergiram da pesquisa, o processo de categorização orientou-se permanentemente pelos objetivos da investigação, pelo problema de pesquisa enunciado e pelos referenciais teóricos adotados no trabalho.

Inicialmente, com base nos temas geradores, definiram-se as categorias intermediárias. Para isso, as unidades de análise destacadas em cada tema gerador foram reagrupadas com base em critérios de semelhança e diferenciação. Deste processo, originaram-se 16 categorias intermediárias. Um novo reagrupamento das categorias intermediárias resultou em quatro categorias finais. O quadro abaixo descreve estas etapas.

Quadro 11 - Tema gerador, categorias intermediárias e categorias finais

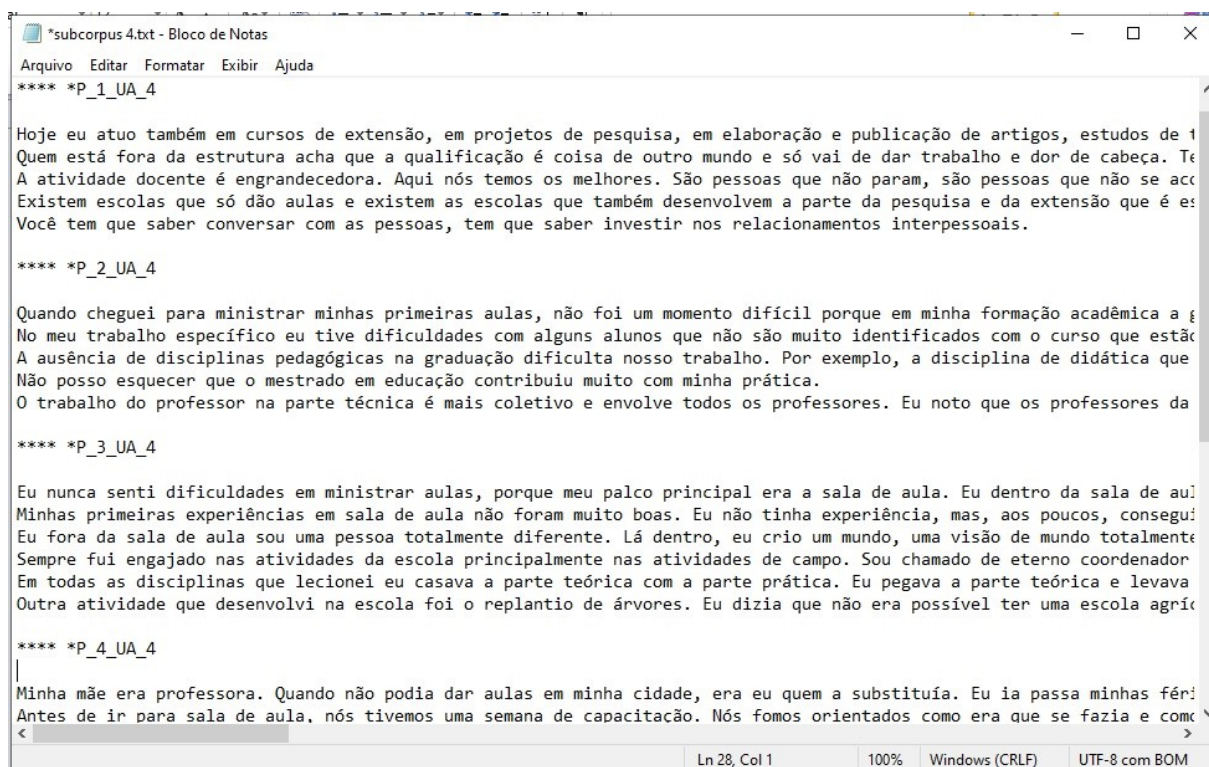
| Tema gerador                          | N.º | Categorias Intermediárias                              | Categorias Finais            |
|---------------------------------------|-----|--|------------------------------|
| Opção pela formação inicial           | 1   | Fatores influenciadores da opção pela formação inicial | Ser bacharel/tecnólogo       |
| Experiências profissionais anteriores | 2   | Fatores influenciadores da opção pela formação inicial |                              |
| Opção pela carreira docente           | 3   | Interesse pela docência                                | Ingresso na docência         |
|                                       | 4   | Experiências de ensino                                 |                              |
| Profissionalidade                     | 5   | Docência pedagógica                                    | Docência técnica             |
|                                       | 6   | Docência profissional                                  |                              |
|                                       | 7   | Docência relacional                                    |                              |
| Identidade docente                    | 8   | Autoavaliação profissional                             | Ser professor não licenciado |
|                                       | 9   | Sentimentos de pertença                                |                              |

Fonte: Autoria própria (2020), com base em dados da pesquisa.

Como ferramenta auxiliar no processo de análise das categorias utilizou-se o programa de análise lexical IRAMUTEQ. Para tanto, inicialmente, configurou-se os subcorpora ao padrão textual<sup>95</sup> reconhecido pelo sistema como mostrado na figura 5.

<sup>95</sup> O IRAMUTEQ utiliza como padrão de formatação dos textos o formato UTF-8. Recomenda-se a edição e gravação do arquivo de texto no editor de texto “Bloco de Notas” (Windows® 10) no formato.txt e, além disso, deve-se retirar do texto sinais de aspas, apóstrofo, cifrão, porcentagem, asteriscos, reticências, travessão, negrito, itálico, grifo, recuos de parágrafos e margem (SALVIATTI, 2017).

Figura 5 - Imagem de um dos cinco subcorpora gerados a partir do editor de texto “Bloco de Notas” (Windows® 10)



Fonte: Autoria própria (2019)

Em seguida, submeteu-se, individualmente, cada *subcorpus* as três técnicas de análise no *software*: estatísticas textuais, nuvem de palavras e análise de similitude. As informações sobre as referidas técnicas encontram-se descritas na seção 6.7.2 deste trabalho. Os resultados das análises estão apresentados em forma de tabelas e figuras onde é possível visualizar características estatísticas de cada subcorpus analisado.

No processo de análise das categorias, adotou-se o seguinte padrão de referência às unidades de análise: Pn\_TGn\_UAn, onde “P” indica o professor, “TG” a tema gerador, “UA” a Unidade de Análise e “n” o número correspondente a cada referência.

Importante esclarecer que os relatórios emitidos pelo *software* Iramuteq focam essencialmente em estatísticas textuais. Estes atestam a frequência com que as palavras aparecem no *corpus*. Estas palavras, por sua vez, são divididas em formas ativas e suplementares (palavras que se repetem no texto) e *hapax* (palavras que aparecem uma única vez no texto). A partir dos relatórios do programa é possível verificar, por exemplo, quais palavras foram mais evocadas nas falas dos entrevistados (nuvem de palavras) e como estas se relacionam no contexto de cada

narrativa (análise de similitude). Os resultados são apresentados em formas de figuras (grafos) onde é possível perceber as palavras mais evocadas e sua rede de conexões.

Como resultado, a seguir, são apresentadas, descritas e analisadas as categorias que emergiram desse processo.

#### 7.4 Categoria Ser bacharel/tecnólogo

Essa categoria formou-se a partir do processo de análise do subcorpus\_1 e subcorpus\_2, com base, respectivamente, nos temas geradores “opção pela formação inicial” e “experiência profissional anterior à docência”. Destes subcorpora emergiram as categorias intermediárias “Fatores influenciadores da opção pela formação inicial” e “Inserção no mercado de trabalho”, que geraram a categoria “Ser bacharel/tecnólogo”.

A categoria “Ser bacharel/tecnólogo” descreve motivações/influências que levaram os entrevistados a optar por sua formação inicial. Analisa, também, as primeiras experiências de trabalho dentro ou não do campo formativo. Com base nos dados obtidos nas entrevistas narrativas, e tomando como referência as categorias intermediárias, procurou-se entender até que ponto estas escolhas influenciaram a opção do professor não licenciado pelo trabalho docente.

##### 7.4.1 Fatores influenciadores da opção pela formação inicial

A categoria intermediária “fatores influenciadores da escolha pela formação inicial” emergiu da análise das unidades de análise do subcorpus\_1. A partir desta categoria e com base nas narrativas dos entrevistados foi possível identificar influências/motivações dos professores pesquisados na opção pela formação inicial.

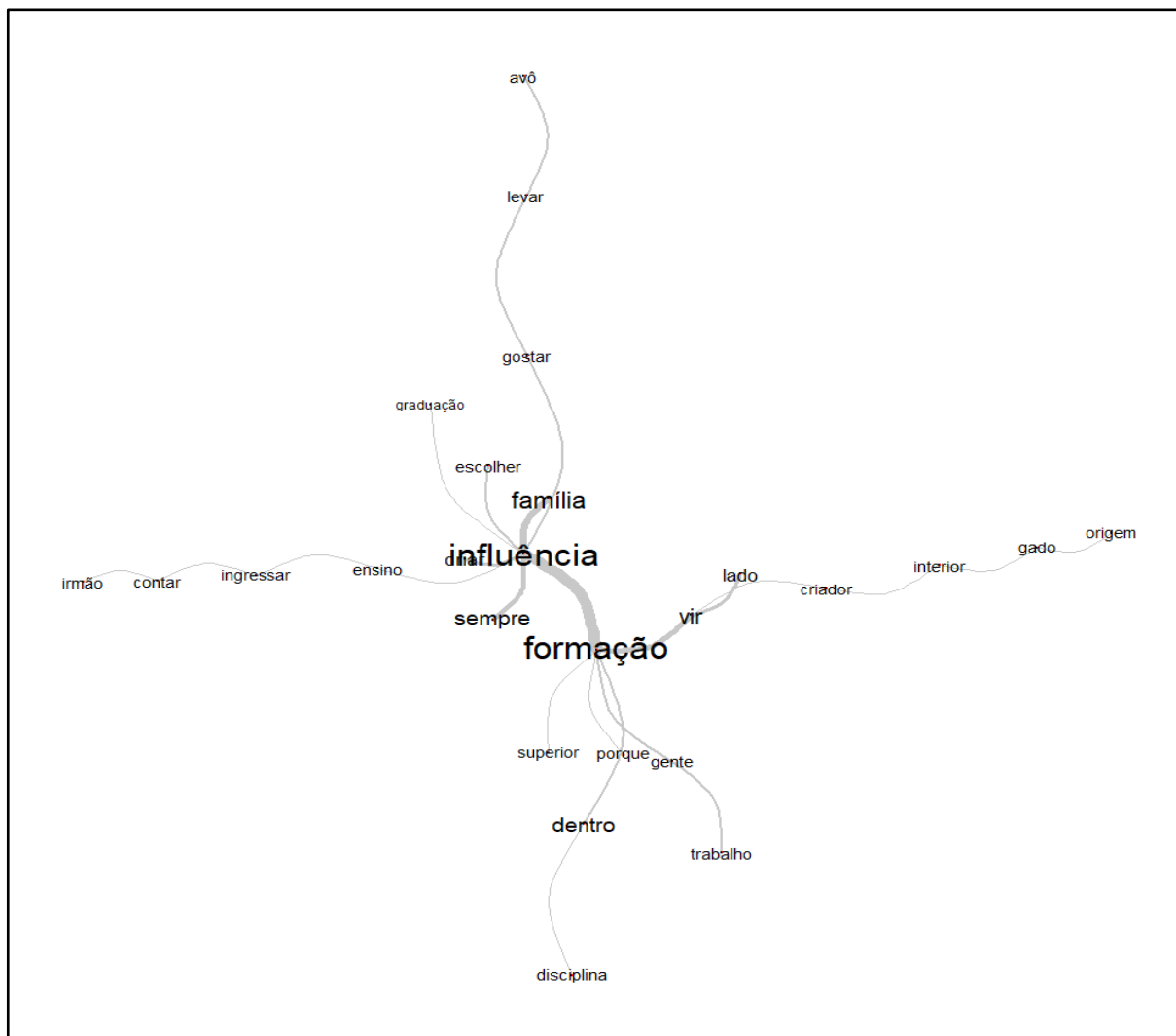
Por meio do software Iramuteq realizou-se o processamento estatístico subcorpus\_1 que indicou ser possível dividir o documento em nove textos e separado em 17 segmentos de texto. Ao todo, o software analisou 539 palavras sendo que, destas, 190 eram compostas por formas ativas e suplementares e 79 eram *hapax*.

Em seguida, submeteu-se o subcorpus\_1 ao processamento de análise de similitude com o objetivo de verificar as palavras mais evocadas nos discursos dos



entrevistados e as relações e conexões entre elas. O resultado desta análise de similitude é apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Análise de similitude do subcorpus\_1



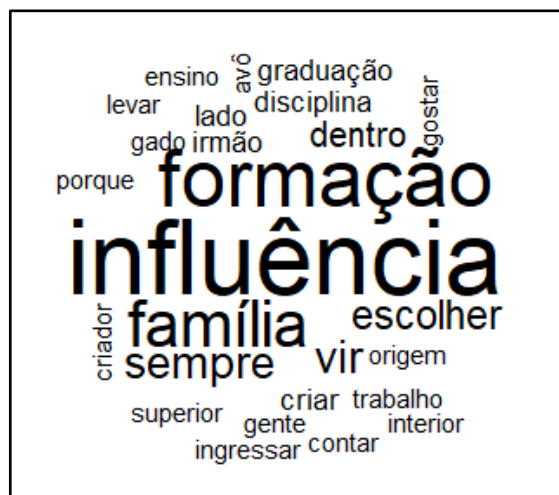
Fonte: *Software Iramuteq* (2020), com base em dados da pesquisa.

Com base na Figura 6 verifica-se que as palavras mais evocadas nas narrativas dos entrevistados foram “influência” e “formação”. A partir delas, criou-se uma rede de conexidade<sup>96</sup> envolvendo outros vocábulos com destaque para as palavras: “família” e “escolher” e “universidade”.

A figura abaixo exhibe as palavras mais destacadas no discurso dos entrevistados por meio do processamento nuvem de palavras.

<sup>96</sup> Cabe esclarecer que nem todas as relações exibidas no processamento da análise de similitude servem à análise. São relações entre palavras que, embora evocadas com frequência, têm pouca ou nenhuma interferência no contexto das narrativas.

Figura 7 - Nuvem de palavras do subcorpus\_1



Fonte: *Software Iramuteq* com base em dados da pesquisa (2020)

Com base nas narrativas dos pesquisados, pôde-se inferir que o fator determinante/decisivo que contribuiu para a escolha da formação inicial foi de origem familiar. Para maioria dos professores pesquisados (seis em nove), contribuiu para este protagonismo a tradição familiar em atividades de trabalho em áreas específicas segundo dois contextos: o primeiro remete à tradição histórica de trabalho familiar desenvolvida ao longo dos tempos. Esta referência pode ser percebida nas narrativas dos professores P3 e P4, quando, em suas narrativas, destacam a figura simbólica do avô e sua atividade de trabalho como sendo o fator determinante na definição da escolha profissional.

Eu sou de origem do interior. Meu avô juntamente com meu tio era criador de gado e isso me influenciou a fazer graduação nessa área (P3\_TG1\_UA6).

Eu estudei meu ensino fundamental em escola pública do interior do Estado. [...] Eu gostava de trabalhar com meu avô. Eu sempre vi aquilo como uma coisa boa e influenciou para o lado da Agronomia. Só meus pais que não viam isso como uma profissão para mim, pois a Agronomia era uma profissão de homem (P4\_TG1\_UA7).

Outras narrativas evidenciaram a influência e o prestígio da família em direcionar as expectativas profissionais de seus membros. Porém, nesse caso, a referência maior são as áreas de trabalho já experimentadas por outros atores familiares.

No ensino superior, ingressei na faculdade de enfermagem por influência de meu irmão que é médico e dos outros irmãos que optaram pela área de saúde (P5\_TG1\_UA8).

Desde muito novo já tinha me identificado com a área de ciências agrárias porque meu pai é engenheiro agrônomo e sempre o via comentar em casa sobre seu dia de trabalho, a gente sempre criava animais e plantava algumas culturas anuais e frutíferas perenes. Creio que esse contato foi importante e influenciou-me na escolha da engenharia agrônômica (P7\_TG1\_UA11).

Meu pai trabalhava em órgão de assistência técnica rural e eu ficava entusiasmado quando ele relatava suas experiências, os resultados alcançados junto aos pequenos agricultores familiares, a melhoria dos ganhos financeiros das famílias e conseqüente qualidade de vida das pessoas (P8\_TG1\_UA12).

Para alguns pesquisados, a opção pela formação inicial teve origem no Ensino Médio por influência de professores e/ou mesmo de temáticas específicas ali abordadas.

Eu fiz Ensino Médio em colégio particular e lá eu tive uma ligação acadêmica muito forte com um professor desta escola que me orientou na escolha da formação inicial. Dizia que eu era uma pessoa com características para este tipo de curso superior (P2\_TG1\_UA5).

A admiração por minha área de formação veio durante o Ensino Médio reforçada no terceiro ano por alguns conteúdos que me encantavam bastante (P9\_TG1\_UA13).

Os professores P\_1 e P\_6 relataram não terem tido motivação especial para a escolha da formação inicial. Para esses, tudo aconteceu de forma não planejada.

Eu estudava um curso em uma Universidade Estadual e fazia outro na Universidade Federal. Eu ficava nas duas atividades. Pela manhã um e à noite o outro. Chegou um ponto em que os cursos vão tendendo a uma convergência e você tem que escolher um dos dois (P1\_TG1\_UA1).

Quando foi a época de fazer o vestibular, na minha concepção, eu só tinha uma certeza: a de que eu não queria ser professor. Eu cresci vendo minha mãe se lamentando da profissão. Sempre havia reclamação (P6\_TG1\_UA9).

O momento de escolha da carreira profissional gera sentimentos de angústias, dúvidas e incertezas. Lista-se como fatores influenciadores relevantes desta decisão os de ordem social, educacional, familiar, políticos e econômicos (LARA *et al.*, 2005). Ainda que a opção pela formação inicial, por qualquer um dos fatores listados acima, não garanta ao indivíduo dedicação à carreira profissional, objetivamente, representa um momento singular e decisivo a influenciar decisivamente a vida profissional futura.

Assim, é natural que jovens estudantes sintam dificuldades em definir que carreira profissional seguir. Trata-se de uma fase da vida do indivíduo marcada por reiterados ciclos de mudança que, em parte, justificam a transitoriedade de suas escolhas. Nesse aspecto, Lucchiari (1996), em estudos sobre a influência dos pais nas escolhas profissionais dos filhos, deixa claro o protagonismo da família em inspirar seus membros a seguir carreiras já exploradas por outros integrantes da família. A autora conclui sua análise destacando que, em diversos estágios da vida pessoal, é da família o padrão identitário assumido por adolescentes<sup>97</sup>, o que faz de pais e avós personagens principais da operacionalização destes projetos de profissionalização.

#### 7.4.2 Inserção no mercado de trabalho

A categoria intermediária “inserção no mercado de trabalho” complementa a categoria Ser bacharel/tecnólogo. A mesma emergiu das unidades de análise contidas no subcorpus\_2. Ela descreve as atividades de trabalho desenvolvidas pelos entrevistados no período pós-conclusão da formação inicial. A ênfase desta categoria recai, principalmente, sobre a área de atuação profissional em que se deu a inserção no mercado de trabalho.

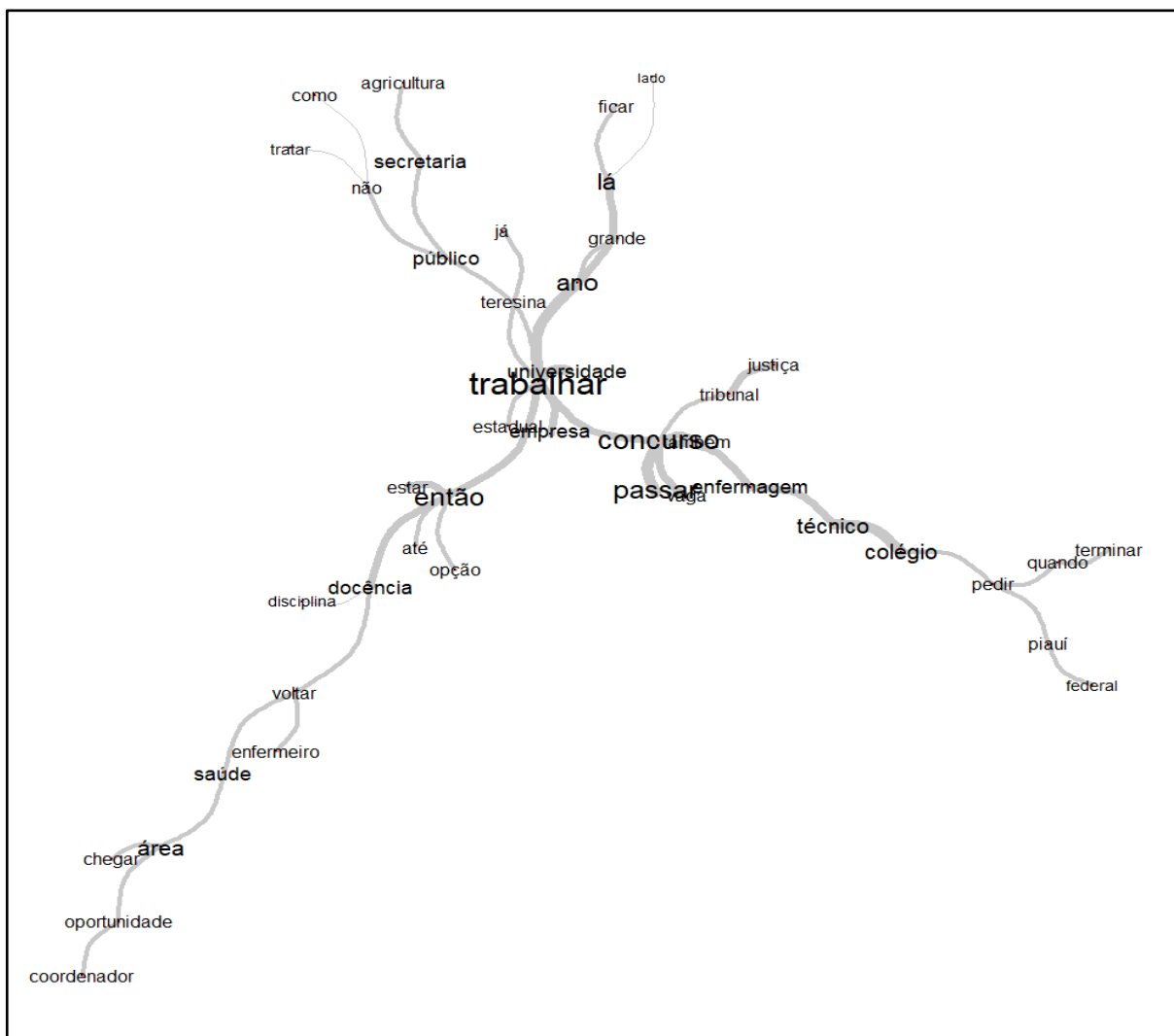
O processamento estatístico do subcorpus\_2 pelo *software* Iramuteq dividiu o documento em cinco textos e separados 48 segmentos de texto. Houve 860 ocorrências de palavras em 322 formas diferentes sendo que, destas, 199 eram *hapax*.

Em seguida submeteu-se o subcorpus\_2 ao processamento de análise de similitude. A Figura 8 exhibe o resultado.

---

<sup>97</sup> Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é o período compreendido entre 10 e 19 anos de idade.

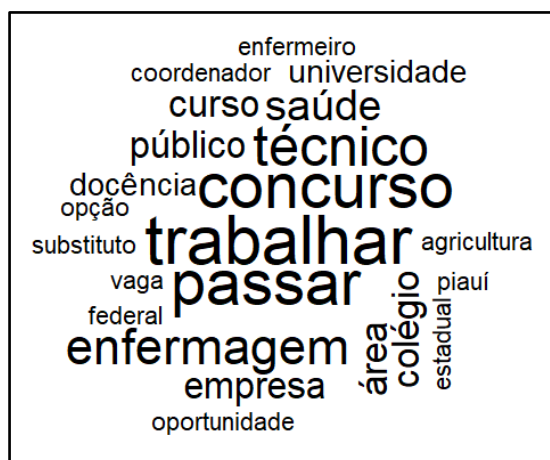
Figura 8 - Análise de Similitude do subcorpus\_2



Fonte: *Software Iramuteq* (2020), com base em dados da pesquisa.

Com base na Figura 8 percebe-se uma forte conexão entre palavras “trabalhar” e “concurso”. Isso indica que estas detêm relevância nas narrativas dos entrevistados. No processamento da nuvem de palavras do subcorpus\_2 (Figura 9) é possível observar que as referidas palavras foram as mais evocadas em relação ao exercício profissional de atividade de trabalho no período pós-formação inicial.

Figura 9 - Nuvem de palavra do subcorpus\_2



Fonte: *Software Iramuteq* com base em dados da pesquisa (2020).

A análise desta conexão no contexto das narrativas permitiu inferir que os professores pesquisados tinham a pretensão de trabalhar no setor público. De fato, ao se proceder ao exame das narrativas com base nas unidades de análise relativas ao subcorpus\_2, verificou-se que a maioria dos pesquisados (sete em nove) pretendia ter ou já tinha experiência de trabalho no setor público.

