

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Anna Carolina Salgado Jardim

**Representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo
2018

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Anna Carolina Salgado Jardim

**Representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação: Psicologia da Educação sob orientação da Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo

2018

BANCA EXAMINADORA

Este trabalho contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dedico esta tese à minha grande amiga e avó THEREZINHA DA CUNHA
SALGADO (*in memorian*), por ela acreditar no meu potencial,
incentivar-me a seguir os meus sonhos e dizer-me: Confio em você!

AGRADECIMENTOS

Ao meu amor MARCELO, meu marido, companheiro há mais de 20 anos, que tanto sabe sobre mim e tanto foi capaz de cuidar da família que construímos, proporcionando-me a base forte para que eu alcançasse os voos que sempre sonhei.

Aos meus amores mais intensos: GABRIEL, LEONARDO e IRIS, sinto imensa gratidão pela oportunidade de me constituir mãe na relação com vocês, pelo companheirismo, parceria e pela compreensão nos inúmeros momentos em que meu nível de concentração no trabalho chega ao extremo. Meu amor por vocês é incondicional e infinito.

À minha mãe LILLIAN DA C. SALGADO e grande amiga em quem me espelho, de quem me orgulho, pelo amor incondicional, por me incentivar a ser quem eu sou e por tudo o que não se traduz em palavras.

Ao meu pai NILO O. D. JARDIM (*in memoriam*), por tudo o que aprendemos juntos e por continuar a me proteger.

Ao meu irmão NILO S. JARDIM, meu amor, por tudo o que me ensinou, pela nossa eterna parceria. Amo você.

Aos meus sogros MARTHA e CLÁUDIO, pelo carinho e apoio em todos esses anos de convivência. FLÁVIO, DEBORAH, PEDRO e CLARA, quanta alegria tê-los por perto. Gratidão imensa pela nossa irmandade.

À minha orientadora querida Professora CLARILZA PRADO DE SOUSA, esse ser humano incrível e tão capaz de agregar pessoas e de lhes abrir as portas. Sempre que penso no tempo de intervalo entre o mestrado e o doutorado, concluo que o propósito era um só: ter a grande oportunidade de ser sua orientanda! Você é força, luz e inspiração para mim e para todo o Núcleo Internacional de Pesquisas em Representações Sociais (NEARS).

À Professora MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES: guardarei as melhores lembranças das suas aulas e lembrarei com carinho o bem que me fez ao solicitar que eu apresentasse o seminário sobre a Teoria da Complexidade. O mergulho na vida e obra de MORIN transformou-me. Gratidão também por suas contribuições neste estudo.

À Professora WANDA MARIA JUNQUEIRA, pelas contribuições na banca, por tudo o que aprendi nas suas aulas e pelo seu acolhimento.

Às Professoras ADELINA NOVAES e LÚCIA PINTOR SANTISO VILLAS BÔAS, pelas importantes contribuições neste trabalho e pelo carinho de sempre.

Ao Professor ANTÔNIO CARLOS RONCA, muito obrigada pelas contribuições na banca de defesa.

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED-PUCSP), por meio dos seus professores e funcionários que me acolheram, ajudaram e proporcionaram-me um período intenso de aprendizados. EDSON, um “obrigada” especial por tudo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa-taxa que me permitiu desenvolver na íntegra o doutorado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP), por me conceder o afastamento remunerado, por meio do qual pude me dedicar integralmente aos estudos. Esse processo foi fundamental para a qualidade da minha formação.

Ao Diretor-Geral do IFSP – Câmpus São Roque, Professor Doutor RICARDO DOS SANTOS COELHO, por me auxiliar e incentivar nos projetos aos quais me dediquei a desenvolver.

A todos os colegas professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que lutam e me inspiram na caminhada em prol da educação pública, gratuita e de qualidade.

Minha gratidão especial aos professores e gestores participantes desta pesquisa pela disponibilidade e zelo para com as suas contribuições que permitiram o desenvolvimento desta tese de doutorado.

Aos colegas servidores técnico-administrativos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me ao longo desses anos de doutorado e de convivência.

Ao grande amigo FRANK VIANA CARVALHO, pelo incentivo, pelo apoio incondicional em todos os momentos ao longo dos anos de IFSP e no doutorado. Agradeço suas incansáveis leituras e contribuições nesta tese. Longa vida à nossa amizade e à nossa parceria profissional.

À grande amiga MARIA JÚLIA MENDES NOGUEIRA, por estar ao meu lado, pelos projetos que desenvolvemos juntas, pela nossa afinidade e parceria.

Aos pesquisadores do NEARS, pelo prazer da troca e da construção coletiva do conhecimento e pelas inúmeras oportunidades em que estivemos e estaremos juntos lutando pela educação, pela paz, por um mundo melhor.

Às amigas VANUSA DOS REIS COELHO, DENISE M. ALEXANDRE, KARINA A. BIASOLI, RENATA N. VILLELA e MÁRCIA G. LOUSADA, com as quais trilhei caminhos inimagináveis, que me acolheram, que foram minhas parceiras nos congressos e no desenvolvimento de importantes trabalhos científicos, jamais me esquecerei de vocês. Que nossa parceria perdure sempre!

À Professora SANDRA FERREIRA, que nos cedeu a sua casa, seu acolhimento e seus conhecimentos no grupo de estudos sobre o *software* IRAMUTEQ naquelas inesquecíveis manhãs de segunda-feira!

À doce libriana TÂNIA MORGADO, com quem tanto aprendi não só sobre o IRAMUTEQ, mas sobre a vida, nesses anos de convivência e que se faz presente até nos momentos da solidão da escrita.

À Professora Doutora MARIA HELENA CORDEIRO (UFFS) e à KAREN SEITTENFUS (IFC), pelas incansáveis orientações sobre procedimentos de análise de dados e pelo carinho com que se dispuseram a me ajudar.

À ANAMÉRICA, pelo apoio em muitos momentos deste desafio. Aprendemos bastante juntas.

À amiga CLAUDINHA A. ARANEGA, pelo apoio e contribuições no desenvolvimento deste estudo.

À CLAUDIA TERRA, primeira amiga que a Teoria das Representações Sociais me trouxe e que esteve ao meu lado em muitos momentos importantes.

Às grandes amigas que estão em outras cidades, WALERIA KIMERLING, LILIANA SIMÃO, FLÁVIA VILHENA, TATIANA SENRA, SIMONE BERTILACCHI, INGRID COELHO, ROSELENE SILVA, LUCIA COLLAÇO, CYNTHIA SOUZA, JULIANA PREDIGER, ANA LUISA LORENZON, mas se fazem presentes no meu coração e pensamento. Sinto suas vibrações e acolhimento.

Aos amigos de pertinho BETE e FÁBIO, JOSIE e RENATO, KAREN e MÁRIO, MESTRE CABELO, ROSE e NAZIRA, que fazem parte do cotidiano atual, acolhem-me, ajudam a cuidar da minha família na minha presença e nas minhas ausências.

Aos meus alunos de ontem, de hoje e de sempre. Vocês me inspiram a continuar a estudar e a dar o meu melhor sempre.

Todos os diferentes *outros* que nos encontramos e desencontros da vida me constituíram... em saudade, em amor, em tranquilidade e paciência, em compreensão,

Somos todos Um.

RESUMO

JARDIM, Anna Carolina Salgado. *Representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Ao longo da história da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) foram muitas as transformações. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008, foi uma das mais significativas. Simultaneamente às mudanças institucionais, houve alterações no perfil e na atuação docente. Nesse sentido, construir estratégias de gestão que considerem a transformação da instituição exige compreender os sujeitos que conduzem a instituição em seu cotidiano. Como instituição que atua especificamente na EPCT, o IF se confrontou com a contínua reconstrução da sua imagem e de sua identidade institucional, apresentando dilemas e contradições na constituição da profissionalidade docente. O problema desta tese é compreender as representações sociais de professores e gestores de um IF sobre “ser professor”, considerando o contexto histórico-social em que tais representações foram constituídas. Nesse sentido, o objetivo é analisar as representações sociais dos gestores e dos professores de um IF sobre ser professor na instituição, levando em conta sua atuação em diversos níveis de ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e articulando as análises realizadas de forma a permitir a compreensão de como se revela a profissionalidade docente na instituição. A perspectiva deste estudo é psicossocial, com embasamento teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1961), privilegiando-se a abordagem processual (ou sociogenética). O método envolveu uma análise tridimensional das representações sociais considerando o campo de representação, a informação e a atitude. A pesquisa desenvolveu-se em três fases de produção e análise de dados interdependentes, sendo a 1.^a fase exploratória e as demais de aprofundamento. Utilizamos múltiplas estratégias metodológicas, a saber: revisão de literatura, análise documental, associação livre de palavras, questionário de formato diversificado, grupos focais e entrevistas semiestruturadas para a produção de dados e, técnica das redes semânticas naturais, análise de similitude e análise de conteúdo como procedimentos de análise. Os sujeitos da pesquisa são 63 docentes e gestores de um Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Os resultados demonstram que o núcleo figurativo das representações sociais sobre “ser professor” no IFSP é centrado na palavra *desafiador*. O campo de representação é marcado por afetos cuja conotação é predominantemente positiva, revelando que “ser professor” no IF remete à imagem de qualidade. A afetividade presente nos discursos verbais e escritos dos professores e gestores conduz à atitude responsável e comprometida do grupo estudado para com a sua atuação no IF, evidenciando com clareza a função identitária das representações sociais desveladas. Observamos que a informação, neste estudo, é atrelada ao conhecimento, que, por vezes, mostra-se desnivelado nos aspectos objetivos constituintes da profissionalidade do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Ao investigar as dimensões das representações sociais dos gestores e dos professores sobre ser professor no Instituto Federal, analisando seu conteúdo e estrutura, bem como seus processos de objetivação e ancoragem, desvelamos importantes aspectos da profissionalidade do professor EBTT, abrindo caminho para novas pesquisas e para a reflexão sobre as demandas de formação continuada de docentes.

Palavras-chave: Professor EBTT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Dimensões das Representações Sociais, Profissionalidade Docente, Significado de Ser Professor.

RÉSUMÉ

JARDIM, Anna Carolina Salgado. *Représentations sociales des enseignants et des gestionnaires sur le thème «être enseignant» à l'Institut Fédéral de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie*. 2018. 279 p. Thèse (Doctorat en Éducation: Psychologie de l'Éducation) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Il y a eu beaucoup de changements tout au long de l'histoire de la formation professionnelle, des sciences et de la technologie (EPCT). L'un des plus importants a été la création en 2008 des Instituts Fédéraux de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (IFs). Il est nécessaire de considérer que, parallèlement aux changements institutionnels, il y a eu aussi des changements dans le profil et la performance des enseignants. En ce sens, d'élaborer des stratégies de gestion est nécessaire d'envisager la transformation de l'institution qui comprend les personnes qui dirigent l'institution dans leur vie quotidienne. Comment est une institution qui agit spécifiquement sur EPCT, la IF a été confronté à la reconstruction continue de son image et son identité institutionnelle, présentant des dilemmes et des contradictions dans la constitution de la profession enseignante. Le problème central de cette thèse est de comprendre les représentations sociales des enseignants et des gestionnaires d'un IF du sens de « être enseignant », compte tenu du contexte historique et social dans lequel ces représentations ont été faites. Dans cette perspective, le but de cette thèse est d'analyser les représentations sociales des gestionnaires et des enseignants d'une IF sur le fait « d'être enseignant » dans l'institution, en considérant leurs performances dans différents niveaux d'éducation, de recherche, d'activités communautaires, de gestion et d'articulation des analyses effectuées de manière à permettre une compréhension de la manière dont le professionnel de l'enseignement de l'établissement est révélé. La perspective de cette étude est psychosociale, et la base théorique et méthodologique est de la théorie représentation sociale de Moscovici (1961), privilégiant l'approche procédurale (aussi appelé sociogénétique). La méthode en question comportait une analyse en trois dimensions des représentations sociales en tenant compte du champ de représentation, d'information et d'attitude. La recherche a été développée en trois étapes de la production et l'analyse des données liées entre elles, avec la 1ère phase exploratoire et les autres phases de profondeur. Nous utilisons plusieurs stratégies méthodologiques, telles que: vérification de la littérature technique, analyse de documents, association libre de mots, questionnaire de format divers, groupes de discussion et entretiens semi-structurés pour la production de données, et la technique des réseaux sémantiques naturels, analyse de similitude et analyse de contenu en tant que procédures d'analyse. Les participants sont 63 enseignants et les gestionnaires d'un campus de l'Institut fédéral de l'éducation, la science et la technologie de São Paulo (IFSP). Les résultats montrent que le noyau figuratif des représentations sociales au sujet « être enseignant » dans le IFSP se concentre sur le mot "difficile". Le domaine de la représentation est marquée par l'affection dont la connotation est essentiellement positif, révélant que « étant un enseignant » IF fait référence à l'image de qualité. Cette affection dans le discours verbal et écrit des enseignants et des gestionnaires conduit à une attitude responsable et engagée dans le groupe étudié avec leur performance professionnelle IF, ce qui démontre clairement la fonction identité des représentations sociales dévoilées. Nous notons que dans cette étude, l'information est liée à la connaissance qui montre parfois inégale que les aspects objectifs constitutifs du professionnalisme des Enseignants d'Education de Base Technique et Technologique (EBTT). Lorsque l'on étudie les dimensions des représentations sociales des gestionnaires et des enseignants d'être professeur à l'Ecole Polytechnique Fédérale, effectuer l'analyse de son contenu et de la structure, ainsi que leurs processus d'objectivation et l'ancrage, nous dévoilons les aspects importants du professionnalisme des enseignants EBTT, ouvrant la voie à nouvelle recherche et réflexion sur les exigences de la formation continué enseignants.

Mots-clés: Professeur EBTT; Institut Fédéral de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie; Dimensions des représentations sociales Professionnalisme des enseignants Sens d'être un enseignant.

ABSTRACT

JARDIM, Anna Carolina Salgado. *Social representations of teachers and managers on “being a teacher” at the Federal Institute of Education, Science and Technology*. 2018. 279 p. Thesis (Doctorate in Education: Psychology of Education) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

There have been many transformations through the history of Professional, Scientific and Technological Education (EPCT). One of the most significant was the creation in 2008 of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). It is necessary to consider that, at the same time that institutional changes occurred, there were also changes in the profile and performance of teachers. In this sense, to construct management strategies it is necessary to consider the transformation of the institution comprising the people who lead the institution in its daily life. As it is an institution that acts specifically in the EPCT, the IF confronted with the continuous reconstruction of its image and its institutional identity, presenting dilemmas and contradictions in the constitution of teaching professionalism. The central problem of this thesis is to understand the social representations of teachers and managers of an IF about the meaning of “being a teacher”, considering the historical-social context in which such representations were constituted. In this perspective, the aim of this thesis is to analyze the social representations of managers and teachers of an IF about “being a teacher” in the institution, considering their performance in different levels of education, research, extension, management and articulating the analyzes carried out in such a way as to allow an understanding of how the teaching professional in the institution is revealed. The perspective of this study is psychosocial, with theoretical-methodological basis of Theory of Social Representations of Moscovici (1961), privileging the procedural approach (or sociogenetic). The method in question involved a three-dimensional analysis of social representations considering the field of representation, information and attitude. The research was developed in three phases of production and analysis of interdependent data, the first exploratory phase and the other phases of deepening. We used multiple methodological strategies, such as: verification of the technical literature of the topic, documentary analysis, free association of words, questionnaire of diverse format, focus groups and semistructured interviews for the production of data, and the technique of natural semantic networks, analysis of similarity and content analysis as analysis procedures. The research participants are 63 teachers and managers of a Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP). The results demonstrate that the figurative nucleus of social representations about “being a teacher” in the IFSP is centered on the word “challenger”. The field of representation is marked by affections whose connotation is predominantly positive, revealing that “being a teacher” in the IF refers to the image of quality. The affectivity present in the verbal and written discourses of the teachers and managers leads to the responsible and committed attitude of the studied group towards their professional work in the IF, demonstrating with clarity the identity function of the social representations unveiled. We note that in this study, information is tied to knowledge, which is sometimes uneven in terms of the objective aspects constituting the professionalism of Teacher of Basic, Technical and Technological Education (EBTT). In investigating the dimensions of the social representations of managers and teachers about being a teacher at the Federal Institute, conducting the analysis of its content and structure, as well as its objectification and anchoring processes, we unveil important aspects of the professionalism of the EBTT teacher, paving the way for new research and reflection on the demands of continuing teacher training.

Keywords: Professor EBTT; Federal Institute of Education, Science and Technology; Dimensions of Social Representations; Teacher Professionalism; Meaning of being a teacher.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
INTRODUÇÃO.....	25
Capítulo 1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: um olhar retrospectivo.....	33
1.1 Os começos da EPCT no Brasil.....	33
1.1.1 O Brasil República: o nascimento oficial da EPCT.....	38
1.2 As Escolas de Aprendizes Artífices.....	39
1.3 Os Liceus.....	41
1.4 As Escolas Industriais e Técnicas.....	42
1.5 Os Cefet e o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.....	45
1.6 A ampliação da RFEPCT: nascem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	47
1.6.1 O ensino, a pesquisa e a extensão na nova configuração.....	54
Capítulo 2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: contextualização da instituição e do Câmpus estudado e o papel docente.....	57
2.1 Breve histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).....	57
2.2 A Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.....	62
2.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus XYZ.....	64
2.4 O papel docente no IFSP.....	68
Capítulo 3 COMPREENDENDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PERTINÊNCIA AOS ESTUDOS PSICOSSOCIAIS EM EDUCAÇÃO.....	73
3.1 A Teoria das Representações Sociais: construção histórica e conceitos pertinentes.....	73
3.2 Compreendendo as contribuições da Teoria das Representações Sociais.....	78
3.3 A abordagem processual ou sociogenética da Teoria das Representações Sociais.....	84
3.4 A docência sob o enfoque psicossocial da Teoria das Representações Sociais e a construção do “ser docente EBTT”.....	92
3.4.1 A profissionalidade docente e o enfoque psicossocial.....	94

3.4.2	O “ser docente”: contínua transformação na sociedade do conhecimento	98
3.4.3	O “ser docente” na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: especificidades e demandas	101
3.5	O docente EBTT e o enfoque psicossocial: a reflexão e a formação em serviço	104
Capítulo 4	O MÉTODO	108
4.1	As diretrizes metodológicas do estudo	108
4.2	Os Procedimentos de Produção de Dados	110
4.2.1	Procedimentos e Instrumentos de Produção de Dados: 1. ^a Fase	111
4.2.2	Procedimentos e Instrumento de Produção de Dados: 2. ^a Fase	113
4.2.3	Procedimentos para a Produção de Dados – 3. ^a Fase	114
4.3	Procedimentos de análise	114
4.3.1	Procedimentos de Análise da 1. ^a Fase	114
4.3.2	Procedimentos de Análise da 2. ^a Fase	121
4.3.3	Procedimentos de Análise da 3. ^a Fase	121
Capítulo 5	SER DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: resultados e análises	123
5.1	Caracterização do perfil dos sujeitos pesquisados	123
5.2	Ser professor no IFSP é _____	127
5.3	Ser professor no Instituto Federal: desvelando os sentidos identificados	133
5.3.1	Desafios objetivados: uma teia de sentidos impregnada de afetos	134
5.3.2	Aspectos objetivos e subjetivos das condições de trabalho do professor EBTT no IF	151
5.3.3	A influência do contexto no cotidiano do professor EBTT: a interferência do direcionamento político-ideológico do País	161
5.4	Análise de aproximação e distanciamento das atividades desenvolvidas pelos professores do IFSP no câmpus estudado	166
5.4.1	O ensino	166
5.4.2	A pesquisa	173
5.4.3	A extensão	179
5.4.4	A gestão	181
5.5	A profissionalidade docente no IFSP	187

5.5.1	A imagem da qualidade nas representações sociais sobre ser professor no IFSP	188
5.5.2	As condições de trabalho e a carreira do professor EBTT	201
5.5.3	O núcleo de sentido afetividade do trabalho: sentimentos e contradições no cotidiano do professor EBTT	216
Capítulo 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: desvelando as representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no IFSP		229
REFERÊNCIAS.....		237
APÊNDICE 1		260
APÊNDICE 2.....		262
APÊNDICE 3.....		264
APÊNDICE 4.....		266
APÊNDICE 5.....		269
APÊNDICE 6.....		270
APÊNDICE 7.....		276
APÊNDICE 8.....		278

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	50
Figura 2 – Modelo de referência para a estrutura organizacional das Reitorias nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.....	53
Figura 3 – Mapa dos Câmpus do IFSP em 2016.....	61
Figura 4 – Estrutura Organizacional do IFSP – Câmpus XYZ.....	66
Figura 5 – Nuvem de palavras produzidas na TALP a partir da frase indutora “Ser professor no IFSP é___”	128
Figura 6 – Sistematização da Rede Semântica	129
Figura 7 – Árvore de Similitude produzida na TALP a partir da frase indutora “Ser professor no IFSP é _”.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ingresso na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	124
Gráfico 2 – Docentes <i>versus</i> nível de ensino em que atuam	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos ofertados pelo IFSP – Câmpus XYZ.....	65
Quadro 2 – Técnica das Redes Semânticas – operações para obtenção do Peso Semântico (M) e da Distância Semântica (DS), com corte em 10.	118
Quadro 3 – Distribuição dos docentes do IFSP – Câmpus XYZ por área do conhecimento.....	125
Quadro 4 – Ensino – sistematização das respostas às quatro consignas	167
Quadro 5 – Pesquisa – sistematização das respostas às quatro consignas.....	173
Quadro 6 – Extensão – sistematização das respostas às quatro consignas	179
Quadro 7 – Gestão – sistematização das respostas às quatro consignas	181
Quadro 8 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	269
Quadro 9 – Técnica das Redes Semânticas – operações para a obtenção do Peso (M) e da Distância Semântica (DS) com todas as palavras da rede	270

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAD	Comissão para Avaliação de Atividade Docente
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino
CAP	Coordenadoria de Almoxarifado Manutenção e Patrimônio
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBI	Coordenadoria da Biblioteca
CCF	Coordenadoria de Contabilidade e Finanças
CDI	Coordenadoria de Apoio à Direção
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEX	Coordenadoria de Extensão
CGP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
CLT	Coordenadoria de Licitações e Contratos
CONCEFET	Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CPI	Coordenadoria de Pesquisa e Inovação
CRA	Coordenadoria de Registros Acadêmicos
CSP	Coordenadoria Sociopedagógica
CTI	Coordenadoria de Tecnologia da Informação
EAASP	Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo
EBCT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EISP	Escola Industrial de São Paulo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFSP	Escola Técnica Federal de São Paulo
ETF	Escola Técnica Federal
ETFs	Escolas Técnicas Federais
ETSP	Escola Técnica de São Paulo
FCC	Coordenação dos Cursos
IF (IFs)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iramuteq	Software de Análise de Dados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LISP	Liceu Industrial de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
NDE(s)	Núcleo Docente Estruturante
NEARS	Núcleo Internacional de Pesquisa em Representações Sociais
OCDE	Organização para o Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programas Institucionais de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIT	Plano Individual de Trabalho

PIVIC	Programas Institucionais Voluntários de Iniciação Científica
PPC(s)	Projeto Pedagógico de Curso
PRD	Pró-Reitoria de Desenvolvimento
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRP	Pró-Reitoria de Pesquisa
PRX	Pró-Reitoria de Extensão
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIT	Relatório Individual de Trabalho
RS	Representações Sociais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social dos Transportes
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SINDOCEFET	Sindicato dos Docentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNAM	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNED	Unidade Educacional Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UT	Universidade Tecnológica

APRESENTAÇÃO

Minhas experiências são constituintes da minha subjetividade e, embora não sejam as únicas integrantes, ajudam a explicar o que me faz chegar ao nível do doutorado estudando a área de Psicologia da Educação, especificamente a abordagem psicossocial das representações sociais. Voltemos um pouquinho no tempo.

Era 1996, Lavras/MG, mais precisamente Universidade Federal de Lavras (UFLA), segundo semestre de graduação em Administração (com habilitação em Empresas Rurais e Cooperativas), quando procurei um dos meus professores para oferecer meu trabalho voluntário. Era a primeira vez que eu teria contato com um projeto de pesquisa. Aos poucos e sem perceber, fui me apaixonando pela pesquisa científica.

No semestre seguinte, consegui minha primeira bolsa de iniciação científica. Iniciante na pesquisa e graduanda, trabalhei em equipes multidisciplinares, com metodologias participativas em comunidades rurais pelo Sudeste do Brasil e com os índios Pankararu, no norte de Minas. O estágio supervisionado numa ONG ambientalista, já no último semestre de graduação, mudou o enfoque das minhas pesquisas para o mapeamento de pescadores artesanais e industriais em diversas regiões do litoral brasileiro.

Optei por voltar para Minas Gerais e para a UFLA. Iniciei o mestrado em Administração voltado para o desenvolvimento rural e sustentabilidade. A pesquisa foi realizada em uma comunidade tradicional de camponeses que viviam numa região de difícil acesso nas montanhas da Mantiqueira. Como bolsista da Capes, foi necessário fazer o estágio docência. Pronto! Descobri outra paixão: ser professora!

Sem que soubesse, todos aqueles Outros que conheci e com os quais lidei ao longo dessa trajetória - meus mestres e orientadores que me encantavam pelo nível de conhecimento científico de que dispunham (e alguns deles pela humildade);

os agricultores familiares, os pescadores e os índios - encantaram-me com a vastidão e a profundidade dos seus conhecimentos do cotidiano, os conhecimentos tradicionais - constituíram-me num sujeito apaixonado pela docência, pela pesquisa científica, mas muito mais ainda por esse outro tipo de conhecimento, de domínio comum, do povo, das pessoas. E assim me apaixonei por “gente”, gente de todo jeito!

E também descobri que, como professora - após o estágio docência, tornei-me professora universitária -, tinha uma responsabilidade muito grande nas mãos - construir conhecimentos com os meus alunos. Para quê? Para a vida! Desafiador...

Um pouquinho mais tarde, já em 2009, aprovada em concurso público, fui trabalhar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), numa pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, bem perto da Argentina. Exatamente no momento em que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Discutia-se, naquela ocasião, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que pode ser entendido como o planejamento estratégico do IF. Eram novas premissas e orientações advindas da lei de criação dos Institutos Federais que precisavam ser traduzidas em um documento que orientasse as ações futuras dos profissionais que lá atuavam.

Nesse contexto, em face do processo de mudanças significativas na identidade institucional, muitos foram os desafios que os gestores, professores e técnicos administrativos que faziam parte da Rede Federal enfrentaram. Não se trata aqui de enumerar os desafios vividos, mas apenas de relatar alguns deles que ainda persistem, e para os quais nos falta respaldo teórico e prático para equacioná-los.

Um aspecto muito importante diz respeito à formação do professor que passou a ser exigida com a reformulação dos Institutos Federais (IFs). O professor nos IFs leciona em vários

níveis de ensino (do ensino médio à pós-graduação), trabalhando com diversas faixas etárias e público heterogêneo. Muitos professores têm formação para ensinar no ensino médio e outros nunca exerceram seu ofício nesse nível de ensino. Trabalhar na pós-graduação requer do professor uma rotina de orientação, pesquisa e publicações nem sempre presentes nos professores de ensino médio. Há ainda que ressaltar a diferença de qualificação exigida para lidar com adolescentes (15 a 18 anos) e aquelas requeridas para ministrar aulas na graduação e na pós-graduação.