Essa observação é confirmada pelas narrativas dos professores P2 e P3, quando informaram que já exerciam atividades de trabalho no setor público antes mesmo de concluírem a formação inicial. O primeiro em área correlata a seu campo de atuação e o segundo em atividades distintas.

Eu trabalhava como prestadora de serviço em um hospital público atuando na assistência. Quando me formei fui ser coordenadora da clínica de pneumologia do hospital estadual. Eu fiquei, mais ou menos, três anos lá e depois tive oportunidade de ir para outra instituição de saúde onde fui coordenadora de treinamento de pessoal para área de saúde (P2\_TG2\_UA17).

Quando me formei eu já era servidor público, mas trabalhava na parte administrativa da instituição. (P3\_TG2\_UA18).

Os professores P5 e P6 também relataram que suas primeiras experiências de trabalho se deram no serviço público, porém após concluírem as respectivas formações iniciais. Relataram que as atividades de trabalho ocorreram em suas respectivas áreas de formação.

Quando eu terminei minha graduação, todas as portas se abriram para mim no sentido técnico da enfermagem. No hospital do Estado eu passei a trabalhar com técnicos e auxiliares técnicos (P5\_TG2\_UA20).

Depois de formado, trabalhei durante 11 anos fazendo Extensão Rural pela EMATER-PI, em diversas cidades do Estado do Piauí, isso me deu uma contribuição profissional muito grande (P6\_TG2\_UA21).

O professor P7 e P9, respectivamente, mencionaram que iniciaram a vida profissional no serviço público, mas em atividades de estágio:

Os estágios realizados no IBAMA, EMBRAPA, Secretaria Municipal de Agricultura de Teresina foram importantes etapas para minha inserção no mercado de trabalho (P7\_TG2\_UA22).

Tive a oportunidade de realizar atividades de estágio na Estação de Tratamento de Água da Agespisa em Teresina. Porém, após isso, não tive mais nenhuma experiência profissional na área (P9\_TG2\_UA24).

A conexão entre as palavras “trabalhar” e “empresa” observada na Figura 8 percebidas no contexto das unidades de análise contidas no subcorpus\_2 traduz as experiências de trabalho dos professores pesquisados com o setor privado. Para o professor P1, naquele momento, trabalhar era algo imprescindível. Assim, informou que iniciou a vida profissional em organização particular na área de Recursos Humanos.

Assim que terminei o bacharelado eu disse para mim mesmo que tinha que trabalhar. Eu recortava jornais, na parte de classificados, buscando propostas de empregos. Consegui um estágio em uma empresa de transporte coletivo na parte de Recursos Humanos. [...] Depois eu fui tentar concurso público. Nessa etapa, eu passei em três e assumi em um que não era da minha área de formação inicial (P1\_TG2\_UA14).

O professor P4 relata que, após a formação, não teve nenhuma experiência de trabalho. Nesse período, exerceu atividades autônomas em campo profissional distinto de formação inicial.

Eu estava desempregado. Na época eu já tinha família, então fui trabalhar na área de comércio. Logo depois fiz inscrição em um concurso do Estado. A vaga era para outro município, ou seja, teria que morar em outra cidade. Foi um desafio, mas com a aprovação fui trabalhar em uma escola Agrotécnica voltada para área de agronomia (P4\_TG2\_UA19).

Não causa estranheza que jovens recém-graduados aspirem ao serviço público como primeira opção de trabalho. Segundo dados do IBGE, estatisticamente isso representa o desejo de 43% dos jovens de classe média do país (CARRETEIRO, 2014). Além disso, nos últimos anos, o Brasil tem experimentado um crescimento significativo em ocupações no âmbito do Estado, especialmente na

esfera municipal. Dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada (IPEA) publicado no estudo “Três Décadas de Evolução do Funcionalismo Público no Brasil (1986-2017)”, mostra que, nesse período, o número de funcionários públicos sofreu um acréscimo significativo passando de 3,2 milhões para 11,4 milhões no período estimado. Para a OCDE, isto representa cerca de 10% de toda a força de trabalho do país. Dentre os fatores que explicam o avanço no número de indivíduos interessado em se tornar servidor público destacam-se a instabilidade do setor privado e a estabilidade do público, o aumento na oferta de vagas públicas e a busca por reconhecimento social (CARRETEIRO, 2014).

Corroborando esta análise o papel preponderante da Constituição de 1988 no mérito desse crescimento. Nela, criou-se o marco legal que passou a disciplinar o acesso de indivíduos ao serviço público, especialmente pela adoção do concurso público de provas e títulos, fato que democratizou e deu mais transparência aos mecanismos de admissão de servidores em todas as esferas do Estado.

Há que se considerar também que, em se tratando das escolhas profissionais dos entrevistados, verifica-se que, dentre aqueles que optaram por desenvolver suas atividades de trabalho no setor público, a maioria exerceu seu trabalho dentro do campo de conhecimentos adquirido na formação inicial.

### 7.5 Categoria Ingresso na docência

A categoria “Ingresso na docência” formou-se com base no exame das Unidades de Análise presentes no subcorpus\_3 produzidas a partir do tema gerador “opção pelo trabalho docente”. Formou-se pela associação das categorias intermediárias: “interesse pela docência” e “primeiras experiências de ensino”.

A categoria Ingresso na docência descreve o conjunto de experimentações, ações e práticas desenvolvidas pelos professores não licenciados no campo do ensino que vieram a contribuir pela escolha do trabalho docente. Em sua análise considerou-se elementos de natureza pessoal, profissional e até afetivos, tendências estas apreendidas nas falas dos pesquisados. A partir destes elementos, procurou-se entender a dinâmica do processo que envolve o exercício profissional de uma carreira distinta e/ou mesmo a transição de uma atividade profissional para a outra.

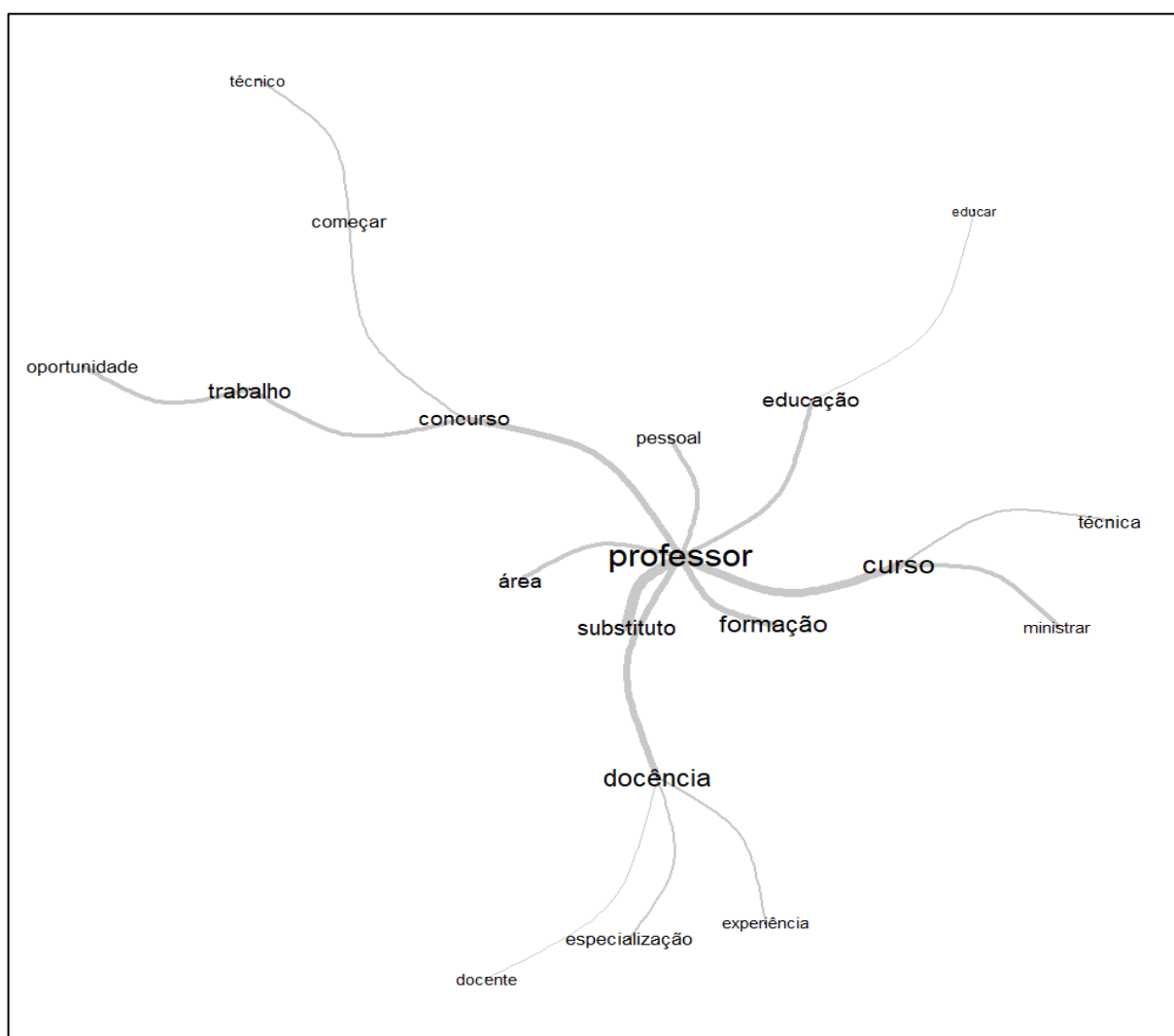
Inicialmente, por meio do software Iramuteq fez-se a descrição estatística do subcorpus\_3. O resultado mostrou que o documento foi dividido em dois textos resultando em 27 seguimentos de textos. O número total de palavras analisadas foi



de 1001, sendo 397 em formas ativas e suplementares e 264 *hapax*, o que representa 26,37% de todas as ocorrências e 66,50 % de formas distintas.

A Figura 10 exibe o resultado do processamento de análise de similitude do subcorpus\_1 onde é possível observar as palavras mais evocadas nos discursos dos entrevistados e a conexidade entre elas.

Figura 10 - Análise de similitude do subcorpus\_3



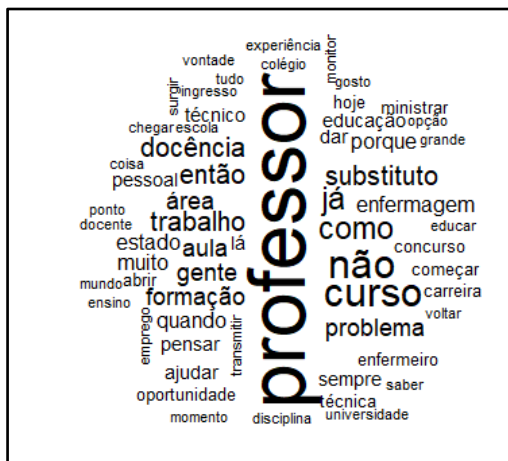
Fonte: Software Iramuteq (2020), com base em dados da pesquisa.

A análise de similitude possibilitou observar as diversas ligações estabelecidas entre os vocábulos destacados. Verificou-se, no contexto em que as palavras foram pronunciadas, a sua relevância para a análise das categorias. Observa-se que a palavra em destaque foi “professor”. Através dela se estabeleceu conexidade com outras palavras como: “formação”, “substituto”, “pessoal”, “área”, “concurso” e “educação”. Portanto, considerando-se o perfil estatístico da análise, o

resultado indica serem estas as palavras mais reproduzidas nas narrativas dos entrevistados e de maior relevância para categoria analisada.

O grafo nuvem de palavras, apresentado na Figura 11, mostra os vocábulos mais evocados nas narrativas dos professores pesquisados em relação às categorias intermediárias em análise.

Figura 11 - Nuvem de palavras do subcorpus\_3



Fonte: Software Iramuteq a partir de dados da pesquisa (2020)

A partir da análise de similitude mostrada na Figura 10, observa-se que o vocábulo “professor” ocupa o centro dos vértices. Isto denota a sua importância no contexto das narrativas dos pesquisados. Na ponta dos principais vértices constam os outros vocábulos menos evocados. Estas ramificações mais evidenciadas (linhas mais espessas) representam as conexões mais fortes entre os vocábulos, portanto com maior importância no discurso dos pesquisados.

### 7.5.1 Interesse pela docência

A partir das relações mostradas entre o vocábulo “professor” e as palavras “curso” e “formação” e com base nas narrativas dos pesquisados, foi possível a análise da categoria intermediária “interesse pela docência”. A leitura das Unidades de Análise do subcorpus\_3 indica duas condutas distintas, ainda que complementares, por parte dos professores pesquisados, para se credenciarem ao trabalho docente: a primeira conduta trata de pesquisados que demonstraram algum interesse pelo trabalho docente durante a formação inicial e, até mesmo antes dela. Para estes, percebe-se que a docência ainda é vista de forma ingênua e/ou até mesmo descompromissada, dada as circunstâncias temporais em que se deu o interesse.

A Intenção precoce de apostar na docência como atividade de trabalho também aparece nas narrativas de alguns docentes. Para o/a professor/a P5, o interesse pela docência tem origem na família. O que, antes, era uma ingênua brincadeira de criança, tornou-se possibilidade real de atividade profissional a ser seguida.

Mas, eu tenho uma raiz de toda família da parte da minha mãe ser professora. Todas as minhas primas, minhas tias foram professoras e muitas ainda são. Então desde criança eu já tinha meu quadro negro onde eu já dava aulas para minhas bonecas, posteriormente, para minhas amiguinhas de infância. Com isso, já tinha dentro de mim uma vontade muito forte de ser professora (P5\_TG3\_UA45).

Para o professor P8 o olhar diferente pela docência se deu por inspiração, na medida em passou a perceber com interesse o trabalho de outro professor, cuja forma de exercer a docência trouxe-lhe fascínio pelo ofício.

Eu tive uma grande referência para o meu trabalho docente. Foi uma professora da Universidade Federal que usava muita dinâmica nas aulas e aquilo me fascinava. Eu dizia, se eu for ser docente quero ser desse jeito (P8\_TG3\_UA50).

A segunda conduta observada refere-se às experiências educativas vivenciadas pelos professores pesquisados dentro do próprio ambiente de trabalho. No entendimento destes, o estímulo à docência veio por meio de experiências de trabalho de natureza educativa materializadas por políticas de qualificação de pessoal e executadas em instituições de saúde. Nas narrativas dos professores P2, P5 e P9, é possível perceber o quanto estas formações auxiliaram no interesse pelo trabalho docente.

Como coordenadora de treinamento de pessoal da Fundação Municipal de Saúde eu comecei a voltar meu trabalho para a docência porque, naquela época, eu participei ativamente da capacitação de vários auxiliares de enfermagem para o cargo de técnico em enfermagem (P2\_TG3\_UA29).

Na enfermagem existe o lado natural da docência. Você trabalha com técnicos e auxiliares técnicos que precisam de treinamento. Eu já preparava minicursos, pois sabia que eles tinham deficiência. Por exemplo, em curativos. Então, eu dizia: gente, vamos nos organizar. Vamos fazer uma revisão sobre curativos com quem já faz isso, mas têm práticas erradas. Então a Enfermagem, ela tem esse lado de educação, porque a gente educa tanto os nossos pares, a gente se educa, como educa a comunidade sobre saúde (P5\_TG3\_UA46).

Em toda a minha vida profissional, meu trabalho foi sempre voltado para a qualificação de pessoal. Com certa dose de certeza, esse foi o gatilho para meu ingresso na docência (P9\_TG3\_UA52).

Para o professor P3, a perspectiva de trabalhar como professor surgiu ainda no estágio final da graduação quando se deu conta de que o trabalho como professor representava uma perspectiva interessante de trabalho a ser desenvolvida em sua área de formação.

Nesse momento o que me ajudou foi o estágio que fiz ainda durante a graduação. Com o estágio eu abri um leque de pensamentos, pois lá você tinha contato com todos os setores da minha formação. Com isso, eu abri o leque para outras áreas e tive oportunidade de participar de vários trabalhos e experimentos. Isso tudo me ajudou na hora de decidir pelo trabalho como docente (P3\_TG3\_UA38)

A participação em cursos de pós-graduação também é citada como responsáveis pelo interesse pela docência. É o que relatam os professores P6 e P8, respectivamente:

A opção pela docência se deu quando ainda na Extensão sai para fazer uma Especialização em Mecanização Agrícola e dentro do meu grupo de estudo, descobri que eu tinha facilidade para transmitir e me expressar, dito também pelos meus colegas (P6\_TG3\_UA48).

Da época do mestrado, a experiência no estágio à docência foi muito importante, pois esse foi o momento em que eu, com a supervisão da professora da disciplina, tive autonomia com uma turma para realizar atividade com eles e isso aumentou o desejo de atuar na docência (P8\_TG3\_UA51).

A análise anterior revelou razões e incentivos percebidos por alguns professores pesquisados para elegerem o trabalho docente como atividade de trabalho possível dentro de seu campo de conhecimento. É interessante, entretanto, saber como se deu, de fato, o ingresso destes professores no campo da docência, o que foi possível pela análise da categoria intermediária “primeiras experiências de ensino”.

#### 7.5.2 Experiências de ensino

A conexão entre os vocábulos “professor”, “concurso”, “substituto” e “trabalho” analisadas com base nas unidades de análise do subcorpus\_3 apresentadas na Figura 10, permite inferir que as primeiras experiências de ensino

ocorreram em instituições públicas pela via do concurso público para o cargo “professor substituto”<sup>98</sup>. É fato que contratos provisórios de trabalho em instituições públicas de ensino são instrumentos frequentemente utilizados como medida emergencial para suprir a carência de professores em diversas áreas do conhecimento. Por se tratar de um processo universalizado e exigir formação acadêmica básica dos pretensos candidatos, o concurso público para o cargo de professor substituto tornou-se atrativo para muitos profissionais recém-formados e/ou mesmo para outros com carreiras estabilizadas. No caso desta pesquisa, para a maioria dos professores pesquisados (seis em nove) o caminho não foi diferente.

Em suas narrativas, os professores relataram que este tipo de trabalho, ainda que temporário, foi de fundamental importância para consolidar a pretensão de seguir a carreira docente. De fato, estas conclusões podem ser observadas nas narrativas dos professores P1, P2, P3, P7, P9:

Eu comecei a trabalhar como professor substituto e achei uma experiência bacana, principalmente por a gente poder colaborar com o crescimento de outras pessoas. Enquanto o trabalho em outras áreas me estressava, a sala de aula sempre me animava e me revivia. Ao conversar com as pessoas dando aula eu voltava para casa revigorado. (P1\_TG3\_UA25).

Eu tive oportunidade de ser professora substituta na minha área e, após cinco anos, resolvi fazer concurso para professor efetivo (P2\_TG3\_UA30).

Eu não pensava em seguir minha carreira, então veio a chance de ser professor substituto. Eu já tinha vontade de transmitir tudo o que recebi de formação lá na universidade (P3\_TG3\_UA42).

Com menos de dois anos do término da graduação surgiu um concurso para professor substituto da disciplina de apicultura dos cursos de agronomia e medicina veterinária da UFPI. Esta foi a minha primeira experiência docente e a magia da sala de aula me conquistou (P7\_TG3\_UA49).

Quando você entende o que está fazendo, você se identifica. Você leva um tempo perdido no mundo a dizer o que eu quero ser e, às vezes, a gente não tem aquele norte, não aparece ninguém para te orientar, mas se você deixar as coisas acontecerem vai chegar um ponto que você vai dizer: isso eu gostei e esse ponto foi exatamente quando fui professor substituto e decidi fazer concurso para professor efetivo (P9\_TG3\_UA53).

Motivações distintas das apresentadas acima também foram mencionadas. Os professores P3 e P8, respectivamente, contam que a docência em suas vidas se

---

<sup>98</sup> Na legislação, a figura do professor substituído está disciplinada pela Lei n.º 8.745/1993 e diz respeito ao profissional de qualquer área do conhecimento que, uma vez aprovado em certame específico, exercerá a atividade docente por um período não superior a dois anos consecutivos.

deu de maneira não programada, imprevisível e/ou inesperada, onde nenhum passo foi planejado, mas ocorreu por pura necessidade de trabalho.

Nunca pensei em ser professor. A minha entrada para a docência foi devido à necessidade de professores para o curso técnico do colégio agrícola. Como eu já era servidor administrativo e fui convidado para ministrar algumas disciplinas técnicas. Naquela época não havia concurso. O contrato era por hora/aula. A partir daí eu passei a ministrar várias disciplinas no curso. Agora, quando surgiu essa vaga [...] eu comecei a sentir que esse poderia ser meu trabalho (P3\_TG3\_UA37).

Foi por acaso. Por morar perto da Secretaria de Educação, eu resolvia sempre problemas para minha mãe que era professora. Foi lá que eu encontrei um edital de concurso para professor de Agricultura Geral da área de Agronomia. [...] Então, a ida para docência foi por falta de opção mesmo. Eu não fui buscar. Foi a oportunidade de emprego que me surgiu, mas que não me desvinculava da minha formação inicial (P8\_TG3\_UA43).

Em estudos semelhantes sobre as influências que trazem indivíduos para o trabalho docente, realizadas com professores de disciplinas propedêuticas, observou-se que, dentre os principais fatores justificadores desta escolha, estavam: influência de outros professores; influência familiar; condicionantes sociais e possibilidade de acesso rápido ao mercado de trabalho (BRITO, 2007; PONTES; FIRMINO, 2011; SANTOS, 2016; VIEIRA, 2017; CARVALHO; VIEIRA, 2018; AGOSTINI, 2019, entre outros). Ainda que no plano histórico a docência prescindisse de professores com qualidades humanas específicas como vocação e moralidade (TARDIF; LESSARD, 2005) para seu exercício profissional, no mundo contemporâneo, sem o abandono destas, o estímulo pelo trabalho docente sugere outras motivações.

Ao comparar os resultados obtidos desta pesquisa com outros estudos semelhantes verificou-se, comparativamente, a pouca ou nenhuma prevalência dos fatores aqui observados. Isso demonstra que, para os professores não licenciados, ao menos no seu início, os padrões identitários dos professores guardam singularidades próprias bem distintas daquelas observados em professores originalmente formados nas licenciaturas.

Para sete dos nove entrevistados, a entrada definitiva na docência se deu por meio do concurso público de provas e títulos. Outros dois professores abraçaram a docência como atividade principal de trabalho a partir de convite feito pelas

respectivas instituições em período onde esse tipo de procedimento encontrava respaldo legal<sup>99</sup>.

Com base nas narrativas dos professores percebeu-se que o processo de construção profissional da carreira docente se deu em torno de três marcas principais: 1) a situacional, em que o professor inicia a atividade de professor sem qualquer planejamento anterior; 2) a autoavaliativa, quando parte do próprio professor a avaliação de que ele detém as qualidades necessárias para o exercício do trabalho docente percebido em atividades realizadas em espaço extraescolar; 3) por estímulos recebidos durante a formação em cursos de pós-graduação. Por fim, observou-se, na totalidade dos professores entrevistados, que estes iniciaram a carreira docente como professor temporário em instituições públicas de ensino.

#### 7.6 Categoria Docência técnica

A categoria Docência técnica emergiu na investigação das unidades de análise referentes ao subcorpus\_4, construído a partir do tema gerador “Profissionalidade”. Formou-se pela reunião das categorias intermediárias “Docência pedagógica”, “Docência profissional” e “Docência relacional” que, por sua vez, conectam-se ao tema da profissionalidade docente.

A categoria Docência técnica dedica especial atenção às tensões, possibilidades e desafios enfrentados pelos/as professores/as entrevistados/as na construção de sua carreira profissional. Para além do que é ser um bom professor no campo das práticas pedagógicas, a categoria descreve comportamentos, atitudes e práticas profissionais no desempenho do trabalho docente que impactam na melhoria da prática profissional e, não menos importante, na busca por afirmação na carreira.

Iniciou-se a análise da categoria docência técnica pelo processamento estatístico do subcorpus\_4 pelo software Iramuteq. O resultado mostrou que o documento foi separado em quatro textos e estes, divididos em 34 seguimentos de textos. Foram analisadas 1.224 ocorrências, sendo 456 em formas distintas e 278 *hapax*, o que representa 22,35% das ocorrências e 60,96% de formas distintas.

---

<sup>99</sup> A partir da promulgação da Constituição federal de 1988, o ingresso em cargos de provimento efetivo passou a ocorrer, obrigatoriamente, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. Antes da Constituição de 1988, a gestão de recursos humanos gozava de regras mais flexíveis que permitiam o acesso de servidores ao serviço público por outras vias.

Nesta análise, dado o número de segmentos de textos extraídos do subcorpus\_4 (34), optou-se por agrupar as unidades de análise em três subgrupos conforme destacado no Quadro 12. Com isso, foi possível obter grafos de similitude visualmente mais adequados, dado que a ação diminuiu, significativamente, a poluição de palavras na figura. Os agrupamentos obtidos, considerados categorias intermediárias, são apresentados no Quadro 12 e serão discutidos na sequência.