Notei que o perfil dos projetos de pesquisa diferia dos projetos que conhecia até então. Nos IFs os projetos devem contemplar temas que preveem o desenvolvimento científico e tecnológico de determinada região; os projetos de extensão eram voltados para a comunidade mais próxima ao câmpus e, havia, ainda, projetos de desenvolvimento de protótipos tecnológicos. Nada daquilo me parecia familiar. Eu buscava familiaridade nas minhas experiências profissionais passadas, mas ainda havia um vazio e eu tinha dúvidas sobre como cumprir o meu papel, a respeito do que esperavam de mim e do que eu mesma devia esperar. Prendia-me às lembranças da universidade, mas elas não me ensinaram a lidar com o público adolescente. Minha única familiaridade nesse sentido referia-se às memórias da minha própria adolescência. Mas o mundo é tão dinâmico!

Em meio a essas dúvidas, quando percebi, já estava inserida nos espaços de formação continuada - que ocorriam no câmpus e tratavam dos temas pertinentes às questões didático-pedagógicas do cotidiano. Matriculei-me no curso de complementação pedagógica que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) ofereceu naquele ano para os servidores do IFFar. Foram oportunidades incríveis de ampliar e aprofundar meus conhecimentos e de, aos poucos, tornar o ensino básico, técnico e tecnológico algo conhecido.

Há nove anos atuando como professora EBTB na Rede Federal e há quase seis anos no IFSP, acompanho as transformações, entendo e compartilho com a gestão a dificuldade de dar uma direção à atuação do professor que permita melhoria de sua prática e de oferecer uma formação continuada que favoreça o seu desenvolvimento profissional na direção definida. Este estudo pretende dar início ao equacionamento dessas dificuldades, principalmente àquelas que se referem à profissionalidade docente no IF, a partir da perspectiva psicossocial das representações sociais.

INTRODUÇÃO

O histórico do ensino profissional no Brasil revela-nos propostas e ações já no início do século XIX, as quais, naquela ocasião, resumiam-se em ações pontuais, dispersas, não oficiais e descontinuadas. Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha propõe uma política pública de ação permanente por meio da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, dando origem à rede de educação profissional no Brasil. Em 1937, essas escolas foram transformadas em Liceus Profissionais, a partir dos quais são instituídas, em 1942, as Escolas Industriais e Técnicas, que, por sua vez, em 1959 transformam-se em Escolas Técnicas Federais. No entanto, foi somente em 1978 que as Escolas Técnicas Federais passaram a ser conhecidas como Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Trinta anos mais tarde, essas instituições são novamente transformadas e passam a compor, a partir de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). De acordo com Pacheco (2009), esse processo altera significativamente a rede de educação profissional brasileira, que passa a ser denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil (RFEPCT), a qual enfatiza, além do ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao desenvolvimento local e regional.

Os IFs, originados a partir da “reformulação e fusão” de escolas técnicas e agrotécnicas, foram definidos como uma autarquia comparada à universidade. Neles são oferecidos cursos de nível técnico, superior e pós-graduação, bem como são desenvolvidos e financiados projetos de pesquisa e de extensão voltados ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia em várias regiões do País.

Os Institutos Federais têm como propósito a Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT), e a relação entre o ensino e o mundo do trabalho deve ser a base para os projetos pedagógicos dos seus cursos. Nesse contexto, devem manter uma organização curricular diferenciada que proporcione a relação não dicotômica entre teoria e prática, que implique a formação de cidadãos críticos e

reflexivos, e não simplesmente a formação de trabalhadores para atender às demandas de mercado, conforme salientam Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2012). No bojo dessa proposta, por meio da qual são desenvolvidos os cursos e o próprio IF, muitos desafios foram impostos aos docentes, que atuam em diferentes níveis de ensino, desde o médio técnico à pós-graduação.

Além desses e de outros desafios internos, próprios de todo processo de transformação, a reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica trouxe turbulências nas relações interinstitucionais na rede federal. Domingos Sobrinho (2009, p. 1) comenta que “a criação desta nova entidade provocou reações semânticas, ideológicas, políticas e outras típicas dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere num determinado universo simbólico”. O autor menciona que, antes da implantação dos Institutos Federais, o debate em alguns espaços da RFEPCT dirigia-se no sentido da transformação de alguns Cefet em Universidades Tecnológicas e que, também por isso, a edição, por parte do Ministro da Educação, do Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, propondo a criação dos IFs, fez com que eles se constituíssem como algo estranho do ponto de vista representacional.

É nesse sentido que Domingos Sobrinho (2009) enfatiza:

Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque são produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir. Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional, o desconhecido sempre assusta, como bem demonstrou o psicólogo social Serge Moscovici (1967), na sua obra fundadora da Teoria das Representações Sociais (DOMINGOS SOBRINHO, 2009, p. 1).

Por um lado, essa reestruturação trouxe a muitas regiões o acesso ao ensino técnico e superior; de outro, carregou para o interior da instituição os desafios de um processo de transformação. Entendemos a dificuldade de mudanças de qualquer

estrutura. Compreendemos as possibilidades e contribuições que os IFs têm ao oferecer formação técnica e de nível superior, bem como seu potencial contributivo no desenvolvimento local e regional.

Nesse processo de institucionalização da educação profissional, os contrapontos ideológicos sempre estiveram presentes. Ainda que não sejam necessariamente excludentes, mas complementares, cronológica e progressivamente temos, ao longo de um pouco mais de dois séculos (início do século XIX ao início do século XXI), várias contradições, confrontos, dilemas e dicotomias no embate interno da EPCT: educação propedêutica para as elites e negação do acesso às classes populares; profissões liberais ou educação popular; academicismo humanista ou prática positivista; formação de lideranças e elites políticas e intelectuais ou preparação para o trabalho prático, técnico e braçal; formação elitizante literária, retórica e abstrata ou formação manufatureira dos artesãos, de base popular, técnica e prática; liberalismo ou assistencialismo; ação governamental ou ação da iniciativa privada; formação focada na condição social ou formação para atender às demandas contemporâneas; valorização ou depreciação do trabalho técnico, artesanal e manual; educação técnica e profissional para a classe menos favorecida ou uma educação humanística e científica para as elites; supervalorização social do diploma em nível superior ou pouca valorização do diploma de formação técnica; força simbólica do diploma de bacharel e a força prática do diploma profissionalizante e técnico.

Vale lembrar que reformulações ainda estão sendo processadas e que muitos dos servidores já faziam parte da RFEPCT antes desse período. Por conseguinte, a estruturação dos IFs e a política de expansão que vinha sendo implantada encontram resistências e facilidades dos sujeitos que vivenciam transformações em suas trajetórias profissionais. As mudanças institucionais reverberam importantes transformações na profissionalidade docente, as quais precisam ser consideradas no sentido de construir e sedimentar as diretrizes das novas orientações, evitando a construção de representações sociais que possam, de certa

maneira, atrapalhar, o desenvolvimento da instituição no sentido do cumprimento dos objetivos para os quais os IFs foram criados.

Somamos a esse contexto e aos desafios mencionados as recentes mudanças políticas que vêm sendo propostas no âmbito federal, tanto no que se refere à educação quanto à previdência, reforma trabalhista e lei de terceirização. Essas propostas envolvem cortes drásticos no orçamento dos Institutos Federais, além de alterações significativas no ensino médio, que vão na contramão do currículo integrado com o qual os IFs vêm trabalhando. Tais propostas têm mostrado impossibilidades de investimentos que constavam nos planejamentos institucionais, tais como construção de salas de aula, refeitórios nos câmpus que ainda não os têm, além, é claro, dos cortes drásticos em orçamento para custeio das despesas básicas, como materiais didáticos, alimentação para os alunos, contratação de serviços terceirizados de segurança e limpeza, luz, água, entre outros.

Construir estratégias de gestão que considerem a transformação necessária à instituição vai além de traçar procedimentos, estabelecer novos papéis funcionais, definir linhas de pesquisa, reformular currículo de cursos e/ou dar conta da situação política e econômica do País. Exige compreender os sujeitos que fazem essa mudança. Os sujeitos que devem efetivamente encarnar a transformação.

Diante dos dilemas e conflitos, observamos, ainda, a necessidade de delimitação do propósito dessas instituições, de como devem se colocar para a sociedade e na sua relação com as universidades e órgãos de fomento à pesquisa, levando em conta as políticas públicas voltadas para a EPCT, as quais parecem estar fortemente atreladas às políticas de governo. Isso significa, na prática, uma descontinuidade das propostas que vinham sendo implementadas, as quais refletem decisivamente na identidade da instituição e, muito especialmente, na profissionalidade docente.

Compartilhamos com André e Placco (2007) da visão de que os professores “são pessoas singulares”, que atuam em um “dado contexto” e que a construção da sua profissionalidade “sofre a interferência desse contexto, ao mesmo tempo em que o constitui” (p. 342). Nesse sentido, “o trabalho desenvolvido pelo docente relaciona-se com uma série de condições que o constituem, sejam elas contextuais/institucionais ou econômico-sociais” (p. 342). E, na complexidade dessas relações, a dimensão subjetiva, entendida como “algo que abrange a história de cada sujeito e se manifesta em suas ações no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação, por meio das quais ele age, se posiciona, se aliena, se comunica”, ganha importância crucial (p. 344). Esses processos subjetivos, intersubjetivos e transubjetivos compõem e ajudam a compreender a constituição da profissionalidade docente que no contexto deste estudo se dá no âmbito do IF.

Assim, conhecer as representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” do IF permitirá subsidiá-los no desenvolvimento de sua profissionalidade no sentido da missão institucional. Compreender esses sujeitos e analisar suas representações sobre a instituição e sobre ser professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) é fundamental para traçar uma política de gestão consequente, que faça sentido e que tenha os efeitos desejados, em última instância, que influenciará a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão produzidos no IF.

A opção pela Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1961) como embasamento teórico-metodológico deste estudo justifica-se pela sua abrangência e capacidade de apreender e compreender os fenômenos sociais do cotidiano em sua complexidade, desvelando dimensões psíquicas, intelectuais e cognitivas. Nesse sentido, Jodelet (2011, p. 16) esclarece:

É, sobretudo, um espaço de fecundação e de inovação que autoriza uma perspectiva que não discorre de modo assertivo sobre o que é a vida social, mas, ao contrário, se quer à escuta do que pensam, dizem e fazem as pessoas comuns, em sua vida diária, sem, com isso, perder o benefício

de elaborações conceituais e metodológicas que assegurem o rigor de suas descobertas.

Essa opção teórico-metodológica, enquanto instrumento de análise do contexto escolar sob a perspectiva psicossocial, possibilita a compreensão da construção e da consolidação dos conceitos compartilhados pelos sujeitos no contexto escolar, como apontado por Hollanda (2003). Assim, a teoria das representações sociais permite investigar como os indivíduos, por meio das suas interações sociais no cotidiano da escola, assimilam, perpetuam, constroem e transformam os seus próprios conceitos, os quais, além de serem partilhados socialmente, orientam a conduta da comunidade escolar. Nesse sentido, possibilita desvelar a dimensão simbólica e subjetiva desses professores e gestores, situados social e historicamente num determinado contexto, colocando em evidência “os fatores do plano das ideias que explicam uma conduta ou uma situação social em termos seja de estabilidade, resistência à mudança, seja de indução à mudança” (JODELET, 2011, p. 22).

Estudos que levam em conta e confirmam a relevância de se considerar a dimensão subjetiva nas análises do contexto escolar têm sido desenvolvidos no âmbito de diversos grupos de pesquisa brasileiros, com destaque para o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais – Subjetividade (CIERS-ed), como salientado por Ens, Villas Bôas e Behrens (2013), e para o Núcleo Internacional de Pesquisas em Representações Sociais (Nears), ao qual esta pesquisa está vinculada.

Acreditamos que, ao investigar as representações sociais de docentes e gestores sobre ser professor no IF, seja possível desvelar o universo simbólico, a atribuição de sentidos, de significação¹ e ressignificação sobre “ser professor no IF” e, dessa maneira, compreender e avaliar a profissionalidade docente inserida no contexto específico dessa instituição.

Este estudo está organizado em seis capítulos. No Capítulo 1, tratamos da história da educação profissional no Brasil, apontando e discutindo sobre suas

¹ A ideia de significação usada neste estudo “remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade na qual atua”, conforme proposto por Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 59).

principais transformações. O Capítulo 2, de certa maneira, deriva do primeiro, pois a história da educação profissional brasileira toca a história do IFSP em vários aspectos, uma vez que, sendo também centenário, passou por diversas nomenclaturas e sofreu todas as grandes transformações que fizeram parte do desenvolvimento da educação profissional brasileira. O Capítulo 3 fornece o embasamento teórico-metodológico da teoria das representações sociais, buscando sua origem, desenvolvimento e destacando a abordagem processual utilizada neste estudo, com ênfase nos conceitos pertinentes à compreensão do objeto de estudo desta tese. Esse capítulo discute, ainda, docência na perspectiva psicossocial, além de destacar as especificidades da profissão de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que perpassam a constituição de sua profissionalidade. No Capítulo 4 indicamos as diretrizes metodológicas do estudo, bem como os procedimentos de produção e de análise dos dados. No Capítulo 5 apresentamos os resultados e as análises pertinentes às fases exploratória e de aprofundamento desta pesquisa. O Capítulo 6 traz reflexões sobre os caminhos percorridos, os objetivos alcançados, as limitações deste estudo, bem como indicações de questionamentos e demandas para outras pesquisas.

O Problema

Compreender as representações sociais que gestores e professores de um IF têm sobre “ser professor”, considerando o contexto histórico-social em que tais representações foram constituídas.

Os Objetivos

Geral

Analisar as representações sociais dos gestores e dos professores de um IF sobre ser professor na instituição, considerando sua atuação em diversos níveis de ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e articulando as análises realizadas de forma a permitir a compreensão de como se revela a profissionalidade docente na instituição.

Específicos

- Analisar as representações sociais dos gestores e professores sobre ser professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e os desafios presentes na atuação em diversos níveis de ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.
- Desvelar, por meio da articulação com as diretrizes legais e normativas dessa instituição centenária, os aspectos que compõem e influenciam a profissionalidade dos docentes.
- Articular as análises realizadas de forma a permitir um exame que apreenda as articulações das múltiplas determinações constitutivas da instituição, bem como da profissionalidade docente no IF.

Capítulo 1

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: um olhar retrospectivo

Neste capítulo analisamos a história da EPCT no Brasil, ressaltando suas principais mudanças e dilemas.

1.1 Os começos da EPCT no Brasil

O período mais longo de um modelo e sistema educacional no Brasil colônia esteve praticamente a cargo dos jesuítas da “Companhia de Jesus” (ARANHA, 2006). Naquele começo, os padres dirigiam seus esforços para a educação dos índios e, embora houvesse um estilo e padrão educacional europeu, a ele não se aplicava em terras brasileiras o mesmo rigor repressivo e medieval da educação jesuítica europeia do século XVI. Era um processo sistematizado e seus fundamentos estavam na *Ratio Studiorum*,² e, embora pudessem avançar mais, no caso dos nativos, o ensino se voltava para a aprendizagem básica da língua mais falada nas terras próximas ao litoral (o tupi) e fundamentos da língua portuguesa (GHIRALDELLI JR., 2009). O panorama educacional desse período pouco mudou nos séculos XVI, XVII e XVIII: os índios eram educados para serem catequizados,³ os homens brancos estudavam nos colégios religiosos, os filhos das elites iam estudar na Europa, as mulheres não podiam frequentar as escolas (embora algumas recebessem educação em casa). Os escravos não tinham qualquer direito ou acesso à educação. A partir de 1689, os mestiços são aceitos nas escolas jesuíticas – onde

² Todas as escolas jesuítas eram conduzidas e regulamentadas por um documento escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio Atque Instituto Studiorum*, chamado *Ratio Studiorum*. Nele estavam as bases que faziam os jesuítas não se limitarem ao estudo e ensino das primeiras letras. Além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas para a formação de sacerdotes. Em Letras, estudavam-se a Gramática Latina, Humanidades e Retórica; em Filosofia, Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Quem queria outro ramo e tivesse condições para tal, ia estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, na área da medicina (ARANHA, 2012).

³ Desde a colonização, os índios foram alvo dos interesses de distintos grupos: os núcleos urbanos queriam integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas queriam convertê-los ao catolicismo e ao modo de vida europeu; os colonos estavam interessados em usá-los como escravos (PALMA FILHO, 2005).

antes esse acesso lhes era negado.⁴ Naquele contexto, a Educação formal interessava a poucos da classe dirigente, e alguns deles a buscavam como forma de “ornamento e erudição” (ARANHA, 2012, p. 164). Azevedo (1997, p. 523) faz a seguinte análise:

Entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja e a escola, estas duas últimas constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, (mas) estavam praticamente nas mãos da Companhia; quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar e distribuída para a função eclesiástica, a magistratura e as letras.

A EPCT nesse período era inexistente, mas era possível “encontrar escolas-oficinas para a formação dos artesãos” (ARANHA, 2006, p. 166). Cunha (2002) afirma que a raridade de artesãos fez com que sacerdotes trouxessem seus pares para praticarem no Brasil suas especialidades e para ensinarem no ambiente de trabalho seus saberes a homens livres, escravos e índios. Sobre esse aspecto da educação jesuítica, diz Manfredi (2002, p. 67): “A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes”.

Portanto, marcado por uma formação religiosa e humanística, sem ênfase na formação profissional e técnica, por 210 anos o modelo jesuítico de educação vigorou: de 1549, quando o padre Manuel da Nóbrega liderou a primeira missão de esforços educacionais e de catequese, até 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil (ARANHA, 2006).⁵

⁴ No século XVII, com o passar do tempo e crescimento de algumas cidades, mesmo num contexto escravagista e agrário, os mulatos começaram a reivindicar espaços na educação diante da “importância dada aos graus acadêmicos para a classificação social”. Assim, em 1689 houve um movimento chamado de “A Questão dos Moços Pardos”, que confrontava a proibição da matrícula dos mestiços “por serem muitos e provocarem arruaças”. Diante da pressão, tiveram de ceder e renunciar a essa postura discriminatória, e abrir as matrículas a esse grupo, haja vista receberem subsídios por serem escolas públicas (ARANHA, 2012, p. 165).

⁵ Os jesuítas foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. No momento da expulsão, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da “Companhia de Jesus” no Brasil (ARANHA, 2012).

O segundo período foi marcado pelas reformas pombalinas e conduzido por Portugal. Na colônia, o ensino passou a ser laico e público (influência iluminista), o currículo de humanidades da *Ratio* é substituído pelas *Aulas Régias* (latim, grego, filosofia e retórica), e os professores organizaram por eles mesmos os locais de trabalho e a partir daí solicitavam “o pagamento pelo trabalho do ensino” (GHIRALDELLI, 2009, p. 27). Além disso, buscavam “uma nova metodologia de ensino, distinta daquela tradicional baseada em memorização e castigos físicos” (ARANHA, 2012, p. 192). O modelo da metrópole foi aos poucos sendo copiado na colônia na segunda metade do século XVIII: nas lojas de ofício, os mestres ensinavam e certificavam os aprendizes após um período médio de quatro anos – as “escolas” para o ensino dos artesãos e seus ofícios ficavam no próprio local de trabalho (MANFREDI, 2002, p. 70).

As escolas religiosas fundadas pelos jesuítas continuaram a existir, mas sem a liderança que tinham no período anterior. Na verdade, o sistema jesuítico se desestruturou, contudo, por meio de seus alunos seu modelo de ensino caminhará ao lado das aulas régias até a chegada da família real portuguesa em 1808 (PALMA FILHO, 2005).

Do ponto de vista da EPCT, não se pode dizer que as tentativas anteriores tivessem um real significado para o estabelecimento de um modelo ou sistema de ensino, pois não havia propostas ou experiências sistemáticas de ensino que pudessem assim ser consideradas no modelo jesuítico ou nas reformas de Pombal (ESCOTT; MORAES, 2012). No entanto, com a chegada da família real em 1808 esse quadro mudou.

Deixando Portugal em função das guerras napoleônicas, Dom João VI e cerca de trinta mil portugueses desembarcaram no Brasil na primeira década do século XIX. Esse período histórico se caracterizou pela criação de várias instituições direcionadas ao ensino de ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, entre outras (ESCOTT; MORAES, 2012). Como exemplos específicos desses colégios, escolas e cursos, temos: em 1809, a criação do Colégio das Fábricas na capital imperial, Rio de Janeiro; em 1812, a criação da Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros em Minas Gerais; em 1816, a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro (com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas); e, em 1818, o Curso de Desenho Técnico na Bahia (RIBEIRO, 2007).

Considerando essa perspectiva, para Escott e Moraes (2012), ainda que de forma embrionária, 1809 pode ser considerado o início da educação profissional no Brasil.

Depois da Independência do Brasil (1822) e no caminhar do século XIX, esses esforços esporádicos continuaram, mas os desafios para uma real implantação da EPCT ao longo do período imperial estavam ligados às dificuldades que a própria educação vivia no período: a “falta de organização e de recursos”; a desvalorização do saber técnico e escolar numa sociedade agrária e majoritariamente analfabeta (AZEVEDO, 1997);⁶ o confronto ideológico entre o humanismo (da tradição europeia e jesuítica); e o positivismo (focado nas ciências e no progresso), com grande vantagem para o primeiro; o “corpo docente mal preparado”; o “número insuficiente de alunos”; as poucas escolas públicas; a dependência da iniciativa privada para a criação de escolas; e a exclusão dos escravos e das mulheres (ARANHA, 2012, p. 226). Além disso, questões ligadas à tradição e à mentalidade são destacadas por Aranha (2012, p. 228) para mostrar a dificuldade enfrentada pela EPCT no período:

O ensino técnico no período imperial era bastante incipiente. O governo se desinteressava da educação popular e também da formação técnica, privilegiando as profissões liberais destinadas à minoria. Da mesma forma, até pouco tempo a historiografia voltava as atenções para a formação das elites políticas e intelectuais, e menos para esse segmento da educação. Nossa tradição humanística, retórica e literária, distanciada da realidade concreta vivida, não valorizava a educação atenta aos problemas práticos e econômicos. Aliava-se a isso a mentalidade escravocrata, que desprezava o trabalho feito com as mãos, tendo-o como humilhante e inferior. É preciso ficar claro, porém, que a desvalorização dos ofícios com os quais os escravos se ocupavam (como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc.) era devida não tanto pelo tipo de trabalho em si, mas pelo fato de esses ofícios estarem sempre relacionados à condição social inferior de quem os exercia (ARANHA, 2012, p. 228).

Na narrativa de Aranha (2012), como os homens livres desprezavam esses ofícios, o governo teve de usar de subterfúgios para formar e qualificar artífices – “desocupados e miseráveis” foram confinados em instalações militares e dessa forma entre 1840 e 1856 foram criadas em dez províncias as *Casas de Educandos Artífices*. Em 1854, surgem os estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de *Asilos da*

⁶ Fernando de Azevedo informa que a taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2% (In: ARANHA, 2012, p. 224).

Infância dos Meninos Desvalidos, que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, por meio do Juizado de Órfãos:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

No entanto, nem todas as iniciativas eram de autoria do governo imperial. O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi criado em 1858 por meio de iniciativa particular, mas contou com o apoio do governo. Posteriormente, no mesmo modelo, foram criados os Liceus de Salvador (1872), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886). Também de iniciativa particular criou-se, em 1861, o Instituto Comercial no Rio de Janeiro, passando a contar com pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado (MOURA, 2007). As atividades de manufatura dos artesãos e laborais de base eram desvalorizadas por serem associadas aos escravos, os quais majoritariamente as executavam. Todas essas escolas, tanto pelo apoio governamental como pela mentalidade da época, foram destinadas aos segmentos populares e às camadas mais pobres da população, o que leva Escott e Moraes (2012, p. 1423) a ver nisso um modelo assistencialista:

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias.

No olhar de Moura (2007, p. 6), esse momento embrionário da EPCT tem uma explicação e uma lógica para sua marca assistencialista:

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes [...]

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses,

africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história – uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos.

1.1.1 O Brasil República: o nascimento oficial da EPCT

No começo da história republicana brasileira em 1889, houve a preocupação de oportunizar à população uma educação que visasse a formação profissional. O olhar para os períodos anteriores da história nacional (colônia e império) mostra que não houve efetivamente “iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional” (MOURA, 2007, p. 5).

É importante destacar que a afirmação do princípio de democracia no contexto republicano do final do século XIX apontava para a necessidade de organização de um sistema educacional nacional. Isso fica claro nas declarações dos Chefes de Estado que se sucederam à frente da nação. A modernização do País, que progressivamente se urbanizava, demandava que o ensino de ofícios de natureza profissionalizante se instalasse. A economia fundada no modelo agrário e na exportação dos bens básicos dela advindos, lenta, mas progressivamente, mudava para um modelo de industrialização e indicava que somente uma educação profissional poderia dar suporte e manter essa mudança.

Em 1890, o primeiro Presidente brasileiro, Marechal Deodoro da Fonseca, reiterou essa intenção ao dizer que havia a necessidade do “aperfeiçoamento da educação popular” (INEP, 1987, p. 15). Tal intenção foi compartilhada de maneira mais específica por Floriano Peixoto, o segundo Presidente, dois anos depois ao afirmar na mensagem presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1892: “O desenvolvimento da indústria acentua a necessidade de prover com a máxima brevidade, e eficazmente, o ensino profissional, tão descuidado entre nós” (INEP, 1987, p. 19). Isso significa que as condições objetivas (econômicas) exigiram mudanças. Poucos anos depois, em 1907, o Brasil já contava com 3.258 indústrias, sendo a maior concentração na capital federal, Rio de Janeiro, e nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná (CUNHA, 2000).

Coube a Nilo Peçanha, sétimo Presidente da República, superar as propostas e intenções anteriores e efetivamente dar início a um projeto nacional de educação

profissionalizante. Em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto n.º 7.566, justificando a criação de um conjunto de dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, afirmou que havia a necessidade de prover os “desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”. O decreto deixa claro que assim poderiam ser levados a “adquirir hábitos de trabalho profícuo” que os afastariam “da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, Decreto n.º 7.566/1909). Esse direcionamento dá uma dimensão ideológica à questão da formação técnica nas escolas em seu início. No artigo referente à matrícula, estava bem claro que o matriculado deveria ter comprovada a sua situação social e financeira para fins de inscrição:

Art. 6.º Serão admitidos os indivíduos que [...] possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 no máximo; b) não sofrer o candidato de moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício.

§ 1.º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente.

§ 2.º A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matrícula (BRASIL, Decreto n.º 7.566/1909).

Numa sociedade agrária e rural, que havia abolido por lei a escravidão há apenas duas décadas e que estava ainda em seu processo inicial de industrialização, parecia acertada a medida na perspectiva do combate à pobreza e à falta de qualificação a ela associada. No entanto, essa medida reforçava os estereótipos ideológicos relativos à depreciação do trabalho técnico, artesanal e manual dos períodos anteriores. Havia ainda a preocupação de evitar “a ociosidade” e “a desordem pública” e “adequar o Brasil ao progresso que, em outras nações, se devia ao crescimento industrial” (ARANHA, 2012, p. 308).

1.2 As Escolas de Aprendizes Artífices

As *Escolas de Aprendizes Artífices* originaram-se por meio do decreto-lei do Presidente Nilo Peçanha, que criou as escolas voltadas para o ensino industrial e qualificação da mão de obra. Na ocasião, o Brasil possuía 19 Estados e por isso o Decreto n.º 7.566 cria uma escola na capital de cada um dos Estados do País. É interessante

observar que o segundo artigo do decreto deixa bem claras a natureza profissionalizante desse ensino técnico e a adequação à realidade local:

Art. 2.º Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, Decreto-lei n.º 7.566, 1909, p. 1).