Quadro 12 - Grupos de análise do Subcorpus\_4

| Subcorpus   | Grupos      | Conteúdo/categoria intermediária          |
|-------------|-------------|---|
| Subcorpus_4 | Subgrupo_4a | Unidades de análise/docência pedagógica   |
|             | Subgrupo_4b | Unidades de análise/docência profissional |
|             | Subgrupo_4c | Unidades de análise/docência relacional   |

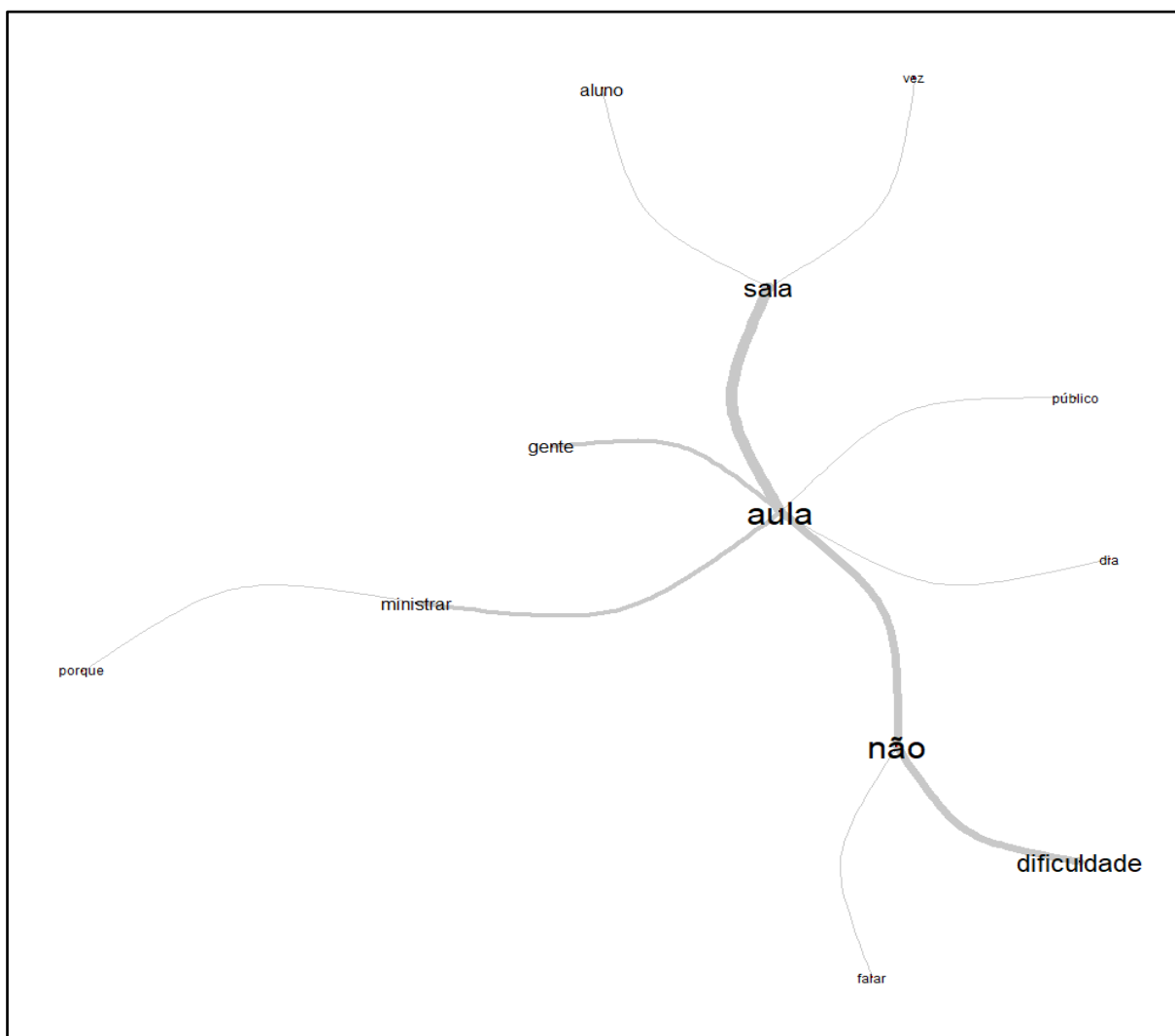
Fonte: Autoria própria (2020)

#### 7.6.1 Docência pedagógica

A categoria intermediária “Dimensão pedagógica” descreve distintos elementos da profissionalidade entrelaçados à ação docente. A categoria não tem o propósito de investigar competências conteudistas dos professores pesquisados, mas examinar ações pertinentes a atos de ensino/aprendizagem e relacionamentos professor/aluno observados em contatos intra e extrassala de aula. Formou-se a partir do agrupamento das unidades de análise do subgrupo\_4a, e o resultado da análise de similitude é apresentado na Figura 12.



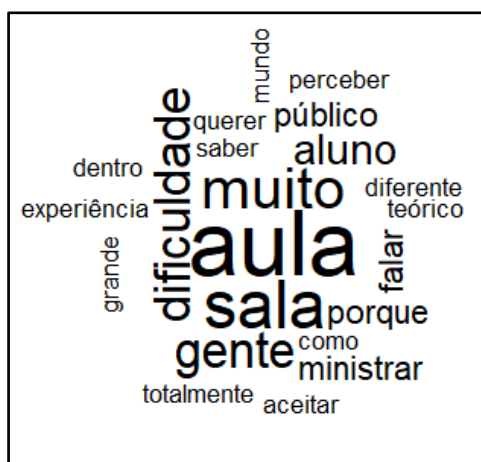
Figura 12 - Análise de similitude do subgrupo\_4a



Fonte: Software Iramuteq com base em dados da pesquisa (2020).

O grafo nuvem de palavras (Figura 13) exibe as palavras mais evocadas nas narrativas dos professores em relação à categoria intermediária em análise.

Figura 13 - Nuvem de palavras do subgrupo\_4a



Fonte: Software Iramuteq a partir de dados da pesquisa (2020)

No grafo da Figura 12, observa-se que as palavras mais evocadas com forte conexão entre si foram: “aula”, “não”, “sala” e “dificuldades”. Com efeito, as conexões exibidas contemplam temáticas distintas organizadas em torno da categoria intermediária em análise.

A conexão entre as palavras “aula” e o vocábulo “sala” auxiliou na compreensão das primeiras vivências pedagógicas de ensino em sala de aula na EPT nos colégios técnicos da UFPI. A análise das narrativas vinculadas ao tema dividiu os professores em dois grupos: o dos professores que relataram sentir-se à vontade no desenvolvimento do trabalho docente e o dos professores que traduziram esse momento como lugar de desconforto.

Dentre os professores que relataram boas práticas iniciais, chama atenção o depoimento do professor P2 que, embora com formação de bacharel, conta que ter vivenciado situações concretas de ensino ainda durante a graduação funcionou como elemento facilitador do trabalho. Para ele, a boa oralidade também contribuiu para a desenvoltura em sala de aula.

Quando cheguei para ministrar minhas primeiras aulas, não foi um momento difícil porque em minha formação acadêmica a gente teve sempre que estar ensinando. Outro ponto foi a facilidade de falar em público, pois tenho certo equilíbrio na hora de falar (P2\_TG4\_UA48).

O professor P4 justifica seu bom controle de sala de aula a experiências docentes precedentes. Relata que, anteriormente, exerceu a docência técnica, só que em âmbito estadual. Como se tratava de professores não licenciados, como pré-

requisito para o trabalho docente, lhes foi exigido formação específica complementar no campo pedagógico como pré-requisito para assumir a docência profissional.

Quando trabalhei no Estado, antes de ir para sala de aula, nós tivemos uma semana de capacitação. Nós fomos orientados como era que se fazia e como era a parte didática. Quando cheguei no Colégio eu não tive dificuldades nenhuma. Para falar a verdade, eu achei até muito bom. Parecia que essa era a profissão para mim e eu não sabia (P4\_TG4\_UA69).

O professor P6 pondera que, o sentir-se à vontade em sala de aula resulta da boa preparação feita anteriormente e da empatia com o trabalho docente e, principalmente com os alunos.

Eu não tive dificuldades iniciais no contato com os alunos em sala de aula. Passei cinco anos em trabalhos que tinham como uma das atividades ministrar cursos e palestras para comunidades rurais. Foi um momento muito proveitoso e importante da minha carreira docente e que me proporcionou a experiência de trabalhar turmas de EJA. Toda essa experiência trouxe segurança para realizar meu trabalho (P6\_TG4\_UA87).

Ainda no campo das experiências iniciais exitosas em sala de aula, para o professor P3, embora não tenha citado claramente como se deram as primeiras experiências de ensino em EPT, justificou sua predisposição para o ensino na especificidade da prática e no bom relacionamento com os alunos.

Não tive dificuldades em sala de aula. Em todas as disciplinas que lecionei eu casava a parte teórica com a parte prática. Eu pegava a parte teórica e levava para o campo. Isso me deu um suporte muito grande e me deu também uma coisa grande que foi o respeito dos alunos (P3\_TG4\_UA66).

Da conexão entre as palavras “aula”, “não” e “dificuldade” resultam as narrativas dos professores pesquisados que declararam dificuldades iniciais com a docência em sala de aula. Os professores P3 e P8, por exemplo, atribuíram à pouca experiência profissional em sala de aula como o fator determinante para este desconforto.

Minhas primeiras experiências em sala de aula não foram muito boas. Eu não tinha muita experiência, mas, aos poucos, consegui estabelecer uma forma de ministrar aulas que a gente já dizia no primeiro dia: nós não aceitamos isso, nós não aceitamos aquilo e ficava cobrando e a gente realmente cumpria aquilo que a gente determinava (P3\_TG4\_UA63).

Sendo bacharel e tendo como única experiência o estágio à docência, que aconteceu durante o mestrado, impossível não ter tido medo no início da carreira docente. A falta de experiência docente foi um peso e gerou muitas dúvidas e incerteza. Eu não tinha nada preparado. Como peguei as turmas em andamento, não sabia onde as turmas tinham parado no conteúdo (P8\_TG4\_UA90).

Dificuldades em lidar com alunos considerados “problemáticos” foi a causa apontada pelos professores P1 e P9, respectivamente, para justificar o incômodo inicial com o trabalho docente.

No meu trabalho específico eu tive dificuldades com alguns alunos que não são muito identificados com o curso que estão fazendo. Eu sofria com esse desinteresse, pois eu sabia que eles estavam ali por outros motivos. (P1\_TG4\_UA57).

O aspecto negativo da sala de aula é que se percebe que tem muitos alunos que, às vezes, não querem estudar. Às vezes, você prepara uma atividade e não existe aquele *feedback*. Tem um público que você tem certeza de que ele não quer seguir aquela carreira (P9\_TG4\_UA92).

Outro aspecto observado relativo ao vocábulo “não” diz respeito à necessidade de formação pedagógica para professores não licenciados como condição auxiliar e complementar de melhoria do exercício do trabalho docente. Nas narrativas, quando indagados sobre o tema, os professores P6 e P7 restringiram-se a dizer que tal processo não se fez necessário, sem, entretanto, dar ênfase à posição assumida.

Dos professores que se manifestaram ser possível prescindir de conhecimentos pedagógicos para o regular exercício da docência, o professor P3, autoanalisando o próprio trabalho, limitou-se a afirmar que abriu mão deste tipo de conhecimento por já considerar sua prática pedagógica exitosa.

De verdade, não precisei destes conhecimentos para ministrar minhas aulas, porque meu palco principal era a sala de aula. Eu, dentro da sala de aula me transformo, porque eu me preparo muito bem. Várias vezes eu fui aplaudido em sala de aula e ter conhecimento pedagógico nunca me fez falta (P3\_TG4\_UA62).

O professor P5, embora reconhecendo a importância da formação pedagógica para o professor não licenciado, declarou que estes conhecimentos específicos não foram capazes de modificar sua prática.

A formação pedagógica para a atividade docente, isso tem duas visões: a minha, que acho que não fez diferença, mas eu sempre gostei muito de

docência, mas tem a visão do aluno. Não sei se o aluno percebeu isso em mim. Aí a gente não pode saber, mas a minha, eu acho que não fez diferença por que, por exemplo, teve um curso de especialização aqui e eu fiz. Eu fiz uma disciplina específica de didática, mas não mudou minha atividade docente (P5\_TG4\_UA80).

Dentre os professores participantes da pesquisa que manifestaram concordância quanto à necessidade de formação específica no campo da pedagogia para professores bacharéis/tecnólogos, o professor P9 evidencia que, para além da redefinição de novos papéis no campo da docência, ainda é do professor o protagonismo do processo de ensino, fato que demanda preparação e qualificação.

Eu acho que precisa, sim. Por que a gente está sempre se renovando. Então alguém que é formada como bacharel, a instituição deve incentivar, pois precisamos sempre estar antenados com novas realidades, com novas abordagens de ensino. (P9\_TG4\_UA93)

O professor P4 também concorda com esta necessidade e se diz levado a compensar essa falta, algumas vezes, com o improviso em sala aula.

Ao pensar sobre o uso das tecnologias em sala de aula, essa é uma temática que você sabe entre aspas. Você faz de conta que sabe. Se eu preciso fazer uma atividade com isso, eu ainda não tenho a estrutura metodológica para isso e seria interessante de ter. Enquanto isso eu vou fazendo de improviso (P4\_TG4\_UA74).

O professor P2, entretanto, mostrou-se favorável à formação pedagógica, pois, para ele, sem a formação, o docente constrói o próprio modelo de docência fundamentado na própria experiência, dado que este é o principal referencial para o trabalho docente.

Eu acho que dificulta. Entretanto, a disciplina de didática que cursei na graduação me ajudou bastante. Lá nós tivemos até informação de quantas cores se poderiam usar no quadro e o formato das letras. Nessa disciplina nós tivemos orientação e isso nos ajudou muito no trabalho como professor. A formação em dinâmica em grupo ajudou muito, pois aprendemos a trabalhar com grupos de alunos, quantos alunos poderíamos colocar em cada grupo. Essas coisas nos ajudaram, mas claro, não foi tudo (P2\_TG4\_UA59).

O professor P5 fez seu mestrado na área de educação. Relata que esta decisão chegou a ensejar preconceitos de colegas, porém justifica sua ação pelo entendimento que tem sobre a necessidade dos saberes pedagógicos para a profissão docente.

Meu mestrado foi na área de Educação. Eu tenho colegas que veem isso como um lado negativo. Ah, você é enfermeiro, seu mestrado não é em enfermagem. Já eu vejo com um lado positivo [...], pois, se eu sou professor, eu precisaria de um bom curso que sedimentassem meus conhecimentos na área de como educar (P5\_TG4\_UA76).

A profissionalidade contempla múltiplas dimensões de análise. Dentre estas dimensões, considera-se relevantes as categorias que analisam contextos e processos vinculados à constituição do professor.

Tomando como referência o campo da sociologia das profissões, sabe-se que o conhecimento específico dedicado a um ofício é o principal descritor utilizado para caracterizar e descrever uma profissão (ROLDÃO, 2005). De maneira geral, o saber específico constitui o conjunto de conhecimentos necessários adquiridos pelo indivíduo que o habilitam a exercer determinada profissão. Em tese, estes são saberes, por vezes, obtidos ainda na formação inicial e, eventualmente, complementados e ampliados em formações subsequentes.

Em se tratando da profissão docente, ela não se afasta muito desta análise preliminar. Ao contrário, pois, como profissão reconhecida que é, requer saberes específicos, ainda que contemple certa singularidade. Isto porque o trabalho docente requer mais do que conhecimentos específicos. Como explica Libâneo e Pimenta (1999), a docência forma-se pela união de dois tipos de saberes: os de natureza específica, inerentes ao próprio campo de atuação, e os de natureza didático-pedagógica, orientados para o saber ensinar. Da articulação destas dimensões resulta o saber disciplinar.

Um ponto singular, a ser considerado sobre o trabalho docente, diz respeito à sua natureza humana e interativa (TARDIF; LESSAR, 2014). Esta característica ganha centralidade na compreensão do trabalho do professor, dado que a sala de aula é um espaço de ensino e aprendizagem em que se processam inúmeras interações humanas mediadas pela linguagem. Com efeito, fica fácil perceber a importância destas habilidades/conhecimentos para a formação integral do educador e, também, para o contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, há que se advertir que os aspectos interativos do trabalho docente não pertencem ao campo do conhecimento específico. Ao contrário, são saberes de natureza pedagógica que vivem constantemente a desafiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho docente. Ora, o trabalho de ensinar do professor deve pensar a formação do educando para além dos conteúdos

ensinados. Em outras palavras, requer algo mais, que pode estar nos saberes didáticos, pedagógicos e/ou mesmo em saberes adquiridos durante a própria prática docente.

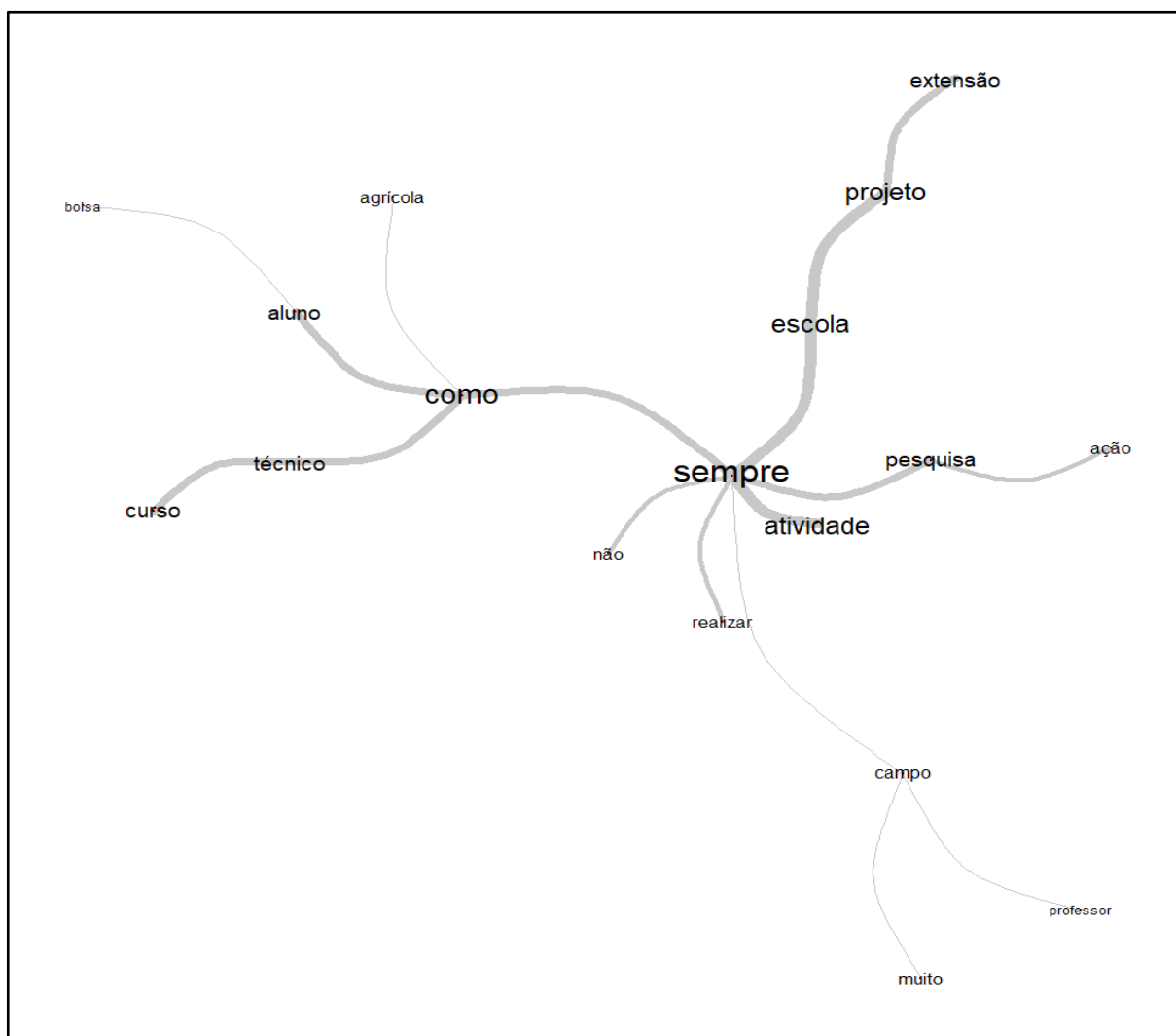
A análise das narrativas que traduzem as vivências iniciais de sala de aula dos professores pesquisados trouxe à tona ao menos duas temáticas importantes para a análise do trabalho docente neste cenário. A primeira delas vem da parte dos pesquisados que tiveram vivências iniciais exitosas na EPT. Estes atribuem o mérito pelo bom desempenho à participação em processos formativos anteriores com temáticas voltadas para o campo do ensino. Os professores consideram que estas vivências proporcionaram a confiança necessária que os ajudaram a lidar com este momento inicial da docência. Do lado dos professores inicialmente insatisfeitos com a docência, as principais justificativas abraçaram a temática da relação professor/aluno.

Em vista disso, quando processos de ensino são conduzidos por professores/as bacharéis/tecnólogos, estes dois temas ganham especial relevância, tendo em vista que, para estes profissionais, conhecimentos pedagógicos não estão contemplados em suas formações iniciais, pois, dos nove professores entrevistados, apenas dois fizeram cursos de pós-graduação no campo temático da Educação. Todos os outros preferiram aprofundar-se em suas áreas de formação. Este fato, combinado com os discursos de alguns professores, denotam a importância que professores não licenciados dão a este tipo de formação. Some-se a isso, a pouca ou nenhuma importância dada pelas instituições públicas de ensino em, minimamente, cobrar aspectos da legislação, ainda em vigor, que indicam caminhos diferentes.

#### 7.6.2 Docência profissional

A categoria intermediária “Docência profissional” descreve elementos da ação docente realizado em ambientes extrassala. Considera-se como extrassala o grupo de atividades desenvolvidas pelos professores (atividades administrativas, pesquisa, extensão, colaboração, por exemplo.) que alargam, para além da visão clássica do ensino, o conceito de trabalho docente. A categoria formou-se a partir do agrupamento das unidades de análise do subgrupo\_4b. A Figura 14 exhibe a análise de similitude deste subgrupo.

Figura 14 - Análise de similitude do subgrupo\_4b



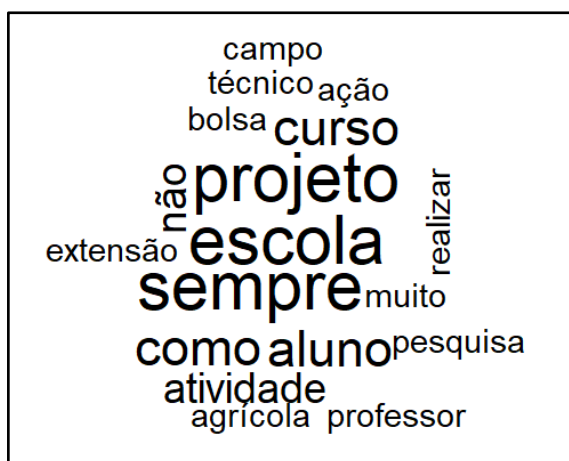
Fonte: Software Iramuteq (2020) com base em dados da pesquisa.

A análise de similitude da Figura 14 mostra, em seu principal vértice, que a palavra mais evocada foi “sempre”, que, por sua vez, apresenta quatro ramificações fortes em conexão com as palavras “atividade”, “pesquisa”, “escola” e “como”.

A Figura 15 destaca as palavras mais evocadas nas narrativas dos professores em relação à categoria intermediária em análise.



Figura 15 - Nuvem de palavras do subgrupo\_4b



Fonte: Software Iramuteq a partir de dados da pesquisa (2020)

Da análise do grafo de similitude e com fundamento nas narrativas dos pesquisados infere-se que o sentido assumido pela palavra “sempre” indica que, para os pesquisados, as atividades extrassala são incumbências permanentes e naturalmente incorporadas ao trabalho de cada docente. A conexidade com as outras palavras listadas permitem dimensionar o estágio de comprometimento docente em atividades institucionais, em geral, materializados por meio de projetos de pesquisa e da extensão<sup>100</sup>, ainda que no plano político institucional da UFPI haja alternativas à consagrada tríade ensino-pesquisa-extensão<sup>101</sup>.

O trabalho integrando ensino, pesquisa e extensão é um modelo de trabalho docente em crescimento junto aos professores pesquisados. Em consequência, o trabalho com projetos permitirá ao professor ampliar significativamente sua percepção sobre o trabalho docente para além do conceito tradicional e conservador da docência pensada unicamente como ação dentro da sala de aula. No caso dos colégios técnicos, por se tratar de escolas vinculadas à instituição de ensino superior, além do ensino, incorporam naturalmente em suas rotinas o trabalho com pesquisa e extensão.

<sup>100</sup> A Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012, em seu Art. 2º informa que Ensino, Pesquisa e Extensão são atividades inerentes à carreira do Magistério Federal (BRASIL, 2012).