Nessa mesma época, foi organizado também o ensino agrícola, o que evidenciou o direcionamento da EPCT no País, pois ampliou o seu leque de atuação para atender às demandas e necessidades emergentes dos investimentos e empreendimentos nos campos da indústria e da agricultura. Aranha (2012) vê na distribuição geográfica das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices a prevalência da visão política sobre a técnica, pois o desenvolvimento industrial “estava se concentrando no eixo Centro-Sul, sobretudo em São Paulo” (ARANHA, 2012, p. 308).

Não obstante esse começo, a profissionalização desejada estava baseada no conhecimento apreendido e adquirido de forma empírica, basicamente manual. No primeiro momento, ainda se buscava desenvolver, portanto, o artesanato, a manufatura, a arte do ofício, conforme ressalta Brandão (1999, p. 17):

[...] vemos oficinas voltadas para o artesanato de interesse local e poucas de emprego industrial. A maioria das escolas ensinava alfaiataria, sapataria e marcenaria (mais de 15 das 19 escolas). Outros ofícios eram ensinados em número menor de escolas, predominando os de emprego artesanal como a carpintaria, a ferraria, a funilaria, a selaria, a encadernação e outros. Poucas foram as oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado: mecânica, tornearia e eletricidade.

Somente a partir da década de 1930 e, sobretudo, do final da Segunda Guerra Mundial, o País alterou de maneira significativa e decisiva a sua forma de sustentação socioeconômica, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial (PEREIRA, 2003).

1.3 Os Liceus

Em 1937, a partir da Lei n.º 378, de 13 de janeiro, é estabelecida uma divisão de funções de natureza técnica dentro do próprio Ministério da Educação (na época, Departamento de Educação), em que haveria divisões de ensino técnico e comercial para cuidar do desenvolvimento específico desses setores na educação (art. 10). Essa mesma Lei, no art. 37, transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e “graus” (níveis). Até a essa época, as escolas técnicas eram ideologicamente voltadas às classes menos favorecidas. Isso fica muito claro na própria Constituição Federal:

[...] O ensino pré-vocacional profissional *destinado* às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais [...] (BRASIL, Constituição Federal de 1937, art. 129).

Desde o início das escolas técnicas em 1909 até ao final da década de 1930, no entanto, a vertente profissionalizante estava organizada como parte final do ensino secundário, constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, mas estes não habilitavam o ingresso no ensino superior. A educação profissional para a classe menos favorecida e a educação humanística e científica para as elites marcaram inevitavelmente o ensino profissionalizante no Brasil (MOURA, 2007, p. 5). Um olhar atento para a organização do ensino na década de 1930 deixa isso bem claro:

Havia um curso primário com duração de quatro anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural ou profissional destinado às crianças das classes populares.

Ao curso primário poderiam suceder o ginásio, com duração de seis anos, o normal, antecedido de dois anos de adaptação ou o curso técnico comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Para os concluintes do curso rural sucedia, obrigatoriamente, o curso básico agrícola, enquanto o curso complementar era oferecido aos egressos do curso profissional, ambos com dois anos de duração (KUENZER, 1997, p. 24).

O curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Dessa forma, os concluintes desses cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível

apenas aos egressos da 5.^a série do ensino ginásial. Enquanto isso, os concluintes da 6.^a série do ginásial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Não havia, nesse período, o que hoje se denomina ensino médio, de modo que a mediação entre o ginásial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames (MOURA, 2007, p. 7).

Moura (2007) e Kuenzer (1997) apresentam um quadro histórico claramente dual, em que a classe menos favorecida possuía acesso apenas a um estudo técnico que não lhes permitia prosseguir no ensino superior, ao passo que para os filhos da elite o caminho era diferenciado, que os levava ao ensino superior e, de certa forma, por meio deste, às posições de liderança.

1.4 As Escolas Industriais e Técnicas

Importante mudança ocorreria na década seguinte, pois, com o aumento da escolarização e seguindo as tendências das mudanças na economia, em 1942 essas escolas (Liceus) foram transformadas em *Escolas Industriais e Técnicas* que passaram a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do ensino médio, e sua oferta de vagas foi disponibilizada a todas as classes indistintamente. Era a chamada *Reforma Capanema* (o nome do Secretário de Educação da época – Gustavo Capanema), e com ela tem início de maneira formal a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do País como um todo. De maneira organizada, os estudantes egressos dos cursos técnicos poderiam, a partir dessa época, formalmente ingressar no ensino superior, especialmente em áreas equivalentes à sua formação (BRASIL, Decreto-lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942). Nesse mesmo ano, o Decreto-lei n.º 4.048/1942 criou Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).⁷

⁷ O Senai foi o primeiro dos projetos que hoje integram o chamado ‘Sistema “S”’: Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Sesi – Serviço Social da Indústria; Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Sesc – Serviço Social do Comércio; Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes; Sest – Serviço Social dos Transportes; Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo; e Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Dante Henrique Moura (2010) vê na criação do sistema citado a confirmação de um dualismo, pois para ele “importa ressaltar que a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais S ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social” (MOURA, 2010, p. 65).

Portanto, durante três décadas a educação básica brasileira esteve estruturada de forma completamente dual, na qual “a diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora ocorria desde o curso primário” (MOURA, 2007, p. 7). Em outras palavras, com base na legislação da época, de 1909 a 1942 a formação técnica esteve voltada às classes menos favorecidas. Dessa época, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* não enfatizou o direcionamento socioeconômico, mas manteve a natureza dual da formação: uma vertente mais humanística e científica e outra mais técnica e empírica. A intenção foi positiva, mas a base social e econômica mantém o essencial – a separação e a discriminação entre classes.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), fortemente voltado à industrialização, transforma em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas em *Autarquias da União* (Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959). Nessa ocasião, o Plano de Metas do Governo previa investimentos maciços nas áreas ligadas à infraestrutura do País. E, assim, pela primeira vez, o setor de educação recebe o mais alto percentual, com 3,4% do total de investimentos previstos, visando à formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do País. Como autarquias, as *Escolas Industriais* ganham autonomia didática e de gestão e podem intensificar a formação dos técnicos e melhorar as condições e qualidade dos cursos “pelo aumento da produtividade dos recursos e pela maior capacidade de resposta às necessidades locais e regionais” (CUNHA, 2005, p. 135).

Após mais de dez anos de tramitação e debates, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada em 1961 (Lei n.º 4.024/1961), trazendo mudanças significativas para a educação profissional. Entretanto, manteve sua dualidade estrutural, na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino:

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos ramos secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena

equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos (KUENZER, 1997, p. 29).

A primeira LDB, em 1961, confirma a tendência que começara em 1942 e mantém a integração do ensino técnico no sistema educacional. Solidifica também a autarquia como formato institucional e de gestão das escolas técnicas e define o registro dos diplomas técnicos para fins de validade nacional não nos Estados, mas no próprio Ministério da Educação (art. 48 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Ao longo desse mesmo período, também se constituiu uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola-fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura e, em 1967, essas escolas-fazenda passam para o então Ministério da Educação e Cultura, “tornando-se Escolas Agrícolas” (PACHECO; REZENDE SILVA, 2009, p. 7).

A reforma mais acentuada ocorre no governo militar com a segunda LDB (Lei n.º 5.692/1971), que consistiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como profissionalizante para todos. Escott e Moraes (2012) entendem que essa profissionalização obrigatória do ensino de 2.º grau (ensino médio), determinada pelo governo militar, além de seu caráter autoritário, trouxe outros aspectos polêmicos. Para o governo da época, essa profissionalização para todos atenderia à “crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização”. Isso também levaria a uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino. Interligado a essas questões estava o interesse do governo no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização, chamada de “o milagre brasileiro” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1243). Muita demanda profissional conduziria os jovens já qualificados a ingressar mais cedo no mercado de trabalho.

Há que se destacar que, na prática, a compulsoriedade acabou por se restringir ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino estaduais e federal, ao passo que as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, a oferecer os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes com vistas ao atendimento das elites brasileiras (BRASIL, MEC, 2007 apud ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1243).

Nesse sentido, os esforços para a profissionalização do sistema de ensino como um todo acabaram não se concretizando e a dualidade historicamente construída foi mantida.

1.5 Os Cefet e o Sistema Nacional de Educação Tecnológica

Como na prática não era de fato uma exigência para todas as instituições, a profissionalização obrigatória foi perdendo força. Assim, a modalidade de educação geral foi restabelecida pelo Decreto n.º 87.310, de 21 de junho de 1982, por dois principais motivos: o milagre econômico não havia ultrapassado a metade da década de 1970 e houve dificuldades de implementar o modelo em âmbito nacional.

Nesse ínterim, a necessidade de uma formação profissional mais especializada transformou, em 1978, três Escolas Técnicas Federais (ETFs do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), pela Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Essa mudança visou dar a essas instituições a atribuição de formar engenheiros e tecnólogos. Posteriormente, a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, determinou e permitiu que as outras ETFs também se tornassem Cefet (houve um decreto específico para cada uma delas). Essa lei criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Ela permitiu que até o final da década de 1990 várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais se tornassem Cefet.

Em 1996, na terceira LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), relativamente à EPCT, além da formação técnica em nível médio, amplia-se a ênfase na formação tecnológica em nível superior (art. 62) e menciona em um mesmo artigo o ensino, a pesquisa e a extensão como integrantes do processo educacional formativo (art. 53), aspectos que serão posteriormente destacados na Lei de criação dos Institutos Federais, em 2008.

O final do século XX é marcado pela visão de que a educação pode ser um mecanismo de ascensão social em meio aos desafios do governo para fazer o País reencontrar o caminho do desenvolvimento e da estabilidade econômica. Escott e Moraes (2012, p. 1499) assim o expressam:

A educação, nesse período, é vista, ideologicamente, como possibilidade de mobilidade social e como meio de oportunidades iguais no que se refere ao campo de produção. Entretanto, as últimas décadas desse século apresentam um desemprego crescente, associado à nova revolução nas comunicações, à microeletrônica e à globalização. Nesse contexto, educação e campo econômico têm um vínculo estreito, sendo que o

fracasso da economia acaba por ser atribuído à impossibilidade da educação em aproximar-se do mundo do trabalho.

Embora o Brasil tenha chegado ao final do século com mais autonomia para enfrentar as mudanças paradigmáticas nas políticas de educação profissional, implicadas pela necessidade da modernização da estrutura produtiva, devido ao intercâmbio global e ao uso de novas tecnologias da informação, novos desafios se apresentaram à educação profissional e tecnológica na última década do século XX.

A preocupação com o desemprego e a insuficiência da formação técnica em nível nacional levaram o governo a buscar soluções para um redirecionamento da educação profissional e tecnológica. Entretanto, se a LDB n.º 9.394/1996 teve virtudes ao universalizar o direito e o acesso à educação, o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, produziu desdobramentos questionáveis, pois gerou controvérsias ao fazer separação entre o Ensino Técnico Profissionalizante do Ensino Médio e o próprio Ensino Médio,⁸ decretando, ainda que temporariamente, o fim do Ensino Médio Integrado. Ramos (2010, p. 42-44) assim o expressa:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta o acesso à educação profissional como um direito. Porém, a desvinculação dos ensinos médio e técnico instaurada pelo Decreto n.º 2.208/97 acabou eximindo qualquer sistema da responsabilidade de oferta e de financiá-la. Somente as instituições da rede federal de educação tecnológica puderam fazê-lo, em razão de disporem de orçamento próprio para o cumprimento de suas finalidades.

[...] O papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isso significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção.⁹

Saviani (2003 e 2007) também se posicionou de forma contrária a essa fragmentação, pois para ele o formato e a construção do currículo no Ensino Fundamental já apontam para uma relação fragmentada, pois ali os saberes escolares e sua relação com o

⁸ No art. 5.º, o Decreto n.º 2.208/1997 afirma: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

⁹ Outras medidas polêmicas datam da mesma época. “Nessa mesma direção, a Portaria n.º 646/1997 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada IFET no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam ensino médio e educação profissional. Desse modo, na prática, essa simples portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país – algo flagrantemente inconstitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria n.º 2.736/2003” (MOURA, 2010, p. 73).

mundo do trabalho são tratados de forma implícita e indireta. Para ele “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 161). E, como fator complicador, segundo Moura (2010), a cultura nacional “supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior”, e isso fez “com que houvesse uma proliferação sem precedentes na expansão da oferta de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada” (p. 73). Ele acrescenta:

Como se vê, todo esse contexto do final dos anos de 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação da dualidade entre ensino médio e educação profissional e todas as consequências que isso representa (MOURA, 2010, p. 73).¹⁰

Diante dos grandes desafios de um país em desenvolvimento, o número de instituições de ensino da EPCT era muito pequeno para um território de dimensões continentais e caminhando para 200 milhões de habitantes. Era necessária uma medida que expandisse a rede não de forma concentrada e mal distribuída, e sim que atendesse à diversidade social e geográfica do País.

1.6 A ampliação da RFEPT: nascem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Durante o primeiro e no início do segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), houve um debate sobre os rumos da EPCT e a necessidade de expansão da rede. Intensas discussões ocorreram no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), com o próprio Ministro da Educação e representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), na Câmara de Deputados e em vários outros fóruns e eventos da rede. Muitas expectativas foram criadas, mas a multiplicidade de visões só estendia as discussões sem que se chegasse a uma posição consensual (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2012). A

¹⁰ Moura (2010, p. 73) faz uma defesa dos Institutos Federais nesse contexto do final dos anos 1990: “Evidentemente, não se pode colocar no mesmo lugar comum as ofertas de cursos superiores de tecnologia comercializados em grande parte das instituições privadas e as proporcionadas pela maioria dos Cefet e outras instituições de educação superior públicas, as quais são concebidas a partir de uma lógica bem distinta da de mercado, entre muitos outros aspectos porque são públicas, gratuitas e, em geral, de boa qualidade”.

preocupação com o debate mostrava-se legítima, pois os últimos movimentos do governo anterior causaram estranhamentos entre os que discutiam os rumos da EPCT no País.¹¹ E um dos focos de tensão era a identidade dos “Institutos”, que deveriam garantir maior legitimidade e *status* social à EPCT, equiparando-se a cultura acadêmica e a cultura profissional.¹²

Fazendo face a essas demandas e inquietações e, em meio a esses questionamentos, em 16 de julho de 2008, o Governo Federal criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio do Projeto de Lei n.º 3.775/2008. Em 29 de dezembro de 2008, o Governo Federal sancionou a Lei n.º 11.892, que transforma vários Cefet e Escolas Técnicas em 38 Institutos Federais.¹³

Interessante notar que entre os anos de 1909 a 2002 o número de escolas destinadas a EPCT cresceu de 19 para 140 unidades, refazendo, de certa forma, o ideal de Nilo Peçanha, de alcançar populações sem acesso à educação até então. No entanto, não direcionou suas vagas necessariamente aos desfavorecidos, pois os processos seletivos indicaram múltiplos caminhos de acesso ao ensino profissional. Entre 2003 e 2010, nessa modalidade da educação foram de fato inauguradas e implantadas 214 novas escolas, totalizando 354 unidades, num crescimento de 152% em oito anos (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 17). Para Ortigara (2014, p. 130), “com

¹¹ Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2012, p. 21), ao comentarem a transformação do Cefet-PR em UT (Universidade Tecnológica) afirmam que “essa preocupação com o debate democrático se amparava nas inquietações do sindicato (Sindocet-PR) relativas às transformações sofridas pela educação tecnológica durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, as quais haviam promovido a separação da educação técnica do ensino médio, a extinção dos cursos técnicos integrados, a criação e priorização dos Cursos Superiores de Tecnologia, a transformação das Escolas Técnicas em Centros de Educação Tecnológica, entre outras mudanças no âmbito da educação em geral [...]”.

¹² Fruto dos grandes debates anteriores e posteriores, Arruda e Paula (2012, p. 8) criticaram a mudança de perfil das instituições: “Os IFs não só incorporam a proposta de atender à demanda de formação do setor produtivo, como representam uma ruptura com o modelo de escolas e colégios técnicos e agrotécnicos construídos ao longo do século passado; apesar da propaganda oficial os apresentar como sua continuidade. Nos poucos mais de três anos de existência dos IFs, as novas instituições enfrentam mudanças, algumas vezes bruscas, no perfil de seus alunos, professores e servidores. Os críticos desse novo modelo institucional insistem que a integração não levou em conta as identidades e representações de suas instituições de origem, mas, sim, o projeto de ampliação, interiorização e democratização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)”.

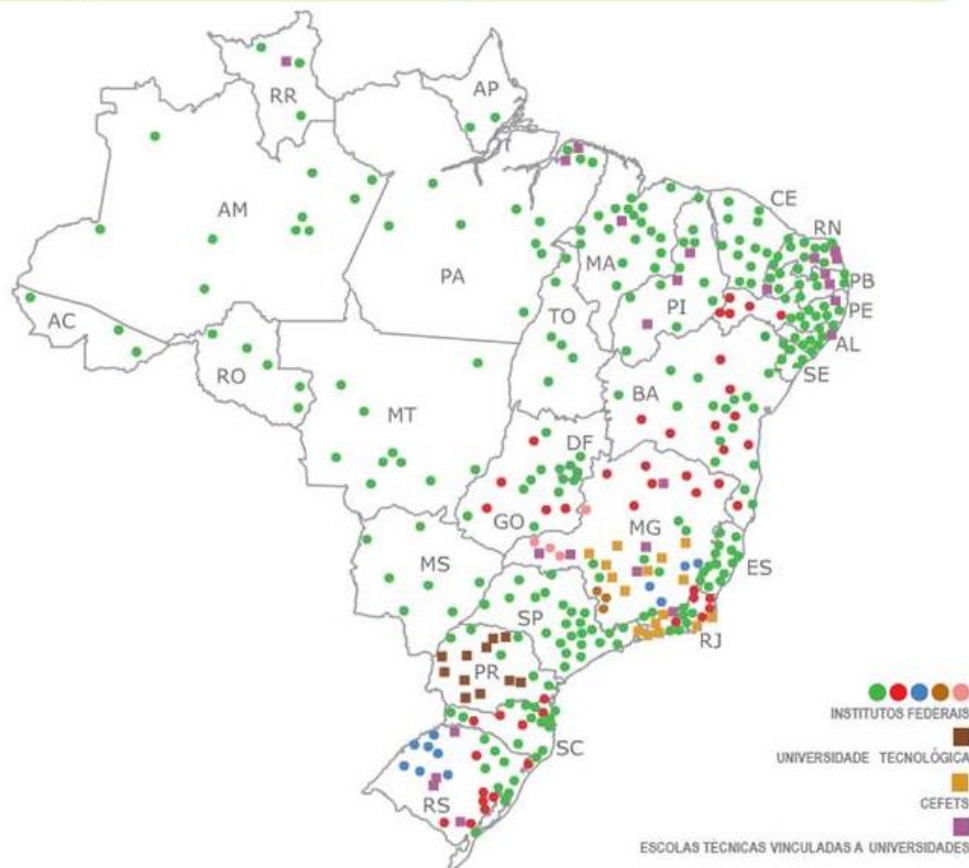
¹³ Os Institutos Federais foram criados mediante a transformação ou integração em 29 de dezembro de 2008, quando 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uned), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FERNANDES, 2009; BRASIL, Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

essa expansão e configuração, os Institutos mostraram-se mais representativos e melhor distribuídos geograficamente em todas as unidades da federação”. Entretanto, essa expansão não terminou no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Seguindo pelo mesmo caminho estabelecido pelo seu antecessor, a Presidente Dilma Rousseff continuou a expansão no mesmo ritmo e após a criação de 208 escolas, em 2016 a rede apresentava 644 escolas em atividade (um crescimento de 82% em relação a 2010 – BRASIL, MEC/RFEPCT, 2018), e com o governo Michel Temer chegou a 672 escolas em 2018.¹⁴ A Figura 1, a seguir, ilustra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

¹⁴ O governo Michel Temer deu continuidade à expansão da rede, mas em ritmo mais lento. Em abril de 2018, o total de Institutos Federais em consulta aos *sites* institucionais é de 672 unidades (câmpus regulares e câmpus avançados – BRASIL, MEC/RFEPCT, 2018).

Figura 1 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal de Ensino



Fonte: BRASIL, MEC, 2018¹⁵

¹⁵ A Rede Federal de EPCT é formada por quatro tipos de instituições: são 38 Institutos Federais, dois Cefet, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (BRASIL, MEC, 2018).

Na nova concepção, os Institutos Federais adquiriram autonomia nos limites de sua área de atuação territorial para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Ainda exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais numa concepção formativa verticalizadora:

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos.

[...]

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização.

[...]

[...] Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (BRASIL, MEC/SETEC, 2010, p. 26-27).

Desse modo, os Institutos foram criados num contexto em que ocorriam dezenas de ações de fortalecimento dessa modalidade da Educação, sendo a mais evidente o aumento do número de unidades por todo o País. E, assim como Nilo Peçanha em 1909 criou um modelo consistente e visionário, não se pode deixar de destacar o papel do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva na expansão da rede e modificação de sua estrutura. Para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2012), as ideias e discussões que buscavam a ampliação da rede e criação dessas novas instituições surgiram “no bojo do segundo mandato do Presidente Lula”, um mandato que, entre outros aspectos, “foi marcado pela determinação do Presidente em assegurar à educação e, particularmente, à educação tecnológica um lugar privilegiado nas políticas públicas” (p. 16). Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2012, p. 16-17) esclarecem:

No caso da EPT, vale lembrar que, para assegurar essa expansão e modernização, foi necessário um forte esforço político visando revogar o aparato legal responsável por impedir sua ampliação por todo o país. Como menciona Manfredi (2002), a reforma da Educação Profissional, ocorrida em 1997, legitimou um dos projetos que estavam em discussão na sociedade civil, tendo sido regulamentada pelo Decreto n.º 2.208/97, Medida Provisória n.º 1.549/97 e Portaria n.º 646/97. Segundo a autora, a reforma legitimou um projeto não consensual, provocando, por um lado, “o dissenso quanto à sua implementação e, por outro, a desestruturação das redes de ensino preexistentes” (p. 294). A Medida Provisória n.º 1.549/97 (Brasil, 1997a), por exemplo, em seu artigo 44, apontava para a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os estados, os municípios e o Distrito Federal, “para o setor produtivo e/ou para organizações não governamentais, eximindo a União da responsabilidade de continuar participando da expansão da rede técnica federal” (Manfredi, 2002). Portanto, somente após a derrubada desses óbices legais, foi possível colocar em prática a visão estratégica encampada pelo governo.

Modificados, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a ser instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Especializaram-se na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Na nova fase, os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e sua configuração é assim apresentada:

Estas precisarão se organizar como estruturas multicampi, visando atender à função social alvo de suas finalidades e objetivos através de uma ação acadêmica que garanta, em cada exercício, o mínimo de 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio, bem como no mínimo 20% das vagas de educação superior para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica visando à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional (FERNANDES, 2009, p. 5).

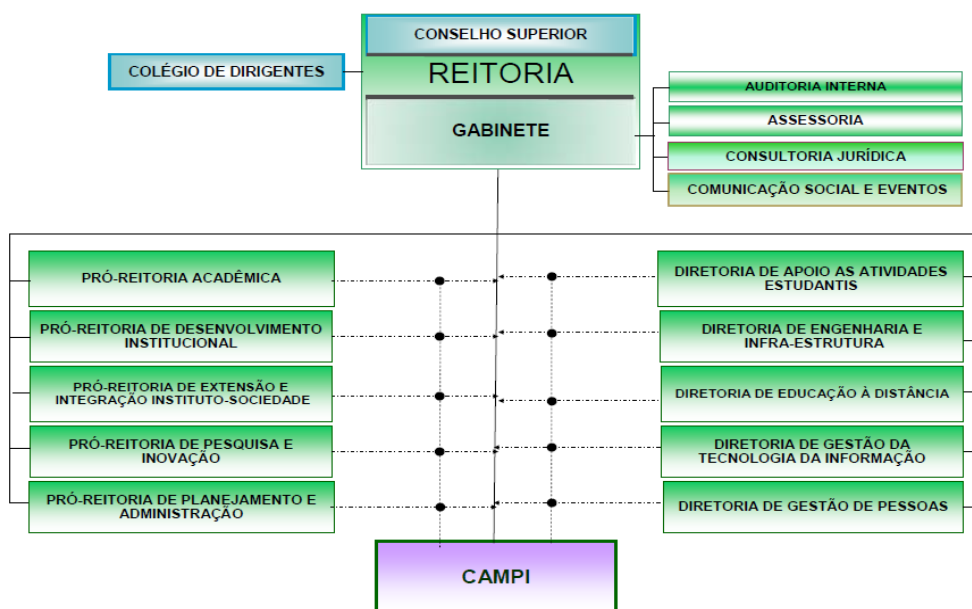
Quanto ao desenho curricular, os Institutos deverão ofertar educação básica, notadamente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a Ciência e a Tecnologia são determinantes, como é o caso das engenharias, “sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2009, p. 6).

Nesse formato de gestão, cada IF é organizado em estrutura com vários câmpus, com proposta orçamentária anual identificada para cada câmpus e reitoria, equiparando-se às universidades federais. Fernandes (2009, p. 6) assim caracteriza a gestão dos IFs:

Na prática, a proposta dos Institutos Federais compreende uma estruturação própria de uma organização composta de várias organizações, situação própria das grandes instituições, que se apoiam em estruturas híbridas, sendo inviável, portanto, na sua gestão, a aplicação de um único tipo de forma organizacional. Nessa realidade de enfoque sistêmico, o Instituto Federal passa a ser um conjunto de Unidades com gestão interdependente entre os *campi* e a reitoria, integrados por princípios institucionais estratégicos, inclusive projeto político-pedagógico único, com foco na justiça social e equidade.

Observamos na Figura 2, a seguir, que os reitores são assessorados por *staffs* horizontais e verticais para um melhor atendimento da estrutura multicampi (FERNANDES, 2009, p. 7):

Figura 2 – Modelo de referência para a estrutura organizacional das Reitorias nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil



Fonte: Fernandes, 2009, p. 7.

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, assim estabelece e define a estrutura administrativa:

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9.º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1.º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2.º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal.

§ 3.º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4.º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores (BRASIL, Lei n.º 11.892/2008).

1.6.1 O ensino, a pesquisa e a extensão na nova configuração

A Lei n.º 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, define em seu art. 7.º, inciso IV, que um dos objetivos dos Institutos é o de “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”. As políticas extensionistas, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são definidas e articuladas a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e permitem, sobretudo, alcançar a comunidade na oferta do conhecimento e atividades desenvolvidas e oferecidas no cotidiano das instituições. A extensão é compreendida como o processo educativo,

cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável com as demandas da sociedade.¹⁶

As ações de extensão caracterizam-se fundamentalmente por serem práticas que não se constituem como etapa obrigatória dos currículos das atividades regulares de ensino, sendo, portanto, uma atividade extracurricular. Toda atividade acadêmica, científica, cultural, esportiva, técnica ou tecnológica, que não esteja inserida na grade curricular dos cursos regulares de ensino médio, técnico, tecnológico, graduação, especialização e pós-graduação *stricto sensu*, pode ser entendida como ação de extensão. A finalidade de uma ação de extensão é a busca pela interação entre a comunidade externa e o ambiente acadêmico. As principais ações de extensão são cursos de extensão, estágio e emprego, assistência ao estudante, visitas técnicas e gerenciais, eventos, projetos sociais, projetos tecnológicos, serviços tecnológicos, acompanhamento de egressos e projetos culturais, artísticos e esportivos.