<sup>101</sup> No âmbito da UFPI, a Resolução n.º 44/2019 aprovada pelo Conselho de Pesquisa e Extensão (CEPEX) instituiu a agenda docente para a carreira EBTT. A resolução desconsidera a obrigatoriedade legal das atividades de pesquisa e extensão, dado que permite, por exemplo, que professores em regime de trabalho integral cumpram toda carga horária contratada apenas com atividades de ensino.

Na perspectiva dos professores pesquisados, o trabalho com pesquisa e extensão aparece com maior ênfase, respectivamente, nas narrativas dos professores P3, P4 e P7.

Sempre fui engajado nos projetos da escola principalmente nas atividades de campo e extensão. Sou chamado de eterno coordenador porque aquilo que dizia que iria realizar eu realizava no campo (P3\_TG4\_UA65).

Sempre fiz projetos de extensão. Como a escola tem projetos de bolsa de iniciação científica, todo ano eu envolvo os alunos. Com bolsa ou sem bolsa eu sempre estive com projetos (P4\_TG4\_UA73)

Durante todo esse período de docência, nos regimes temporário e definitivo, sempre realizei diversas ações individuais, bem como, coletivamente. As ações contemplaram o ensino, a pesquisa e a extensão. Ações como visitas técnicas a empreendimentos agropecuários e agroindustriais e projetos fazendo parte das atividades de ensino aprendizagem das diversas disciplinas ministradas na escola (P7\_TG4\_UA89).

O professor P1 narra que seu envolvimento com projetos de pesquisa e extensão ampliou sua percepção do trabalho docente a ponto de dedicar especial importância a estas atividades.

Existem escolas que só dão aulas e existem as escolas que também desenvolvem a parte da pesquisa e da extensão, que é esse caso aqui. A aula é a coisa mais fácil que a gente faz. O resto é extensão e pesquisa. Esse lado eu não conhecia e comecei a conhecer aqui convivendo com os colegas e eu vejo que esse lado da pesquisa e da extensão tem mais valor do que a aula (P1\_TG4\_UA56).

O tempo dedicado ao trabalho docente extrassala em projetos de pesquisa e extensão também foi informado pelo professor P8 como central para o seu crescimento profissional.

Hoje eu atuo também em cursos de extensão, em projetos de pesquisa e em elaboração e publicação de artigos e estudos de técnicas mais aprofundadas em minha área. É isso que a gente faz hoje e quando você faz isso, você cresce como professor (P8\_TG4\_UA91).

Para além da disseminação do conhecimento que os projetos de pesquisa e extensão proporcionam à comunidade (acadêmica ou não), algumas atividades de trabalho docente extrassala podem trazer algum tipo de retorno às instituições, seja em reconhecimento, seja em melhorias físicas e estruturais. Foi o caso do projeto

desenvolvido pelo professor P3 que se preocupou com a estética ambiental do espaço escolar.

Uma atividade que desenvolvi na escola foi o projeto de extensão para o replantio de árvores. Eu dizia que não era possível ter uma escola agrícola que não tivesse frutas. Então, coloquei frutas aqui e em todos os blocos e em toda a área da escola (P3\_TG4\_UA67).

Além do trabalho com pesquisa e extensão, observa-se o envolvimento de alguns pesquisados com a vida administrativa da instituição. É o que narram os professores P5 e P6:

Sempre participei dos projetos de pesquisa e extensão da escola. Sempre atuei em pesquisa que envolve os alunos dos cursos técnicos. Na parte administrativa, eu participo do Conselho do Colégio e já coordenei o Curso Técnico (P5\_TG4\_UA84).

Como educador, pesquisa e extensão sempre fizeram parte do meu trabalho. Além disso, eu colaborei na coordenação do Curso Técnico, na supervisão pedagógica, onde pude contribuir com a mudança na matriz curricular do curso, na direção do Colégio, onde pude criar dois novos cursos (P6\_TG4\_UA88).

O professor P4 revela o lado afetivo que as atividades extrassala desenvolvem, especialmente em se tratando do relacionamento professor/aluno.

Os projetos de pesquisa e extensão também desenvolvem uma parte afetiva com os alunos. Um curso técnico aproxima muito o aluno do professor, visto que temos muitas atividades de campo e isso trás um relacionamento muito bom entre aluno e professor. Isso é uma coisa muito boa (P4\_TG4\_UA70).

Buscando aprofundar a questão, é necessário investigar o que faz, afinal, um professor? Tardif e Lessard (2014) respondem. Para eles, o trabalho do professor combina aspectos legais expressos em normas oficiais (decretos, leis, portarias, dentre outros) e práticas reais “expressas em processos concretos de trabalho” (2014, p.111).

Bronckart (2006), por sua vez, pondera que um olhar contemporâneo sobre o estatuto profissional do trabalho docente mostra que o trabalho do professor ainda se concentra no espaço intrassala e ao domínio de saberes e competências específicas. Em regra, tal hegemonia ocorre por visão equivocada do ofício ou, mesmo, por condições concretas de ação.

A competência profissional, conforme Contreras (2002), foi trazida ao debate do trabalho docente como um campo de estudo da profissionalidade em ascensão, pois alarga a percepção do trabalho docente ao integrar à sua pauta de análise outros elementos, em regra, ignorados ou, mesmo, desvalorizados em práticas tradicionais. Como explica esse autor, a competência profissional não diz respeito apenas ao domínio de saberes específicos, mas refere-se à capacidade do professor de acrescentar novas práticas à sua ação no contínuo propósito de melhoria da qualidade do ensino.

Nesse ponto, ultrapassa-se o campo das práticas individualizadas em direção ao trabalho docente de práticas coletivas. Sacristán (1995) descreve este tipo de práticas pedagógicas como ações que conformam novos modelos de comportamento profissional que ajudam a legitimar práticas pedagógicas modernas e, não menos importante, consolidar ações de grupo.

Em regra, o trabalho extrassala possui esta natureza coletiva. Ainda que ideias possam ser individualizadas, sua concretização no plano institucional requer mais cabeças. Pode envolver alunos, grupo de professores de um campo específico ou mesmo distinto, do conhecimento, em ações interdisciplinares. Certo é que a dimensão subjetiva do trabalho docente, com sua natureza diversa amplia as relações profissionais, sociais, institucionais e até políticas do professor para além da objetividade tradicional, na medida em que institui novos objetivos ao trabalho docente dentro do espaço escolar.

Ressignificar o trabalho docente, entretanto, requer do professor condutas renovadas frente ao ofício. Implica, por exemplo, assumir premissas norteadoras que levem em conta o abandono de posturas individualistas e, em especial a incorporação de ações coletivas. Além disso, a subjetividade no sentido aqui adotado, explica Sacristán (1995), reivindica para si a existência de uma relação dialética entre os elementos participantes do processo como forma de legitimar práticas e consolidar conhecimentos e competências.

O esforço docente em comprometer-se com atividades extrassala tem influência direta com a qualidade do trabalho docente. A preocupação do professor em melhorar a dinâmica do seu trabalho para além das práticas tradicionais implica, entre outras coisas, romper com padrões tradicionais de docência larga e institucionalmente consolidados. Ainda que tais práticas possam ser colocadas na conta de exigências legais e/ou mesmo profissional, não se pode desconsiderar que

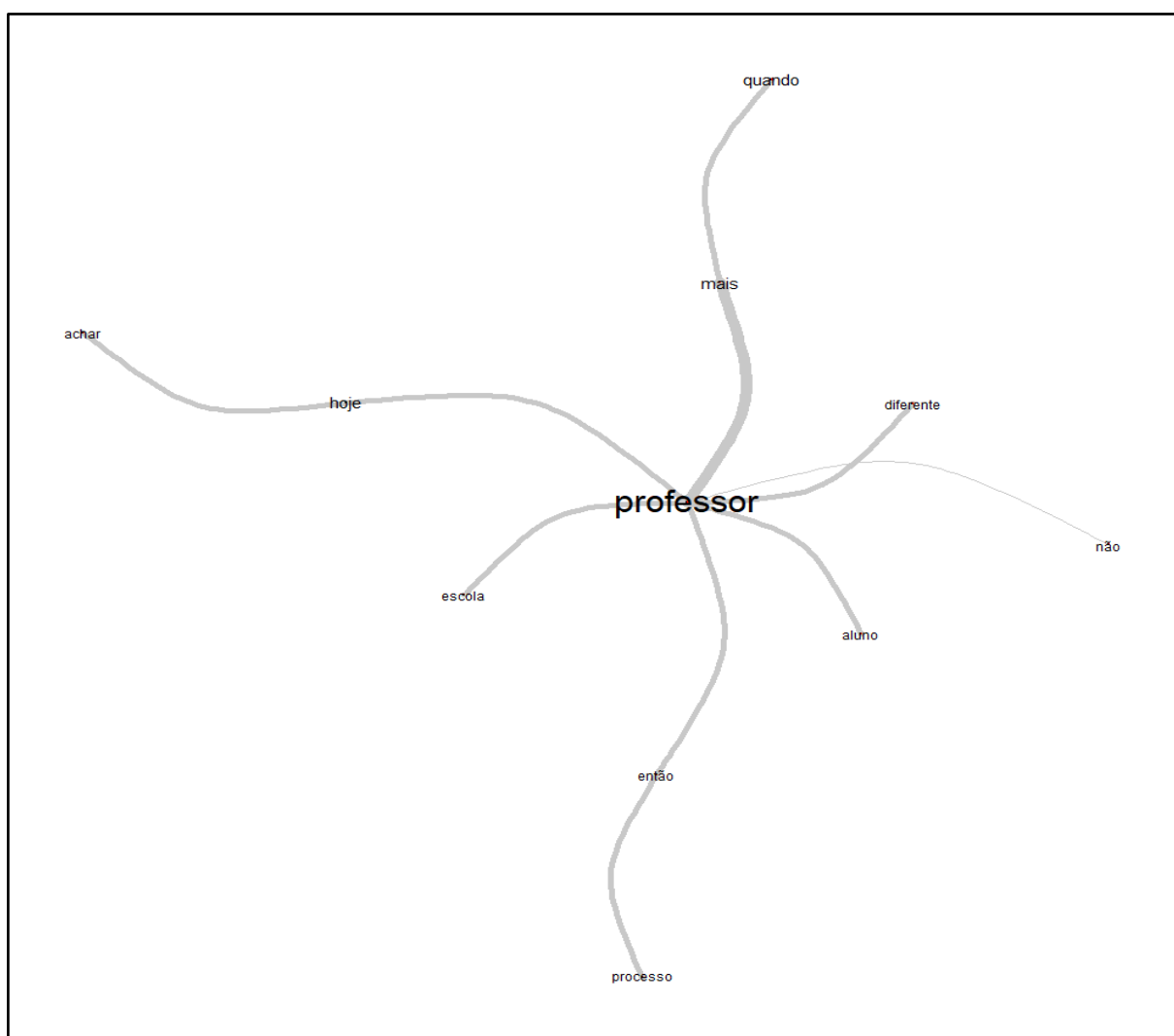
o fato em si fortalece a tese do professor incomodado com o modelo rotineiro de trabalho docente fortemente disseminado em nossos espaços escolares.

### 7.6.3 Docência relacional

A categoria intermediária “Docência relacional” descreve aspectos da subjetividade humana abrangendo vínculos de natureza socioprofissional e institucional. Analisa elementos pertinentes ao relacionamento dos professores pesquisados com seu trabalho, com os outros atores escolares e com a instituição a qual pertence. A categoria formou-se a partir do agrupamento das unidades de análise do subgrupo\_4c.

A Figura 16 apresenta a análise de similitude processada pelo *software* Iramuteq no subgrupo\_4c.

Figura 16 - Análise de similitude do subgrupo\_4c

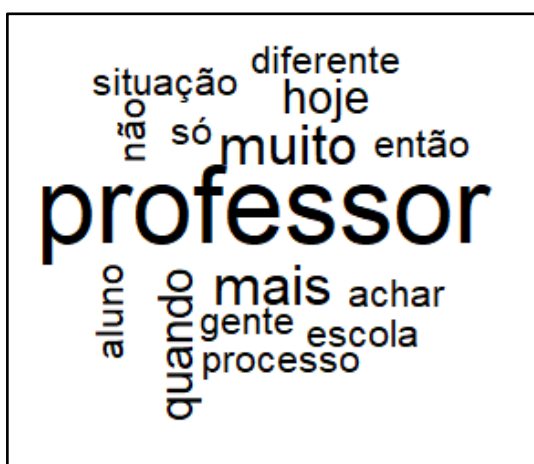


Fonte: Software Iramuteq com base em dados da pesquisa (2020).

No grafo da Figura 16 observa-se que a palavra “professor” foi a mais evocada. A mesma ocupou posição central nas narrativas e estabeleceu conexidade com as palavras “aluno”, “escola”, “então”, “diferente”, “hoje” e “mais”.

O grafo Nuvem de palavras (Figura 17) evidencia as palavras mais destacadas nas narrativas dos professores em relação à categoria intermediária em análise.

Figura 17 - Nuvem de palavras do subcorpus\_4c



Fonte: Software Iramuteq a partir de dados da pesquisa (2020)

As narrativas dos professores pesquisados abordam tanto inquietações de caráter administrativo, quanto questões de relacionamentos interpessoais no espaço escolar. O professor P5 defende que, no diálogo com a gestão da escola, é central o respeito ao professor e a seu trabalho. Em sua fala, pondera que, a sensação de desprestígio profissional, especialmente por parte da gestão institucional, induz a atitudes de distanciamento do professor em relação a seu trabalho docente.

Para cooperar mais com a escola, a primeira coisa que eu acho é que o professor precisa ser respeitado e aceito. Quando o professor é rejeitado em seu trabalho, por mais que traga uma ideia para o gestor ele vai ignorar, mas a recebe de forma diplomática, educada. Então, você continua querendo participar. Mas, se você sente que a gestão é indiferente, há um processo de retração. Você fica na sua e diz: vou dar só minhas aulas. Quanto às outras coisas, vou me colocar e só observar o andamento (P5\_TG4\_UA85).

O professor P2 compara o trabalho docente entre professores das áreas técnicas e professores licenciados. Para ele, as ações do campo técnico são mais coletivas e envolve mais professores.

O trabalho do professor na parte técnica é mais coletivo e envolve todos os professores. Eu noto que os professores da parte técnica têm uma ligação diferente em relação ao pessoal do ensino médio, somos mais integrados, mas, talvez, por nosso campo de trabalho ser mais técnico (P2\_TG4\_UA61).

As relações interpessoais são abordadas pelo Professor P4, ao relatar que, com o passar do tempo, o relacionamento entre pares torna-se mais profissional e menos afetivo, acentuando, com isso, a diferença e modificando atitudes.

Destaco dois momentos distintos de meu trabalho: o primeiro, quando comecei, nós tínhamos um momento diferente do atual. Nós tínhamos uma situação amigável tanto na gestão, quanto de colegas professores e de alunos. Nós tínhamos uma situação assim quase que familiar. Todo mundo se dava muito bem. A segunda, na situação atual, a gente vê muito as pessoas voltadas para a questão do eu. Eu só penso em mim, ninguém pensa muito em trabalhar coletivamente em prol de um benefício comum. Existem coletivos, mas fragmentados (P4\_TG4\_UA71).

Da conexão entre a palavra “professor” e a palavra “diferente” emerge a narrativa sobre o relacionamento entre grupos de professores. Em regra, as escolas de EPT vinculadas a IES têm como principal modalidade de ensino a concomitância interna. Com isso, coexistem no espaço escolar professores com distintas formações. Na narrativa do Professor P5, observa-se que tal singularidade vinculada à EPT favorece a criação de subgrupos de professores, quase sempre, por vinculação à uma modalidade de curso. O professor P\_5, explica:

Eu tenho a percepção que temos dois grupos de professores diferentes. Os licenciados e os não licenciados. [...] Hoje as reuniões são segmentadas, são assembleias por áreas. Nós perdemos muito quando terminou as reuniões com todos os professores (P5\_TG4\_UA86).

A conexão entre as palavras “professor” e “escola” retrata a percepção dos docentes em relação à instituição e desta com outros atores envolvidos no trabalho escolar. O professor P1, por exemplo, em sua narrativa, faz questão de exaltar as qualidades da escola e sua dinâmica de funcionamento.

A atividade docente é engrandecedora. Na escola nós temos os melhores professores. São pessoas dinâmicas, são pessoas que não se acomodam. Elas estão sempre instigadas a se angustiar com o que acontece mesmo quando o que acontece seja contra a gente (P1\_TG4\_UA55).

A conexão entre as palavras “professor” e “aluno” revela o entusiasmo do professor com a instituição e o resultado de seu trabalho, especialmente em relação à formação de seus alunos, conforme a narrativa do professor P9:

Na escola, temos uma estrutura preparada para ajudar as pessoas. Os alunos que nós ajudamos tempos atrás, ele chega e diz: professor, hoje eu tenho isso, eu sou isso, eu consegui isso, então é o que engradece você (P9\_TG4\_UA94).

Por fim, a conexão entre as palavras “professor”, “então” e “processo” vem associada a relações interpessoais no ambiente escolar. O professor P4 pontua que no relacionamento entre pares deve prevalecer sentimentos de tolerância, alteridade e empatia.

Desafios no relacionamento a gente tem até dentro de casa. Isso eu fui aprender depois. Talvez, hoje, muito do que eu já achei podia ser modificado. Há questões da má interpretação. Muitas vezes você vê a pessoa externamente, mas não a conhece. Então, hoje eu acho que o professor tem que se colocar de forma diplomática e conduzir os processos de maneira que beneficie os alunos, a instituição, sem serem necessariamente processos pessoais (P4\_TG4\_UA75).

O trabalho docente é, antes de tudo, uma atividade interativa construída a partir de distintas relações sociais entre humanos (TARDIF; LESSARD, 2014). Ainda que o conceito de interatividade seja polissêmico e contemple outras dimensões, a compreensão aqui estabelecida restringe a análise a processos interativos processados exclusivamente entre atores escolares. Como exemplo, citam-se interações do tipo professor/aluno, professor/professor e professores e outros atores escolares.

Ações interativas entre humanos têm sempre como alvo o outro e o processamento dessas interações se materializa por meio da linguagem (HABERMAS, 1987). Ao mesmo tempo, um professor interativo deve valorizar o trabalho em equipe, a cooperação e as práticas institucionais. Em ambiente acadêmico é dele o protagonismo destes processos. Com isso, é possível afirmar que a dinâmica funcional de qualquer instituição escolar passa, necessariamente, pela estabilidade dessas relações.

No campo da profissionalidade, competências relacionais humanas compõem aspectos relevantes de análise para compreender o trabalho do professor. Para Demailly (1992), a ênfase dada ao trabalho interativo está nas relações



comunicativas que estruturam as chamadas competências organizacionais. Na mesma linha, Nóvoa (2009) menciona o trabalho em equipe como forma de intensificar a dimensão coletiva do trabalho interativo, denominado pelo autor de trabalho colaborativo.

As narrativas dos professores pesquisados evidenciaram que as ações coletivas e as relações interativas entre os docentes sofrem com o fenômeno da departamentalização. De fato, embora o trabalho coletivo venha se concretizando como uma realidade dentro das instituições de EPT, sua prática tem se efetivado de forma fragmentada, geralmente, entre professores do mesmo um eixo de ensino. Entre estes, o trabalho coletivo, as interações entre pares e as relações institucionais são facilitadas. Por outro lado, é possível observar algumas dificuldades em relação aos pontos observados anteriormente quando se trata de grupos de professores de eixos de ensino distintos. Conclui-se que os professores pesquisados desenvolveram competências relacionais, porém parciais, pois se limitam a partilhar ações apenas com aqueles indivíduos identificados com sua formação inicial.

### 7.7 Categoria Ser professor não licenciado

A categoria “Ser professor não licenciado” é resultado do agrupamento das categorias intermediárias “Autorreconhecimento profissional” e “sentimentos de pertença”. Formou-se a partir das unidades de análise contida no subcorpus\_5 com base em narrativas dos professores pesquisados segundo o tema gerador “Identidade docente”.

A categoria “ser professor não licenciado” descreve aspectos identitários dos professores pesquisados pertinentes ao seu trabalho docente. Como elementos de compreensão, centra sua análise em sentimentos de identidade profissional desenvolvido pelos professores pesquisados ao longo da carreira, em especial aqueles relacionados à compreensão do que é ser professor.

O resultado do processamento estatístico do subcorpus\_5 pelo software Iramuteq dividiu o documento em dois textos. Foram analisados 20 seguimentos de textos e 672 ocorrências de palavras, das quais, 297 formas eram palavras distintas e 204 *hapax*. Isso representa 30,36% das ocorrências e 68,69% de formas distintas.

Dividiu-se o subcorpus\_5 em dois subgrupos. Cada subgrupo abrigou as unidades de análise referente a uma categoria intermediária específica como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 13 - Grupos de análise do Subcorpus\_5

| <i>Corpus</i> | <i>Grupos</i> | <i>Conteúdo/Categoria intermediária</i>              |
|---------------|---------------|--|
| Subcorpus_5   | Subgrupo_5a   | Unidades de análise/Autorreconhecimento profissional |
|               | Subgrupo_5b   | Unidades de análise/Sentimentos de pertença          |

Fonte: Autoria própria (2020)

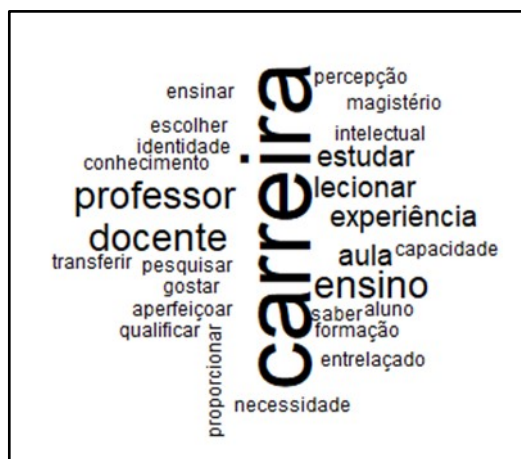
### 7.7.1 Autorreconhecimento profissional

A categoria intermediária “Autoavaliação profissional” formou-se a partir do agrupamento das Unidades de Análise presentes no subgrupo\_5a. Ela descreve, em especial, percepções, impressões e sentimentos identitários de aceitação a uma ocupação distinta de sua formação inicial.

A Figura 18 apresenta o resultado da análise de similitude processada pelo *software* Iramuteq no subgrupo\_5a.



Figura 19 - Nuvem de palavras do subcorpus\_5a



Fonte: Software Iramuteq com base em dados da pesquisa (2020)

Com base na Figura 18 infere-se que o sentido atribuído à palavra “carreira” e suas conexidades remete a um processo de autoanálise da profissão docente. Nos relatos, é possível observar a manifestação de distintos sentimentos identitários que qualificam a docência com ofício principal, ao mesmo tempo em que expõem aspectos de sua complexidade. Nesse sentido, ganham relevância os relatos sobre a aceitação do ofício de professor, características e particularidades próprias do trabalho docente.

Da conexidade entre as palavras “carreira” e “professor” despontam relatos identitários sobre o ofício de ser professor. No caso dos professores licenciados, a própria opção por esse tipo de curso, ainda que afetado por múltiplas motivações, sugere uma identificação inicial com a profissão docente. Nesse caso, na formação inicial são fixadas as bases identitárias de referência para o desenvolvimento da carreira. No caso de professores bacharéis/tecnólogos, ainda que o discurso indicasse a predisposição do indivíduo em seguir a carreira docente, a própria escolha da formação inicial desconstrói a narrativa. Pode se inferir que o processo de constituição identitária para estes professores ocorre por outras vias.

O professor P1 relata que seguir a carreira docente era visto com algo impensável e distante. A mudança de percepção sobre o ofício de professor não veio pelo campo teórico, mas a partir da análise da própria prática objetiva e concreta no exercício do ofício.

A identificação com a carreira vai da labuta, do dia a dia, do trabalho que você tem. Chega uma hora que alguém diz assim: rapaz quem que imaginava que você seria professor. Eu respondo, nem eu imaginava. Você vai se agradando, se agradando e você percebe que está fazendo o

que realmente gosta. Meu filho diz, mas pai o salário de professor é pouco. Eu respondo, mas dá para viver (P1\_TG5\_UA97).

A narrativa do professor P9 acolhe a mesma lógica do professor P1. Para ele, a opção pela docência veio de vivências do próprio trabalho docente. Ressalte-se, nesse caso, o entendimento de que para ser professor é preciso cercar-se de outros conhecimentos necessários para o exercício profissional da docência.

Não vou dizer que a identidade veio com a primeira experiência docente, mas ali eu comecei a pensar em ser só professor. Eu disse, vai chegar um ponto em que eu tenho que escolher que carreira seguir e eu pensava muito nessa área da docência. É tanto que eu tive que fazer essas especializações para me preparar melhor. Mas, para isso, entendo que a qualificação é muito importante (P9\_TG5\_UA118).

Uma das singularidades do trabalho docente diz respeito à qualificação de seus profissionais. Em se tratando da docência, não há limites para isso. No trabalho docente, qualificar-se é sempre um processo contínuo que, naturalmente, associa-se ao crescimento intelectual do professor. A conexão entre as palavras “carreira” e “docência” inseridas no contexto das narrativas faz menção a esse aspecto do trabalho docente. Esta narrativa é assumida pelo professor P2 que, embora reconheça que trabalho técnico e trabalho docente compartilhem pontos comuns, a frequente necessidade do professor se qualificar, no limite e comparativamente, é o que faz grande diferença entre as profissões, dado que o crescimento intelectual que o trabalho docente proporcionado ao indivíduo.

A carreira docente é, na verdade, o equilíbrio entre ser técnico e ser docente. Porque tenho uma carga horária que contempla uma parte prática e uma parte teórica. E isso faz eu me identificar com as duas coisas. Entretanto, a carreira docente me deu mais capacidade intelectual. Como professor eu estudo todo dia para dar aulas e para isso eu tenho que estar sempre me qualificando, me aperfeiçoando (P2\_TG5\_UA103).

O tema do crescimento intelectual também é abordado pelos professores P7 para justificar o exercício regular da docência.

A carreira docente tem essa necessidade de você está sempre buscando, pesquisando, estudando. Então, ao mesmo tempo em que você transfere o conhecimento para os alunos, você também está crescendo intelectualmente (P7\_TG5\_UA102).

Da conexão entre as palavras “carreira” e “experiência” emergem narrativas distintas, mas que se entrelaçam no momento de o professor justificar a escolha da profissão docente. Para o professor P\_1, ainda que a carreira docente carregue, internamente, a marca do desprestígio profissional, reconhecer a docência como atividade de trabalho é concebê-la em seu real e nobre propósito de formar e transformar as pessoas, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.

Sinceramente, não é uma carreira fácil e não é uma carreira das mais privilegiadas, mas quem está dentro dessa carreira tem a experiência para ajudar a proporcionar melhor formação para os outros. É tanto que, se me perguntar se quero sair dessa carreira, vou dizer que não quero, porque eu estou ajudando esses meninos todos (TG5\_UA96).

De maneira geral, percebe-se, nas falas, que a eficiência do trabalho docente se baseia no domínio adequado de competências conteudistas. No caso dos professores não licenciados esta característica assume maior densidade, dada a própria especificidade da carreira. Passa-se a impressão de que, para lecionar, basta dominar um campo do conhecimento. O resto soa natural. A narrativa do professor P5 deixa claro que o apego ao trabalho derivou destes argumentos iniciais.

Se fosse para lecionar no ensino fundamental ou no ensino médio, eu não teria experiência, mas como fui lecionar em saúde, a minha percepção era natural. Eu gostava de ensinar, para mim era natural. É diferente, por exemplo, se eu estivesse dando aulas em outra área. O que eu ensino está muito entrelaçado com minha formação inicial (P5\_TG5\_UA109).

O professor P9 reconhece as exigências diferenciadas de acesso à docência em instituições de ponta. Menciona, porém, que foi esta vivência que o ajudou a fortalecer laços identitários como a profissão.

A carreira do magistério, ela é cruel e para fazê-la você tem que concorrer com muita gente, mas a experiência que você tira daqui não vai encontrar em nenhum outro lugar (P9\_TG5\_UA119).

A identidade humana é, ao mesmo tempo, singular e plural. A singularidade diz respeito ao fato de pertencer ao indivíduo, e plural por permitir abrigar diferentes perfis identitários. Nesse contexto identitário destacam-se perfis identitários de natureza pessoal (identidade do eu) e social ou relacional (identidade do outro),

ambos, de natureza dual e complementar. Como explica Santos (2005), a identidade pessoal precisa ser reconhecida pela identidade social e vice-versa.

Perfis identitários não são permanentes, ao contrário, são dinâmicos, dialéticos e transitórios, portanto, em permanente processo de construção/reconstrução (BAUMAN, 2005). Segundo Pollack (1992), construções/reconstruções identitárias ocorrem na relação com o outro. Para o autor a identidade humana é moldada pelo eu, mas em referência a critérios elaborados pelo outro, o social, que, em tese, transforma o indivíduo em eterno refém desse processo. Destarte, é no contexto deste contínuo processo de negociação que se molda a identidade social.

A identidade profissional é um tipo particular de identidade social. Para além das relações sociais comuns, a identidade profissional trata das relações sociais no trabalho. O espaço de trabalho, por sua vez, é o *locus* privilegiado de interação e negociação entre indivíduos integrantes da mesma ação. No espaço de trabalho, a dinâmica das configurações identitárias ocorrem tanto de forma objetiva, representado pelas relações do indivíduo com a própria instituição, quanto de forma subjetiva traduzida na ligação do indivíduo com seu ofício (DUBAR, 2005).

Considerando o objetivo deste trabalho e com base nas narrativas dos professores pesquisados em relação à categoria intermediária “Autorreconhecimento profissional”, observou-se a prevalência de vozes identificadas com as formas subjetivas de configuração identitária. Em geral, as narrativas dos professores foram centradas em aspectos relativos à própria carreira com foco nas incertezas quanto a escolha e em discursos de afirmação profissional.

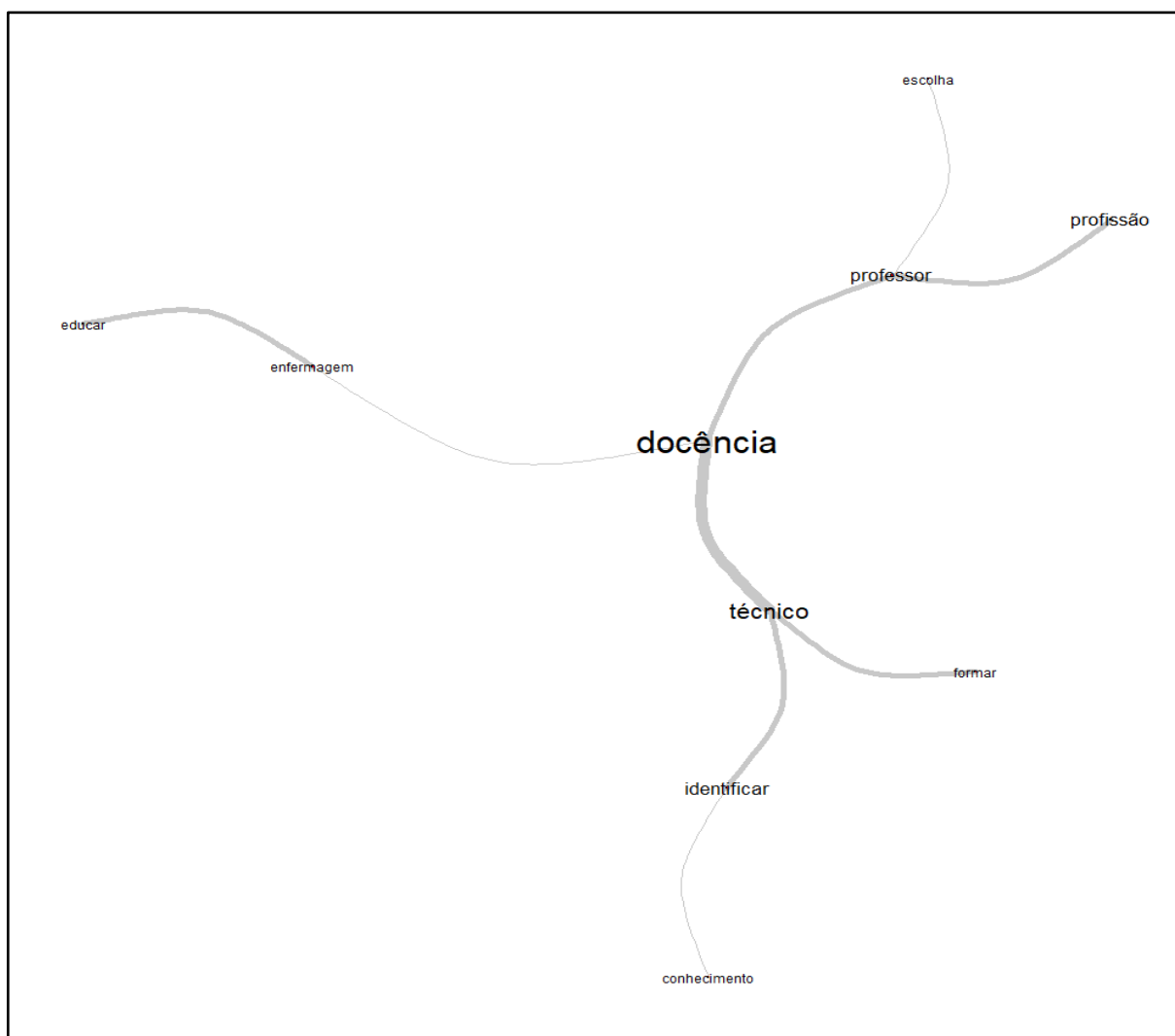
Conclui-se que as narrativas produzidas pelos professores pesquisados se alinham às especificidades do grupo de pesquisados. Isto é, por tratar-se de professores não licenciados, compreende-se que o foco das narrativas se concentrasse na própria carreira profissional, dado que experienciou um processo de mudança de ofício. Além disso, não se pode desconsiderar, de uma perspectiva profissional, que o processo de inserção na nova carreira implica em angústias, aflições e incertezas quanto ao futuro profissional. Estes foram os sentimentos identitários observados nas narrativas dos pesquisados.

### 7.7.2 Sentimentos de pertença

A categoria intermediária “sentimentos de pertença” constitui-se a partir do agrupamento das Unidades de Análise do subgrupo\_5b contidas no subcorpus\_5. A categoria descreve aspectos identitários dos professores pesquisados expressos em sentimentos de pertença ao trabalho docente decorrentes do confronto do “eu” docente com o outro e com expectativas profissionais projetadas para o mundo do trabalho.

O resultado da análise de similitude processada pelo *software* Iramuteq no subgrupo\_5b é mostrado na figura 20.

Figura 20 - Análise de similitude do subgrupo\_5b



Fonte: Software Iramuteq com base em dados da pesquisa (2020)

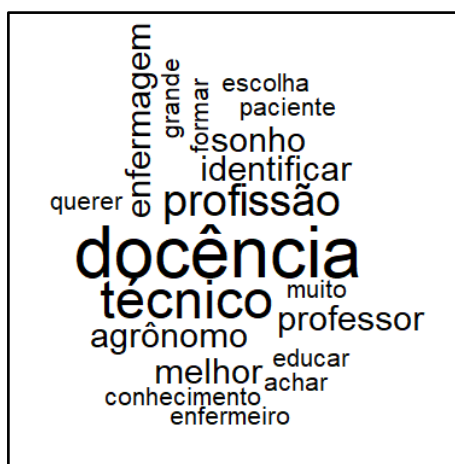
No grafo, observa-se que a palavra com maior prevalência nas narrativas foi “docência”. Como conexões mais significativas destacam-se as estabelecidas



entre as palavras “docência”, “técnico” e “identificar” e “docência”, “professor” e “profissão”.

A Figura 21 exibe o grafo nuvem de palavras com os vocábulos mais destacados nas narrativas dos professores pesquisados em relação à categoria em análise.

Figura 21 - Nuvem de palavras do subgrupo\_5b



Fonte: Software Iramuteq a partir de dados da pesquisa (2020)

A partir das conexidades estabelecidas e com base nas narrativas, é possível identificar, ao menos, duas linhas de discursos identitários que ajudam a compreender sobre sentimentos de pertencimento vinculados à atividade docente. Da conexidade entre as palavras “docência”, “técnico” e “identificar” emergem narrativas que sinalizam um forte vínculo identitário entre os professores pesquisados e suas formações iniciais. Embora referências à docência entremeiem suas falas, infere-se que a menção à palavra “técnico” associada à docência origina-se da percepção técnica do trabalho docente e revela, particularmente, o apego destes professores à identidades pré-existentes.

Para o professor P2, o trabalho docente é percebido como uma ação naturalmente inserida na atividade técnica. Em sua narrativa, é possível observar como aspectos identitários da formação inicial permeiam a ação docente.

Na minha área de formação a identificação com a docência é algo natural, porque a gente, de qualquer forma, educa. O corpo de enfermagem em um hospital é formado por enfermeiros e técnicos em enfermagem e é uma das funções do enfermeiro, mesmo bacharel, educar os seus técnicos para conseguir o melhor para o paciente. Depois você vai para uma escola formar técnicos e eu vou falar como cuidar de um paciente (P2\_TG5\_UA110).

De igual modo, o professor P4, ao reconhecer que o trabalho docente foi a melhor opção de escolha profissional, o faz, também, em referência a elementos de segurança que remetem à formação técnica.

O impacto profissional da docência foi positivo. Parece que entre ser técnico e ser docente, a docência era melhor para mim. Talvez pelo conhecimento de agronomia e estar em um curso técnico veio a calhar. Eu me identifico como a docência. Não me via mais apenas como agrônomo (P4\_TG5\_UA106).

A narrativa do professor P5 aproxima-se do processo de (re)construção identitária favorecido pelo trabalho docente. Embora reconheça ser indissociável o trabalho docente em cursos técnicos e o próprio ofício técnico, percebe-se que a identidade docente se funda mais em bases pedagógicas do que em aspectos técnicos do ofício.

Não posso negar o que sou, mas eu me identifiquei com o que faço. Eu gosto muito. Gosto de passar conhecimentos no sentido de construí-los em sala de aula com os alunos. Gosto dos projetos de extensão envolvendo a população. Então, eu acho que em mim a coisa está misturada, mas é homogênea, enfermagem e educação estão muito interligados (P5\_TG5\_UA112).

A segunda linha de discursos identitários pode ser percebida na conexão entre as palavras “docência”, “professor” e “profissão”. Destas conexões, saem narrativas expressando sentimentos identitários de aceitação e reconhecimento do trabalho do docente.

Pode-se observar a presença da forte marca identitária da docência, por exemplo, na narrativa do professor P4 ao expressar todo seu apreço pelo trabalho docente, provavelmente, em oposição a todo um desprestígio profissional que ainda insiste e marca a carreira docente. O professor não deixa dúvidas de como quer ser reconhecido pelo outro.

Eu me orgulho muito da docência. Eu acho que não estaria melhor em outra profissão, até porque essa profissão sofre a mesma situação que sofre o professor. Não é uma profissão de destaque, não tem status, sofrem os mesmos preconceitos e a mesma desvalorização. Se alguém chegar e me perguntar: você faz o que? Eu sou professor. É a primeira resposta. Tenho certeza que fiz a escolha certa. (P4\_TG5\_UA107).

Já o professor P6 relata que a docência sempre foi sua meta profissional. O ingresso na carreira EBTT, até o momento, cumpriu, em parte, o objetivo inicial.

Meu grande sonho era ser atuar na docência superior. Eu queria trabalhar no mestrado e no doutorado. Esse é o meu grande sonho. Então, como eu já queria entrar numa universidade pública, foi parte da concretização desse sonho (P6\_TG5\_UA111).

Para o professor P7, o tempo não modificou a percepção positiva do trabalho docente. Relata, entretanto que, se a docência em si pode ampliar os sentimentos identitários, não se pode dizer o mesmo das relações institucionais que, na visão do professor, andam na contramão desse processo.

Sinto-me muito à vontade na carreira escolhida. A mesma sensação de magia da sala de aula que foi constatada na primeira experiência há aproximadamente 20 anos, continua a mesma. Porém, ressalto que algumas pressões e desvalorização que vêm acontecendo por parte de alguns gestores tem me desmotivado nos últimos meses (P7\_TG5\_UA116).

O reconhecimento da docência como uma atividade de trabalho recompensadora está presente também na narrativa do professor P8. Para além das dificuldades inerentes ao próprio trabalho docente ele admite a multiplicidade de papéis que a docência requer para dar conta de todas as demandas que advêm desta atividade de trabalho.

O ser professor é algo que é: estar além de sala de aula. Diferentemente de outro trabalho, essa é uma profissão que levamos trabalho para casa, nos expomos mais, trabalhamos muito com prazos e além do ser professor, somos, muitas vezes, psicólogos, pedagogos, médicos, enfermeiros, mas acho que o mais interessante é quando, acima de tudo isso, nos torna referência, espelho e exemplo. Ser reconhecido pelas atividades desenvolvidas é gratificante e estimulante, mas é importante destacar que teremos demandas que vão exigir um esforço maior ocupando o fim de semana, um feriado e abdições de alguns momentos (P8\_TG5\_UA117).

O professor P6 conta que continua seu trabalho docente em sala de aula, ainda que se possa presumir que o momento e as circunstâncias possam lhe proporcionar outros caminhos.

Hoje eu sou um homem realizado, pois dentro da cátedra consegui chegar ao apogeu, continuo na ativa como professor, embora exerça atividades administrativas, continuo na sala de aula, o que me deixa cada dia mais realizado, poder transferir um pouco do que aprendi e aprender mais cada dia com os alunos (P6\_TG5\_UA114).

Identidade e sentimentos de pertença são conceitos estritamente interligados (GIDDENS, 2002). Juntos, compõem o regular o processo de

construção/reconstrução identitária em mediação com o trabalho. Sem nenhum comprometimento teórico, tais conceitos poderiam ser inseridos no debate sobre a constituição da identidade profissional do indivíduo, seja ao iniciar-se profissionalmente, seja ao se permitir seguir mudar de atividade de trabalho.

Em se tratando de professores não licenciados, o exercício da docência, em tese e para muitos, significa lidar com uma forma de trabalho diversa daquela originalmente pensada e isso requer do profissional identificação com o novo. Nova profissão implica em novas relações profissionais e sociais, novos ambientes e, portanto, nova construção identitária. Neste caso, a instituição escolar e seus atores passam a ser, agora, respectivamente, o ambiente e os grupos sociais com os quais o professor não licenciado irá interagir.

Nesse caso, sem prejuízo da análise da anterior, poder-se-ia olhar para a docência de professores não licenciados a partir desta premissa, visto que o trabalho docente quando exercido por profissionais não licenciados, assumido como única atividade de trabalho caracteriza, a rigor, uma mudança no tipo de ocupação relativamente à sua formação inicial. Por outro lado, não se pode perder de vista que a docência é uma profissão que conforma outros padrões de singularidade. Ou seja, parte significativa das competências necessárias para seu exercício profissional tem como base o conjunto de conhecimentos objetivos adquiridos pelo indivíduo que a exerce ainda durante sua formação inicial. De fato, o trabalho destes profissionais se faz, em grande parte, como resultado do ensino e da prática destes conhecimentos.

Nas narrativas dos professores pesquisados, foi possível observar, com frequência, a presença de sentimentos de pertença dedicados ao trabalho docente. Observou-se, entretanto, que estas falas referenciais traziam um elemento que não se pode desconsiderar: o apoio no trabalho técnico. Esta menção a dois ofícios, em parte, pode explicar que professores não licenciados possuem identidades partilhadas (HALL, 2005). Ainda que, originalmente, o autor trate o fenômeno das identidades partilhadas em referência a fenômenos multiculturais e o debate sobre as liberdades e facilidade de acesso a culturas distintas, essa perspectiva teórica pode ser vislumbrada nesta investigação, dado que o professor não se apropria/domina códigos identitários de um único ofício.

Infere-se que, mover-se entre dois ofícios, ao menos neste caso, desperta sentimentos de pertença ao novo ofício, mas, sem abrir mão da condição inicial de ser bacharel/tecnólogo. Tem-se, portanto, um professor com identidades partilhadas,

ou seja, com a sensação de pertencimento a dois ofícios. Essa perspectiva teórica pode ser vislumbrada nesta investigação, dado que o professor se apropria e domina códigos identitários de dois campos. De fato, não se observa por parte do professor nem um *habitus* pedagógico original (TARDIF; LESSARD, 2011), nem uma identidade docente exclusivamente técnica. Pode-se pensar em um movimento de complementaridade entre estas.

### 7.8 Análise sintética das categorias

A análise dos dados obtidos a partir das entrevistas narrativas permitiu construir um olhar mais especializado sobre o processo de “tornar-se professor da EPT” de profissionais de áreas distintas das licenciaturas com destaque especial para marcas de profissionalidade e identidade profissional.

Considerando os objetivos definidos para a pesquisa, os temas geradores e a produção empírica dos dados, elaborou-se um conjunto de excertos textuais agrupados em Unidades de Análise julgadas relevantes para investigação. Com base nelas, foi possível: 1) identificar condutas motivadoras para inserção de profissionais não licenciados no campo da docência; 2) uma vez inserido na profissão, perceber como estes profissionais lidam com o trabalho docente (profissionalidade); 3) compreender, ainda que não em sua totalidade, como estes profissionais lidam com sentimentos de identidade profissional frente ao novo ofício.

Para apropriar-se dessas compreensões, agruparam-se as unidades de análise em nove categorias intermediárias que, por sua vez, resultaram em três categorias finais. O processo de análises destas categorias originou as seguintes inferências quanto aos professores pesquisados: (i) a influência familiar significou o principal elemento motivador para escolha da formação inicial; (ii) as primeiras experiências profissionais pós-formação inicial ocorreram no setor público; (iii) o interesse pelo trabalho docente decorreu, principalmente, de fatores que vão desde influência de professores na educação básica, a experiências de trabalho com foco em processos educativos; (iv) as primeiras experiências de ensino deram-se, predominantemente, pela via do serviço público na figura do professor substituto; (v) as práticas docentes iniciais em EPT foram influenciadas pela ausência ou não de formação pedagógica específica dos professores, conforme o caso; (vi) o esforço dos professores em ampliar seu campo de atuação para além do espaço intra-sala, fato concretizado por ações coletivas e trabalho com projetos; (vii) o trabalho

docente coletivo costuma envolver professores de uma mesma área de formação; (viii) o processo de afirmação profissional na nova carreira foi marcado por angústias e incertezas; (ix) sentimentos de pertença identificados com o ofício de professor são partilhados com marcas identitárias vinculadas à formação inicial.

A análise das categorias analíticas que emergiram no contexto das narrativas dos professores pesquisados no campo da docência em EPT revelou que, para estes profissionais de origem formativa distinta das licenciaturas, a trajetória que os levaram ao exercício profissional da docência incorpora diferentes singularidades tanto em relação à opção por outra atividade de trabalho distinta de sua formação inicial, quanto na dinâmica de gestão do próprio trabalho docente. Estas são características que se conectam diretamente ao processo de redefinição profissional e a gradual apropriação de outras marcas identitárias que sinalizam a aproximação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento com o trabalho docente.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Trabalho e Tecnologia. Seu desenvolvimento procurou trazer contribuições para o campo de estudo do trabalho docente tendo como referencial teórico o Trabalho, a Identidade Profissional e a Profissionalidade. A pesquisa que fundamentou a construção desta tese buscou analisar como professores não licenciados consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente tendo em vista comprovar ou refutar a premissa inicial de que a inserção de profissionais não licenciados no campo da docência ocorre de forma circunstancial em decorrência de novo processo de socialização profissional do indivíduo de modo que sua identidade profissional permanece vinculada às suas formações iniciais.

Para tanto, investigou-se professores não licenciados de três instituições de educação profissional técnica vinculadas à Universidade Federal do Piauí. Como característica comum às instituições o fato de ofertarem educação profissional técnica de nível médio nos mesmos eixos tecnológicos. A opção pelo campo empírico da pesquisa levou em conta a delimitação proposta para investigação, o *locus* de atuação do pesquisador e a produção de conhecimento específico voltado para a realidade da educação profissional no âmbito institucional da UFPI. O percurso metodológico pautou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo e um estudo de caso. Como instrumentos de recolha das informações utilizaram-se o questionário eletrônico e a entrevista narrativa. Os dados foram tratados pela técnica de Análise Textual Discursiva com auxílio do *software* de análise lexical Iramuteq.

Como desdobramento do objetivo geral da pesquisa, estabeleceram-se quatro objetivos específicos: o primeiro deles buscou caracterizar o perfil socioprofissional dos professores ajustados ao delineamento solicitado pela investigação. Para tanto, levou-se em consideração elementos identificados com a trajetória profissional do professor pertinente ao trabalho docente no campo da educação profissional técnica de nível médio. Os resultados obtidos nesta etapa possibilitaram definir o grupo de professores participantes da fase seguinte (entrevistas narrativas).

O segundo objetivo específico visou identificar possíveis fatores favorecedores da opção de professores não licenciados pelo trabalho docente. A análise das entrevistas narrativas mostrou que a opção pela carreira docente no âmbito do serviço público surge, na maioria das vezes, como primeira oportunidade

de inserção no mercado de trabalho pós-formação inicial. A pesquisa mostra que a porta de entrada desses professores no campo da docência se dá, inicialmente, via processo simplificado de contratação de professores substitutos para, em seguida, assumirem a carreira docente mediante aprovação em concurso público de provimento efetivo. Nesses casos, dois pontos chamaram a atenção: o primeiro refere-se à legislação educacional no que concerne aos critérios legais para o exercício profissional do trabalho docente. Sua volatilidade e excepcionalidade são comumente usadas como justificativa para ignorar o ordenamento jurídico vigente quando se trata de permitir o acesso de profissionais originários de outros campos de conhecimento à carreira docente. O segundo ponto é de caráter institucional, dado que as instituições de ensino se valem integralmente dos pontos citados anteriormente para compor seus editais de acesso à carreira de professor.