Na pesquisa, além dos diversos projetos que visam produzir artefatos, realizar investigações, propor soluções tecnológicas, vários programas dão oportunidades aos estudantes nessa área: programas institucionais de iniciação científica (Pibic – Ensino Superior e Pibic Jr. – Ensino Médio), programas institucionais de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação (Pibiti) e programas institucionais voluntários de iniciação científica (Pivic). Tais programas, desenvolvidos em todos os Institutos Federais, configuram-se no desenvolvimento de pesquisas e na oferta de bolsas aos estudantes. Além desses, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as monografias dos cursos *lato sensu*, as dissertações e as teses dos cursos *stricto sensu* de mestrado e doutorado, respectivamente, têm seu caráter de pesquisa desenvolvida e aplicada pautada nos ideais da formação profissional e tecnológica.

O Ministério da Educação, enfatizando o novo papel da instituição remodelada, estabeleceu como alvo um propósito de grande alcance geográfico (muitas unidades em

¹⁶ Aqui, como exemplo, o IF do Paraná, após reafirmar a indissociabilidade, especifica as ações de pesquisa e extensão: “[...] tendo sempre o aluno como protagonista deste processo [...] as atividades de Pesquisa poderão ser realizadas individualmente ou, preferencialmente, em grupos de pesquisa, devendo estar inseridas em uma das grandes áreas do conhecimento [...] As Ações de Extensão Universitária serão classificadas em programa, projeto, curso, evento e prestação de serviços, as quais deverão ser desenvolvidas, de forma multidisciplinar, segundo as áreas temáticas da extensão [...]” (arts. 2.º, parágrafo único, 3.º e 4.º da Portaria n.º 2, de 6 de junho de 2009, do IFPR).

diferentes regiões) e amplitude na ação científico-acadêmica da pesquisa e da extensão. “Os institutos destinam-se a oferecer educação básica, profissional e superior em vários campi. Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, também terão forte inserção na área de pesquisa e extensão” (BRASIL, MEC, 2007).

Finalmente, podemos afirmar que, desde sua origem, em 1909, com o decreto que propiciou a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes Artífices, até os Institutos Federais, as instituições federais passaram por várias modificações a fim de atender à exigência de uma educação pública de formação profissional e tecnológica. É verdade que essa rede se “modificou em função de demandas oriundas da economia nacional ou de pressões decorrentes dos embates no âmbito do Estado” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 28), mas, mesmo assim, ela conseguiu se firmar como referência de uma educação profissional pública de qualidade para todo o País. Ocupando um novo espaço, mais adequado às demandas regionais, distanciando-se do academicismo ao buscar uma educação mais prática e interativa, e com “o capital de saberes acumulado e a força simbólica de sua presença no campo educacional”, essa rede “pode vir a ocupar um novo e importante espaço no desenvolvimento tecnológico nacional [...] principalmente, pela possibilidade de aprofundar suas relações com as práticas científico-tecnológicas” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 28).

O contexto histórico social da RFEPCT e dos IFs evidencia a forma como se complexificaram e adquiriram relevância. Novos desafios apresentam-se continuamente a essa rede que se propõe atender às demandas de um país em constante transformação. Vários dilemas e desafios surgiram ao longo da história da EPCT: assistencialismo ou inclusão; educação para o trabalho ou educação para os mais necessitados; formação técnica ou formação humanística; currículo integrado ou ensino médio regular; educação para o mercado ou formação para o trabalho. Ao passar por tantas transformações no enfrentamento desses desafios, a instituição se depara com a contínua reconstrução da sua imagem e identidade institucional. Relacionar suas práticas acadêmicas, reescrever suas bases curriculares, analisar e aprofundar o real conhecimento de seus desafios e estabelecer projetos formativos internos para seus servidores são as maiores demandas.

Capítulo 2

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: contextualização da instituição e do Câmpus estudado e o papel docente

Neste capítulo apresentamos um breve histórico do IFSP, que, por ser uma instituição centenária, vivenciou todas as mudanças institucionais pelas quais passou a EPCT. A compreensão dos fatos históricos e organizacionais é importante no sentido de contextualizar onde os sujeitos deste estudo se situam e sob quais condições organizacionais, considerando que a esfera da transubjetividade é fundamental na formação de representações sociais. Essa esfera se situa, segundo Jodelet (2009, p. 698), “diante da intersubjetividade e remete a tudo o que é comum aos membros de um mesmo coletivo”. Daí a relevância de abordarmos, em linhas gerais, a gestão da instituição e sua estrutura organizacional, focando a Reitoria, por meio da apresentação de seu Câmpus central na cidade de São Paulo e o Câmpus estudado, que, por orientação do Comitê de Ética da instituição, não será identificado e por isso será chamado de Câmpus XYZ. Neste capítulo também discutimos os documentos institucionais relacionados ao papel docente na instituição para tentar captar em termos normativos alguns dos aspectos balizadores da construção da profissionalidade do professor EBTT.

2.1 Breve histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Originalmente criado em 1909 como “Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo” (EAASP), pelo Presidente Nilo Peçanha (por meio do Decreto-lei n.º 7.566, assinado em 23 de setembro de 1909), o IFSP teve seu primeiro ano letivo em 1910. Durante muitos anos houve apenas uma escola técnica federal no Estado de São Paulo. No primeiro semestre daquele ano, a escola funcionou provisoriamente em um galpão instalado na Avenida Tiradentes, no Bairro da Luz, sendo no mesmo ano transferida para o bairro da Santa Cecília, na Rua General Júlio Marcondes Salgado, onde permaneceu durante os seus primeiros 65 anos. Um novo e moderno edifício escolar construído no bairro do Canindé, situado à rua Pedro Vicente, próximo à estação de metrô Armênia, na região central da capital paulista, tornou-se a nova sede do Instituto a partir de 1976.

Em 1910 foram oferecidos os cursos de Tornearia, Mecânica e Eletricidade, além das oficinas de Carpintaria e Artes Decorativas. De 135 matriculados no início do ano letivo, que começou em 24 de fevereiro, 95 concluíram os estudos ao fim daquele primeiro ano (FONSECA, 1986, p. 183). Em função do crescimento da industrialização no Estado de São Paulo e da concorrência com o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, de forma geral, em seu início, a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo teve seu projeto voltado para a formação de operários e contramestres. Até 1937, quando passou a ser chamada de Liceu Industrial de São Paulo, a Escola de Aprendizes Artífices teve quatro diretores, sendo o primeiro deles João Evangelista Silveira da Mota, que permaneceu no cargo por 22 anos¹⁷ (IFSP, PDI 2014-2018, p. 30-31).

Seguindo as modificações legais e as tendências que ocorriam em toda a rede federal de escolas (Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, que regulamentou o recém-denominado Ministério da Educação e Saúde), a partir de 1937 a escola transformou-se em “Liceu Industrial de São Paulo” (LISP) e apenas cinco anos depois (1942), com a reforma Capanema, teve duas mudanças de nome: “Escola Industrial de São Paulo” (EISP – Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942) e em seguida “Escola Técnica de São Paulo” (ETSP – Decreto-lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942). No que diz respeito à regulamentação do ensino técnico, o Decreto n.º 11.447, de 23 de janeiro de 1943, fixou os limites da atuação didática das escolas técnicas e das escolas industriais. Com base nesse Decreto, coube à Escola Técnica de São Paulo ministrar os seguintes cursos voltados à formação profissional, no caso do ensino industrial básico e do ensino de mestria: fundição, serralheria, mecânica de máquinas, marcenaria e cerâmica. No tocante ao ensino técnico: edificações, desenho técnico e decorações de interiores (art. 10). Os professores da Escola Técnica, de forma geral, além de possuírem graduação para a atuação como docentes, dominavam saberes de profissões técnicas. Ao considerarmos a própria natureza dos cursos, percebemos que a ação acadêmica do docente sempre tinha caráter de instrução teórico-prática, pois várias profissões e ofícios ensinados requeriam competências e habilidades práticas, pois eram de manufatura, e atuação instrumental e artesanal.

¹⁷ O segundo diretor foi Sebastião de Queirós Couto, nomeado em 22 de fevereiro de 1932; o terceiro, Francisco da Costa Guimarães, assumiu em 13 de novembro de 1933; e o quarto, Glicério Rodrigues Filho, nomeado em 18 de junho de 1934, o primeiro diretor do Liceu de São Paulo e que permaneceu na função até 19 de setembro de 1939 (IFSP, PDI 2014-2018).

Ainda quanto ao funcionamento dos cursos técnicos, é importante mencionar que, pelo Decreto n.º 20.593, de 14 de fevereiro de 1946, a escola paulista recebeu autorização para implantar o curso de Construção de Máquinas e Motores. Nessa nova fase, após alguns anos, por meio do Decreto n.º 21.609, de 12 de agosto 1946, autorizou-se o funcionamento do curso técnico de Construção de Pontes e Estradas.

No final da década seguinte, ainda na condição de Escola Técnica de São Paulo, pela Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, promulgada pelo Presidente Juscelino Kubitschek, a escola passou à condição de autarquia federal, ampliando sua autonomia funcional e concedendo maior abertura para a participação dos docentes e servidores na condução das políticas administrativas e pedagógicas da escola.¹⁸

Em 1965, no segundo ano da ditadura militar, ocorreu uma nova alteração e a palavra “federal” foi incorporada ao nome da instituição: Escola Técnica Federal de São Paulo – ETFSP (Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965). Embora sempre fosse disciplinada por leis de alcance nacional, somente nessa época que a expressão adicionada ao nome tornava clara sua vinculação administrativa e funcional. Na segunda década da ditadura militar, um grande avanço físico-estrutural ocorreu, pois, em 23 de setembro de 1976, a instituição seria transferida para as novas instalações no Bairro do Canindé. A nova sede ocupava uma área de 60.000 m², dos quais 15.000 m² construídos e 25.000 m² projetados para construção e ampliação. Novos cursos também foram incorporados nesse período: eletrotécnica (1965), eletrônica e telecomunicações (1977) e processamento de dados (1978), que se somaram aos de edificações e mecânica (que por sua vez eram remodelações de cursos anteriores) (IFSP, PDI 2014-2018, p. 40).

Com a democratização, em 1986 ocorreu a primeira eleição com ampla participação de servidores para a escolha do diretor. Assumiu o posto o professor Antônio Soares Cervila, que teve uma significativa atuação para a ampliação da atuação da instituição. Nessa gestão, teve início a expansão das unidades educacionais descentralizadas (Uned), com a criação, em 1987, da primeira do País, no município de

¹⁸ Após o período inicial (1909 – 1936), a partir de sua fase como Liceu até o último ano com o nome de Escola Técnica de São Paulo (1937 – 1965), a escola teve dez diretores: Francisco da Costa Guimarães, Isaac Elias Moura, Luiz Domingues da Silva Marques, Djalma da Fonseca Neiva, René Charlier, Luiz Gonzaga Ferreira, Antônio André Mendonça de Queirós Teles, Moacir Benvenuti, Miguel Bianco, Antônio Ribas Koslosky e Theophilo Carnier (IFSP, PDI 2014-2018).

Cubatão/SP. A segunda Uned iniciou seu funcionamento em 1996, na cidade de Sertãozinho/SP.

Em 1999 (18.01.1999), o Presidente Fernando Henrique Cardoso oficializou a mudança de denominação para Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (Cefet/SP), ampliando as possibilidades de atuação e objetivos. À semelhança dos Cefet de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, a instituição em São Paulo poderia pela primeira vez em sua história oferecer cursos superiores.

No entanto, as mudanças de ETF (Escola Técnica Federal) para Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica) geraram modificações no cotidiano e na estrutura de funcionamento da instituição. Os docentes atuavam apenas em cursos técnicos de nível médio e boa parte não tinha experiência no Ensino Superior. Além disso, as mudanças que eram apenas visualizadas pela LDB n.º 9.394/1996 chegaram à prática do Cefet – haveria uma separação entre ensino médio e profissionalizante. Entre 1999 e 2008 foram abertos apenas cursos técnicos concomitantes e subsequentes: era o fim dos cursos técnicos integrados, bastante reconhecidos por sua qualidade na cidade de São Paulo (CERQUEIRA, 2014). Essas mudanças trouxeram debates e questionamentos, o que na verdade ocorria em todo o País, pois, no dizer de D’Angelo (2007, p. 22), o Decreto n.º 2.208/1997, que regulamentava a proposta da Lei n.º 9.394/1996, aprofundava a “dualidade estrutural entre a formação acadêmica e a formação para o trabalho instrumental”, pois, com o ensino integrado, a interdisciplinaridade permite a formação de “conceitos científico-tecnológicos articulados à compreensão do processo produtivo e das relações sociais que caracterizam a realidade atual”.

No tocante ao Ensino Superior, as mudanças ocorreram rapidamente, pois no período entre 2000 e 2008 foram implantados diversos cursos voltados à formação de tecnólogos e bacharelados na área de engenharia, bem como licenciaturas.

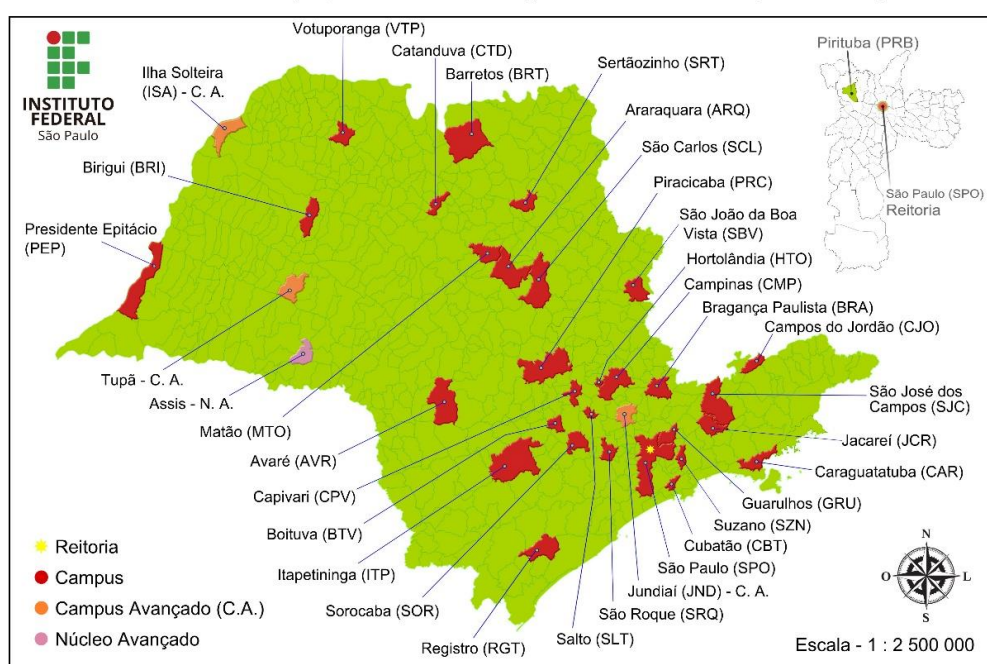
Após um intervalo na abertura de novas unidades descentralizadas (Uned) iniciado em 1987, elas voltaram a ser implantadas no Cefet/SP: Guarulhos em 2006; Bragança Paulista, Salto, Caraguatatuba e São João da Boa Vista em 2007; e São Roque e São Carlos em 2008.

Em meio aos debates sobre os rumos da educação técnica e tecnológica, as mudanças chegaram ao Cefet/SP levando a instituição ao seu último e atual ciclo e implicando não apenas a mudança de nome, mas também um novo *status* institucional. Com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, promulgada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que, na realidade, era muito mais do que uma nova nomenclatura em substituição ao Cefet/SP; tratava-se de uma nova modalidade de ação estrutural, no formato de IF, com o mesmo *status* das universidades, com capacidade e autonomia para a criação de cursos e ampliação da atuação dentro da própria abrangência regional.

Quando completou seus 100 anos em 2009, com as demais instituições irmãs nos outros Estados da federação, festividades ocorreram para ressaltar e comemorar a longa e profícua trajetória na formação de profissionais por meio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Essa fase marcou a criação de novos cursos, unidades e a ampliação da capacidade estrutural e institucional (MATIAS, 2004). A Figura 3 ilustra o Mapa dos Câmpus do IFSP em 2016.

Figura 3 – Mapa dos Câmpus do IFSP em 2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Mapa dos Câmpus - 2016



Fonte: IFSP, 2016.

Nessa última fase, o crescimento institucional foi gigantesco, com unidades educacionais implantadas em diversos municípios do Estado de São Paulo: Campos do Jordão, Birigui, Piracicaba, Itapetininga, Catanduva, Araraquara, Suzano, Barretos, Boituva, Capivari, Matão, Avaré, Hortolândia, Votuporanga, Presidente Epitácio, Registro, Campinas, São José dos Campos, Assis, Jacareí, Ilha Solteira, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Pirituba, São Miguel Paulista, Sorocaba e Tupã.

2.2 A Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Em cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (alguns ainda mantêm a denominação Cefet), a Reitoria é o órgão e instância decisória máxima. No caso do IFSP, historicamente pode ser afirmado que as primeiras ações análogas a essa instância tiveram início com a criação das primeiras Uned, uma vez que antes só se podia falar de direção local, pois havia somente uma unidade escolar (Câmpus São Paulo). No entanto, conforme a legislação da época e mesmo até a última lei antes da criação dos Institutos Federais em 2008, o cargo e a função do dirigente máximo, ainda que de todas as unidades, era de Diretor-Geral (Diretoria-Geral), e não Reitor.

Portanto, somente a partir da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que a Reitoria passa a existir como órgão máximo na instituição. No IFSP, a configuração para o exercício das atividades administrativas estabelece a Reitoria com a seguinte configuração: o Reitor, as Pró-Reitorias de Ensino, de Extensão, de Pesquisa e Inovação, de Administração, e de Desenvolvimento Institucional, além das Diretorias, de Auditoria Interna e de Procuradoria Federal. Desde o seu início, o IFSP teve dois reitores: Arnaldo Augusto Ciquielo Borges (2009 – 2013), indicado pelo governo federal, e Eduardo Antônio Modena (2013 – 2021), atual Reitor, eleito e reeleito pela comunidade do IFSP.

Estruturalmente, a função máxima (Reitor) é assistida em suas funções pela equipe de seu Gabinete. Dessa forma, o Gabinete é responsável por assistir o Reitor em sua representação política, social e administrativa, incumbindo-se do preparo e despacho do expediente, atendimento preliminar e prestação de informações às pessoas que procurarem o Reitor. Deve organizar a agenda diária do Reitor e providenciar as condições necessárias para a efetivação dos compromissos, além de instruir processos e outros documentos solicitados, fomentar e articular a ação política e administrativa da Reitoria (IFSP, 2017).

A Pró-Reitoria de Administração é responsável por planejar, definir, acompanhar e avaliar as políticas e ações para o desenvolvimento das atividades de gestão da execução orçamentária, financeira e patrimonial. Para o andamento dessas atividades, ela promove o desenvolvimento de um modelo de gestão de planejamento e controle orçamentário, bem como o aprimoramento das atividades de gestão administrativa (IFSP, 2017).

À Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRD) compete planejar, definir, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das políticas definidas pela Reitoria, levantando e analisando os resultados obtidos, buscando o aprimoramento do processo educacional e administrativo, em consonância com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação e disposições do Conselho Superior (IFSP, 2017).

Por sua vez, a Pró-Reitoria de Ensino (PRE) é responsável pela formulação e execução das políticas de ensino do IFSP, articuladas com a pesquisa e extensão, em consonância com as diretrizes provenientes do Ministério da Educação e do Conselho Superior do IFSP (IFSP, 2017).

A Pró-Reitoria de Extensão (PRX) é o órgão superior da Reitoria responsável por planejar, definir, acompanhar, supervisionar e avaliar as políticas e ações de extensão do IFSP (IFSP, 2017).

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRP) é responsável por planejar, dirigir, supervisionar e coordenar todas as atividades de pesquisa, de apoio à inovação e de pós-graduação mantidas pelo IFSP (IFSP, 2017).

Considerando a política de gestão democrática proposta na Lei n.º 11.892/2008, o IFSP conta ainda com o Conselho Superior (Consup), que, de acordo com o estatuto da instituição, “é o órgão máximo dentro do IFSP, de caráter consultivo e deliberativo” (IFSP, 2017). Na presidência do Consup está o Reitor, e ainda fazem parte dessa instância cujas decisões têm força normativa: “representantes dos docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, egressos, representantes da sociedade civil, do Ministério da Educação e dos diretores-gerais de câmpus” (IFSP, 2017). Como órgão colegiado, o Conselho Superior

objetiva analisar e regular as diretrizes de atuação do IFSP, no alcance acadêmico e administrativo, “tendo como finalidade o processo educativo de excelência” (IFSP, 2017).

2.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus XYZ

Inicialmente implantado como Unidade Descentralizada (Uned), o Câmpus XYZ foi autorizado por Portaria Ministerial,¹⁹ após ser idealizado no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase I. O Cefet/SP recebeu um prédio inacabado para instalar a Uned em um município no interior do Estado. A edificação, em questão, foi inicialmente projetada para abrigar uma unidade educacional do segmento comunitário.

Em meados de 2006, o terreno com o prédio inacabado foi transferido para o Cefet/SP, que assumiu a responsabilidade para a sua conclusão, assim como a reestruturação do projeto educacional e aquisição de mobiliário e equipamentos. Uma equipe constituída de representantes do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e do Cefet/SP vistoriou as obras paralisadas e abandonadas há mais de quatro anos para os devidos procedimentos. As ações no Proep foram concluídas no primeiro semestre de 2008, permitindo que as atividades da Uned XYZ fossem iniciadas no semestre subsequente.

O início das atividades letivas ocorreu com a abertura do Curso Técnico em Agronegócio, nos períodos vespertino e noturno, turmas com capacidade para quarenta alunos cada. A ideia inicial era a de que o Câmpus XYZ pudesse ser destinado à área de ciências agrárias, adequando-se à história do município onde está inserido. Assim, a Uned XYZ foi pioneira na implantação de um curso técnico na área das Ciências Agrárias no Cefet/SP.

No final daquele primeiro ano, em função da Lei n.º 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, a Uned XYZ passou a ser IFSP – Câmpus XYZ. Rapidamente o Câmpus se empenhou em atender as demandas da microrregião na qual está inserido, que

¹⁹ Não há aqui indicação da Portaria de acordo com os Parâmetros indicados pelo Comitê de Ética na aprovação da Pesquisa.

abrange oito municípios. O rápido crescimento do Câmpus pode ser percebido na oferta dos cursos, no número de alunos, de docentes e de servidores técnico-administrativos. No Ensino Médio, após a oferta inicial dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, o Câmpus começou a oferecer cursos técnicos integrados. No Ensino Superior, todos os cursos já chegaram à formação dos primeiros egressos e foram reconhecidos pelo sistema MEC/Inep com excelentes notas. No Quadro 1, a seguir, podemos observar esse crescimento no que diz respeito aos cursos ofertados:

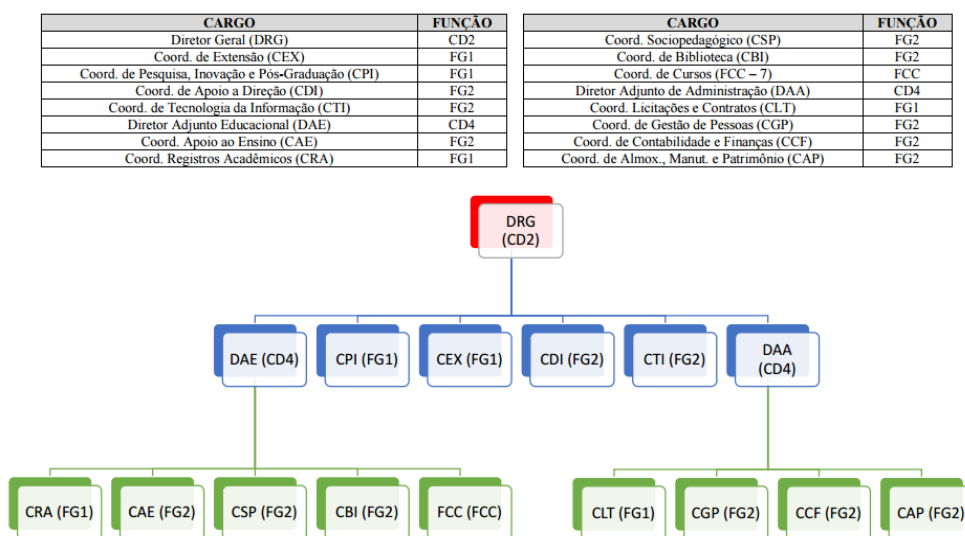
Quadro 1 – Cursos ofertados pelo IFSP – Câmpus XYZ

Nome do Curso	Oferta
Técnico em Agronegócio – Concomitante ao Ensino Médio	2008 – 2012
Técnico em Agroindústria – Concomitante ao Ensino Médio	2009 – 2012
Licenciatura em Ciências Biológicas	2010 →
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (Parceria SEE)	2012 – 2016
Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio (Parceria SEE)	2012 – 2016
Tecnologia em Gestão Ambiental	2012 →
Tecnologia em Viticultura e Enologia	2013 →
Técnico em Serviços Públicos (Parceria Rede e-Tec Brasil)	2013 – 2017
Bacharelado em Administração	2014 →
Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio	2015 →
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	2015 →
Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio	2017 →
Pós-Graduação Latu Sensu em Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza (Aprovado e Autorizado)	2019 →

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O crescimento da instituição é um reflexo da busca contínua da qualidade no fazer pedagógico e administrativo. Em 2018, compõem o quadro funcional 65 docentes efetivos, 9 docentes substitutos e 39 técnicos administrativos, atendendo 910 alunos presenciais nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo 315 em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 595 em cursos superiores, dos quais 179 são matriculados em curso de licenciatura.

A seguir, na Figura 4, apresentamos a estrutura organizacional do IFSP – Câmpus XYZ.

Figura 4 – Estrutura Organizacional do IFSP – Câmpus XYZ

Fonte: Resolução n.º 26, de 5 de abril de 2016 (IFSP, 2016).

Em linhas gerais, acompanhando a estrutura organizacional da Reitoria, o funcionamento do IFSP em nível de Câmpus enquanto autarquia federal é regido por suas normatizações, sobressaindo a Resolução n.º 26/2016 que estabelece as regras de funcionamento de cada câmpus e a Resolução n.º 45/2015 que estabelece as regras do Conselho de Câmpus (Concam).

Sendo cada câmpus responsável por oferecer educação profissional e tecnológica no nível médio e superior, a Resolução IFSP n.º 26/2016 estabelece os direcionamentos gerais e específicos e regras operacionais das três instâncias em cada câmpus – a Direção-Geral, e outros dois órgãos, que lhe são subordinados: a Direção Adjunta Administrativa e a Direção Adjunta Educacional (IFSP, Resolução IFSP n.º 26/2016).