O terceiro objetivo consistiu em identificar elementos de profissionalidade presentes no trabalho docente de professores não licenciados (categoria docência técnica). Como discutido em tópico específico deste trabalho (capítulo quatro, item 10), a profissionalidade representa uma dimensão da profissionalização identificada com o processo de construção e desenvolvimento da carreira profissional. Assim, elementos de profissionalidade podem ser normalmente observados em indivíduos que desenvolvem atividade de trabalho em qualquer campo profissional. Em regra, a profissionalidade vincula-se a ações individuais de trabalho que visam aprimorar conhecimentos e melhorar o exercício profissional do trabalhador, ainda que estas iniciativas particulares possam a vir influenciar comportamentos e condutas coletivas.

A categoria profissionalidade no plano da docência não é diferente. O trabalho docente revela-se ser uma atividade singular historicamente marcada por práticas individualizadas e refreada quanto se trata do trabalho coletivo. Nesse quadro, não cabe pensá-la como uma prática herdada, mas sim adaptada conforme os contextos em que se acham inseridas e as condições institucionais onde são efetivadas. No diálogo entre as categorias de análise emergentes e o referencial teórico adotado cabe registrar algumas considerações: (a) tomando como referência o plano pedagógico da profissionalidade docente e os processos de profissionalização do trabalho docente (categoria intermediária docência pedagógica) como parâmetro específico de desenvolvimento da carreira profissional e fundamentado na análise da percepção dos professores entrevistados, observou-se a prevalência de práticas



de ensino centradas na racionalidade técnica. Em parte, isto pode ser explicado pelo pouco interesse demonstrado pelos professores entrevistados em participar de processos formativos continuados pensados com a finalidade de promover e desenvolver novas formas de lidar com o conhecimento e o ensino, dado que, por iniciativa própria, optam por se especializar em cursos de pós-graduação de caráter técnico. (b) em se tratando do trabalho docente intrassala de aula (categoria intermediária docência profissional), verificou-se entre os professores entrevistados a tendência hegemônica de privilegiar os processos educativos pelo viés simplificado do ensino como preparação para o trabalho e da formação como treinamento. Colaboram para esse quadro, as referências iniciais de trabalho e docência vivenciadas pelos professores de experiências anteriores e/ou mesmo em referência a aspectos de sua formação inicial que, em geral, prepara o profissional não licenciado para um mercado de trabalho distinto do trabalho docente. (c) o trabalho docente coletivo, interativo e relacional (categoria intermediária docência relacional) pôde ser observado em atividades de pesquisa e extensão, ainda que a dinâmica destas ações conserve uma visão linear e departamentalizada do trabalho docente extrassala que privilegia setores e cursos específicos e rejeita atividades mais abrangentes, em especial envolvendo outras áreas do conhecimento.

Por fim, o quarto objetivo específico da investigação visou analisar sentimentos de identidade profissional docente dos professores investigados no exercício profissional da docência. O exame deste objetivo se deu com base na categoria ser professor licenciado e nas categorias intermediárias autorreconhecimento profissional e sentimentos de pertença. Emergiram como elementos marcantes destas narrativas uma espécie de dualidade de sentimentos identitários que, ora caracterizavam-se por um forte apego identitário à formação inicial, ora expressavam angústias e incertezas quanto ao futuro profissional frente ao novo ofício. Permite-se afirmar, portanto, a existência e convivência de um duplo aspecto profissional e identitário que orienta a atuação de profissionais de áreas distintas das licenciaturas quando envolvidos direta e profissionalmente com o trabalho docente: ao mesmo tempo em que as construções sociais que emergem da nova carreira profissional possibilitam ao indivíduo identificar-se com o novo ofício, este ainda carrega em si e de forma natural, uma gama de sentimentos identitários, até então construídos e consolidados na formação inicial e, que se percebe, permanecem inatos frente ao trabalho como professor especialista da EPT. A partir

destas análises considera-se que o objetivo geral, a saber: analisar como professores não licenciados consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente, foi atingido.

Em suma, a investigação procurou entender como professores não licenciados consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente. Dessa questão principal surgiram questões secundárias, porém não menos importantes, que se passa a discorrer a seguir.

O primeiro desses questionamentos indagava sobre os motivos que levam um profissional técnico para o campo da docência. A partir dos dados pesquisados, como motivações mais relevantes para este fim, identificaram-se situações que variavam desde oportunidades de trabalho na área de formação inicial, caso dos profissionais recém-formados, e oportunidades de crescimento técnico-profissional para trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho dentro e fora da área de atuação. Nos dois casos, compreende-se que o estímulo a ser considerado deve levar em conta o fato de, embora configurar-se em novo campo de trabalho, parte significativa das competências e conhecimentos necessários para o exercício do ofício docente compõe o capital cognitivo já adquirido pelo indivíduo na formação inicial e, em alguns casos, ampliado pela realização de cursos de pós-graduação.

Outro questionamento aborda as percepções dos professores não licenciados sobre o trabalho docente. Para os participantes da pesquisa a opção pelo trabalho docente significou um salto profissional na carreira. Eles acreditam que, profissionalmente, fizeram a melhor escolha. No contexto de suas narrativas, dois aspectos aparecem como garantia desta afirmação: do ponto de vista do saber, a contínua necessidade de busca por novos conhecimentos, fato que, por si só, coloca o trabalho docente na vanguarda das profissões que induz em seus protagonistas um significativo crescimento cognitivo. No campo profissional da atuação docente, a ênfase à imprescindível e constante demanda por formação continuada tendo em vista aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem.

Quanto às sensações percebidas pelo professor não licenciado ao confrontar as expectativas criadas na sua formação inicial e a trajetória profissional seguida, entende-se que a presença de elementos empíricos que, em sua essência, revelam sentimentos de concordância/aceitação em relação ao caminho profissional escolhido retrata, para além do caráter profissional da profissão docente, uma identificação afetivo/emocional com o ofício de professor, ainda que reconheçam que

o processo de formação humana pelo trabalho docente seja singular e complexo. Expressões do tipo “gratificante e estimulante”; “realização profissional”; “magia da sala de aula”; “um sonho realizado”; “orgulho de ser professor”, por exemplo, retratam excertos de narrativas que evidenciam a identificação com a profissão assumida.

Frente ao exposto, retoma-se a questão principal de pesquisa que buscou analisar como professores não licenciados consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente que, como premissa inicial (seção 1.3), estabeleceu que a inserção de profissionais não licenciados no campo da docência ocorre de forma circunstancial em decorrência de um novo processo de socialização profissional que, em consequência, produz um processo de ruptura identitária entre o profissional vinculado a outra área e o agora professor.

Com fundamento nas teorizações e compreensões trazidas pela investigação foi possível apreender que apenas parte da premissa inicial se mostrou verdadeira. De fato, ao tratar do conceito de socialização profissional (DUBAR, 2005) reconhece-se tanto seu papel transformador, como inovador, quando se examina aspectos específicos do trabalho. Socializar-se em um novo campo de trabalho significa mudar atitudes, incorporar novas posturas, valores e comportamentos cujos reflexos se farão sentir sobre as construções identitárias do indivíduo. Porém, em relação ao processo de ruptura identitária, ou seja, o abandono da identidade profissional construída na formação inicial e/ou complementada posteriormente no exercício da atividade de trabalho não se confirmou. Por meio das narrativas dos professores pesquisados, infere-se que a identidade profissional do professor não licenciado não resulta de uma reconstrução identitária, mas constitui-se permeada pela identidade profissional anterior, sem, no entanto, sobrepô-la, e cujo vínculo prende-se à formação inicial do indivíduo.

Após essas reflexões, anuncio a minha tese pontuando que **os professores não licenciados, no exercício da docência em EPT, assumem uma dupla identidade que os fazem se identificar com o trabalho docente, mas não os afasta totalmente da formação inicial. Nesse processo, a memória identitária originalmente construída na formação inicial e a identidade profissional docente se harmonizam e se complementam, ainda que a atividade profissional desenvolvida pelos indivíduos se configure apenas como trabalho docente.**

As contribuições para esta análise, ainda que subjetiva, é resultado das constantes referências feitas pelos professores pesquisados à sua profissão de origem, que valoriza e promove uma cultura profissional da área inicial de formação.

A análise construída nesta pesquisa oferece pontos de reflexão sobre o trabalho docente desenvolvido por profissionais de áreas distintas das licenciaturas no campo da EPT. A temática abordada com base na experiência descrita buscou dar outras compreensões e significados para os temas da profissionalidade e da identidade profissional a partir das vozes dos professores pesquisados. Para futuros estudos e pesquisas, sugere-se uma reflexão sobre os mecanismos legais de acesso à carreira docente em EPT e como as instituições públicas de ensino lidam com esta questão, ou ainda, instigar estudos que abordem a docência como campo de atuação de profissionais bacharéis no âmbito de suas formações iniciais.

Por fim, espera-se que as considerações aqui formuladas, ainda que expressem uma visão limitada e provisória do fenômeno estudado, portanto, passíveis de serem questionadas e, até mesmo, refutadas, traga em si o potencial de contribuir com o debate em torno do trabalho docente e das categorias identidade profissional e profissionalidade vistas pelo olhar singular da EPT.

## REFERÊNCIAS

ABBOT, Andrew. **The system of professions**. 1. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, (Portugal), v. 21, p. 121-139, jul./dez., 2011.

AGOSTINI, Gabriela. **Trajetórias de professores de química: uma análise dos condicionantes sociais para a escolha da docência como profissão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, p.251. 2019.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação**, n. 23, p. 155-173, 2006.

ALARCÃO, Isabel; RUA, Marília. Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 14, n. 3, p. 373-382, 2005.

ALVES, Cristovam da Silva et al. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012.

ALVES, Cristovam da Silva. et al. Identidade Profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa NR. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 365-382, 2014.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. **Runião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 30, 2007.

AMORIM, Henrique. Centralidade e imaterialidade do trabalho: classes sociais e luta política. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 3, p. 367-385, 2010a.

AMORIM, Henrique. O trabalho imaterial em discussão: teoria e política. **Caderno CRH**, v. 27, n. 70, p. 9-12, 2014.

AMORIM, Henrique. Valor-trabalho e trabalho imaterial nas ciências sociais contemporâneas. **Caderno CRH**, v. 23, n. 58, 2010b.

AMORIM, Mário Lopes. Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da lei orgânica do ensino industrial. **Revista História da Educação**, v. 17, n. 41, p. 123-138, 2013.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 83, p. 19-34, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2015.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, p. 35-48, 2001.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Artes Médica, 1995.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 2000.  
ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente-tensões na formação. **movimento-revista de educação**, n. 2, 2015.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES/UNICAMP, v. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, v. 2, p. 35-60, 1999.

BARISI, Giusto. La notion de “professionnalité” pour les syndicats en Italie. **L’Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan**, 1982. p. 379–394.

BARROS, Carmen Lúcia Souza; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Profissão docente: uma instituição psicossocial. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 165-176, 2009.

BARROS, Carmen Lúcia Souza; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Profissão docente: uma instituição psicossocial. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 165-176, 2009.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**, v. 1, n. 1, p. 115-133, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

BERGSON, Henri. A evolução criadora. [tradução: Bento Prado Neto]. São Paulo, 2005.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker; NETO, Vicente Molina. Implicações da proletarização do trabalho docente na Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, 2016.

BEZERRA, Fábio Aparecido Martins; TONINI, Adriana Maria. A Educação Profissional e Tecnológica e o Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas. **Educação & Tecnologia**, v. 21, n. 2, 2018.

BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. Trabalho intelectual, comunicação e capitalismo. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política, Rio de Janeiro**, n. 11, p. 53-78, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1982.

BOURDIEU, Pierre. La noblesse d'Etat – **Grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minut, 1989.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 37, de 8 de novembro de 2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf). Acesso em 16 set, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. Que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e da educação profissional em Nível Médio. Brasília: CNE, 1997. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf). Acesso em 16 set. 2018.

BRASIL. Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Lei Couto Ferraz. Coleção de Leis do Império do Brasil, v. 1, 1854. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>. Acesso em 20 set. 2018

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 05 de out. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em 06 de out. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Brasília: Presidência da República. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em 06 de out. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990: Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 09 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União. Capital Federal, 09 fev. 1942. nº 33, Seção 1, 1997-2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf). Acesso 15 out. 2018.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.



BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; FILHO, Ari Lazzarotti. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024. Editora Vozes Limitada, 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMARGO, Sílvio. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural**, n. 9, p. 37-56, 2011.

CAMPOS, Augusto. O que é software livre. **BR-Linux**. Florianópolis, março de, 2006.

CAMPOS, Joana. Profissionalização dos professores: (Re)posicionamento nas classificações das profissões. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 391-417, 2016.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Formação de professores para o ensino técnico: o lugar das oficinas femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: **Sociedade Brasileira de História da Educação**. 2002.

CARIA, Telmo Humberto; SOUSA, Paula; ALMEIDA, José Luís. A identidade profissional institucional: atualidade da pesquisa em serviço social. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 85, p. 149-165, 2017.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. A escolha da função pública como campo de emprego para jovens adultos. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, p. 85-96, 2014.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CARR-SAUNDERS, Alexander Moris, WILSON, Paul Alexander. **The Professions**. Londres, Oxford University Press, 1933.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. Brasil 500 anos: **tópicos em história da educação**, p. 137, 2001.

CARVALHO, Tatiane Pinto; VIEIRA, Carla Moreira Lana. Processo de escolha do curso superior e atividades da carreira docente: a opção pela docência segundo os graduandos da UEMG-IBIRITÉ. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 2, n. 1, p. 196-215, 2018.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; OLIVEIRA, Denise. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, 2016.

CASTELO BRANCO, Julinete Vieira Castelo. Histórias e memórias do Colégio Agrícola de Teresina (1954-1976): formando líderes para a construção do novo e para a implacável destruição do arcaico. Teresina: Universidade Federal do Piauí-UFPI, 2006.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 9-22, 1998.

CASTRO, Ramón Peña. Trabalho Abstrato e Trabalho concreto. In: PEREIRA, Isabel Brasil; FRANÇA, Júlio César. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CHAKUR, Cilene De Sá Leite. Níveis de aquisição da profissionalidade docente: contribuições de uma leitura piagetiana. 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez editora, 2018.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 58-75.

COCCO, Giuseppe. Introdução. In: Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COELHO, Maria Cândida de Pádua. A educação brasileira na nova república. **Educação e Filosofia**, v. 4, n. 8, p. 51-59, 1990.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; VARANI, Adriana. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, p. 50-66, 2017.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 13-44, 2015.

CRESWELL, John W. Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens. Penso Editora, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 280f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira Silva; VITAL, Tainara Rayanne da Silveira. A construção da profissionalidade docente para educação profissional: análise de concursos públicos para docentes. **HOLOS**, v. 30, n. 2, p. 37, 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. In: **Fórum Educacional**. p. 3-47, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. SciELO-Editora UNESP, 2005.

D'ÁVILA, Cristina. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente. **Memória e formação de professores**, p. 88-102, 2007.

DAL ROSSO, Sadi. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. **Caderno CRH**, v. 27, n. 70, 2014.

DANTAS, Marcos. Trabalho material sógnico e mais-valia 2.0 nas condições do capital-informação. **Capitalismo cognitivo e economia social del conocimiento: la lucha por el código**. Quito, Ecu: Ciespal, p. 58-112, 2016.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Papirus Editora, 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMAILLY, Laurence. Modelos de formação contínua e estratégia de mudança. In: NOVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, v. 7, n. 1, 2016.

DUARTE, Adriana et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, 2008.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

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

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1998.

DURKHEIM, Émile. **De la division du travail social**: étude sur l'organisation des sociétés supérieures. Alcan, 1893.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

ESPINDOLA, Elisângela Bastos de Melo. Profissionalidade docente: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses. 2014. 313f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ESPINDOLA, Elisângela Bastos de Melo; MAIA, Lícia de Souza Leão. Domínios e elementos da profissionalidade docente nas representações sociais de professores de Matemática. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 887-908, 2017.

EVANS, Joel R.; MATHUR, Anil. The value of online surveys. *Internet research*, 2005.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter. Cultura escolar, reconhecimento e educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 2, p. 5310-5323, 2014.

FERRETTI, Celso João. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **HOLOS**, v. 4, p. 261-271, 2018.

FIORENTINI, Dario; DA COSTA, Priscila Kabbaz Alves; RIBEIRO, Miguel. As tensões vivenciadas na construção da identidade profissional do futuro professor em um curso de licenciatura em matemática à distância. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2018.

FLEURY, Maria Tereza Leme.; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial: 183-196, 2001.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, 2014.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232, 2006.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, Escola Técnica Nacional, 1961.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTAN, Ivonilton Alves. **Do CTQI ao IFRJ: Uma história completa**. Rio de Janeiro: Ed. Clube de Autores, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, 25<sup>a</sup>. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 1987. Petrópolis, Vozes.  
FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. SAUERBRONN, Sidnei. Breve história da formação profissional no Brasil, 1984.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 11, n. 31, p. 141-154, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 233-263, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, p. 25-54, 2006.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel Universidade de São Paulo. 1986.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v.31, n.1, p.45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, p.17-37,1998.

GAUTHIER, Clermont; NUÑEZ, Isauro Béltran; RAMALHO, Betania Leite. Formar o Professor e Profissionalizar o Ensino. **Porto Alegre: Sulina**, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos da pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Zahar, 2002.

GIL, Antônio Carlo. **Atlas metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas S.A.,1996.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. Senac, 2004.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 17, 2017.

GORZ, André. **O Imaterial**: Conhecimento, Valor e Capital. São Paulo, Annablume, 2005.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

GUIMARÃES, Valter Soares. **A socialização profissional e profissionalização docente**: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. Formar para o mercado ou para a autonomia, p. 129-150, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**, vol. II. Madrid, Editorial, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

HERMANN, Jennifer. Reformas, endividamento externo e o “milagre” econômico. **Economia brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, Editora Campus, 2005.

HUGHES, Everest Cherrington. **Men and their work**. London: The Free Press of Glencoe, 1958.

HUGHES, Everest Cherrington. **The sociological study of work**. *The American Journal of Sociology*, v. 57, nº 5, p. 423 – 426, 1952.

HUWS, Ursula Elin. Vida, trabalho e valor no século XXI: desfazendo o nó. **Caderno CRH**, v. 27, n. 70, p. 13-30, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Papirus Editora, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 38, n. 3, 2013.  
HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação (UFSM)**, v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em tempo de capital fetiche. **Capital financeiro**, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo. Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia uma nueva cultura profesional**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, v. 4, p. 90-113, 2002.

JUNIOR, Antonio Thomaz. Degradação e centralidade do trabalho (as contradições da relação capital x trabalho e o movimento territorial de classe). **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 13, n. 2, 2012.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. Epu, 1980.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação (UFSM)**, v. 25, n. 1, p. 67-84, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. [et al].

**Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. **Trabalho docente:** comprometimento e desistência. A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, p. 19-48, 2009.

KUHN, Thomas A. **Estrutura das revoluções científicas.** São Paulo, Editora Perspectiva SA. 2006.

LARA, Luciane Dianini; ARAÚJO, Maria Carolina Schober; LINDNER, Valkíria; SANTOS, Vanessa Priscila Leão dos Santos. O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, Umuarama, 9(1), jan./abr. p.57-61, 2005.

LARSON, Magali Sarfatti. A propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. **Sociologie et sociétés**, v. 20, n. 2, p. 23-40, 1988.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial: **formas de vida e produção de subjetividade.** DP & A, 2001.

LEHFELD, Neide Aparecida de Sousa; BARROS, Aidil de Jesus Paes. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1991. 102p.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011.

LESSA, Sergio. A materialidade do trabalho e o trabalho imaterial. **Revista Outubro**, v. 8, p. 27-46, 2003.

LESSA, Sérgio. Trabalho imaterial: Negri, Lazzarato e Hardt. **Estudos de Sociologia**, v. 6, n. 11, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia.** Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 29 a 35, 2005.



LIPIETZ, Alain; LEBORGNE, Daniéle. O pós-fordismo e seu espaço. **Espaço e debates**, v. 25, p. 12-29, 1988.

LORDELO, Sayonara Nobre de Brito. **Mundo do trabalho e a formação do tecnólogo**: compreensões necessárias à construção da sua identidade profissional. 2011.

LUCHIARI, Dulce Helena Soares. Os desejos familiares e a escolha profissional dos filhos. In: **Revista de Ciências Humanas**, UFSC, Florianópolis v. 14, n. 20, p.81-92, 1996.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.

LUKÁCS, György. O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. **Per una ontologia dellessere sociale**, v. 2, 1981.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 1**. Boitempo Editorial, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

MADUREIRA, César. Profissionalização e avaliação dos dirigentes de topo na administração pública: o caso de Portugal. In: MADUREIRA, César; ASENSIO, Maria (Org.). **Handbook de administração pública**. Lisboa: Editora INA, p. 159-172, 2011.

MAIA, Tatiana Cristina Santos; HOBOLD, Márcia Sousa. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação**. nº 39, p. 3-14, 2014.

MALVEZZI, Sigmar. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. **Organizações & Sociedade**, v. 7, n. 17, p. 137-143, 2000.

MANACORDA, M.. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCINI, Ana Paula Gomes. Método de Formação de Professores no Brasil Império: memórias das trajetórias do ensinar e do aprender. **Fontes e Métodos em História da Educação**, p.215-350, 2010.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Transformações da subjetividade no exercício do trabalho imaterial. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 9, n. 2, p. 512-524, 2009.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v.1, n.1, p.109-131, 2009.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. Boitempo, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Capítulo IV inédito de O capital**. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In. FERNANDES, Florestan (org). **Marx e Engels História**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

MARX, Karl. **O Capital**. Editora: Nova Cultura, Coleção Os Economistas, 1988.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 1983. São Paulo, DIFEL, v.1, v. 2, v. 3.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIRO, Marília Salles Falci. A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. **Revista de Ciências Sociais**, v.33, n.1, 2002.

MEIRELLES, Dimária Silva. O conceito de serviço. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 26, n. 1, p. 119-136, 2006.

MELO, Samuel Pires; OLIVEIRA, Leonam Costa; SANTANA, Jullyane Frazão. Figurações de discentes de um programa de formação de professores no ensino superior do Brasil: traçando seus modos de ser. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 336-356, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Contradições e consensos na combinação de métodos quantitativos e qualitativos. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Artmed Editora, 2009.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. Cortez Editora, 2015.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Trabalho & Educação**, v. 8, p. 13-45, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**, v. 28, n. 2, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Editora Unijuí, 2016.

MORESCO, Marcielly Cristina; RIBEIRO, Regiane. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 14, n. 27, 2015.

MORGADO, José Carlos. Currículo e profissionalidade docente. Porto Editora, 2005.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MORGENSTERN, Sara. Professor/Docente. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOURA, Dante Henrique. O Proeja e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In **Salto para o futuro**. Boletim n. 16. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília, p. 61-75, 2006.

MOURA, Pollyanna Paganoto. Teoria do valor e método na discussão sobre o trabalho imaterial. **Revista Economia Ensaios**, v. 32, n. 2, 2018.

MOURA, Pollyanna Paganoto. Teorias do trabalho imaterial: perspectivas teóricas. **Revista da ABET**, v.15, n.2, 2016.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

NETO, Artur Bispo dos Santos. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo nas "Teorias da Mais-Valia" de Karl Marx. **Em Debate**, n. 8, p. 5-22, 2012.

NEVES, Magda de Almeida. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n°149 p.404-421 maio/ago. 2013.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, p.14-17, 1993.

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

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Lisboa. Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, v. 11, p. 51-65, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, n. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, DEDMB; LESZCZYNSKI, Sônia Ana Charhut. O papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na organização do ensino profissionalizante das escolas técnicas federais. Anais do 8º Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: **História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2009.

OLIVEIRA, Viviane S. de; SILVA, Rosa F. **Ser bacharel e professor**: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, v. 2, p. 193-205, 2012.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. O debate sobre a centralidade do trabalho. **Expressão Popular**, 2006.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia—IFETS. **Revista Retta**, v. 1, p. 89-110, 2010.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008.

OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Zahar, 1996.

PARSONS, Talcott. The Professions and Social Structure. Essays in Sociological Theory. **Glencoe: Free Press**. p. 115–137, 1958.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Ideias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINI, Mónica Eva. Profissão docente. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. Docência como profissão: condições de trabalho e precarização. **SIMPÓSIO BRASILEIRO**, v. 25, p. 1-13, 2011.

POPPER, Karl R.; BATH, Sérgio. **Conjecturas e refutações**: o progresso do conhecimento científico. Ed. Universidade de Brasília, 2008.

PRADO, Eleutério FS. Pós-grande indústria: trabalho imaterial e fetichismo—uma crítica a A. Negri e M. Hardt. **Crítica marxista**, v. 17, p. 109 a 130, 2003.

QUIVY, Raymond e CHAMPENHOUDT, Luc Van, **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 5. ed. Portugal: Gradiva, 2008.

RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Christie Dinon Lourenço. Trajetória identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicologia e Sociedade**, Itajaí, v.26, p.204-213, 2014.

RESENDE, Rui et al. Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. **Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional**. Porto, Portugal: Editora FADEUP, p. 145-164, 2014.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos et al. Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades. **Trabalho (En) Cena**, v. 1, n. 1, p. 50-68, 2016.