À Direção-Geral compete dirigir e orientar as atividades gerais da unidade escolar, coordenar e acompanhar as atividades administrativas e acompanhar e supervisionar as atividades educacionais e escolares. As seguintes coordenadorias respondem diretamente à Direção-Geral: Apoio à Direção (CDI), Tecnologia da Informação (CTI), Extensão (CEX), Pesquisa e Inovação (CPI) (art. 3.º da Resolução IFSP n.º 26/2016). À Direção-Geral cabe: programar e executar as políticas definidas para a instituição, contribuir com a atualização do PDI, dirigir as ações dos setores visando atingir

as metas estabelecidas, convocar servidores do IFSP para participarem das atividades necessárias ao desenvolvimento e à implantação de políticas e ações acadêmicas e administrativas, programar as políticas de gestão de pessoas quanto à capacitação e análise de desempenho dos servidores sob sua direção, dirigir as ações necessárias à execução do orçamento do Câmpus e apresentar os relatórios de sua gestão (IFSP, Resolução IFSP n.º 26/2016, art. 4.º). Vale ressaltar que as Coordenadorias de Extensão, e Pesquisa e Inovação desempenham importante papel no cumprimento da missão institucional e, no plano operacional, respondem diretamente à Direção-Geral. À Coordenadoria de Extensão visa aproximar o câmpus do IFSP à comunidade na qual a instituição está inserida. Dessa forma, estabelece contato com empresas, instituições de ensino e outras, buscando parcerias, acordos e convênios para implementar a política de desenvolvimento de extensão e da cultura empreendedora. À Coordenadoria de Pesquisa e Inovação do câmpus cabe o planejamento e acompanhamento das atividades relacionadas com a pesquisa, buscando seu fortalecimento em todos os níveis de ensino do IFSP (IFSP, Resolução IFSP n.º 26/2016, arts. 7.º e 8.º).

Aos Diretores Adjuntos (Direção de Administração e Direção de Ensino) compete, de acordo com o Regimento do IFSP, dirigir as equipes sob sua responsabilidade, de forma a atingir os objetivos estabelecidos para os setores e planejar a execução das atividades do setor sob sua responsabilidade. À Direção Adjunta de Administração compete coordenar a implementação, o controle e a avaliação das atividades de caráter operacional administrativo no âmbito dos recursos humanos, materiais, equipamentos e instalações físicas. As seguintes coordenadorias respondem diretamente à Direção Adjunta de Administração: Gestão de Pessoas (CGP), Contabilidade e Finanças (CCF), Licitações e Contratos (CLT), Almoxarifado Manutenção e Patrimônio (CAP) (IFSP, Resolução IFSP n.º 26/2016, art. 9.º). À Direção Adjunta Educacional compete dirigir e coordenar a implementação do projeto político pedagógico institucional em sua completa extensão, funcionamento e finalidade (ensino e aprendizagem, programas e currículos, cursos e projetos, calendários e horários, avaliações e registros, capacitações e intercâmbios, relações e interações entre docentes e discentes). As seguintes coordenadorias respondem diretamente à Direção Adjunta Educacional: Sociopedagógica (CSP), Registros Acadêmicos (CRA), Apoio ao Ensino (CAE), Biblioteca (CBI), Cursos (FCC) (IFSP, Resolução IFSP n.º 26/2016, art. 14).

Tal como na Reitoria, temos o Conselho Superior como forma de promover a gestão democrática e ampla participação dos servidores nos processos decisórios e, na gestão do IFSP, temos, em nível de câmpus, os Conselhos de Câmpus. No caso do IFSP – Câmpus XYZ, o Conselho de Câmpus (Concam) é um órgão, cujo regimento foi aprovado pela Resolução n.º 45/2015, de 15 de junho de 2015, e cuja importância é indiscutível no que diz respeito à implantação e manutenção da política de gestão democrática, já estabelecida pela Lei n.º 11.892/2008.

É função do Concam aprovar as diretrizes, propostas e metas de atuação do Câmpus e estar atento à adequada execução das políticas educacionais locais; analisar, debater e aprovar as questões relativas aos investimentos orçamentários, relatórios de gestão e propostas de gastos; analisar e aprovar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além das regras, normas e regulamentos, bem como os projetos pedagógicos de cursos e suas alterações. São membros do Concam: o diretor do Câmpus, que é seu presidente, representantes dos docentes, técnicos administrativos, discentes, membros da comunidade externa, egressos e membros do poder público local (municipal ou estadual). As decisões deste Conselho têm impacto direto na vida acadêmica e administrativa do Câmpus.

O Conselho de Câmpus, cujo Regimento foi aprovado pela Resolução n.º 45 de 15 de junho de 2015, é constituído por representantes de diversos segmentos e atua para acompanhar e referendar as atitudes do Diretor do Câmpus. Ao Conselho cabe, entre outros, debater e aprovar assuntos importantes como os Calendários Escolares, Propostas Orçamentárias, Normas e Regulamentos Internos, Projetos Pedagógicos dos Cursos, Projeto Político-Pedagógico do Câmpus e o Projeto de Desenvolvimento Institucional do Câmpus (IFSP, Resolução n.º 45, 2015).

2.4 O papel docente no IFSP

Como instituição de ensino, cuja missão primordial é a formação acadêmica e profissional dos estudantes, o papel docente tem destaque e recentemente tem sido alvo de normatizações no IF em âmbito nacional.

Ao longo da história dos IFs, observamos que os docentes sempre tiveram uma atuação que contemplava o binômio teoria e prática, pela própria natureza dos cursos e da formação que pretendem ensinar aos estudantes. Esse domínio definiu também um papel de atuação, pois são saberes que requerem tempo de instrução, descrição, exemplos práticos, aulas em laboratório ou demonstrações em sala de aula. Por sua natureza peculiar, o papel dos IFs ao ofertar a educação técnica e tecnológica dita também um perfil de atuação docente.

Como mencionado anteriormente, as alterações e modificações estruturais trazidas pela Lei n.º 11.892/2008 fizeram com que os IFs de todo o Brasil buscassem uma reorganização de sua atuação ao reescreverem e remodelarem seus regimentos, projetos de desenvolvimento e normas de funcionamento. Na realidade, embora seja uma instituição centenária, ao adotar o formato de instituto, os IFs passaram a vivenciar a ampliação da autonomia na prática administrativa e acadêmica, que, por sua vez, levou a grandes reflexões sobre o papel docente. Em cada um dos Institutos no País, em atendimento à mesma lei que estabeleceu esse novo formato, normas e regulamentos têm sido criados para definir a atuação dos professores e seu papel na instituição.

No IFSP, sequencialmente foram apresentados por decisões (atos normativos) da Reitoria os seguintes parâmetros legais para a ação docente, aqui colocados de forma resumida:

A Resolução n.º 270, de 3 de maio de 2011, visava estabelecer uma distribuição das 40 horas semanais²⁰ do trabalho docente entre as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, de tal forma que o docente pudesse dedicar: 8 horas semanais para preparação didática; 12 horas para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e inovação ou de extensão; e 20 horas para a realização de atividades de ensino, compreendendo duas horas semanais para reuniões de área, uma hora semanal para atendimento ao estudante e 17 horas semanais para aulas.

²⁰ Há três modelos de contratação para docentes efetivos do IFSP: 40 horas semanais em regime integral; 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva (RDE); e 20 horas semanais em regime parcial. Expomos resumidamente o que foi definido para o docente que trabalha 40 horas semanais em regime integral (as normas aplicam-se igualmente aos RDE). Em todas as Resoluções apresentadas, cada hora foi definida em sua totalidade (embora as aulas em sala de aula possam ter 50 minutos [hora/aula], o cômputo total de horas da atuação docente terá sempre 60 minutos).

Posteriormente, no mesmo ano, a Resolução n.º 367, de 2 de agosto de 2011, alterou trechos da Resolução n.º 270 para que a participação dos docentes nos projetos de ensino, pesquisa e extensão atendesse sempre aos interesses do Câmpus e da instituição.

Ainda em 2011, a Resolução n.º 477, de 6 de dezembro, alterou outros itens da Resolução n.º 270 permitindo que, das horas semanais previstas para as aulas (17 horas), até cinco horas pudessem ser deduzidas para que o docente exercesse atividades de orientação aos alunos, participação em conselhos ou em projetos de pesquisa e extensão, bem como essa redução pudesse ser aplicada aos docentes que lecionassem mais de quatro disciplinas.

Após quase dois anos, a Resolução n.º 112, de 7 de outubro de 2014, pretendendo ser mais abrangente, aprovou um completo regulamento de atribuição de atividades docentes revogando as normas anteriores. Essa Resolução definiu que atividades de ensino são regência de aulas, organização do ensino e atividades de apoio ao ensino. Em outras palavras, inicialmente deu abrangência normativa às atividades que o docente executa no exercício de sua principal função, a regência (aulas presenciais ou a distância, teóricas ou práticas, de laboratórios e de campo, preparação de aulas, de ambientes didáticos e de materiais didáticos, elaboração de planejamentos, avaliações e registro de informações acadêmicas). Em seguida, ampliou o leque das atividades de apoio ao ensino (atendimento ao aluno, participação em reuniões, recuperação paralela, plantões, substituições, supervisão de estágios, orientação de trabalhos, participação em projetos ou programas, bancas e excursões acadêmico-escolares).

Essa nova resolução deixou espaço para os docentes que quiserem se dedicar a projetos acadêmicos diferenciados na instituição possam fazê-lo. A partir dessa Resolução, eles poderiam ter a diminuição da carga horária de regência de aulas na medida em que se dedicassem a projetos de pesquisa ou extensão.

Dessa maneira, a Resolução n.º 112/2014 definiu os parâmetros e as atividades da participação do docente nas atividades de pesquisa (elaboração, construção, submissão, participação, orientação, coordenação, pareceres, liderança, traduções, produção escrita, revisão, avaliação e participação em projetos, pesquisas e eventos de caráter científico) e extensão (planejamento, coordenação, organização, consultoria, assessoria, prestação de

serviço, pareceres, orientação e participação em projetos de caráter extensionista do instituto ou em parceria com instituições externas).

A Resolução n.º 112/2014 definiu, ainda, os critérios da participação do docente em funções administrativas, de representação e em projetos de crescimento pessoal e profissional (atividades de formação continuada). No tocante à distribuição da carga horária de trabalho semanal (40 horas), diminuiu para o máximo de 12 horas a regência normal de aulas (podendo o docente, por opção própria, dar até 16 horas), e proporcionalmente, o mesmo tempo dedicado às aulas deve ser voltado à preparação destas. A Resolução n.º 112/2014 também definiu que duas horas devem ser dedicadas a reuniões; uma hora ao atendimento aos alunos; e as demais horas aos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Em 2015, a Resolução n.º 109, 4 de novembro, homologa *ad referendum* alterações no Regulamento de Atribuições de Atividades Docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, aprovado pela Resolução n.º 112, de 7 de outubro de 2014. Com grande ênfase no cumprimento da missão institucional em cada câmpus, a Resolução IFSP n.º 109/2015 procurou categorizar, definir e delimitar aspectos que haviam sido anteriormente indicados nas resoluções anteriores e estabelecer regras claras para as atividades a serem desempenhadas, critérios específicos para a composição da carga horária semanal e diretrizes e parâmetros para a atribuição de aulas. Apesar da intenção, ela trouxe alterações naquilo que era considerado um avanço em termos de autonomia docente. Ela modificou a planificação das atividades a partir dos perfis dos docentes, pois estabeleceu indiretamente que docentes com perfil para pesquisa ou extensão terão as mesmas quantidades (mínimas obrigatórias) de aulas que os demais (IFSP, Resolução n.º 109/2015, art. 9.º); definiu que a área para a qual o docente prestou concurso terá prevalência sobre outros quesitos na atribuição de aulas (na anterior todos os critérios eram definidos coletivamente) (art. 14, § 9.º); as atividades dos docentes serão regulamentadas por portarias, e não por resoluções (o que deixa essa decisão apenas na esfera de decisão da Reitoria) (art. 17); os docentes que participarem de atividades de formação continuada deverão apresentar justificativa que demonstre a contribuição do aprimoramento docente para a instituição, não bastando para isso os documentos comprobatórios (art. 7.º, parágrafo único).

Além dessas mudanças, outras definições foram fixadas pela Resolução n.º 109/2015: estabelece como proposta institucional o desenvolvimento profissional através da formação continuada (art. 7.º); incorpora o conceito de departamentos ou cursos em substituição às áreas (embora outros documentos em vigor apresentem a divisão por áreas) (art. 14, § 5.º); determina que os docentes que porventura não alcançarem a carga horária mínima de oito horas/aula deverão complementar as suas atividades de ensino com um curso de aperfeiçoamento interno ou de extensão (art. 14, § 8.º); coloca a Comissão para Avaliação de Atividade Docente (Caad) como responsável por acompanhar as atividades docentes (art. 20).

A referida Caad, por meio de uma normatização específica (IFSP, Resolução n.º 108/2015), tem por objetivo verificar a adequação dos Planos Individuais de Trabalho Docente (PIT) e os Relatórios Individuais de Trabalho Docente (RIT) recebidos, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução n.º 109/2015. Para tanto, a Caad tem o poder de orientar, homologar ou indeferir as PITs e RITs, encaminhá-las às instâncias superiores, solicitar modificações nas regras e finalmente publicar os resultados de seu trabalho (IFSP, Resolução IFSP n.º 108/2015, art. 2.º).

Entretanto, no ano seguinte, a Setec, órgão vinculado diretamente ao Ministério da Educação na capital federal, visando unificar procedimentos em todos os IFs do País, publicou a Portaria n.º 17, de 11 de maio de 2016, estabelecendo alguns parâmetros que trouxeram alterações ao que já havia sido definido pelo IFSP. A principal modificação foi a ampliação da carga horária máxima para 20 horas na regência de aulas, que em horas-aulas (50 minutos) pode levar o docente a dar 24 aulas.

Na sequência das normatizações apresentadas, observamos que, enquanto algumas portarias e resoluções procuram dar espaço para a atuação em projetos de pesquisa e extensão, outras se voltam para uma maior atuação em sala de aula. Salientamos que as mudanças na distribuição da carga horária docente têm sido intensas e em curto intervalo de tempo, podendo prejudicar uma avaliação adequada sobre seus impactos no cotidiano dos professores e gestores, bem como da qualidade dos resultados gerados por um ou outro modelo.

Capítulo 3

COMPREENDENDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PERTINÊNCIA AOS ESTUDOS PSICOSSOCIAIS EM EDUCAÇÃO

Neste capítulo são apresentados, progressivamente, a construção histórica e os conceitos pertinentes à Teoria das Representações Sociais, enfatizando a abordagem processual predominante neste estudo. Salientamos os principais conceitos que embasam a análise dos dados empíricos – a objetivação, a ancoragem e a organização do conteúdo das representações sociais em três dimensões: a informação, a atitude e o campo de representação. Em seguida, estudamos as contribuições da Teoria das Representações Sociais para estudos no contexto escolar e tratamos sobre a docência e a carreira do professor EBTT sob o enfoque psicossocial.

3.1 A Teoria das Representações Sociais: construção histórica e conceitos pertinentes

Gilly (2001, p. 321) já havia afirmado que “a Teoria das Representações Sociais oferece um caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os seus resultados”. Entretanto, é mister para o enfrentamento desse desafio de compreender a profissionalidade docente em uma determinada instituição, a partir da abordagem psicossocial das representações sociais, esclarecer os princípios, os limites e as abrangências dessa teoria.

Ao ser apresentada por Moscovici na obra *La Psychanalyse, son image et son public*, em 1961, a Teoria das Representações Sociais evidenciou quatro inspirações básicas: os estudos de Émile Durkheim, as contribuições do antropólogo Levy Brühl (1922), os estudos psicogênicos de Jean Piaget (1923) e a psicologia clínica de Freud (1938).

Para Sá (1996), Durkheim teve grande influência nos estudos de Moscovici. Logo, numa primeira análise das propostas de Moscovici, apresentadas no início de 1961, a afirmação de que representações sociais são conceitos, declarações e justificativas criados durante as interações e comunicações no dia a dia das pessoas não é equivocada,

mas, sem dúvida, houve um longo caminho a percorrer, uma vez que, posteriormente, ele próprio ampliou e aprofundou seus pressupostos iniciais.

No final do século XIX, Émile Durkheim (2014), na obra *Da divisão do trabalho social*, propõe uma descrição da sociedade como essencialmente um conjunto de ideias, crenças e sentimentos de todos os tipos vivenciados e realizados pelos indivíduos.²¹ Em sua obra, a sociedade sempre apresentará uma realidade produzida quando os indivíduos se comunicam. Ao propor a forma de analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento, desenvolve o conceito das representações coletivas/sociais.

Na obra pioneira de Moscovici (1961), a expressão “representações sociais” designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, o que torna complexa sua compreensão. Nesse sentido, Sá (1996) argumenta que Moscovici, ao desenvolver a Teoria das Representações Sociais, não apresenta inicialmente um conceito, mas induz o leitor numa espécie de preparação para a compreensão do tema, dada a sua complexidade. Compreendendo essa dificuldade, explicita Moscovici (1978, p. 41): “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, não o é o conceito”.

Assim, ao longo dos seus escritos, várias conceituações são apresentadas. Numa delas, Moscovici (1978, p. 26) afirma que

[...] *representação social* é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos no quadro da vida cotidiana [...] produz e determina comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes.

Dada a heterogeneidade do comportamento humano, as análises psicossociais são, por via de regra, complexas. Durkheim já havia mostrado isso em suas abordagens.²²

²¹ A obra original é de 1893.

²² Moscovici (2001, p. 47) fala claramente que o conceito inicial de representações sociais não foi dele: “O verdadeiro inventor do conceito é Durkheim, na medida em que fixa os contornos e lhe reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados na sociedade. Ele o define por [...] uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e saberes sem distinção”.

E, por entender que a apresentação de uma definição fechada para a Teoria das Representações Sociais poderia resultar na redução do seu alcance, “Moscovici sempre resistiu a apresentá-la de maneira restrita” (SÁ, 1996, p. 30). Para Jodelet (2011, p. 22), o estudo das representações sociais “permite apreender e esposar, no seu devir, as grandes tendências da vida social, do *Zeitgeist*, o espírito de um tempo, tal como essas repercutem na experiência subjetiva dos atores”.

Moliner e Guimelli (2015, p. 15) afirmam que Durkheim “deixa relativamente pouco espaço às questões da interação entre o individual e o coletivo”. É, portanto, Moscovici que retoma essa questão numa perspectiva psicossocial, dando grande ênfase aos processos de comunicação que se estabelecem nos grupos sociais em que os sujeitos se inserem. Hollanda (2003, p. 433), seguindo o mesmo caminho, assevera que “o conceito de Representação Social desenvolvido por Moscovici, a partir do conceito de Representação Coletiva de Durkheim, traz imbricada a articulação do campo individual e do social”, em um contexto mais amplo das Ciências Sociais.

Para Madeira (2003, p. 117), o estudo das representações, em sua proposta inicial, apresenta-se e caracteriza-se como um esforço “para superar a fragmentação, o reducionismo, o a-historicismo que marcavam construções teóricas de diferentes disciplinas à época”, que continuam a fazer “sentir os seus resquícios”. Ao apresentar esse novo modelo para compreender a realidade social, Carvalho (2003) comenta que Moscovici pretendeu “superar dicotomias até então determinantes nesta área do conhecimento, que isolavam o externo do interno, o objetivo do subjetivo, o cognitivo do emocional”, e o faz ao avançar “na consideração do processo pelo qual o sentido de um objeto é configurado pelo sujeito” (CARVALHO, 2003, p. 421). Logo, para este último autor, as representações sociais são:

[...] fruto de elaborações cognitivas que têm objetivos práticos, quais sejam, resolver questões concretas, interrogações que o cotidiano vai trazendo ao indivíduo. As representações sociais, nesta perspectiva, supõem e implicam a ação, caracterizando-se como a apropriação de objetos do real, pelo sujeito que, assim, o concretiza (CARVALHO, 2003, p. 422).

Para Madeira (2003, p. 114), a análise e a consideração das representações sociais “permite[m] ao pesquisador aproximar-se do objeto definido, no próprio dinamismo que o gera, articulando dimensões e níveis que, tradicionalmente, vinham

sendo tomados de forma isolada ou estática”. Esse espaço psicossociológico se afasta, no entanto, da perspectiva teórica estadunidense que se centra no psicologismo (centrado na individualidade).²³ A Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici acrescentou outra perspectiva às conceituações e fenômenos ao campo de estudos da sociologia e da psicologia social e oferece uma possibilidade de compreender as elaborações mentais que os sujeitos e grupos produzem a partir do processo de comunicação. Nesse sentido, Moscovici (1981, p. 181) esclarece:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado da vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Para Madeira (2003, p. 117), a forma como se apresenta a abordagem das representações sociais atualiza “a complexidade, assumindo perspectivas dinâmicas, articuladas, histórica e relacional, na definição e na abordagem daquele fenômeno, na delimitação de objetos e na análise teórica a ser construída”, sendo na verdade, uma “síntese possível à complexidade que marca, seja o sujeito, sejam as relações sociais constitutivas de uma dada formação social” (MADEIRA, 2003, p. 118). A importância do senso comum na teoria moscoviciana é central. Moscovici e Hewstone (1986, p. 685) definem senso comum como “um corpo de conhecimento produzido de forma espontânea pelos membros de um grupo, baseado na tradição e no consenso”. Moscovici (1978, p. 20-21) enfatiza:

O senso comum com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias, era primordial. A ciência e a filosofia dele extraíam seus materiais mais preciosos e os destilavam no alambique de sucessivos sistemas. Após vários decênios essa corrente foi invertida. As ciências inventam e propõem a maior parte dos objetos, conceitos, analogias e formas lógicas a que recorreremos para fazer face às nossas tarefas econômicas, políticas ou intelectuais. O que se impõe, a longo prazo, como dado imediato de nossos sentidos, de nosso entendimento, é, na verdade, produto secundário, reelaborado, das pesquisas científicas.

²³ “O desenvolvimento da teoria por Moscovici e por outros integrantes da escola francesa de Psicologia Social rompeu com a tradicional corrente psicológica cognitivista, originada pelos Estados Unidos, cujo enfoque behaviorista predominara até então. Este rompimento se deu principalmente pelo fato da Teoria das Representações Sociais defender a articulação do individual com o social, compreendendo-os como campos interdependentes. A Teoria contesta, portanto, a dualidade anteriormente estabelecida entre o psicológico e o social e deste modo possibilita a compreensão da influência das relações sociais nos processos psicológicos” (HOLLANDA, 2003, p. 432).

Para Moscovici, a tradução de conceitos intrincados para uma linguagem mais acessível e mais fácil de ser transmitida não é problemática, porque “o objetivo não é desenvolver conhecimento, mas estar a par dele”, isto é, ser um participante ativo no circuito coletivo (ATKINSON et al., 2012, p. 239). Esse processo abre caminho para a ciência adentrar no senso comum. Jodelet (1989, p. 36) esclarece que as representações sociais podem ser entendidas como

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como “saber do senso comum” ou ainda “saber ingênuo”, “natural”, esta forma de conhecimento distingue-se, dentre outros, do conhecimento científico. Mas ela é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais.

A publicação da obra *La Psychanalyse, son image et son public*, em 1961, marcou o início da Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici. Posteriormente, outros pesquisadores se dedicaram a ampliar e aprofundar estudos dessa teoria. Essa ampliação, no entanto, não foi imediata, pois a perspectiva moscovicianiana permaneceu praticamente restrita ao Laboratório de Psicologia Social da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, e nos laboratórios da Université de Aix en Provence, com Claude Flament e Jean Claude Abric. Na verdade, a teoria foi retomada com toda a sua força e possibilidade duas décadas depois, no começo dos anos 1980. A Teoria das Representações Sociais ganhou força e dimensão no campo acadêmico e rapidamente ultrapassou as barreiras institucionais e as fronteiras dos países. Jodelet (2011, 21-22) explica que:

Entre as razões que explicam a força desse movimento [...], a diversidade das dimensões psíquicas, intelectuais e cognitivas que ela [Teoria das Representações Sociais] abraça, a diversidade dos níveis sociais, individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que ela articula permitem dar conta da complexidade dos fenômenos que uma psicologia autenticamente social deve considerar. [...] Outra razão para o interesse despertado pelas representações sociais vem da natureza dos fenômenos estudados e dos seus objetivos de estudo. Um traço fundamental desses fenômenos é a sua ubiquidade. Eles se articulam ao plano individual, à dinâmica da subjetividade, ao plano social, aos discursos que armam a intersubjetividade, bem como o plano coletivo da comunicação social e midiática. As representações sociais estão em correspondência e homologia com as relações interpessoais e intergrupos, ligadas aos papéis e lugares ocupados na estrutura social [...].

Para Moliner e Guimelli (2015), a TRS se apresenta atualmente em quatro grandes linhas, abordagens ou modelos teóricos: a abordagem sociogenética, que se interessa pelas representações em formação, tem um viés antropológico, mostra-se como uma extensão da obra original de Moscovici (1961), e tem sido continuada por Denise Jodelet (2001); a abordagem sociodinâmica, ou teoria dos “princípios organizadores”, postulada por Willem Doise (1986, 1993), que se concentra nas inserções sociais dos indivíduos e nas condições de produção e circulação das representações sociais; a abordagem estrutural, chamada de teoria do núcleo central, que se concentra nas representações estabilizadas e descreve a sua estruturação interna, com destaque para os estudos realizados por Jean Claude Abric (1994; 1998; 2003); e, por último, a abordagem dialógica, que focaliza o papel da linguagem e da comunicação na elaboração das representações sociais e tem sido desenvolvida por Ivana Markova (2006).

Como toda teoria que ganha força e prestígio nos meios acadêmicos, corria-se um risco de associar a esse novo campo conceitual uma ideia de modismo ou tendência passageira. Jodelet (2011, p. 20) é clara ao refutar tal consideração:

No início da difusão do paradigma moscoviciano e dos diferentes modelos que engendrou (estruturalista, genético, processual, dialógico etc.), podia se pensar que se tratava de um modismo. Sua amplidão geográfica, a importância de seu público, sua duração, bastam para provar o contrário. [...] A autonomia de diversos grupos de pesquisa e as escolhas entre os modelos propostos para a abordagem das representações sociais mostraram o caráter equivocado dessa imagem.

As diferentes abordagens da Teoria das Representações Sociais (TRS) têm sido desenvolvidas por muitos pesquisadores em todo o mundo e em diversas áreas do conhecimento. A produção brasileira também tem sido significativa e reconhecida no meio acadêmico nacional e internacional, contribuindo para o fortalecimento e de certa maneira para a renovação da teoria que o próprio Moscovici sempre preferiu deixar em aberto, com a clara intenção de dar espaço aos seus desdobramentos.

3.2 Compreendendo as contribuições da Teoria das Representações Sociais

Moscovici considera que “para compreender o fenômeno das representações sociais é preciso começar do começo”, perguntando “por que criamos as representações”. Sua resposta, apresentada sob a forma de uma instituição e de uma convicção básicas é a

de que “o propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar” (MOSCOVICI, 2013, p. 53-54). É, portanto, um conhecimento que tem um objeto prático que serve a determinado grupo, e não a todos os grupos e não a toda a sociedade. Isto é, nem todos os objetos do ambiente social chegam a se constituir em objetos de representação de algum grupo ou conjunto social.

Haveria um risco de generalizar a Teoria das Representações Sociais a tal ponto que “tudo” pudesse ser classificado como “representações sociais”? Ou colocado de outra forma: haveria representações sociais de tudo? A resposta advém do próprio Moscovici que admite a não existência de representações sociais de tudo (Moscovici, 1978). Essa resposta remete à outra questão: quais as condições que afetam a emergência ou não da representação social de um dado objeto no âmbito de um determinado grupo?

Vala (1993, p. 263) tece comentários sobre a “pluralidade das clivagens socioeconômicas e dos quadros de referência normativo-valorativos” e diretamente responsáveis pela “pluralidade de representações sobre um mesmo objeto”. Para ele:

A dispersão da informação reenvia para um *defasamento* quantitativo e qualitativo entre a informação disponível e a informação necessária para a compreensão sólida de um problema ou de um objeto. Mas a informação que circula não é sempre claramente definida, é na maioria dos casos ambígua, imprecisa. Este *defasamento* não é independente das clivagens sociais: não só a informação não circula da mesma forma, como não circula o mesmo tipo de informação em todos os grupos sociais, como ainda a ambiguidade da informação não se manifesta da mesma forma para todos; A focalização: os recursos educativos, os interesses profissionais ou ideológicos parametrizam a focalização dos indivíduos em diferentes domínios do meio e gerem a pertinência da elaboração de uma representação mais sólida ou mais fluida acerca de um dado objeto; A pressão à inferência: entre a constatação de um fenômeno e a necessidade de tomada de posição sobre ele vai um lapso de tempo mínimo. A posição a tomar não é, contudo, uma qualquer, deve servir a objetivos individuais ou grupais. Tal fato exige que os indivíduos e os grupos disponham de recursos que lhes permitam produzir uma opinião não só rápida, mas também conforme as suas estratégias. Esses recursos são, em grande parte, as representações a que o fenômeno em causa faz apelo, e que refletem o posicionamento social dos indivíduos na sua relação com um grupo e de um grupo na sua relação com outros grupos (VALA, 1993, p. 263).

Observamos, a partir das análises de Vala (1993), que nem todos os objetos do ambiente social chegam a se constituir em objetos de representação de algum grupo ou conjunto social. Um dos destaques é justamente a informação sobre o objeto, pois, uma vez

que a informação não circula da mesma forma, e não circula o mesmo tipo de informação em todos os grupos sociais, e há ambiguidade da informação²⁴ apresentada, Moscovici mostra-se preciso ao não admitir a existência de representações sociais de tudo. Embora sejam caracterizadas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito no contexto de suas relações, para Madeira (2003, p. 117), “esse processo especializa e temporaliza o binômio sujeito-objeto nas relações mutuamente constitutivas indivíduo-sociedade”. É, portanto, um saber prático “que orienta comunicações e condutas” (MADEIRA, 2003, p. 118). Por serem práticas, seriam as representações reproduções simplificadas dos objetos sociais? Madeira (2003, p. 119) discorda dessa visão:

Estão em jogo, por conseguinte, as relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social, configurando o que se convencionou chamar de *campo das representações sociais*. Este atua referenciando tanto as condições de apreensão e de apropriação dos objetos quanto as comunicações e as condutas que os envolvem. Não se trata, portanto, de uma reprodução, mas uma produção contingenciada e historicizada.

Jodelet (2011) pontua as imensas contribuições da TRS tanto no plano epistemológico como no plano empírico. No plano epistemológico, as contribuições da TRS são significativas, na medida em que avançam na direção oposta das correntes principais, apresentando um modelo coerente com a construção histórica e social dos fenômenos. Por meio dela, o caráter dialógico é devolvido ao pensamento e aos processos psíquicos. De igual forma, a ordem da cultura e da história, quando se considera a conjuntura em que se inscrevem a prática e a ação, é recolocada na análise dos processos representativos:

No plano epistemológico essa teoria se apresenta como uma perspectiva que revoluciona a psicologia social, cujas correntes dominantes permanecem, ainda hoje, centradas em processos puramente intraindividuais. Os historiadores da disciplina consideram-na como uma das grandes correntes alternativas que se opõem ao *mainstream*. Pelo viés da comunicação social e da triangulação ego-alter-objeto, a Teoria das Representações Sociais propõe um novo olhar psicossocial sobre a relação, no mundo mediatizado, com o outro (JODELET, 2011, p. 21).

²⁴ Discorreremos mais sobre a informação e, também, sobre atitude e campo de representação logo adiante, pois são conceitos úteis à análise que se pretende empreender neste estudo.

No plano empírico, as contribuições ocorrem no sentido de que a TRS é uma proposta que “oferece a vantagem de associar dispositivos metodológicos específicos a modelos particulares para o tratamento da noção de representação” (JODELET, 2011, p. 21). Para a pesquisadora, é possível “ter à sua disposição, segundo a problemática dada e o meio que se estuda, uma bateria de técnicas qualitativas e quantitativas adaptadas à construção e à exploração dos objetos de pesquisa”, afirma a autora (JODELET, 2011, p. 21). Baseando-se em Jodelet (1984), Hollanda (2003, p. 433) comenta a conceituação de representação social:

Na medida em que a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e que concerne para a construção de uma realidade comum a um grupo social, como Jodelet (1984) aponta, ela se constitui num instrumento da psicologia social que busca a articulação entre o individual e o social. Esta articulação é, no entanto, um processo dinâmico de compreensão e de transformação da realidade.

Nesse sentido, o processo de comunicação influencia a constituição das representações sociais. Ao analisar o processo de comunicação na constituição das representações sociais, Moscovici (1978) procura pesquisar os meios de comunicação e estabelece diferentes sistemas de comunicação que caracterizavam as relações de três distintas instâncias da imprensa francesa:

- 1) *Difusão* – não se dirige a um público específico, mas a uma pluralidade de públicos. As mensagens são organizadas de forma indiferenciada ignorando as diferenças sociais. A difusão visa exatamente o nível da indiferenciação, em que os diversos membros do grupo se tornam intermutáveis (VALA; MONTEIRO, 2006, p. 476);
- 2) *Propagação* – “tem a finalidade de integrar uma informação nova no sistema de valores do grupo” (VALA; MONTEIRO, 2006, p. 476), exigindo uma organização mais complexa da mensagem, cujas características se aproximam do conceito de atitude, compreendida como uma organização psíquica que possui uma relação positiva ou negativa com um objeto (NÓBREGA, 2003);

- 3) *Propaganda* – oferece uma visão de mundo clivado e conflituoso contribuindo para a identidade de um grupo e, ao mesmo tempo, constrói a imagem negativa do outro – demanda a autoafirmação de um grupo, colocando-o numa posição de antagonismo com o outro (VALA; MONTEIRO, 2006, p. 477).

Jodelet (1984) mapeou o campo das representações sociais em seis diferentes perspectivas que presidem a formulação da maneira como elas se elaboram: 1) ênfase à atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói a representação; 2) acentuação dos aspectos significantes da atividade representativa; 3) tratamento da representação como uma forma de discurso; 4) consideração da prática social do sujeito na construção da representação; 5) determinação da dinâmica das representações pelo jogo das relações intergrupais; 6) ênfase sociologizante, fazendo do sujeito um portador das determinações sociais responsáveis, em última instância, pela produção das representações (1984, p. 365-366). Mais tarde, Jodelet (1989, p. 42) retoma o assunto e explica que “a multiplicidade de perspectivas delimita territórios mais ou menos autônomos pela ênfase colocada sobre os aspectos específicos dos fenômenos representacionais”, daí resultando “um espaço de estudo multidimensional”. E posteriormente Jodelet (2011, p. 22) destacará a transversalidade das representações sociais, no diálogo, no simbolismo, na busca de significado:

Por um lado, o caráter transversal da noção de representação social e o diálogo interdisciplinar por ela autorizado. Por outro lado, o fato de que ela permite aceder ao universo simbólico, encontrar processos de atribuição de sentido, de significação e ressignificação da realidade social, enfim, reintroduzir na análise social a parte do sujeito e do pensamento.

Wagner e Elejabarrieta (1997) buscaram sistematizar a descrição do contexto fenomenal das representações sociais, distinguindo três grandes campos de investigação, nos quais podem ser reagrupados os diferentes problemas substantivos listados por Vala (1993): 1) caracteriza a perspectiva original das representações como o conhecimento vulgar, ou *folk-knowledge*, de ideias científicas popularizadas; 2) objetos culturalmente construídos por meio de uma longa história e seus equivalentes modernos; 3) condições e acontecimentos sociais e políticos, em que as representações que prevalecem têm um curto

prazo de significação para a vida social – os três campos são chamados pelos autores de topografia da mente moderna.

Madeira (2003, p. 119) assinala que na Teoria das Representações Sociais existem três ordens subjacentes e complementares:

- 1) que o real só existe para o homem enquanto real significado, concreto;
- 2) que este real não é significado abstrata, uniforme, unitária ou isoladamente, mas a partir da prática que, na relação com o(s) outro(s), atualiza, ratificando ou retificando o já apropriado, o já vivido; 3) que o vivido integra o psíquico e o social sem dicotomias.

Nesse sentido, o homem em sociedade relaciona os saberes, integra as informações e as experiências que vive. E socialmente ocorrem uma estruturação e uma associação de “conceitos, imagens valores, normas, símbolos, crenças” na contínua busca de uma construção daquilo que se explica como a coerência da realidade e de suas partes, “enquanto ‘saber do viver’ que se articula à cultura” (MADEIRA, 2003, p. 119). De igual forma, Furtado (2011, p. 68) acredita que é na ação concreta no mundo que o ser humano constitui “aspectos subjetivos de registro e significação que lhe permitem a produção de sentidos que acompanham (sem ser reflexo) sua ação no mundo”.²⁵

Neste estudo optamos por seguir a abordagem processual, considerando sua pertinência em buscar e enfocar o conteúdo das representações sociais vinculando o grupo de sujeitos que as elabora (professores e gestores) a um determinado contexto (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo), considerando as dimensões simbólica e subjetiva que permitem conhecer e desvelar essa realidade construída socialmente na profissão de professor EBTT.

²⁵ Acompanhando as argumentações de Marx e Engels, Furtado (2011, p. 80) afirma que “toda representação produzida pela humanidade parte sempre de uma base material concreta, direta ou indiretamente relacionada”. Há uma “relação dialética entre o campo material objetivo e o campo subjetivo. O campo objetivo determina direta ou indiretamente o campo subjetivo, e o campo subjetivo, que os autores chamam de produção espiritual, acaba produzindo representações a partir de outras representações se descolando ou se distanciando, em determinadas circunstâncias historicamente definidas, de suas bases materiais objetivas de produção”.

3.3 A abordagem processual ou sociogenética da Teoria das Representações Sociais

Moscovici (1988) apresenta a tese de que as representações predominantes que são compartilhadas por todos os pertencentes a um grupo, sem terem sido primordialmente produzidas pelo grupo,

[...] prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas ou afetivas. Logo elas parecem uniformes ou coercitivas e refletem homogeneidade e estabilidade; coletivas; emancipatórias (conhecimento e ideias pertencentes a subgrupos, que criam sua própria versão e a partilham com outros); têm certo grau de autonomia em relação aos segmentos interagentes da sociedade; têm uma função complementar na medida em que resultam do intercâmbio e partilha de um conjunto de interpretações e símbolos; são sociais em virtude da divisão de funções e de informação (reunida e coordenada por seu intermédio) e polêmicas (geradas no curso de conflitos sociais, de controvérsias sociais, e a sociedade como um todo não as compartilha; são determinadas por relações antagônicas entre os seus membros e orientadas para serem mutuamente exclusivas). Essas representações devem ser vistas num contexto de oposição ou luta entre os grupos e são expressas em termos de um diálogo com um interlocutor imaginário (MOSCOVICI, 1988, p. 221-222).

Essas distinções enfatizam a transição do conceito de representação coletiva como uma visão uniforme para uma visão diferenciada das representações sociais, que é mais próxima da nossa realidade (MOSCOVICI, 1988, p. 222).

Dezessete anos depois da obra pioneira, em 1978, ao lançar a primeira edição da obra *A representação social da psicanálise* no Brasil, Moscovici destacou que o trabalho havia se expandido e vários estudos de campo e de laboratório foram dedicados ao fenômeno das representações sociais. Indicando os pesquisadores e autores que possibilitaram que seu trabalho pioneiro fosse ampliado, ele afirmou:

Penso, notadamente, nos [trabalhos] de Chombart de Lauwe, Hertzlich, Jodelet, Kaës, por um lado, e nos de Abric, Codol, Flament, Henry, Pêcheux e Poitou, por outro. Eles permitiram a melhor compreensão de sua generalidade e do seu papel na comunicação e na gênese dos comportamentos sociais. Contudo, minha ambição era mais vasta. Queria redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social a partir desse fenômeno, insistindo na sua função simbólica e seu poder de construção do real. A tradição behaviorista, o fato de a Psicologia Social ter se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, consistiam e continuam consistindo um obstáculo a esse respeito. Uma filosofia positiva que só confere importância às previsões verificáveis

pelo experimento e aos fenômenos diretamente observáveis soma-se à lista dos obstáculos (MOSCOVICI, 1978, p. 14).

De acordo com o autor, quando a Psicologia Social se apercebesse do lugar das representações sociais, elas poderiam se tornar um fator de renovação dos problemas e dos conceitos filosóficos que devem estar subentendidos no trabalho científico. Para ele, é o reconhecimento de que o senso comum ultrapassa as fronteiras do social e tem seu valor de destaque no campo científico:

No que tange à nossa sociedade, a questão dos meios pelos quais se chega a formar uma concepção concreta dos processos materiais, psíquicos, culturais, a fim de compreender, de comunicar ou de agir, é uma decorrência da mudança descrita. Em outras palavras, a gênese do novo senso comum, doravante associado à ciência, inscreve-se entre as suas preocupações teóricas e práticas essenciais (MOSCOVICI, 1978, p. 21).

Vargas (2016), ao estudar as representações sociais de atores de pós-graduação na Universidade do México sobre excelência acadêmica, corrobora a ressalva de Moscovici (1978) de que o senso comum no contexto atual é carregado de informações provenientes do saber científico. Essa integração entre saber científico e saber do senso comum é ainda mais forte quando o grupo de sujeitos que se está estudando é altamente qualificado, como foi no estudo de Vargas (2016) e também no caso desta pesquisa. Assim, o saber do senso comum, na atualidade, deve-se à mescla de informações provenientes de vários domínios, como ressaltado pela autora. Wagner e Elejabarrieta (1997), ao considerarem as representações sociais como uma forma de pensamento do senso comum, utilizado com fins práticos na vida cotidiana, destacam suas principais características: são construídas socialmente; compartilhadas em grupos; distinguem-se por possuírem uma estrutura interna particular (informação, campo de representação e atitude); e têm seus próprios processos implicados (objetivação e ancoragem).

Todos esses conceitos perpassam uma questão essencial: a relação sujeito – outro (*alter*) – objeto. Não se trata de falar de um sujeito em particular, e, sim, da sua relação com o outro, que o constitui e é por ele constituído, num processo que ocorre em determinado contexto social, histórico e cultural. Trata-se de um sujeito que participa de comunidades, redes, grupos, coletivos, ou, como afirma Vargas (2016), um sujeito inserido na sociedade moderna e que conta com diferentes meios e espaços de comunicação e debate a respeito de diferentes ideias, crenças, opiniões e juízos sobre aqueles objetos que

lhes são importantes. Para Abric (1998, p. 27), identificar a “visão de mundo que os indivíduos ou grupos têm e utilizam para agir e tomar posição” é fundamental na compreensão da “dinâmica das interações sociais” e para esclarecer o que determina as suas práticas.

Jodelet (2009, p. 695) propõe “ultrapassar o estágio simples da descrição de estados representacionais” e “definir as modalidades de uma ação transformadora”, é preciso analisar as representações sociais a partir da delimitação de “esferas ou universos de pertença das representações”. Logo, de acordo com a autora (2009, p. 695), a gênese e as funções das representações sociais podem estar relacionadas a três esferas de pertença: da subjetividade, da intersubjetividade e da transsubjetividade. Para Jodelet (2009, p. 696), a subjetividade consiste em levar em consideração “os processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos”, sem, portanto, eliminar das análises “os processos pelos quais o sujeito se apropria e constrói suas representações”; a intersubjetividade refere-se às “situações que, em um dado contexto, contribuem para o estabelecimento de representações, elaboradas na interação entre os sujeitos, apontando em particular as elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta”; e a esfera da transsubjetividade, composta por “elementos que atravessam tanto o nível subjetivo como o intersubjetivo”, dominando indivíduos, grupos, “contextos de interação”, “as produções discursivas e as trocas verbais” (JODELET, 2009, p. 698).

Na organização das representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no IFSP, que se pretende captar neste estudo, além das esferas de pertença a que as representações estão relacionadas, três dimensões ganham importância fundamental ao embasar a análise dos dados empíricos. Elas são descritas por Moscovici (1978, p. 67) como dimensões que organizam a estrutura das representações sociais: *informação, campo de representação ou imagem e atitude*.

Sobre a *informação*, Moscovici (1978, p. 68) afirma que “se refere à organização de conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social”. Vargas (2016) define informação como aquela que é adquirida pela experiência comum, nas conversas cotidianas e que provém de diferentes domínios (ciência, tecnologia, arte, instituições, tradição ou da própria prática). É formada por um conjunto de opiniões, ideias, imagens, símbolos, entre outros, selecionados e assimilados em torno do objeto de

representação. A autora chama a atenção para o fato de que o nível de informação não é uniforme e homogêneo entre os sujeitos de um grupo e pode variar em termos de quantidade e qualidade e depende do posicionamento e da atitude das pessoas diante do objeto representado, tanto quanto depende do grau de imbricação social e da pertença grupal. A importância da informação nos estudos em representação social se dá no sentido de descobrir os elementos presentes e observar sua interação na conformação da representação, como apontado por Vargas (2016).

O *campo de representação* “remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto de representação” (MOSCOVICI, 1978, p. 69). Refere-se à organização interna e à categorização dos elementos do conteúdo em torno do qual o núcleo figurativo se construiu no processo de objetivação, como explica Vargas (2016). Para a autora, é por meio do campo de representação que se podem observar “quais são os elementos que integram a representação” e como eles “se estruturam em uma unidade hierarquizada de juízos, valores, opiniões” e afirmações (VARGAS, 2016, p. 105).²⁶

E, finalmente, a *atitude* “destaca a orientação global em relação ao objeto de representação social” (MOSCOVICI, 1978, p. 70). A atitude é composta de elementos cognitivos e afetivos que operam em conjunto para orientar as ações dos sujeitos e se expressam por meio de reações emocionais perante um objeto ou acontecimento (VARGAS, 2016). A autora comenta que é por meio da atitude que “se expressa a função valorativa das representações sociais, pois, ao julgar e qualificar, os sujeitos manifestam opiniões positivas ou negativas sobre o objeto de representação” (VARGAS, 2016, p. 102)²⁷. Para Moscovici (1978) as representações sociais articulam atitudes e informações na construção de saberes afetivos e cognitivos. Vargas (2016) salienta que os componentes afetivos imprimem um caráter dinâmico às representações sociais.

Ainda é preciso citar a importância dada por Moscovici (1978, p. 74) à dimensão da atitude, quando se lê o seguinte trecho:

²⁶ “[...] cuales son los elementos que integran la representación y cómo se estructuran en una unidad jerarquizada de juicios, valores, opiniones y aserciones [...]” (VARGAS, 2016, p. 105).

²⁷ “En la actitud se expresa la función valorativa de las representaciones sociales, pues al juzgar y calificar se manifiestan opiniones positivas y/o negativas sobre el objeto de representación” (VARGAS, 2016, p. 102).

[...] a atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente primordial. Por conseguinte, é razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa somente depois de ter adotado uma posição e em função da posição tomada.

Abric (1998) destaca quatro funções essenciais das representações sociais: a) “Função de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade”, a partir do processo de aquisição de conhecimentos integrados a um sistema de saberes que os sujeitos já possuem e que são compreensíveis para eles, porque são coerentes com seu funcionamento cognitivo e com seus sistemas de valores. Esse saber contribui para a criação da condição necessária para a comunicação social, pois “definem o quadro de referência comum que permite as trocas, a transmissão e a difusão desse saber” do senso comum (ABRIC, 1998, p. 28-29); b) Função identitária: as representações sociais “definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos”, além de assegurar “um lugar primordial nos processos de comparação social”. Ademais, a “referência às representações como definindo a identidade de um grupo tem um “papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização” (ABRIC, 1998, p. 29); c) “Função de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas”, ou seja, elas definem “o que é lícito, tolerável ou inaceitável em determinado contexto social” (ABRIC, 1998, p. 29-30); e d) Função justificadora: elas permitem, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos” (ABRIC, 1998, p. 30). Portanto, além de intervirem antes da ação, as representações sociais permitem que os sujeitos e os grupos avaliem suas ações e forneçam explicações e justificativas sobre as suas condutas em uma situação ou relativamente aos componentes do próprio grupo.

É importante compreender também que as representações sociais são elaboradas a partir de dois processos: a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, a evidência do processo simbólico, na ancoragem, os aspectos psicológicos e sociológicos. Para Villas Bôas e Sousa (2011, p. 36), “a objetivação e a ancoragem são processos justapostos que estão na base da origem e do funcionamento das representações sociais”. Logo,

[...] é por meio do processo de objetivação que o abstrato se transforma em concreto, os conceitos ou ideias se transformam em algo “real”, a imagem se materializa, se acoplam palavras às coisas, o convencional passa a ser considerado indicador de fenômenos comprovados, o símbolo passa a ser signo, a palavra torna-se expressão do real, a ideia passa a ser não um produto intelectual, mas sim um reflexo do real, o invisível se faz

visível, perceptível (CASADO; CALONGE, 2001, p. 76 apud VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011, p. 36).

A objetivação e a ancoragem são complementares. Na objetivação temos uma busca para criar verdades que sejam evidentes ou óbvias para todos e guardem uma independência dos condicionantes determinados pelo social que os produziu, ao passo que na ancoragem temos a intervenção dos determinismos na origem e modificação dessas verdades. Vargas (2016) explica que a objetivação é o processo que torna concreto e tangível o objeto de representação. Para Moscovici (2013, p. 218), cada uma das representações sociais:

[...] é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la, [assim] esses processos são a ação de sujeitos que agem por meio de suas representações da realidade e que constantemente reformulam suas próprias representações. Estamos sempre numa situação de analisar representações de representações.

Para Vargas (2016), no processo de objetivação começa a gênese da representação, no momento em que a novidade surge na vida cotidiana dos sujeitos, fazendo-os comentar, discutir, conversar sobre o objeto, e esse processo vai se ordenando e se organizando a tal ponto que a novidade é incorporada ao que se conhece e ao que se representa socialmente, até que as ideias, estruturadas, façam-se palpáveis e tangíveis no cotidiano.

A princípio Moscovici (1978) criou o conceito de objetivação como um processo de três etapas desenvolvidas sucessivamente: seleção construtiva ou descontextualização da informação; criação do núcleo ou esquema figurativo; naturalização. Na primeira etapa, a seleção das informações privilegiadas, sua retirada do contexto original e sua nova integração ao modo ou sistema de pensamento do novo grupo. Nesse processo, os sujeitos retêm somente alguns dos elementos da informação, que para eles são significativos. Os elementos retidos são incorporados a um esquema preexistente no qual vão se adequar (VARGAS, 2016).

Na segunda etapa, a composição de um esquema ou núcleo figurativo no qual certos elementos vêm a apresentar um papel mais relevante do que outros. Isso significa que os elementos eleitos previamente (na primeira etapa) se organizam e se estruturam

para formar uma imagem coerente e passível de ser traduzida, expressa. O núcleo figurativo, segundo Vargas (2016), é um conjunto gráfico, articulado, que integra a informação e expressa um significado global.

A terceira e última etapa é chamada de naturalização, em que os elementos do esquema figurativo são notados pelas pessoas como uma expressão direta do que está sendo representado. Nesse sentido, o estranho converte-se em familiar, é usado e compartilhado, como salienta Vargas (2016). O objeto não é mais algo sem sentido, agora ele tem uma imagem comum que substitui o que era abstrato.

O processo de ancoragem é aquele que estabelece as raízes da representação social. Em cada representação, a função da ancoragem é de realizar a junção cognitiva do objeto ao sistema de pensamento anterior. Assim, a nova constituição do conhecimento é colocada numa rede de categorias mais familiares e, por assim dizer, mais acessíveis. Doise (1986) apresenta-nos três diferentes “tipos” de ancoragem:

[...] a ancoragem psicológica (integração do conhecimento a crenças e valores), a ancoragem psicossociológica (como os indivíduos se situam simbolicamente em função das relações sociais) e a ancoragem sociológica (vínculo entre a representação social e o sentimento de pertença a um determinado grupo) (DOISE, 1986, apud VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011, p. 36).

A ação combinada desses dois processos – objetivação e ancoragem, que estão na base do estabelecimento das próprias representações e por meio dos quais o sujeito incorpora novos elementos aos seus sistemas cognitivo e simbólico – usa a história como combustível, por isso é fundamental considerar a importância da historicidade para o estudo das representações sociais, especialmente na abordagem processual. Assim como Wagner e Elejabarrieta (1997) destacaram a construção cultural por meio da história, outros autores também o fizeram. Para Villas Bôas (2010), em geral os estudos e as investigações no campo das representações sociais inclinam-se preferencialmente para um estudo que enfatiza empiricamente mais o dia a dia do estado presente de uma determinada representação do que seu processo de surgimento e de estabilização em que é essencial o papel dos determinantes historicamente estabelecidos.

A historicidade das representações sociais são fundamentais para compreendermos como os seus aspectos foram gerados e como seu conteúdo se estabiliza.

Portanto, Villas Bôas e Sousa (2011) salientam que, além dos processos psicossociais, há os chamados processos psico-históricos. Aqui se ressalta uma historicidade que não pode deixar de ser considerada na análise das representações sociais:

Como as representações sociais são sempre de alguém e de alguma coisa, necessariamente seus processos de formação são, além de psicossociais, “psico-históricos”, na medida em que eles se constituem sob uma base de conhecimento que possui, ela própria, uma historicidade (VILLAS BÔAS, 2010a, apud VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011, p. 37).

Esses componentes psico-históricos levam necessariamente a uma visão cronológica de seu desenvolvimento. No dizer de Villas Bôas e Sousa (2011, p. 39), o ponto não é o questionamento da historicidade, mas o “que se pretende discutir refere-se ao procedimento, ou seja, ao como investigar a historicidade das representações sociais sem desconsiderar que a história e a psicologia social têm questões diferentes a responder”. Para manter as análises em seus próprios campos, as autoras propõem:

Nesse sentido, pensar historicamente uma representação social significa, do ponto de vista psicossocial, compreender a dinâmica representacional na sua característica aparentemente paradoxal de articular, ao mesmo tempo, estabilidade e mudança e, do ponto de vista histórico, considerar a variabilidade dessa área compreendendo o passado por meio de suas delimitações conceituais e interpretativas (KOSELLECK, 2006), evitando, assim, anacronismo (VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011, p. 39-40).

A representação social tem uma história justamente porque ela reapropria, dinamicamente, elementos presentes em outros períodos de tempo, mas que são “remodelados” de acordo com uma problemática contemporânea que demanda que o sujeito social transforme o estranho em familiar. É nesse sentido que a dimensão histórica se faz presente em uma abordagem psicossocial [...] (VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011, p. 48).

Para Vargas (2016, p. 100), no processo de ancoragem, “a representação social penetra, se arraiga e generaliza nos grupos” e incorpora “valores, atitudes e crenças próprias dos sujeitos e da sociedade”. Nesse processo, a linguagem é fundamental, pois é por meio dela que há a “apropriação e os novos usos do vocabulário vinculados ao objeto representado” (VARGAS, 2016, p. 100).²⁸

²⁸ “[...] la representación social penetra, se arraiga y generaliza en los grupos [...] [...] valores, actitudes y creencias propias de los sujetos e de la sociedad” [...] [...] apropiación y nuevos usos del vocabulario vinculados al objeto representado” (VARGAS, 2016, p. 100).