ROEMER, John Ernest. **A general theory of exploitation and class**. Harvard University Press, 1982.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. 20ª ed. Vozes, Petrópolis, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Profissionalização docente: relação entre a formação inicial e desenvolvimento profissional do professor da educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 799-805, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. **Profissão professor**, v. 2, p. 63-92, 1995.

- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 364-366, 2003.
- SANTOS, Carla. Estatística descritiva. **Manual de autoaprendizagem**, v. 2, 2007.
- SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, v. 5, n. 8, 2005.
- SANTOS, Lorene dos. Et al. Formação inicial de professores, Pibid e a opção pela docência. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-124, jan./jun. 2016.
- SANTOS, Vinícius Oliveira. O pensamento de Karl Marx e o trabalho imaterial: elementos introdutórios para o debate. **Revista da ABET**, v. 11, n. 1, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. Cortez Editora, 1984.
- SAVIANI, Dermeval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**, v. 3, 1976.
- SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”**, v. 20, p. 21-47, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 185-209, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2019.
- SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, p. 19-45, 2011.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. **Tempo social**, v. 8, n. 2, p. 147-158, 1996.
- SELLTIZ, Claire *et al.* Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Heder, 1965.
- SHAIKH, Anwar. Uma introdução à história das teorias de crise. **Ensaio FEE**, v. 4, n. 1, p. 5-46, 1983.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor? **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 9, n. 17, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da informação**, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para sua formação. 2014. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Helena Santos.; LOPES, José Pinto. O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos O que nos diz a investigação educativa. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 2, p. 62-81, 2015.

SILVA, Márcia; INVERNIZZI, Noela. Qual educação para os trabalhadores no governo do Partido dos Trabalhadores? A educação profissional após o decreto 5154/2004. **IV Simpósio Trabalho e Educação**, 2004.

SILVA, Wellington Barros; DELIZOICOV, Demétrio. Profissionalismo e desenvolvimento profissional: lições da sociologia das profissões para entender o processo de legitimação social da farmácia. **Rev. Bras. Farm**, v. 90, n. 1, p. 27-34, 2009.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: Investigação sobre sua natureza e suas causas. SãoPaulo: Nova Cultural, 1996.

SOARES, Sergei; IZAKI, Rejane Sayuri. **A participação feminina no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: Ipea, 2002.

SPINACK, E. **Dicionário enciclopédico de Bibliometria, cienciometria e infometria**. Venezuela: UNESCO, 1996.

TAJFEL, Henri. **Social identity and intergroup relations**. Cambridge University Press, 2010.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio**, v. 16, n. 59, p. 207-228, 2008.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de administração pública**, v. 44, n. 2, p. 385-414, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp.7-22.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Perspectivas e Desafios Internacionais, Petrópolis, RJ: Vozes**, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARTUCE, Terezinha de Jesus Afonso. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANETZ, Sandra Teresinha. **A Constituição do docente para educação profissional**. 2011. 151f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VACCARO, Stefania Becattini. Trabalho imaterial: divergências teóricas e conceituais. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 12, n. 2, p. 127-140, 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. Da "identidade vocacional" à "identidade profissional": a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, v. 20, p. 209-230, 2002.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; LIMA FILHO, Domingos Leite. Do modelo keynesiano-fordista ao sistema de acumulação flexível: mudanças no perfil do trabalho e na qualificação. **SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, v. 4, 2008.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YNANNOULAS, Silvia Cristina. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, p. 159-180, 2013.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Professores da educação básica**: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 67, p. 64-101, 2017.



VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas, Seiva, 2004.

VIEIRA, Jarbas Santos; FONSECA, Márcia Souza. Natureza do trabalho docente. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VIEIRA, Maria do Socorro Tavares Cavalcante. A escolha pela docência: decisão para a vida inteira. **Revista Semiárido De Visu**, v. 4, n. 3, p. 123-131, 2017.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Ed. UnB, 1994.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque. (Org.). O Brasil monárquico. **Coleção História Geral da Civilização Brasileira**, tomo II, v. 6. p. 424-443. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

WHITE, Ellen Gould Harmon. **Conselhos aos professores pais e estudantes: relativos à educação Cristã**. Casa Publicadora Brasileira, 2007.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013.

**APÊNDICE A – Solicitação para autorização da pesquisa**

Sr. Diretor

Venho por meio desta, solicitar autorização para coleta de dados para meu orientando Everardo de Sousa Luz, aluno de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Professor EBTT vinculado ao Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí.

A pesquisa tem como objetivo principal **analisar como professores com trajetórias formativas distintas das licenciaturas consolidam sua identidade docente e sua profissionalidade no trabalho docente.**

Para a realização deste estudo será necessário aplicar questionários e realizar entrevistas com alguns professores vinculados a esta escola, conforme consta no projeto de pesquisa em anexo.

Pelo exposto, solicitamos a autorização para iniciarmos a coleta dos dados e coloco-me a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Curitiba, 01 de Agosto de 2018.

---

**Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia**  
**Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade**  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**

Ao  
Ilmo (a). Sr (a).

---

**Diretor do Colégio Técnico de \_\_\_\_\_**

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido**

### **Prezado(a) Professor(a)**

Everardo de Sousa Luz, professor EBTT do Colégio Técnico de Floriano, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em nível de Doutorado, convida você para participar, como voluntário(a), da pesquisa provisoriamente intitulada TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS, em andamento, sob orientação do Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia.

Neste estudo pretende-se analisar como professores com trajetórias formativas distintas das licenciaturas consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente.

O estudo tem como temática o trabalho docente de professores não licenciados que atuam na educação profissional técnica de nível médio. Para a investigação importa, principalmente, entender como o professor não licenciado se apropria e se identifica de seu/com seu trabalho docente. A opção por professores não licenciados se deu em função da singularidade do que é atuar e desenvolver-se em um campo profissional distinto de sua formação inicial.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista narrativa que dará suporte à Tese de Doutorado em construção.

Cabe esclarecer que os riscos à participação são mínimos, uma vez que se trata de uma entrevista narrativa cuja participação é totalmente voluntária. Você pode recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso ocasione qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Havendo desistência de sua participação após a coleta de dados, os mesmos serão descartados e inutilizados.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, desde que essa desistência seja documentada e encaminhada antes da finalização e publicação dos resultados. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Caso seja de seu interesse, por favor, assinale o campo abaixo, para receber o resultado desta pesquisa:

( ) quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio : \_\_\_\_\_)

( ) não quero receber os resultados da pesquisa

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

Nome Assinatura testemunha Data

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

**Questionário para verificar o perfil socioprofissional e acadêmico dos professores não licenciados da carreira EBTT vinculados às escolas participantes da pesquisa.**

Este questionário é parte integrante da pesquisa de doutorado - em andamento - de Everardo de Sousa Luz, sob a orientação do Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A pesquisa tem como objetivo analisar como professores não licenciados consolidam sua identidade profissional e sua profissionalidade no trabalho docente. O questionário, por sua vez, tem o objetivo de identificar o perfil socioprofissional e acadêmico de docentes não licenciados pertencentes aos quadros dos Colégios Técnicos da Universidade Federal do Piauí. A sua participação é de grande relevância para a pesquisa e sua identificação será preservada.

O questionário é parte complementar da pesquisa de doutorado – em andamento - de Everardo de Sousa Luz, sob a orientação do Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem como objetivo analisar **como professores com trajetórias formativas distintas das licenciaturas consolidam sua identidade docente e sua profissionalidade no trabalho docente.**

A sua participação no preenchimento do questionário é de grande relevância para a pesquisa. A identificação dos respondentes será preservada e o tempo de preenchimento é relativamente pequeno (no máximo 10 minutos).

**Endereço de e-mail:**

---

**Autorização:**

Autorizo que Everardo de Sousa Luz use as informações por mim prestadas, desde que minha identidade seja preservada.

( ) sim ( ) Não

**Parte I – Dados pessoais**

1. Nome completo \_\_\_\_\_
2. Faixa etária:
- ( ) 25 a 30 anos
- ( ) 31 a 40 anos
- ( ) 41 a 50 anos
- ( ) 51 a 60 anos
- ( ) mais de 60 anos
2. Sexo:
- ( ) Masculino ( ) Feminino
3. Instituição de ensino onde exerce suas atividades docentes
- ( ) Colégio Técnico de Teresina
- ( ) Colégio Técnico de Floriano
- ( ) Colégio Técnico de Bom Jesus

**Parte II – Dados acadêmicos**

5. Nome do curso de ingresso na carreira EBTT (especificar se é bacharel ou tecnólogo).

\_\_\_\_\_

- 5.1 Instituição em que se graduou

\_\_\_\_\_

- 5.2 Anos de conclusão

\_\_\_\_\_

6. Possui outra formação em nível superior?

( ) Sim ( ) Não

- 6.1 Em caso afirmativo, informe os dados do curso (nome, instituição e ano de conclusão):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Você realizou estudos de Pós-Graduação (especialização, mestrado ou doutorado)?

( ) Sim ( ) Não

7.1 Em caso afirmativo, informe o(s) curso(s), nível e, se possível, o ano de conclusão.

---

---

---

8. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, há algum outro curso que você tenha feito e que julgue interessante registrar? Se sim, anote dos dados a seguir (nome, instituição, ano de conclusão):

---

---

---

### Parte III – Dados profissionais

9. Você exerceu alguma atividade profissional remunerada antes do trabalho docente?

( ) Sim ( ) Não

10. Em caso afirmativo, especifique a área de atuação (pode assinalar mais de uma alternativa).

( ) Na mesma área de minha formação inicial no setor público.

( ) Na mesma área de minha formação inicial no setor privado.

( ) Em área distinta de minha formação inicial no setor público.

( ) Em área distinta de minha formação inicial no setor privado.

11. Você tem/teve registro profissional em conselho regulamentador de profissões?

( ) Sim ( ) Não

12. Em caso afirmativo, informe a sua situação atual:

( ) Mantenho o registro profissional ativo.

( ) Mantenho o registro profissional, mas inativado.

( ) Cancelei o registro profissional.

### Parte IV – Atuação docente

13. Há quanto tempo (em anos) você é professor na carreira EBTT?

---

14. É contratado em qual regime de trabalho?

20h

40h

40h com Dedicção Exclusiva (DE).

15. Atualmente, onde você desenvolve suas atividades docentes (pode assinalar mais de uma alternativa)?

No Ensino médio em cursos técnicos profissionalizantes.

No Ensino superior em cursos de graduação.

No Ensino superior em cursos de pós-graduação.

16. Você exerce/exerceu alguma função pedagógico-administrativa no seu Colégio Técnico?

Sim       Não

16.1 Em caso afirmativo, informe qual (quais) função (funções)?

---

---

---

17. Uma vez que sua formação inicial não contempla o campo da docência, você concordaria em nos contar sua história profissional, tendo em vista entender os porquês da escolha pela carreira de professor?

Sim       Não

18. Caso queira, registre algum comentário adicional relacionado à proposta da pesquisa ou mesmo sobre algum outro aspecto que você julgue interessante.

---

---

---



## APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_

Instituição a que pertence o entrevistado: \_\_\_\_\_

Local e data da entrevista: \_\_\_\_\_

### TEMAS GERADORES

#### **I – Opção pela formação inicial**

Neste tópico o(a) entrevistado/a será convidado(a) a abordar sua trajetória profissional, desde o momento em que teve consciência de suas responsabilidades relativas ao mundo do trabalho, discorrendo sobre os elementos, eventos e circunstância que o fizeram optar por sua formação inicial.

#### **II – Experiências profissionais na área da formação inicial**

Este tópico convida o entrevistado a falar de suas experiências profissionais no campo de sua formação inicial, caso existam.

#### **III – Opção pelo magistério**

O entrevistado discorrerá sobre o processo de se tornar professor. Envolve temas como: a opção pela docência, experiência docente anterior, inclinação ou não pela profissão, fatos históricos, influências, necessidades, questões profissionais e/ou pessoais, oportunidades de trabalho, estabilidade funcional, docência sem formação específica, etc.

#### **IV – Profissionalidade - Atuação docente**

O entrevistado relatará sobre sua experiência docente, a partir do trabalho docente: o diálogo com os agentes escolares, as experiências dentro e fora da sala de aula, o engajamento em projetos individuais e coletivos, o envolvimento com o trabalho docente, etc.

#### **V – Identidade profissional**

O entrevistado será convidado a narrar sobre seus sentimentos de identidade com a nova carreira profissional a partir da percepção do que é ser professor com foco nas exigências da profissão e no confronto com as expectativas criadas na fase de formação inicial.

## APÊNDICE E – UNIDADES DE ANÁLISE POR TEMA GERADOR

| N.º | Unidades de Análise – Tema Gerador: Opção pela formação inicial  | Unidades de Registro |
|-----|--|----------------------|
| 01  | Eu estudava um curso em uma Universidade Estadual e fazia outro na Universidade Federal. Eu ficava nas duas atividades. Pela Manhã um e à noite o outro. Chegou um ponto em que os cursos vão tendendo a uma convergência e você tem que escolher um dos dois.   | P1TG1UA1             |
| 02  | A possibilidade de trabalhar com instituições e pessoas.   | P1TG1UA2             |
| 03  | Nos seminários, nos trabalhos que a gente desenvolvia, eu tinha mais afinidade pelas disciplinas que convidam você a participar das coisas, da vida social.  | P1TG1UA3             |
| 04  | Eu optei por terminar o curso pela afinidade que desenvolvi durante o próprio curso e hoje eu estou aqui por causa dessa afinidade.  | P1TG1UA4             |
| 05  | Eu fiz meu ensino médio em colégio particular. Lá eu tive uma ligação muito forte com o professor de Química desta escola. O professor ministrava um curso de química para o ensino médio e eu era monitora deste curso. Então eu tinha certa vivência ali sendo monitora ajudando o professor.  | P2TG1UA5             |
| 06  | Eu sou de origem do interior. Meu avô juntamente com meu tio eram criadores de gado e isso me induziu a fazer graduação nessa área.  | P3TG1UA6             |
| 07  | Eu estudei meu ensino fundamental em escola pública do interior do Estado. [...] Eu gostava de trabalhar com meu avô. Eu sempre vi aquilo como uma coisa boa e me levou para o lado da Agronomia. Só meus pais que não viam isso como uma profissão para mim, pois a agronomia era uma profissão de homem.   | P4TG1UA7             |
| 08  | No ensino superior, ingressei na faculdade de enfermagem por influência de meu irmão que é médico e dos outros irmãos que optaram pela área de saúde.  | P5TG1UA8             |
| 09  | Quando foi a época de fazer o vestibular na minha concepção eu só tinha uma certeza: a de que eu não queria ser professora. Eu cresci vendo minha mãe se lamentando da profissão. Sempre havia reclamação.   | P6TG1UA9             |
| 10  | A área de formação inicial que escolhi foi por pura influência familiar, pois nasci e me criei dentro de uma propriedade rural, a Fazenda Cajueiro no município de Oeiras – Pi   | P6TG1UA10            |
| 11  | Desde muito novo já tinha me identificado com a área de ciências agrárias porque meu pai é engenheiro agrônomo e sempre o via comentar em casa sobre seu dia de trabalho, a gente sempre criava animais e plantava algumas culturas anuais e frutíferas perenes. Creio que esse contato foi importante e ajudou-me na escolha da engenharia agrônoma | P7TG1UA11            |
| 12  | Meu pai trabalhava em órgão de assistência técnica rural e eu ficava entusiasmado quando ele relatava suas experiências, os resultados alcançados junto aos pequenos agricultores familiares, a melhoria dos ganhos financeiros das famílias e conseqüente qualidade de vida das pessoas   | P8TG1UA12            |
| 13  | A admiração por minha área de formação veio durante o Ensino Médio reforçada no terceiro ano por alguns conteúdos que me encantavam bastante.  | P9TG1UA13            |
| N.º | Unidades de Análise – Tema Gerador: Experiências profissionais anteriores  | Unidades de Registro |
| 14  | Assim que terminei o bacharelado eu disse para mim mesmo que tinha que trabalhar. Eu recortava jornais, na parte de classificados, buscando  | P1TG2UA14            |

|            |   |                             |
|------------|---|-----------------------------|
|            | propostas de empregos. Consegui um estágio em uma empresa de transporte coletivo na parte de recursos humanos. [...] Depois eu fui tentar concurso público. Nessa etapa, eu passei em três e assumi em um que não era da minha área de formação inicial.  |                             |
| 15         | Eu tive oportunidade de trabalhar numa empresa de transporte coletivo [...] no IBGE [...] no tribunal de justiça e também como professor substituto na Universidade Estadual.   | P1TG2UA15                   |
| 16         | Depois eu fui tentar concurso público. Nessa etapa, eu passei em três e assumi em um que não era da minha área de formação inicial.   | P1TG2UA16                   |
| 17         | Eu trabalhava como prestadora de serviço em um hospital público atuando na assistência. Quando me formei fui ser coordenadora da clínica de pneumologia do hospital estadual. Eu fiquei, mais ou menos, três anos lá e depois tive oportunidade de ir para outra instituição de saúde onde fui coordenadora de treinamento de pessoal para área de saúde  | P2TG2UA17                   |
| 18         | Quando me formei eu já era servidor da Universidade Federal e trabalhava na parte administrativa da instituição.  | P3TG2UA18                   |
| 19         | Na época eu já tinha família, então fui trabalhar na área de comércio. Depois, fiz inscrição em um concurso no concurso para professor do Estado. A vaga era para outro município, ou seja, teria que morar em outra cidade. Isso criou um atrito familiar. Foi um desafio, mas com a aprovação fui trabalhar em uma escola agrotécnica voltada para área de agronomia.   | P4TG2UA19                   |
| 20         | Quando eu terminei minha graduação, todas as portas se abriram para mim no sentido técnico da enfermagem. [...] Eu exerci a profissão de enfermeira por 10 anos em algumas instituições de saúde.   | P5TG2UA20                   |
| 21         | Depois de formado, trabalhei durante 11 anos fazendo Extensão Rural pela EMATER-PI, em diversas cidades do Estado do Piauí, isso me deu uma contribuição profissional muito grande.   | P6TG2UA21                   |
| 22         | Os estágios realizados no IBAMA, EMBRAPA, Secretaria Municipal de Agricultura de Teresina foram importantes etapas para minha inserção no mercado de trabalho.  | P7TG2UA22                   |
| 23         | Trabalhar em empresas privadas e públicas (CONSPLAN, ONG's, FETAG, SEBRAE, EMBRAPA, UFPI) me possibilitou uma vasta experiência no campo profissional, aprendendo a lidar com suas exigências e variadas formas de trabalho.  | P7TG2UA23                   |
| 24         | Tive a oportunidade de realizar atividades de estágio na Estação de Tratamento de Água da Agespisa em Teresina. Porém, após isso, não tive mais nenhuma experiência profissional na área.   | P9TG2UA24                   |
| <b>N.º</b> | <b>Unidades de Análise – Tema Gerador: Opção pelo Trabalho Docente</b>  | <b>Unidades de Registro</b> |
| 25         | Eu comecei a trabalhar como professor substituto e achei uma experiência bacana, principalmente por a gente pode colaborar com o crescimento de outras pessoas. Enquanto o trabalho em outras áreas me estressava, a sala de aula sempre me animava e me revivia. Ao conversar com as pessoas dando aula eu voltava para casa revigorado.   | P1TG3UA25                   |
| 26         | Eu fiz três especializações, uma delas em docência do ensino e foi a primeira porque eu já tinha a ideia de ter essa atividade.   | P1TG3UA26                   |
| 27         | Eu disse, vai chegar um ponto em que eu tenho que escolher o que eu vou fazer e pensava muito nessa área da docência, é tanto que eu tive que fazer essas especializações para me preparar melhor.  | P1TG3UA27                   |
| 28         | Quando você entende o que está fazendo, você se identifica. Você leva um tempo perdido no mundo a dizer o que eu quero ser e, as vezes, a gente não tem aquele norte, não aparece ninguém para te orientar, mas se você deixar as coisas acontecerem vai chegar um ponto que você vai dizer: isso eu gostei e esse ponto foi exatamente quando fui professor substituto e decidi fazer concurso para professor efetivo. | P1TG3UA28                   |
| 29         | Como coordenadora de treinamento de pessoal da fundação municipal de saúde eu comecei a voltar meu trabalho para docência porque,   | P2TG3UA29                   |

|    |   |           |
|----|---|-----------|
|    | naquela época, eu participei ativamente da capacitação de vários auxiliares de enfermagem para o cargo de técnico em enfermagem.  |           |
| 30 | Eu tive oportunidade de ser professora substituta na minha área e, após cinco anos, resolvi fazer concurso para professor efetivo.  | P2TG3UA30 |
| 31 | Minha opção pelo colégio técnico foi por conta da estrutura da instituição e da carreira de professor EBTT.   | P2TG3UA31 |
| 32 | Uma coisa que me norteou assumir a condição docente é porque eu não ia ter perda das minhas atividades técnicas. No trabalho como professor em momento algum eu deixei de contemplar a minha formação técnica, pois eu estou sempre capacitando alunos ali. Não foi uma mudança radical, uma vez que eu continuo fazendo minha parte prática.   | P2TG3UA32 |
| 33 | Eu fiz meu ensino médio em colégio particular. Lá eu tive uma ligação muito forte com o professor de Química desta escola. O professor ministrava um curso de química para o ensino médio e eu era monitora deste curso. Então eu tinha certa vivência ali sendo monitora ajudando o professor.   | P2TG3UA33 |
| 34 | Quando eu era acadêmica de enfermagem eu fui monitora de cursos de primeiros socorros e sala de vacina no SENAC.  | P2TG3UA34 |
| 35 | Desde acadêmica eu tenho essa vivência na educação. Eu ministrava cursos de cuidados de enfermagem sem nem saber se um dia seria professora.  | P2TG3UA35 |
| 36 | Um dos motivos de ingresso na carreira é porque eu gosto muito de acolher e transmitir o que eu sei.  | P2TG3UA36 |
| 37 | Nunca pensei em ser professor. A minha entrada para docência foi devido a necessidade de professores para o curso técnico do colégio agrícola. Como eu já era servidor administrativo fui convidado para ministrar algumas disciplinas técnicas. Naquela época não havia concurso. O contrato era por hora/aula. A partir daí eu passei a ministrar várias disciplinas no curso. Agora quando surgiu essa vaga [...] eu comecei a sentir que esse poderia ser meu trabalho. | P3TG3UA37 |
| 38 | Nesse momento o que me ajudou foi o estágio que fiz ainda durante a graduação. Com o estágio eu abri um leque de pensamentos, pois lá você tinha contato com todos os setores da minha formação. Com isso, eu abri o leque para outras áreas e tive oportunidade de participar de vários trabalhos e experimentos. Isso tudo me ajudou na hora de decidir pelo trabalho como docente  | P3TG3UA38 |
| 39 | Teve um curso que fiz em dois estados, Rio de Janeiro e Espírito Santo, que foi o que mais abriu minha mente. Foi o curso de multiplicador em Educação Ambiental. Esse curso abriu as portas para termos uma visão de mundo diferenciada aonde a gente via que os problemas locais, os problemas regionais e os problemas nacionais faziam parte dos problemas mundiais. Não era só aqui que tinha problema. Tem problema em toda parte do mundo.                           | P3TG3UA39 |
| 40 | Eu tive um professor muito interessante da Universidade na área de alimentos que eu lembrava sempre de suas aulas. Esse professor me deu muitas dicas. Sempre que eu ia dar aulas sobre algum tema eu pensava nele porque era um professor altamente dedicado e esforçado para transmitir a disciplina para a gente.  | P3TG3UA40 |
| 41 | Meu ingresso na carreira não foi uma coisa programada de jeito nenhum. Aconteceu tudo de acordo com o passar do tempo.  | P3TG3UA41 |
| 42 | Eu não pensava em seguir minha carreira, então veio a chance de ser professor substituto. Eu já tinha vontade de transmitir tudo o que recebi de formação lá na universidade.   | P3TG3UA42 |
| 43 | Foi por acaso. Por morar perto da Secretaria de Educação, eu resolvia sempre problemas para minha mãe que era professora. Foi lá que eu encontrei um edital de concurso para professor de agricultura geral da área de agronomia. [...] Então a ida para docência foi por falta de opção mesmo. Eu não fui buscar. Foi a oportunidade de emprego que me surgiu, mas que não me desvinculava da minha formação inicial.  | P4TG3UA43 |
| 44 | Quando foi para tomar posse no cargo de professor do Estado, nós  | P4TG3UA44 |