Compreendemos, portanto, as dimensões que organizam a estrutura das representações sociais, suas funções, bem como os processos de ancoragem e objetivação como fundamentais para desvelar as representações sociais dos professores e gestores sobre “ser professor” no IFSP. Assim, lançamos mão de conceitos entrelaçados a esses processos para o aprofundamento das análises a serem realizadas com os dados empíricos. Situando a produção de dados empíricos no contexto escolar, é importante tratarmos do estudo das representações sociais atrelando-o à escola e ao professor.

3.4 A docência sob o enfoque psicossocial da Teoria das Representações Sociais e a construção do “ser docente EBTT”

Na abordagem psicossocial, a ação docente contínua, imersa no sistema escolar, na vida da escola e dos contextos educativos, e ao mesmo interagindo com todos os componentes e objetos que pertencem a esse mundo, com o conhecimento e com as pessoas envolvidas, cria um ambiente propício que molda o fazer docente e o ser docente. É como dizem Gonçalves e Sousa (2014, p. 261):

O professor, como sujeito pertencente a um grupo social, constrói significados e teoriza a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, assim como constitui o contexto em que vive. É em suas relações com a escola, demais professores, alunos e conhecimentos escolares que ele elabora representações sociais dos mais diversos objetos que constituem o campo da educação e que orientam suas ações na instituição escolar. O que pretendemos afirmar é que o sujeito professor sintetiza as interações que constituiu ao longo de sua trajetória de vida e esta síntese, realizada coletivamente pelos sujeitos professores, produz um tipo de subjetividade socialmente construída que caracteriza a profissão docente, moldando as ações de cada professor.

Essa síntese a que se referem Gonçalves e Sousa (2014) realiza-se no cotidiano da vida do professor, não só nos momentos em que ele está exercendo sua atividade profissional, mas em todos os outros. E é nesse cotidiano que o professor – tal como os outros indivíduos na sociedade – produz um tipo de conhecimento a que Wagner, Hayes e Flores Palacios (2011) chamam de conhecimento do cotidiano. É a partir desse contexto, das experiências vividas, que se constroem o cotidiano e o conhecimento dele derivado. E todas as pessoas, independentemente de sua profissão, lançam mão desse conhecimento a todo momento, mesmo quando não percebem. A ênfase recai sobre a natureza do conhecimento e do pensamento, mais do que sobre as ocasiões em que ela se cristaliza.

Num olhar retrospectivo a partir da *Didactica Magna* de Comenius no século XVII, o formato da escola e da atuação docente na “arte de ensinar” tem se desenhado e redesenhado (COMENIUS, 2001, p. 17). Considerando essa premissa como ponto de partida, Tardif e Lessard (2005, p. 7) afirmam:

Há cerca de quatro séculos, essa atividade social chamada “instruir” vem se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução. De fato, dificilmente poderemos compreender o mundo social, no qual hoje vivemos, se não nos esforçarmos por reconhecer, antes de tudo, que a grande maioria de seus membros são escolarizados em diferentes graus e sob diferentes formas. Deste ponto de vista, pode-se afirmar que o ensino em ambiente escolar representa, em igual título que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas, ou seja, uma das esferas em que o social, através de seus atores, seus movimentos sociais, suas políticas e suas organizações volta-se reflexivamente a si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações.

Conceitualmente, é necessário aprofundar a análise e o olhar sobre essa profissão para que, em sua essência, não seja vista apenas sob o aspecto da vocação e o domínio da técnica. Tentativas de examinar a fundo as questões que envolvem esse *métier* têm sido realizadas por diferentes pesquisadores (NÓVOA, 1995; CRUBELLIER, 1989; FREIRE, 1996; ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1998 e 2000; SCHÖN, 2008; ARROYO, 2000; KENSKI, 2001; TENTI FANFANI, 2007; TARDIF; LESSARD, 2005; VEIGA, 2008; SOUSA; NOVAES, 2013; ENS; VILLAS BÔAS; BEHRENS, 2013; GONÇALVES; SOUSA, 2014; ALARCÃO, 2015; ENS; PULLIN; DONATO, 2016; GATTI, 1996 e 2016; MUNARI; VILLAS BÔAS, 2016; entre outros).

Wagner, Hayes e Flores Palacios (2011) consideram que os aspectos sociopsicológicos do conhecimento do cotidiano até agora não podem ser totalmente explicados, donde se enfatiza a necessidade de discutir a contribuição da psicologia social em relação às consequências das representações sociais em sua capacidade de criar a realidade. Entretanto, para se chegar às orientações psicossociais é importante compreender que o conceito de cotidiano está relacionado a uma “esfera natural, espontânea, à experiência pouco considerada e o pensamento, no qual no contexto atual se

pode entender como a psicologia social da vida cotidiana”²⁹ (WAGNER; HAYES; FLORES PALACIOS, 2011, p. 26). Essa experiência e os pensamentos têm a ver com os eventos cotidianos e formam a base cognitiva e afetiva das rotinas cotidianas, as quais também estão presentes na vida do professor.

3.4.1 *A profissionalidade docente e o enfoque psicossocial*

É importante delimitar, nos estudos sobre a profissionalidade docente, como o universo consensual e o universo reificado se relacionam quando se toma uma abordagem psicossocial. Sob o enfoque psicossocial da Teoria das Representações Sociais, o universo consensual e o universo reificado são, como Markova (2006) salienta, universos irreconciliáveis. Ora, o universo reificado representa o objeto de pesquisa definido a partir de um fenômeno, o que significa que se pretende construir um heurístico de possibilidades de interpretação de uma dada realidade. No universo consensual, de acordo com Moscovici (2013, p. 50), “a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício”. Nesse sentido, é no universo consensual que se constrói o senso comum, que é dinâmico, modifica-se ao longo do tempo; é nele que cada sociedade edifica seus valores, sua forma de ver o mundo, a qual está embebida pelo conhecimento do cotidiano, pelas experiências vividas pelos sujeitos, que se constituem e são constituídos por outros. E o universo reificado transforma o consensual e vice-versa, numa relação dialógica e dinâmica.

Nas ciências sociais, tanto quanto nos estudos calcados na abordagem psicossocial, embora se possam considerar as peculiaridades do fazer docente tentando ser abrangente, é evidente que uma pesquisa com base empírica, por mais imponente e rica em informações que seja, é, essencialmente, local. Não existem dados universais, na medida em que os fenômenos sociais estudados pertencem a um contexto específico dentro do qual eles são historicamente e socialmente produzidos. Tardiff e Lessard (2005, p. 14) pretenderam, em sua obra, “colocar em evidência as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito com e sobre outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente”. Nesse sentido, quiseram demonstrar, entre outros aspectos, “a importância

²⁹ “[...] la esfera natural, espontánea, la experiencia poco considerada y el pensamiento el cual en el contexto actual se puede entender la ‘psicología social de la vida cotidiana’” (WAGNER; HAYES; FLORES PALACIOS, 2011, p. 26).

de se analisá-lo para compreender mais amplamente nossas sociedades, onde o ser humano se assume mais e mais a si mesmo como objeto de ação e projeto de transformação” (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 14).

Jovchelovitch (2011, p. 23) também chama a atenção para o fato de que “o conhecimento é um fenômeno plural e heterogêneo, que compreende racionalidades múltiplas, cujas lógicas não são definidas por uma norma transcendental, mas estão relacionadas à pragmática dos contextos”. É por isso que, seja nas ciências sociais, seja na psicologia social, as representações sociais referem-se a fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados, o que corrobora a ideia de que a pesquisa empírica não produzirá dados generalizáveis (SÁ, 1996).

Para Ens, Pullin e Donato (2016, p. 131), em face desse cenário, “alguns questionamentos afloram, justamente, quando olhamos a inserção profissional à docência em face da complexidade que engendra o *locus* de trabalho docente – a escola”. Nesse *locus* do trabalho docente, que é a escola, temos a classe, onde o ensino é realizado e são instituídas as principais características do trabalho docente. Seja no modelo proposto pelos jesuítas, seja na escola com seriação e avaliação formal proposta por Comenius, o controle dos processos torna a escola um *locus* de atividades sistematizadas e formais. Nesses modelos, “o mestre é o centro da atividade na classe”, e ele “assume o programa principal ou dominante da ação na classe” (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 63). E, mesmo com as inovações trazidas e introduzidas na educação dos séculos XX e XXI, “essa organização, que coloca o docente no centro da ação, permanece sendo a maneira dominante de ensinar, não somente no Ocidente, mas em todo o mundo” (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 64).

A partir daí, não é surpresa, ainda que na atualidade, que “o docente é e se percebe sempre como o principal – se não o único – responsável pelo funcionamento da classe” (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 64). Para esses autores, não somente o docente se vê nessa posição, mas também o sistema e seus pares e superiores, o que torna o meio escolar a própria essência da circularidade do processo que se alimenta e retroalimenta da ação centralizadora do professor:

Essa situação é reforçada tanto pela maioria das direções escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, quanto pelos seus colegas, que vivem exatamente a mesma situação,

sem pedir a intervenção de ninguém: portanto, geralmente, é preciso fazer exatamente como os outros, ou seja, não contar com eles. A solidão do trabalho diante do seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo de autonomia, de responsabilidade, mas também de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 64).

Assim, a solidão que se apresenta como autonomia é também um sinal de que ele deve atingir seus alvos, suas metas, completar o currículo, dar conta da avaliação e do progresso dos seus discentes, sob o risco de sentir sempre e continuamente vulnerável, pois ele tem ciência do que o sistema escolar espera dele.

Para Alarcão (2015, p. 1), educar na atualidade é criar “condições de desenvolvimento pessoal e social, de construção e apropriação de saberes próprios”. Considerando que o desenvolvimento pessoal tem uma vertente valorativa e axiológica, as interações entre o professor e o educando potencializarão a construção da autonomia. E, numa época em que cada vez mais se fala em cidadania e comprometimento social, o papel docente destaca-se, pois ele pode de fato “potencializar as capacidades dos formandos em sua caminhada em direção aos saberes necessários a uma vivência da cidadania no século XXI” (ALARCÃO, 2015, p. 1). Na mesma linha, GATTI (2016, p. 5) afirma:

O trabalho dos professores, em seu cotidiano, no dia a dia nas salas de aula, na interação com crianças e jovens, mostra-se extremamente relevante, tanto para a constituição das pessoas como cidadãos, como para o desenvolvimento de um país na direção do bem-estar coletivo, participativo, consciente e com seus cidadãos fazendo escolha de ações sociais e, escolhas ante a natureza, na direção da sustentabilidade da vida. Ou seja, o papel da educação – que é levada a termo pelos professores – relaciona-se com a sobrevivência do planeta e da vida humana com dignidade. Isso pode parecer longínquo quando nos defrontamos com os cotidianos escolares, com os conhecimentos, que sucessivamente se colocam nos currículos das escolas e que são objetos da ação pedagógica dos docentes.

No art. 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), verificamos que o conceito de educação vai além da profissão e do próprio papel do docente quando entendida como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Nesse sentido, a educação é partilhada com a sociedade, seja ela representada pela família ou instituições. Em seguida, no art. 2.º da mesma Lei enfatiza-se:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB n.º 9.394/1996, art. 2.º).

Quando se observa esse importante aspecto, destacado na lei como “a plena formação do educando”, e tendo em consideração a “vida social na contemporaneidade, é inconcebível o não entendimento do papel essencial do trabalho dos professores em sua vida diária, formando mentes, construindo atitudes e valores” (GATTI, 2016, p. 6). Pouco se fala dessa vertente do trabalho docente, pois variadas demandas desviam o olhar de uma das mais nobres e importantes tarefas do ser docente:

Estamos carentes em conhecimentos mais aprofundados sobre a ação desses profissionais da educação, em seus contextos de significação, de suas condições e cenários intervenientes, conhecimentos que permitam fundamentar as mudanças e transformações vistas como necessárias, tanto nas práticas quanto nas formações desses profissionais (GATTI, 2016, p. 6)

Kenski (2001) afirma que o docente é, também, um agente dos valores da sociedade, pois atua como formador de opiniões, hábitos e atitudes. Seu exemplo ao ensinar e compartilhar saberes e conhecimentos se mostra a todo tempo. E, mesmo quando ele participa de contextos de ensino e aprendizagem mais restritos, ao cumprir programas direcionados ou herméticos, sem espaço “para interações mais democráticas e trabalho cooperativo”, a maneira como ele ensina e se posiciona transmite valores que são aprendidos pelos seus alunos (KENSKI, 2001, p. 101).

Conquanto os docentes devem proporcionar situações que levem os alunos a fazer as suas próprias escolhas no que diz respeito ao conhecimento, à formação de hábitos de estudo e aquisição de competências pessoais e profissionais, seguramente é necessário que eles tenham bem claro diante de si o que pretendem ensinar e quais os resultados que essa educação proporcionará ao aluno. Enricone (1992, p. 15) segue nessa linha e afirma que “é indispensável ao professor, além da competência técnica e política, se conhecer como responsável pela elevação pessoal e cultural de seus alunos”. Valores são sempre vias de mão dupla, pois aquele que forma é também influenciado pela ação formativa.

Nesse sentido, Ens, Villas Bôas e Behrens (2013, p. 9) sustentam que a “a ideia de constituição de si por meio da interação com o outro” – aluno e com os diferentes *Outros* com os quais o docente interage e compartilha em seu cotidiano (pares, gestores, servidores, familiares dos alunos e comunidade) – “evidencia a necessidade do (re)conhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento”, evidenciando que as subjetividades construídas nessas interações não são neutras “de sentido e valor”.

3.4.2 O “*ser docente*”: *contínua transformação na sociedade do conhecimento*

A partir de Paulo Freire, e considerando que o docente é também sujeito do conhecimento que ensina e, assim, é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57). Aceitar as mudanças como parte integrante do processo de ser e fazer-se docente é fundamental. A docência, na atualidade, traz funções “que não são necessariamente novas” (KENSKI, 2001, p. 96), pois resistem à ação do tempo e das mudanças culturais. A autora vê o docente como um agente da memória, capaz de trazer ao educando os saberes da memória cultural e social no ambiente escolar:

Nos espaços das salas de aula – independente do programa e da matéria que esteja sendo desenvolvida – trocam-se ideias e comportamentos. Recuperam-se memórias sociais: atitudes, hábitos e valores respeitados pelo grupo ao qual a escola pertence. Incorporam-se comportamentos característicos da instituição de ensino e que passam a fazer parte dos procedimentos – formais e informais – de professores e alunos. [...] Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem (KENSKI, 2001, p. 97 e 103).

Colocar a si mesmo e os alunos em estado permanente de aprendizagem é a ação educativa por excelência. De forma diferente da memória cultural, a memória educativa não é feita de verdades absolutas, mas de contextos e aberturas contínuas para novas aprendizagens e descobertas. Para Alarcão (2015, p. 1), o docente atualmente é, e na verdade sempre foi, “concebido como um mediador de aprendizagens, o elo de ligação entre o saber e o aluno e entre este e o saber”, em outras palavras, “uma espécie de tradutor do conhecimento”.

Com certeza, a maneira como essa mediação do saber ocorre variou bastante ao longo da história e, de forma estrutural, está mudando as concepções de educação e acesso às informações. No avançar contínuo da educação, não há garantias de que os docentes se sentirão seguros da sua atuação e seu papel, diante de mudanças tão rápidas provocadas pelas tecnologias da informação. Kenski (2001, p. 103) enfatiza que “o papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes”. Em meio a tantas transformações e novidades, “ensinar é fazer conhecido o desconhecido” (KENSKI, 2001, p. 103). Não se deve deixar de destacar, entretanto, que esse sempre foi o papel do professor, mesmo em épocas de mudanças mais lentas nos processos tecnológicos ou nas mudanças culturais.

A sociedade do conhecimento não é apenas um movimento ou modismo, mas algo que se estabelece e demanda uma reação inteligente dos agentes da educação. Se, por um lado, há suficiente base epistemológica para o ensinar e compartilhar conhecimento, tanto em aprofundamentos teóricos como em ensinamentos de natureza prática, de outro, o que “está realmente acontecendo fixa-se muito além de polêmicas”, pois, como diz Antunes (2010, p. 8): “[...] a verdade é que está nascendo a nova educação, um novo sistema de se pensar a escola e de se definir a função do educador”.

Embora essa seja uma luta antiga e continuada na maioria dos países de acordo com dados da OCDE e da Unesco, Ens, Pullin e Donato (2016, p. 151) apontam para a necessidade de valorização e reconhecimento social da profissão docente para a

[...] construção de um processo de ressignificação da docência, como indicam as representações situadas dos professores, que são “uma interface do psicológico e do social” (ARRUDA, 2014b, p. 121). Contextos que podem ser tomados como momentos de conflitos e consensos, engendrados nas relações afetivas, de infraestrutura, pelas questões salariais etc., indicando que ser e estar na profissão professor, é estar num processo contínuo de influências e de mudança social, gerando uma política reguladora da docência e que apontam para que o professor se inscreva num debate social com vistas a sua valorização.

Sousa e Novaes (2013, p. 27) iluminam a nossa compreensão quando relacionam “a ideia de constituição de si por meio da interação com o outro” ao “reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento. A presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de sentido e de valor”.

Uma vez que a docência se mostra como a profissão das interações, do conhecimento e da afetividade, ao “circular em torno dessas concepções, estudiosos da educação têm compreendido que a profissão docente é caracterizada pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno” (NOVAES, 2015, p. 336). E enfatiza:

Ao adquirir centralidade, a valorização do sujeito (de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações, expectativas, convicções, projetos coletivos e individuais) aponta, portanto, a necessidade de definição da subjetividade do docente com vistas a colaborar para sua formação e profissionalização, bem como contribuir conceitualmente para a definição das políticas educacionais que o afetam (NOVAES, 2015, p. 336).

Novaes (2015, p. 335) também vê o trabalho de Phillipe Perrenoud como um dos teóricos que enfatizam essa visão na ação do professor, ao destacar que ele “é um dos autores que dão destaque aos ‘fatores humanos’ como os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos e as competências, sobretudo no que se refere à formação docente”.

Ao olhar os desafios dos docentes dos diferentes níveis e o necessário conhecimento teórico e prático para enfrentá-los, Perrenoud (2000), a partir de múltiplos referenciais, estabeleceu como dez as competências necessárias para a formação e ação docente, pois esse pesquisador acredita que somente numa postura eclética o professor conseguirá encarar as questões do ofício em face das mudanças contínuas na educação: saber organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens dos estudantes; ter conhecimento para que possa conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e inclusão; ser capaz de envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; saber e utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000). Isso significa que o docente tem que articular saberes com o maior número possível de competências e variadas situações para atender às demandas de sua profissão. Sousa e Villas Bôas (2012, p. 776) apresentam visão semelhante no que diz respeito à versatilidade docente para alcançar bons resultados com seus alunos:

Para desenvolver uma boa atuação, o professor em exercício, circunscrito a contextos muitas vezes adversos e quase sempre distintos daqueles

apresentados durante sua formação, irá exercitar um conjunto de habilidades de modo a articular seus conhecimentos com as condições que lhe são apresentadas. O melhor desempenho será apresentado não necessariamente pelo professor que domina o maior espectro de conteúdos, mas por aquele que, em determinada circunstância, consegue articulá-los a outras variáveis de modo a obter os melhores desempenhos possíveis de seus alunos.

Somente num projeto pessoal e profissional de formação continuada poderá o professor adquirir tantas competências para uma ação múltipla e multifacetada, pois, além da prática atualizada, ele deve estar em projetos de profissionalização docente, engajado em um produtivo trabalho em equipe e ter conhecimento de pedagogias diferenciadas.

Após compreendermos a docência sob o enfoque psicossocial das representações sociais, é essencial contextualizá-la na carreira do professor EBTT e discutir a importância de uma formação continuada que atenda às especificidades desse professor.

3.4.3 *O “ser docente” na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: especificidades e demandas*

A escola é um centro privilegiado de construções sociais, de transmissão de cultura e saberes para as novas gerações, é um espaço de múltiplas relações,³⁰ mas é também o espaço onde podem se perpetuar modelos e impedir mudanças. Hollanda (2003, p. 432) buscou evidenciar a importância da aplicabilidade da Teoria das Representações Sociais no contexto escolar, por meio da “análise das contribuições que este enfoque teórico possibilita na elucidação de conceitos socialmente veiculados pelos sujeitos construtores da prática escolar, que, por sua vez, orientam suas condutas pedagógicas cotidianas”. O esquema explicativo básico da teoria focaliza a dinâmica da familiarização que rege os processos formadores das representações. Nesse sentido, as representações sociais suprem uma estrutura para que os grupos possam compreender o mundo e afetam também a maneira como as pessoas tratam umas às outras dentro da sociedade e, portanto, dentro da escola.

³⁰ Para Madeira (2003, p. 116), “a própria escola se redefine e se dimensiona, limitando-se e se qualificando. A consideração das questões relativas à escola, ao professor, ao aluno, como também à sala de aula, aos métodos de ensino, aos procedimentos didáticos, aos livros etc., exige que se encare a pluralidade de relações e vínculos envolvidos”.

O “ser docente”, nos Institutos Federais, passa necessariamente, desde 2008, por uma mudança em sua profissionalidade, pois seu perfil, ao longo de sua atuação, volta-se para ser o

[...] sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 41).

Os professores EBTT têm como pressuposto a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, formando o tripé previsto na legislação. Ao discutir a atuação docente na pesquisa e atrelando a discussão à formação continuada, Lüdke (2001, p. 51) afirma:

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto na qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter.

Aqui temos um dilema agradável: de um lado, saber que a pesquisa e a extensão são uma ponte entre o ensino e a própria formação continuada; de outro, as oportunidades que se abrem para docentes que querem atuar fazendo pesquisa e extensão. Quando se considera que os docentes continuamente incentivam os discentes a pesquisar e a compartilhar saberes para aprimorar seus conhecimentos sobre os temas curriculares, essa ação provocativa age também na direção daquele que ensina, levando o docente a fazer da pesquisa e da extensão uma fonte de ampliação do próprio conhecimento. Partindo do princípio unificador presente na formação do docente (na formação universitária em nível superior), observamos que, nas práxis pedagógicas estabelecidas no art. 207 da Constituição Federal de 1988, a indissociabilidade entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão mostra-se como um caminho natural que busca romper com a falsa dicotomia que alguns julgavam existir entre teoria e prática.

Nos Institutos Federais, a apresentação das possibilidades concretas da ação docente na pesquisa e na extensão constitui-se em fundamento epistemológico de sua profissionalidade. Esse docente deve recriar-se não só ao desafiar seus alunos da área da

pesquisa, mas ele mesmo integrando a pesquisa como eixo de sua formação continuada e criando formas de oferecer e participar de atividades de extensão para a comunidade:

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (BRASIL, MEC, 2010, p. 27).

As diretrizes que apontam para a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão possibilitam novas formas didático-pedagógicas de apresentação e criação de saberes e oportunidades de compartilhar conhecimentos.

Assim, tem-se hoje como princípio que, para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá que enfrentar (NOGUEIRA, 2000, p. 120).

Ser docente é trabalhar na “profissão do conhecimento”, é atuar em contextos de interação humana, na transformação do conhecimento em aprendizagens relevantes, para os alunos. Uma atividade profissional complexa que requer saberes diversificados, aprendidos tanto em escolas de formação docente como em processos de experiências vividas e de formação continuada. É uma profissão que constrói significados ao lidar com o conhecimento, principal ferramenta de interação com o mundo e com o outro em ambientes e contextos marcados ao mesmo tempo pela objetividade e subjetividade.

Nesse contexto, é importante destacar os conceitos de profissionalização, profissionalismo e de profissionalidade docente. A profissionalização, de acordo com Munari e Villas Bôas (2016, p. 108), “se refere, sobretudo, à categoria trabalho com suas regulamentações previstas em leis, regras, sanções, diretrizes e/ou bases de dispositivos de

formação específica que delineiam parâmetros de atuação”. O profissionalismo, para essas autoras, concerne a uma “dimensão externa, do ‘viver’ a profissão”, e expressa “as formas de desenvolvimento da atividade profissional e das relações estabelecidas entre o próprio grupo profissional e outros grupos” (MUNARI; VILLAS BÔAS, 2016, p. 109). Nessa perspectiva, têm-se no arcabouço teórico das discussões relacionadas ao aspecto “profissional” do trabalho docente outros construtos a ele associados de modo a esclarecer seus processos. E a profissionalidade docente “remete às questões de âmbito interno, que perpassam o interesse individual de transformação para o pertencimento a um grupo, dotado de similaridades específicas, que os caracterizam como uma categoria legal e reconhecida” (MUNARI; VILLAS BÔAS, 2016, p. 109). E enfatizam:

De modo geral, ainda que o significado e os alcances terminológicos dessas noções (profissionalização, profissionalidade, profissionalismo) apresentem variações entre os autores brasileiros, é possível observar que elas têm sido utilizadas no sentido de discutir e ampliar a *expertise* docente frente a um contexto educacional cada vez mais complexo e que pretende levar em conta o caráter relacional dessa profissão, haja vista que as ações de atuação do profissional estão voltadas para a interação entre sujeitos (MUNARI; VILLAS BÔAS, 2016, p. 109-110).

A docência torna-se cada vez mais desafiadora, na medida em que a sociedade se caracterizou como tecnológica, e dinâmica. Aceitar as mudanças passou a ser fundamental para compreender e ampliar a conceituação da docência na atualidade. A docência mostra-se também como a profissão em que o educador é formador de valores, como discutimos no tópico anterior, pois, além dos deveres inerentes à profissão, acaba por ser um modelo não só da profissão, mas dos valores que ensina ao participar da comunidade educativa.

3.5 O docente EBTT e o enfoque psicossocial: a reflexão e a formação em serviço

A docência é a uma profissão na qual o trabalhador faz e modifica o ofício ao fazer o ofício. Se não pode visualizar-se na ação ou o objeto de seu trabalho, pode refletir sobre sua ação. Se há incertezas na docência, e certamente ela é o campo das interações humanas livres e conscientes em conexão com os saberes, então é o espaço da reflexão para que as modificações que fazem parte da identidade da profissão sejam a favor dos sujeitos que vivenciam cotidianamente a vida escolar. Posto que a docência é uma atividade que continuamente incentiva a pesquisa e o compartilhar conhecimentos, e há uma indissociabilidade entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão,

professores da atualidade deveriam incluir em suas práticas desafios que promovem e entrelaçam essas práticas desejáveis na modernidade.

Schön (2000, p. 41) é preciso ao afirmar que é na “reflexão-na-ação” que “os profissionais adquirem novas compreensões de situações incertas”. A docência é uma atividade profissional que coloca o professor diante de rotinas nas quais se esperam certezas, mas ela é continuamente produtora de incertezas.

A docência consciente é um exercício permanente de reflexão sobre a prática, tais são as demandas e complexidades que os processos de ensino e aprendizagem produzem. No dizer de Tardif e Lessard (2005, p. 29), o “trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz”. Na docência, a atuação contínua nas interações com o próprio trabalho e por meio deste faz toda a diferença: “o agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria e exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 29). Sim, e essa práxis “torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 29). Entretanto, vai além:

[...] todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar a si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontável para ele pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 30).

Uma necessária e importante questão da formação é o aspecto da sua continuidade após a formação inicial para o exercício profissional. Ora, se “formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma” (FABRE, 1995, p. 23). A formação apela a uma enunciação, pelo próprio sujeito, e a competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer.