|    |   |           |
|----|---|-----------|
|    | assinamos um documento que nos obrigava a fazer um curso que complementasse a nossa formação para licenciado que era chamado de Esquema I. Esse curso era ofertado pelo Estado e não precisaríamos fazer outro vestibular, pois o Estado estava implantando 14 escolas agrotécnicas e precisava do pessoal com formação técnica. Então tinha que fazer essa complementação. Lá tinha enfermeiro, agrônomo, advogado, ou seja, onde o Estado tinha curso de formação profissional o pessoal que atuava como professor foi chamado para fazer a complementação em curso de licenciatura. O curso era obrigatório, pois o Estado exigia habilitação na área de licenciatura para atuar como professor da educação profissional. Era uma exigência legal. |           |
| 45 | Mas, eu tenho uma raiz de toda família da parte da minha mãe ser professora. Todas as minhas primas, minhas tias foram professoras e muitas ainda são. Então desde criança eu já tinha meu quadro negro onde eu já dava aulas para minhas bonecas, posteriormente, para minhas amiguinhas de infância. Com isso, já tinha dentro de mim uma vontade muito forte de ser professora.  | P5TG3UA45 |
| 46 | Na enfermagem existe o lado natural da docência. Você trabalha com técnicos e auxiliares técnicos que precisam de treinamento. Eu já preparava minicursos, pois sabia que eles tinham deficiência. Por exemplo, em curativos. Então, eu dizia: gente, vamos nos organizar. Vamos fazer uma revisão sobre curativos com quem já faz isso, mas têm práticas erradas. Então a Enfermagem ela tem esse lado de educação, porque a gente educa tanto os nossos pares, a gente se educa, como educa a comunidade sobre saúde.   | P5TG3UA46 |
| 47 | Eu era chefe de serviços no hospital local. Eu tinha emprego em hospital particular. Eu tinha várias oportunidades de emprego. Eu fiz a opção por aqui. Eu gosto do que eu faço de verdade. Não se pode negar que havia grande diferença salarial entre o cargo de professor e o de enfermeiro, mas afirmo que essa não foi minha motivação principal, por mais que isso possa ser só aparência. Para mim, não é. É um desejo pessoal de ser docente, inclusive pela vontade de participar de grandes pesquisas.  | P5TG3UA47 |
| 48 | Opção pela Docência se deu quando ainda na Extensão sai para fazer uma Especialização em Mecanização Agrícola, durante 6 meses, no Mato Grosso, e dentro do meu grupo de estudo descobri que eu tinha facilidade para transmitir e me expressar, dito também pelos meus colegas.  | P6TG3UA48 |
| 49 | Com menos de dois anos do término da graduação surgiu um concurso para professor substituto da disciplina de apicultura dos cursos de agronomia e medicina veterinária da UFPI. Esta foi a minha primeira experiência docente e a magia da sala de aula me conquistou.  | P7TG3UA49 |
| 50 | Eu tive uma grande referência para o meu trabalho docente. Foi uma professora da universidade federal que usava muita dinâmica nas aulas e aquilo me fascinava. Eu dizia, se eu for ser docente quero ser desse jeito.  | P8TG3UA50 |
| 51 | Da época do mestrado, a experiência no estágio à docência foi muito importante, pois esse foi o momento em que eu, com a supervisão da professora da disciplina, tive autonomia com uma turma para realizar atividade com eles e isso aumentou o desejo de atuar na docência.   | P8TG3UA51 |
| 52 | Em toda a minha vida profissional, meu trabalho foi sempre voltado para a qualificação de pessoal. Com certa dose de certeza, esse foi o gatilho para meu ingresso na docência.   | P9TG3UA52 |
| 53 | Quando você entende o que está fazendo, você se identifica. Você leva um tempo perdido no mundo a dizer o que eu quero ser e, as vezes, a gente não tem aquele norte, não aparece ninguém para te orientar, mas se você deixar as coisas acontecerem vai chegar um ponto que você vai   | P9TG3UA53 |

|            |  |                             |
|------------|--|-----------------------------|
|            | dizer: isso eu gostei e esse ponto foi exatamente quando fui professor substituto e decidi fazer concurso para professor efetivo.  |                             |
| <b>N.º</b> | <b>Unidades de Análise – Tema Gerador: Profissionalidade</b>   | <b>Unidades de Registro</b> |
| 54         | Quem está fora da estrutura acha que a qualificação é coisa de outro mundo e só vai de dar trabalho e dor de cabeça. Tenho uma concepção diferente. Ela vai fazer você ser melhor do que era antes e ajudar mais do que ajudava antes.   | P1TG4UA54                   |
| 55         | A atividade docente é engrandecedora. Aqui nós temos os melhores. São pessoas que não param, são pessoas que não se acomodam. Elas estão sempre instigadas a se angustiar com o que acontece mesmo quando o que acontece seja contra a gente.  | P1TG4UA55                   |
| 56         | Existem escolas que só dão aulas e existem as escolas que também desenvolvem a parte da pesquisa e da extensão que é esse caso aqui. A aula é a coisa mais fácil que a gente faz. O resto é extensão e pesquisa. Esse lado eu não conhecia e comecei a conhecer aqui convivendo com os colegas e eu vejo que esse lado da pesquisa e da extensão tem mais valor do que a aula.   | P1TG4UA56                   |
| 57         | No meu trabalho específico eu tive dificuldades com alguns alunos que não são muito identificados com o curso que estão fazendo. Eu sofria com esse desinteresse, pois eu sabia que eles estavam ali por outros motivos.   | P1TG4UA57                   |
| 58         | Quando cheguei para ministrar minhas primeiras aulas, não foi um momento difícil porque em minha formação acadêmica a gente teve sempre que está ensinando. Outro ponto foi a facilidade de falar em público, pois tenho certo equilíbrio na hora de falar em público.   | P2TG4UA58                   |
| 59         | Eu acho que dificulta. Entretanto, a disciplina de didática que cursei na graduação me ajudou bastante. Lá nós tivemos até informação de quantas cores se poderiam usar no quadro e o formato das letras. Nessa disciplina nós tivemos orientação e isso nos ajudou muito no trabalho como professor. A formação em dinâmica em grupo ajudou muito, pois aprendemos a trabalhar com grupos de alunos, quantos alunos poderíamos colocar em cada grupo. Essas coisas nos ajudaram, mas claro, não foi tudo. | P2TG4UA59                   |
| 60         | Não posso esquecer que o mestrado em educação contribuiu muito com minha prática.  | P2TG4UA60                   |
| 61         | O trabalho do professor na parte técnica é mais coletivo e envolve todos os professores. Eu noto que os professores da parte técnica têm uma ligação diferente em relação ao pessoal do ensino médio, somos mais integrados, mas, talvez, por nosso campo de trabalho ser mais técnico.  | P2TG4UA61                   |
| 62         | De verdade, não precisei destes conhecimentos para ministrar minhas aulas, porque meu palco principal era a sala de aula. Eu dentro da sala de aula me transformo, porque eu me preparo muito bem. Várias vezes eu fui aplaudido em sala de aula e ter conhecimento pedagógico nunca me fez falta.   | P3TG4UA62                   |
| 63         | Minhas primeiras experiências em sala de aula não foram muito boas. Eu não tinha muita experiência, mas, aos poucos, consegui estabelecer uma forma de ministrar aulas que a gente já dizia no primeiro dia: nós não aceitamos isso, nós não aceitamos aquilo e ficava cobrando e a gente realmente cumpria aquilo que a gente determinava.  | P3TG4UA63                   |
| 64         | Eu fora da sala de aula sou uma pessoa totalmente diferente. Lá dentro, eu crio um mundo, uma visão de mundo totalmente diferente daquilo que a gente percebe no dia a dia.  | P3TG4UA64                   |
| 65         | Sempre fui engajado nas atividades da escola principalmente nas atividades de campo. Sou chamado de eterno coordenador porque aquilo que dizia que iria realizar eu realizava no campo.  | P3TG4UA65                   |
| 66         | Não tive dificuldades em sala de aula. Em todas as disciplinas que lecionei eu casava a parte teórica com a parte prática. Eu pegava a parte teórica e levava para o campo. Isso me deu um suporte muito grande e me deu também uma coisa grande que foi o respeito dos  | P3TG4UA66                   |

|    |   |            |
|----|---|------------|
|    | alunos.   |            |
| 67 | Uma atividade que desenvolvi na escola foi o projeto de extensão para o replantio de árvores. Eu dizia que não era possível ter uma escola agrícola que não tivesse frutas. Então, coloquei frutas aqui e em todos os blocos e toda a área da escola.   | P3TG4UA67  |
| 68 | Minha mãe era professora. Quando não podia dar aulas em minha cidade, era eu quem a substituí. Eu ia passa minhas férias e acontecia isso. Eu ocupava a sala de aula no lugar de minha mãe. Essa foi minha primeira experiência de sala de aula.  | P4TG4UA68  |
| 69 | Quando trabalhei no Estado, antes de ir para sala de aula, nós tivemos uma semana de capacitação. Nós fomos orientados como era que se fazia e como era a parte didática. Quando cheguei no colégio eu não tive dificuldades nenhuma. Para falar a verdade, eu achei até muito bom. Parecia que essa era a profissão para mim e eu não sabia.   | P4TG4UA69  |
| 70 | Os projetos de pesquisa e extensão também desenvolvem uma parte afetiva com os alunos. Um curso técnico aproxima muito o aluno do professor, visto que temos muitas atividades de campo e isso trás um relacionamento muito bom entre aluno e professor. Isso é uma coisa muito boa   | P4TG4UA70  |
| 71 | Destaco dois momentos distintos de meu trabalho: o primeiro, quando comecei, nós tínhamos um momento diferente da atual. Nós tínhamos uma situação amigável tanto na gestão, quanto de colegas professores e de alunos. Nós tínhamos uma situação assim quase que familiar. Todo mundo se dava muito bem. A segunda, na situação atual, a gente vê muito as pessoas voltadas para a questão do eu. Eu só penso em mim, ninguém pensa muito em trabalhar coletivamente em prol de um benefício comum. Existem coletivos, mas fragmentados. | P4TG4UA71  |
| 72 | Quando cheguei, fui logo assumir uma coordenação de curso. De cara pensei, se ninguém quer é porque o negócio não é bom. De cara percebi que as aulas práticas, por exemplo, não aconteciam muito bem. Tinha uma reclamação muito forte sobre as práticas na fazenda experimental. Então, fizemos um calendário específico de aulas práticas. O professor planejava sua aula e a coordenação agendava os horários. Isso melhorou a dinâmica do ensino.  | P4TG4UA72  |
| 73 | Sempre fiz projetos. Como a escola tem projetos de bolsa de iniciação científica, todo ano eu envolvo os alunos. Com bolsa ou sem bolsa eu sempre estive com projetos.  | P4TG4UA73  |
| 74 | Ao pensar sobre o uso das tecnologias em sala de aula, essa é uma temática que você sabe entre aspas. Você faz de conta que sabe. Se eu preciso fazer uma atividade com isso, eu ainda não tenho a estrutura metodológica para isso e seria interessante de eu ter. Enquanto isso eu vou fazendo de improviso   | P4TG4UA74  |
| 75 | Desafios no relacionamento a gente tem até dentro de casa. Isso eu fui aprender depois. Talvez, hoje, muito do que eu já achei podia ser modificado. Há questões da má interpretação. Muitas vezes você vê a pessoa externamente, mas não a conhece. Então, hoje eu acho que temos que nos colocar de forma diplomática e conduzir os processos de maneira que beneficie os alunos, a instituição sem ser necessariamente processos pessoais.   | P4TG4UA75  |
| 77 | Meu mestrado foi na área de educação. Eu tenho colegas que veem isso como um lado negativo. Ah, você é enfermeiro, seu mestrado não é em enfermagem. Já eu vejo com um lado positivo [...], pois, se eu sou professora, eu precisaria de um bom curso que sedimentassem meus conhecimentos na área de como educar.  | P5TG4UA76  |
| 78 | Meu estilo de trabalho é mais da discussão e menos lúdico. Os casos clínicos visto nos hospitais eu trago para a sala de aula.  | P5TG4UA78  |
| 79 | Minha dificuldade maior é porque hoje eu vejo um aluno mais difícil de conduzir do que no meu início. O aluno de hoje ele é muito tecnológico. Qualquer coisa ele dispersa para internet, para o <i>whatsapp</i> .  | P5TG4UA79  |
| 80 | A formação pedagógica para a atividade docente, isso tem duas visões:   | P5TGU4UA80 |

|    |  |           |
|----|--|-----------|
|    | a minha, que acho que não fez diferença, mas eu sempre gostei muito de docência, mas tem a visão do aluno. Não sei se o aluno percebeu isso em mim. Aí a gente não pode saber, mas a minha, eu acho que não fez diferença por que, por exemplo, teve um curso de especialização aqui e eu fiz. Eu fiz uma disciplina específica de didática, mas não mudou minha atividade docente.  |           |
| 81 | Eu sou muito lúdica. Se você me perguntar o que um tema eu vou te dizer tudo segundo vários autores. Eu posso te citar, mas não enfeito e o aluno de hoje precisa disso. Eu sinto que a aula não fica interessante. Hoje não precisa você só saber, hoje você precisa ter a forma de trabalhar o saber. Nesse aspecto, eu sou tradicional [...] e o professor precisa ser mais descontraído, mais livre ou alguma coisa por aí que o aluno gosta. Isso não confere necessariamente conhecimento, mas envolve o aluno.  | P5TG4UA81 |
| 82 | Eu não tive dificuldades pelo fato de eu me formar em uma área e ir trabalhar em educação na mesma. Isso é a minha praia. Então por isso, que eu acho que não tive tanta dificuldade, porque eu não fui trabalhar na educação em uma coisa que eu não dominasse.   | P5TG4UA82 |
| 83 | Eu sempre fui muito tímida e no início eu era infinitamente mais ainda. A barreira que tive maior foi lidar com o público.   | P5TG4UA83 |
| 84 | Sempre participei dos projetos de pesquisa e extensão da escola. Sempre atuei em pesquisa que envolve os alunos dos cursos técnicos. Na parte administrativa, eu participo do conselho do colégio e já coordenei o curso técnico.  | P5TG4UA84 |
| 85 | Para cooperar mais com a escola, a primeira coisa que eu acho é que você precisa ser respeitada e aceita. Quando você sente que é aceita, por mais que traga uma ideia para o gestor ele não gosta, mas a recebe de forma diplomática, educada. Então, você continua querendo participar. Mas, se você sente que a gestão não acolhe aquela pessoa, há um processo retração. Você fica na sua e diz: vou dar só minhas aulas. Quanto às outras coisas, vou me colocar de forma a não prejudicar o andamento da escola. | P5TG4UA85 |
| 86 | Eu tenho a percepção que temos dois grupos de professores diferentes. Os licenciados e os não licenciados. [...] Hoje as reuniões são segmentadas, são assembleias por áreas. Nós perdemos muito quando terminou as reuniões com todos os professores.   | P5TG4UA86 |
| 87 | Eu não tive dificuldades iniciais no contato com os alunos em sala de aula. Passei cinco anos em trabalhos que tinha como uma das atividades ministrar cursos e palestras para comunidades rurais. Foi um momento muito proveitoso e importante da minha carreira docente e que me proporcionou a experiência de trabalhar turmas de EJA. Toda essa experiência trouxe segurança para realizar meu trabalho  | P6TG4UA87 |
| 88 | Como educador, pesquisa e extensão sempre fizeram parte do meu trabalho. Além disso, eu colaborei na coordenação do curso técnico, na supervisão pedagógica, onde pude contribuir com a mudança na matriz curricular do curso, na direção do colégio, onde pude criar dois novos cursos.   | P6TG4UA88 |
| 89 | Durante todo esse período de docência, nos regimes temporário e definitivo, sempre realizei diversas ações individuais, bem como, coletivamente. As ações contemplaram o ensino, a pesquisa e a extensão. Ações como visitas técnicas a empreendimentos agropecuários e agroindustriais e projetos fazendo parte das atividades de ensino aprendizagem das diversas disciplinas ministradas na escola  | P7TG4UA89 |
| 90 | Sendo bacharel e tendo como única experiência o estágio a docência, que aconteceu durante o mestrado, impossível não ter tido medo no início da carreira docente. A falta de experiência docente foi um peso e gerou muitas dúvidas e incerteza. Eu não tinha nada preparado, como peguei as turmas em andamento, não sabia onde as turmas tinham parado no conteúdo.  | P8TG4UA90 |



|            |  |                             |
|------------|--|-----------------------------|
| 91         | Hoje eu atuo também em cursos de extensão, em projetos de pesquisa e em elaboração e publicação de artigos e estudos de técnicas mais aprofundadas em minha área. É isso que a gente faz hoje e quando você faz isso, você cresce como professor.  | P8TG4UA91                   |
| 92         | O aspecto negativo da sala de aula é que se percebe que tem muitos alunos que, às vezes, não querem estudar. As vezes, você prepara uma atividade e não existe aquele <i>feedback</i> . Tem um público que você tem certeza de que ele não quer seguir aquela carreira.  | P9TG4UA92                   |
| 93         | Eu acho que precisa sim. Por que a gente está sempre se renovando. Então alguém que é formada como bacharel, a instituição deve incentivar, pois precisamos sempre estar antenados com novas realidades, com novas abordagens de ensino.   | P9TG4UA93                   |
| 94         | Na escola, temos uma estrutura preparada para ajudar as pessoas. Os alunos que nós ajudamos tempos atrás, hoje ele chega e diz: professor, hoje eu tenho isso, hoje eu sou isso, hoje eu consegui isso, então é o que engrandece você  | P9TG4UA94                   |
| <b>N.º</b> | <b>Unidades de Análise – Tema Gerador: identidade profissional docente</b>   | <b>Unidades de Registro</b> |
| 95         | Quando decidi ser professor eu pedi exoneração do outro emprego que era onde eu tinha uma fonte de renda maior e fiquei só dando aulas. Todo mundo perguntou se eu iria sair mesmo e eu respondia: já fiz, já mandei meu pedido de exoneração e eles me perguntaram se eu estava doído.  | P1TG5UA95                   |
| 96         | Sinceramente, não é uma carreira fácil e não é uma carreira das mais privilegiadas, mas quem está dentro dessa carreira tem a experiência para ajudar a proporcionar melhor formação para os outros. É tanto que, se me perguntar se quero sair dessa carreira, vou dizer que não quero, porque eu estou ajudando esses meninos todos.   | P1TG5UA96                   |
| 97         | A identificação com a carreira vai da labuta, do dia a dia, do trabalho que você tem. Chega uma hora que alguém diz assim: rapaz quem que imaginava que você seria professor. Eu respondo, nem eu imaginava. Você vai se agradando, se agradando e você percebe que está fazendo o que realmente gosta. Meu filho diz, mas pai o salário de professor é pouco. Eu respondo, mas dá para viver.   | P1TG5UA97                   |
| 98         | Chega uma hora que alguém diz assim: rapaz quem imaginaria que você seria professor? Eu respondo: nem eu imaginava. Você vai se agradando, se agradando e você percebe que está fazendo o que realmente gosta.   | P1TG5UA98                   |
| 99         | Meu filho diz: pai o salário de professor é pouco e eu digo: é, mas dá para viver.   | P1TG5UA99                   |
| 100        | A interação com o aluno em sala de aula é o que faz você continuar na docência. É o aluno dizendo: esse aqui é bom, ele tem que continuar com a gente porque ele sabe o que está fazendo e a gente tem necessidade desse conhecimento. Com isso, o aluno para de desconfiar de você e a acreditar que você só está lá para reprova-lo. O aluno passa a ser seu amigo. Essas coisas vão conquistando os alunos e também lhe conquistando. | P1TG5UA100                  |
| 101        | Eu me sinto muito feliz quando entro em sala de aula que eu vejo que dei uma aula que os alunos interagiram comigo. Eu saio realizada  | P2TG5UA101                  |
| 102        | A carreira docente tem essa necessidade de você está sempre buscando, pesquisando, estudando. Então, ao mesmo tempo em que você transfere o conhecimento para os alunos, você também está crescendo intelectualmente.  | P2TG5UA102                  |
| 103        | A carreira docente é, na verdade, o equilíbrio entre ser técnico e ser docente. Porque tenho uma carga horária que contempla uma parte prática e uma parte teórica. E isso faz eu me identificar com as duas coisas. Entretanto, a carreira docente me deu mais capacidade intelectual. Como professor eu estudo todo dia para dar aulas e para isso eu tenho que está sempre me qualificando, me aperfeiçoando.                         | P2TG5UA103                  |
| 104        | A docência me deu mais capacidade intelectual. Como professor eu   | P2TG5UA104                  |

|     |  |            |
|-----|--|------------|
|     | estudo todo dia para dar aulas e para isso eu tenho que está sempre me qualificando, me aperfeiçoando.   |            |
| 105 | Eu não tenho medo de transmitir meu conhecimento para ninguém. Eu acho que quanto mais pessoas tiverem sabendo daquilo que eu sei, melhor. Tem professor que tranca demais o que sabe, não quer expor, não quer se lançar e eu me lanço, jogo aberto. Tudo que eu sei eu passo diretamente para o aluno.   | P3TG5UA105 |
| 106 | O impacto profissional da docência foi positivo. Parece que entre ser técnico e ser docente, a docência era melhor para mim. Talvez pelo conhecimento de agronomia e está em um curso técnico veio a calhar. Eu me identifico como a docência. Não me via mais apenas como agrônomo.   | P4TG5UA106 |
| 107 | Eu me orgulho muito da docência. Eu acho que não estaria melhor em outra profissão, até porque essa profissão sofre a mesma situação que sofre o professor. Não é uma profissão de destaque, não tem status, sofrem os mesmos preconceitos e a mesma desvalorização. Se alguém chegar e me perguntar: você faz o que? Eu sou professor. É a primeira resposta. Tenho certeza que fiz a escolha certa                   | P4TG5UA107 |
| 108 | Tenho certeza que fiz a escolha certa. Eu só tinha dúvida em ser docente quando eu não sabia o que era que eu ia fazer na vida. Mas, agora, não tenho a menor dúvida sobre isso.   | P4TG5UA108 |
| 109 | Se fosse para lecionar no ensino fundamental ou no ensino médio, eu não teria experiência, mas como fui lecionar em saúde a minha percepção era natural. Eu gostava de ensinar, para mim era natural. É diferente, por exemplo, se eu estivesse dando aulas em outra área. O que eu ensino está muito entrelaçado com minha formação inicial   | P5TG5UA109 |
| 110 | Na minha área de formação a identificação com a docência é algo natural, porque a gente de qualquer forma educa. O corpo de enfermagem em um hospital é formado por enfermeiros e técnicos em enfermagem e é uma das funções do enfermeiro, mesmo bacharel, educar os seus técnicos para conseguir o melhor para o paciente. Depois você vai para uma escola formar técnicos e eu vou falar como cuidar de um paciente | P5TG5UA110 |
| 111 | Meu grande sonho era ser atuar no nível superior. Eu queria trabalhar no mestrado e no doutorado. Esse é o meu grande sonho. Então, como eu já queria entrar numa universidade pública, foi parte da concretização desse sonho.  | P5TG5UA111 |
| 112 | Não posso negar minha formação inicial, mas eu gosto do que faço. Eu gosto de passar conhecimentos no sentido de construí-los em sala de aula com os alunos. Gosto dos projetos de extensão envolvendo a população. Então, eu acho que em mim a coisa está misturada, mas é homogênea [...] estão muito interligados.  | P5TG5UA112 |
| 113 | Eu fiz a melhor opção, porque continuo fazendo o que gosto.  | P5TG5UA113 |
| 114 | Hoje eu sou um homem realizado, pois dentro da cátedra consegui chegar ao apogeu, continuo na ativa como professor, embora exerça atividades administrativas, continuo na sala de aula, o que me deixa cada dia mais realizado, poder transferir um pouco do que aprendi e aprender mais cada dia com os alunos.   | P6TG5UA114 |
| 115 | Na docência tem essa necessidade de você está sempre buscando, pesquisando, estudando. Então, ao mesmo tempo em que você transfere o conhecimento para os alunos, você também está dando boa assistência técnica.  | P7TG5UA115 |
| 116 | Sinto-me muito à vontade na carreira escolhida. A mesma sensação de magia da sala de aula que foi constatada na primeira experiência há aproximadamente 20 anos, continua a mesma. Porém, resalto que algumas pressões e desvalorização que vem acontecendo por parte de alguns gestores tem me desmotivado nos últimos meses.   | P7TG5UA116 |
| 117 | O ser professor é algo que é: estar além de sala de aula. Diferentemente de outro trabalho, essa é uma profissão levamos trabalho para casa, nos expomos mais, trabalhamos muito com prazos  | P8TG5UA117 |

|     |   |             |
|-----|---|-------------|
|     | e além do ser professor, somos, muitas vezes, psicólogos, pedagogos, médicos, enfermeiros, mas acho que o mais interessante é quando, acima de tudo isso, nos tornamos referência, espelho e exemplo. Ser reconhecido pelas atividades desenvolvidas é gratificante e estimulante, mas é importante destacar que teremos demandas que vão exigir um esforço maior ocupando o fim de semana, um feriado e abdições de alguns momentos. |             |
| 118 | Não vou dizer que a identidade veio com a primeira experiência docente, mas ali eu comecei a pensar em ser só professor. Eu disse, vai chegar um ponto em que eu tenho que escolher que carreira seguir e eu pensava muito nessa área da docência, é tanto que eu tive que fazer essas especializações para me preparar melhor. Mas, para isso, entendo que a qualificação é muito importante.  | P9TG5UA118  |
| 119 | A carreira do magistério, ela é cruel e para fazê-la você tem que concorrer com muita gente, mas a experiência que você tira daqui não vai encontrar em nenhum outro lugar.   | P9TGU5UA119 |