Para isso, aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado. Para desenvolver suas competências, o professor precisa ir além e contextualizá-las, a fim de que aprenda para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isto é, os docentes precisam adquirir novas competências e habilidades para que

os alunos possam desenvolver-se ainda mais nas questões da aprendizagem dos saberes. De acordo com Fusari e Rios (1995, p. 38), uma visão apropriada é entender a formação continuada docente como “o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”.

Essa análise que a reflexão sobre a ação provoca acaba também potencializando a análise da subjetividade presente nas representações sociais, pois, como dizem Gonçalves e Sousa (2014), referenciando Jodelet (2005), ao justificarem a tomada de consciência do sujeito para com o mundo em que ele vive e as experiências das quais participa:

Jodelet (2005) enfatiza a importância das experiências vividas para a elaboração de representações sociais, pois considera que estas experiências correspondem à consciência do sujeito sobre o mundo em que ele vive, ao contato social do sujeito consigo mesmo. As experiências vividas são “o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e as relações e ações que elas desenvolveram naquela situação” (JODELET, 2005, p. 29 apud GONÇALVES; SOUSA, 2014, p. 264).

Nos casos da docência na modernidade e, em particular, na atuação dos docentes da educação profissional e tecnológica, as demandas de atualização contínua estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do fazer técnico e da tecnologia nos setores de produção, comércio e serviços. Tenti Fanfani (2007) enfatiza que, nas condições atuais, há necessidade de formação continuada para responder às demandas geradas no mercado de trabalho, as quais requerem do docente nas aulas a mobilização de novas competências não só em termos de conteúdos, métodos e manejo das relações sociais, mas também relacionadas à tecnologia da informação. Vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica e digital (KENSKI, 2001), logo, é mister às instituições educacionais, bem como ao profissional da educação, ao vivenciar a profissão docente ou abrigá-la, criar caminhos, mecanismos e oportunidades para a formação continuada.

Quando a escola, os gestores da educação e, por assim dizer, o sistema educacional refletem sobre a necessidade da formação continuada, deveriam reconhecer, como enfatiza Gatti (1996, p. 88), que o docente:

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...] Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Quando se considera que a sociedade como um todo experimenta uma contínua evolução ao longo do tempo, sabemos que o mesmo ocorre, ainda que de diferentes maneiras, com as distintas profissões. No caso da docência, pela própria natureza aqui estudada, torna-se, por assim dizer, evidente que a formação continuada³¹ é uma salvaguarda para a atuação consciente, responsável e que garanta processos de ensino e aprendizagem adequados ao mundo em constante mudança.

Gonçalves e Sousa (2014) vão além e destacam que o sistema de representação fornecerá os elementos necessários a uma compreensão das mudanças trazidas pela tensão que existe entre as demandas da profissão, a formação em serviço e as experiências cotidianamente vividas:

A relação entre representação social e experiência vivida provoca tensão entre o sistema de representação de uma dada cultura, que fornece instrumentos para os sujeitos interpretarem o que vivenciam, e a própria experiência vivida pelos sujeitos, fazendo emergir novos sentidos e significados associados a determinado objeto (GONÇALVES; SOUSA, 2014, p. 264).

Com base na necessidade desse entrelaçamento entre a teoria psicossocial e a construção e compreensão do “ser docente EBTT”, temos por certo neste estudo que uma análise aprofundada em direção a essa compreensão somente seria possível com instrumentos e propostas advindas das análises e ferramentas próprias do campo das Representações Sociais. Esse é o percurso do próximo capítulo desta tese.

³¹ Considerando esse importante aspecto da formação em exercício, o IFSP estabeleceu normativas para a sua efetivação. A Resolução IFSP n.º 138/2015 aprovou a Política de Formação Continuada dos Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O texto na íntegra encontra-se disponível em: <https://ptb.ifsp.edu.br/images/formacao-continuada/Resol_138_Aprova%20%20Politica%20de%20Formao%20Continuada%20de%20Professores.pdf>.

Capítulo 4

O MÉTODO

Com a intenção de apresentar de maneira organizada o percurso metodológico trilhado, neste capítulo demarcamos o enfoque assumido por esta investigação, descrevemos os procedimentos utilizados para a produção e para a análise dos dados, apontando os conceitos pertinentes e as justificativas que definiram essas escolhas.

4.1 As diretrizes metodológicas do estudo

Este estudo se desenvolveu sob o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, portanto o método utilizado atendeu às diretrizes definidas por essa teoria, tanto no plano epistemológico como no plano empírico, levando em consideração a necessidade de estratégias metodológicas complementares. A base epistemológica da TRS, conforme Arruda (2014), é comum às abordagens socioconstrucionistas. A autora afirma que

[...] trata-se de um pressuposto da teoria, o da construção social da realidade; socialmente erigida e compartilhada, esta se dá em cada espaço social, se faz com códigos sociais, a partir do olhar que tal espaço e a experiência/informação/afetos do sujeito aí posto lhe facultam projetar sobre o objeto representado. A representação social tem pertença (ARRUDA, 2014b, p. 119).

Nesse sentido, a partir da abordagem processual, buscamos uma perspectiva tridimensional das representações sociais procurando desvelar as representações sociais dos professores e gestores sobre “ser professor” no IF, sem, contudo, deixar de captar seu dinamismo. Arruda (2014) auxilia-nos novamente a expressar a complexidade, a amplitude e as limitações envolvidas em estudos dessa natureza, ao sustentar:

O desafio que se coloca, então, na construção da metodologia, não se situa nas falsas dicotomias: provém do caráter do ato investigativo, e também do nosso objeto, que é historicamente situado, mas móvel, que é rígido e fluido, que se constrói com a razão, mas também com a emoção, que conjuga memória e aspiração, herança e esperança, e que atrai a curiosidade tanto quanto a ambição. Provém também dos limites com que temos de lidar, e estas dificuldades só fazem se acrescer quando nos colocamos numa postura complexa, inclusiva, processual, dinâmica (ARRUDA, 2014a, p. 153).

A opção pela abordagem processual no embasamento teórico-metodológico deste estudo é justificada por sua capacidade de abarcar as dimensões da representação, considerando, como enfatiza Arruda (2002), sua construção, sua gênese, seus processos de elaboração e seus aspectos constituintes, “informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.” (JODELET, 2001, p. 38). Arruda (2002) chama a atenção para a necessidade de utilização de metodologias múltiplas para a coleta de dados, como

entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos que podem ser escritos ou imagéticos [pois] sua abrangência tenta capturar os diversos momentos e movimentos da elaboração da representação, embora dificilmente se possa abarcar todos eles em uma única pesquisa (ARRUDA, 2002, p. 140).

Para tanto, a ênfase se dá nas dimensões que estruturam as representações sociais – informação, campo de representação e atitude –, considerando os seus processos de objetivação e ancoragem. Adotamos uma combinação de técnicas de produção e de análise de dados, no sentido do cuidado para cercar o objeto representacional procurando capturá-lo em sua complexidade, salvaguardando o seu dinamismo, sem, no entanto, centrá-lo “não apenas no sujeito, nem só no objeto, mas exatamente nos espaços de mediação que jazem no *entre* das relações intersubjetivas e interobjetivas”, conforme salientado por Jovchelovitch (2011, p. 41).

Como a abordagem processual pressupõe a importância da compreensão da trajetória histórica e o contexto em que os sujeitos se inserem é uma instituição centenária no Estado de São Paulo, como descrito no capítulo 2, esse aspecto será considerado. Os procedimentos de produção e de análise de dados, reputando a importância da historicidade neste estudo, procuraram captar a reapropriação dinâmica de elementos relacionados à instituição e ao professor EBTT que estiveram presentes em outros períodos, buscando desvelar seus pontos de tensão, seus processos de generatividade e estruturas, voltados à transformação ou à manutenção das representações sociais sobre “ser professor” no IF pesquisado (VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011). Para tanto, privilegiamos os recursos metodológicos qualitativos permitindo envolver as dimensões simbólica e subjetiva presentes no contexto sócio-histórico e cultural em que os sujeitos e o objeto representacional se situam. Analisando as representações como um processo, buscamos iluminá-las como mecanismos em construção, que modificam a realidade e são por ela

modificados, daí a necessidade de utilizar técnicas que privilegiem a produção discursiva dos sujeitos, sejam elas verbais ou escritas. Entretanto, Moliner e Guimelli (2015) ao referirem-se às diferentes abordagens da teoria das representações sociais afirmam que essa classificação é teórica. Para muitos pesquisadores, as abordagens descritas se combinam e não resta dúvida de que elas devem responder a diferentes objetivos. Nesse sentido, essas abordagens e suas possibilidades de combinação necessitam de uma reflexão prévia atrelada aos objetivos da pesquisa e à população que está sendo analisada.

A seguir, detalhamos os procedimentos de produção e de análise dos dados, de acordo com as fases da pesquisa (exploratória e de aprofundamento).

4.2 Os Procedimentos de Produção de Dados

Neste tópico apresentamos os sujeitos da pesquisa e explicitamos os procedimentos de coleta de dados seguindo a organização das fases da pesquisa, a saber: exploratória (1.^a Fase) e de aprofundamento (2.^a e 3.^a Fases).

Os sujeitos da pesquisa são os gestores e os docentes, lotados em um Câmpus do IFSP. Os sujeitos foram selecionados considerando-se o tempo de serviço no IF, de forma a cercar o objeto representacional a partir dos sujeitos que vivenciaram as mudanças institucionais, bem como interessam à pesquisa aqueles sujeitos que ingressaram na RFEPECT após a institucionalização dos IFs. Havia, em 2017, no Câmpus estudado 68 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), entre os quais aqueles que estão sob regime de dedicação exclusiva, em cooperação técnica, em afastamento para a qualificação e professores substitutos. Desse total havia, no momento da pesquisa, 11 professores ocupando cargos de direção ou coordenação.

A pesquisa com os gestores e professores no sentido de desvelar as suas representações sociais poderá elucidar o olhar desses sujeitos sobre sua realidade social e possibilitar reflexões sobre a profissionalidade do docente EBTT, as quais podem revelar os dilemas e contradições que o IF pesquisado enfrenta em seu cotidiano.

4.2.1 *Procedimentos e Instrumentos de Produção de Dados: 1.ª Fase*

A revisão de literatura foi desenvolvida acerca dos temas pertinentes ao problema da pesquisa e aos objetivos a que ela se destina, perpassando, como vimos nos capítulos anteriores, a educação profissional, o embasamento teórico-metodológico da TRS e a abordagem psicossocial da docência.

Simultaneamente à revisão de literatura, realizamos uma análise documental, baseada em Haguete (2013), a partir de leis, decretos-leis, resoluções e portarias em nível federal, no período de 1909 a 2008, com o objetivo de buscar a regulamentação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No âmbito institucional focamos, especialmente, as regulamentações pertinentes à compreensão da profissionalidade do docente da carreira de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou simplesmente professor EBTT. No caso deste estudo, a análise documental permitiu acessar e organizar importantes documentos legais e normativos que, ao mesmo tempo em que contam a história da educação profissional brasileira e da instituição estudada, fornecem pistas das representações que permearam os textos legais ao longo de mais de 100 anos. Além disso, a análise documental permitiu definir, *a priori*, quatro dimensões de atuação do professor EBTT que permeariam todo o estudo, a saber: ensino, pesquisa, extensão e gestão. A revisão de literatura e a análise documental embasaram a elaboração dos instrumentos de produção de dados da 1.ª Fase, os quais são descritos a seguir.

Apresentamos, a seguir, os instrumentos utilizados na produção dos dados da 1.ª Fase da pesquisa empírica, bem como as justificativas que levaram à decisão de adotá-los.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Elaborado com base na Resolução n.º 466/2012, do Ministério da Saúde, e nas orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), disponível no Apêndice 1, e do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), disponível no Apêndice 2. Ambos os Comitês de Ética aprovaram a pesquisa (Parecer Consubstanciado n.º 2.307.049/2017 – PUC/SP e Parecer Consubstanciado n.º 2.374.294/2017 – IFSP). O TCLE foi entregue a todos os participantes para a anuência da utilização das suas respostas nesta pesquisa, mediante o compromisso de proteger a identidade de cada um e obedecendo as ressalvas feitas pelos

respectivos Comitês de Ética. Nesse sentido, os questionários de perfil respondidos foram numerados aleatoriamente e os nomes dos participantes da 1.^a Fase da pesquisa passaram a ser definidos por numerais e os nomes dos participantes das demais fases da pesquisa foram substituídos por letras. Essa codificação será usada quando houver necessidade de ilustrar mediante frases ou respostas dos sujeitos as análises realizadas.

Questionário de Perfil – Aplicado com o intuito de produzir dados de pessoais e profissionais dos sujeitos pesquisados: idade, estado civil, sexo, regime de trabalho, ano de ingresso na RFEPECT e no IFSP, experiência em cargos de gestão, área de atuação, cursos em que lecionam, informações básicas sobre projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em comissões, conselhos, colegiados e Núcleo Docente Estruturante (NDE). A aplicação do questionário de perfil possibilitou identificar as múltiplas ocupações do professor do IF, bem como definir as variáveis pertinentes à criação das linhas de comando para o processamento da produção textual dos sujeitos no *software* Iramuteq,³² cuja explicação detalhada está no próximo item, relacionado ao questionário de formato diversificado. O questionário de perfil está disponível no Apêndice 3.

Questionário de formato diversificado – Contendo uma questão utilizando a Técnica da Associação Livre de Palavras; uma situação-problema; uma questão de aproximação e distanciamento das atividades desenvolvidas pelos professores estudados e questões abertas relacionadas aos desafios que eles enfrentam em seu cotidiano. O questionário de formato diversificado está disponível no Apêndice 4.

A opção pela Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP) para iniciar o questionário de formato diversificado se deve à intenção de captar o conteúdo e a organização dos elementos da representação do objeto estudado (SÁ, 1996). Assim, estabeleceu-se o primeiro passo visando promover um espaço para que os sujeitos recuperassem parte do seu pensamento pertinente ao senso comum a respeito do que significa ser professor do IFSP.

³² Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), programa desenvolvido na França por Pierre Ratinoud (2009), sob a lógica do *open source* licenciado por GNU GPL (v2), tendo por base o ambiente estatístico do *software* R e a linguagem *python* para realizar distintos tipos de análises textuais: a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras) e as análises multivariadas (Classificação Hierárquica Descendente, Análise Fatorial de Correspondência e Análises de Similitude).

A primeira questão do questionário de formato diversificado continha uma instrução sobre como o participante deveria proceder e em seguida a pesquisadora diria a frase indutora: “Ser professor(a) no IFSP é _____”. Aqui cabe uma ressalva: muito embora no questionário disponível no Apêndice 4 conste a frase indutora, nos questionários impressos e entregues aos participantes ela não se encontrava, uma vez que ela seria dita pela pesquisadora no momento da pesquisa. Tão logo ouvissem a frase indutora, os participantes escreveriam espontaneamente as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente. Essa ferramenta nos permitiu uma aproximação aos significados que os sujeitos atribuem ao que é “ser professor do IFSP”, em função da possibilidade de identificar o conteúdo e a organização do núcleo figurativo da representação, no qual enfatizamos o campo semântico como um conjunto de significados isolados.

Na segunda questão, os participantes deveriam analisar as palavras evocadas espontaneamente e associadas à frase indutora “Ser professor no IFSP é ____” e escolher, entre as cinco palavras, aquela que para eles seria a mais importante e circulá-la. Depois disso, os sujeitos deveriam, na 3.^a questão, justificar a sua resposta. As demais questões – situação-problema, consignas de aproximação e distanciamento das atividades que os docentes realizam e a questão aberta – tinham a intenção de captar, de modo qualitativo, valores, posições positivas ou negativas dos sujeitos, aspectos objetivos e subjetivos do cotidiano dos professores e gestores no IF, buscando desvelar os sentidos e significados presentes nas representações sociais do grupo relacionadas à profissionalidade do professor EBTT. As respostas discursivas permitem aprofundar aspectos que podem ser significativos para a compreensão do objeto representacional.

4.2.2 Procedimentos e Instrumento de Produção de Dados: 2.^a Fase

Na 2.^a Fase estabelecemos uma estratégia para o aprofundamento dos dados produzidos na 1.^a Fase, por meio da realização de dois grupos focais, cada qual com um grupo de cinco professores e/ou gestores do IFSP – Câmpus XYZ. Nessa ocasião buscamos envolver um número menor de sujeitos, que estiveram na 1.^a fase e foram convidados a participar da fase de aprofundamento.

A participação no grupo focal foi definida por meio de critérios objetivos, quais sejam: participação na 1.^a Fase da pesquisa; entre os dez sujeitos que participariam dos

grupos focais, cinco deveriam ser professores ocupantes de cargos de coordenação ou direção; entre estes, um deveria ser diretor (geral ou de ensino) e quatro coordenadores (pesquisa e inovação; extensão; curso superior; curso técnico integrado ao ensino médio). Além disso, entre os dez participantes era necessário haver professores antigos e novatos com atuação apenas no ensino médio, no médio e superior e somente no ensino superior, de diversas áreas do conhecimento.

O instrumento usado para a produção dos dados foi um roteiro de grupo focal (Apêndice 7), elaborado a partir das análises dos dados fornecidos por meio da aplicação dos questionários de perfil e de formato diversificado, bem como da análise documental realizada antes da pesquisa empírica.

4.2.3 Procedimentos para a Produção de Dados – 3.ª Fase

A terceira fase consistiu de duas entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro foi elaborado com base na análise dos dados da 2.ª Fase da pesquisa, visando aprofundar ainda mais alguns aspectos essenciais aos objetivos propostos. A aplicação foi feita a um gestor e a um professor, tendo ambos participado da 1.ª fase deste estudo.

4.3 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise são apresentados em vinculação aos seus instrumentos, visando a melhor organização dos dados, dando clareza aos caminhos trilhados. Também são expostos os conceitos e as justificativas pela opção de cada um dos procedimentos citados.

4.3.1 Procedimentos de Análise da 1.ª Fase

a) Questionário de Perfil

– Planilha de sistematização (Calc – LibreOffice) – inserção de todos os dados de perfil, atribuindo-se um número para cada participante e em seguida uma variável para cada um dos identificadores (idade, sexo, estado civil, ingresso na RFEPC, titulação, área de atuação, gestor ou professor). Essa sistematização permitiu a criação das linhas de comando para o processamento das respostas no *software* Iramuteq.

– Outros dados provenientes do questionário de perfil – cargo em gestão atual ou anterior; área de atuação; nível de ensino nos quais leciona; participação em projetos de ensino, de pesquisa, de extensão e/ou em comissões, conselhos, colegiados e NDE, a estes dados foi aplicada a análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2012), que possibilitou, principalmente, identificar o perfil dos participantes quanto ao envolvimento nas dimensões de atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão.

b) Questionário de formato diversificado

– TALP – foi processada por meio da técnica das redes semânticas naturais e sistematizada sob a forma de uma matriz para o processamento no *software* Iramuteq para a aplicação da Análise de Similitude.

– Questões abertas – aplicou-se a técnica da nuvem de palavras por meio do processamento das respostas no *software* Iramuteq visando iluminar as palavras mais frequentes. Em seguida, utilizou-se a análise de conteúdo (Franco, 2012), nos moldes que serão descritos adiante.

Antes de se proceder à análise dos dados produzidos nas três fases da pesquisa, foi necessário um trabalho profundo de limpeza e organização dos dados, obedecendo às exigências necessárias aos procedimentos adotados. O *software* Iramuteq foi utilizado para o processamento da nuvem de palavras e da análise de similitude como uma ferramenta para auxiliar na identificação das palavras mais frequentes nos discursos dos sujeitos, dando pistas sobre o conteúdo e sobre a organização dos dados produzidos no questionário de formato diversificado.

A nuvem de palavras foi o primeiro procedimento de análise adotado nas respostas às questões do questionário de formato diversificado, visando agrupar e organizar graficamente as palavras em função de sua frequência. Quanto mais alta a frequência com que uma palavra aparece no *corpus* textual, maior ela se apresenta na nuvem de palavras. Justo e Camargo (2014) atribuem a esse procedimento a vantagem de possibilitar uma rápida identificação das palavras-chave de um *corpus* textual, por meio de uma representação gráfica, muito embora seja uma análise lexical mais simples.

A análise de similitude, proposta por Flament em 1986, baseia-se na teoria dos grafos e possibilita “identificar as coocorrências entre os elementos e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual” (JUSTO; CAMARGO, 2014, p. 48). A análise de similitude foi realizada para a averiguação da quantidade de laços ou conexões entre as palavras produzidas na TALP. Pécora, Anjos e Paredes (2010) salientam que esse tipo de análise parte do princípio de que as palavras evocadas pelos sujeitos guardam relação entre si, e por conseguinte, estão em situação de conexidade espontânea.

Aos dados produzidos na TALP também foi aplicada a técnica das redes semânticas naturais, seguindo a abordagem adotada por Olivia Vargas (2016), do grupo de pesquisadores em representações sociais da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). A interpretação desses dados requer tempo e paciência, pois os estudos em representações sociais, conforme salienta a autora, supõem transcender o nível do aparente para buscar o centro organizador dos sentidos e significados. Albuquerque e Pimentel (2004, p. 177) afirmam que a técnica das redes semânticas oferece um meio empírico de acesso à organização mental do conhecimento. Neste estudo, buscamos compreender as representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no IF. Conhecer essas representações é importante porque elas guiam as ações desses sujeitos em seu cotidiano e, portanto, trazem um conhecimento indispensável à construção da realidade social. Nesse sentido, desvelar o conteúdo dessa representação social significa acessar uma forma de pensamento do sentido comum que é heterogênea, apresenta múltiplas arestas, mas tem elementos comuns que se relacionam e são dotados de significação pelo grupo.

A sistematização dos dados produzidos na TALP aplicada a partir da frase indutora “Ser professor no IFSP é _____”, no primeiro momento, envolveu a limpeza do *corpus*, ou seja, da lista de palavras evocadas por cada sujeito nas cinco posições. Suprimimos aquelas que poderiam ser consideradas sinônimos ou que tinham um significado bastante próximo. Portanto, da lista inicial com 181 palavras passamos a trabalhar com 137 palavras diferentes, cujo quadro completo encontra-se no Apêndice 6.

A sistematização dos dados produzidos por meio da TALP seguiu a técnica de redes semânticas naturais, com base em Vargas (2016), que, em seu estudo, se apoia em Valdez (2002) para defini-la como “aquele conjunto de conceitos eleitos pela memória

através de um processo de reconstrução, que permite aos sujeitos ter um plano de ações, assim como a avaliação subjetiva dos eventos, ações ou objetos [...]”³³ (VALDEZ, 2002, p. 62, apud VARGAS, 2016, p. 123). Assim como Vargas (2016), neste estudo optamos pela sistematização manual dos dados produzidos por meio da TALP, seguindo duas etapas: cálculo do peso e cálculo da distância semântica.

Inicialmente, elaboramos um quadro de sistematização elencando todas as palavras citadas pelos sujeitos, seguindo a ordem espontânea de evocação e, nesse sentido, tomamos a primeira palavra como a mais importante e assim sucessivamente até a quinta palavra, que seria dada como a menos importante. Com o total de palavras evocadas, realizamos uma depuração das palavras, homogeneizando os sinônimos (docentes, professores; dar aulas, lecionar; alunos, discentes), unificamos as palavras em termos de singular e plural e em gênero masculino e feminino, bem como de homogeneização quanto à raiz da palavra, por exemplo, desafio, desafiante e desafiador.

A partir da lista depurada, calculamos o número de palavras distintas (PD), que foi igual a 137. Em seguida, calculamos as frequências de aparição (Fa), que, segundo Vargas (2016, p. 124), é um “dato necesario para posteriormente se obter o valor M que, de acordo com a técnica, é o peso semântico, valor que ordena e hierarquiza a rede”.³⁴ A partir do valor M, pode-se observar a importância que os sujeitos deram espontaneamente às suas evocações, fato que não se pode mostrar simplesmente por meio da frequência de evocação. Assim, temos no Quadro 2 a síntese desse procedimento.

³³ “[...] aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos [...]”

³⁴ “dato necesario para posteriormente obtener el valor M que de acuerdo con la técnica es el peso semántico, valor que ordena y da jerarquía a la red” (VARGAS, 2016, p. 124).

Quadro 2 – Técnica das Redes Semânticas – operações para obtenção do Peso Semântico (M) e da Distância Semântica (DS), com corte em 10.

Hierarquia da evocação	1	2	3	4	5	Frequência de Aparição X Valor Semântico					Soma = Valor de M Peso Semântico	Distância Semântica SD
Valor Semântico	5	4	3	2	1	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1		
Definidoras	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa							
Desafiador	8	7	6	2	1	40	28	18	4	1	91	100%
Dedicação	3	3	3	2	0	15	12	9	4	0	40	44%
Gratificante	4	4	1	0	0	20	16	3	0	0	39	43%
Trabalho	3	3	2	2	1	15	12	6	4	1	38	42%
Realização	2	1	2	3	5	10	4	9	6	5	34	37%
Responsabilidade	5	0	2	1	0	25	0	6	2	0	33	36%
Comprometimento	3	1	3	2	0	15	4	9	4	0	32	35%
Prazeroso	3	2	0	1	2	15	8	0	2	2	27	30%
Estabilidade	1	0	4	3	1	5	0	12	6	1	24	26%
Satisfação	1	1	4	1	1	5	4	12	2	1	24	26%
Ensinar	1	1	2	1	1	5	4	6	2	1	18	20%
Qualidade	2	1	1	0	0	10	4	3	0	0	17	19%
Oportunidade	1	0	3	0	2	5	0	9	0	2	16	18%
Privilégio	1	2	1	0	0	5	8	3	0	0	16	18%
Burocrático	0	1	3	1	0	0	4	9	2	0	15	16%
Difícil	1	1	2	0	0	5	4	6	0	0	15	16%
Bom	1	1	0	0	2	5	4	0	0	2	11	12%
Aluno	0	1	2	0	0	0	4	6	0	0	10	11%
Cansativo	0	1	0	3	0	0	4	0	6	0	10	11%
Conquista	1	1	0	0	1	5	4	0	0	1	10	11%

Honra	2	0	0	0	0	10	0	0	0	0	10	11%
Projeto	0	1	1	1	1	0	4	3	2	1	10	11%
Valorização	0	2	0	1	0	0	8	0	2	0	10	11%

Fonte: Dados da pesquisa (2017), elaborados com base em Vargas (2016).

Vargas (2016) explica as operações expostas no quadro anterior, embasando-se teoricamente na técnica exposta por Valdez (2002). A hierarquia da evocação foi realizada com base na evocação espontânea dos sujeitos, em que 1 é a posição que indica a palavra mais importante, conforme assinalado anteriormente. O valor semântico, de acordo com Vargas (2016), é dado no sentido inverso, em que para 1 – quer dizer, para a palavra mais importante para o sujeito – atribuímos 5 pontos e, assim, em ordem decrescente. Em seguida, cada palavra tem uma frequência de aparição (Fa), obtida por meio da contagem do número de vezes em que cada qual apareceu na 1.^a posição e assim por diante para cada palavra e depois para todas as palavras distintas. No Apêndice 6 encontramos o quadro completo com todas as palavras distintas, considerando o peso e a distância semântica das palavras da rede. A análise dos resultados está centrada nas palavras que tiveram peso maior ou igual a 10, pois consideramos que essas palavras são as que mais contribuem para a compreensão da rede semântica, conquanto encontram-se mais próximas do núcleo figurativo.

A etapa seguinte consistiu em multiplicar a frequência de aparição (Fa) pelo valor em cada caso e a soma total de frequência pelo valor de M. A distância semântica (valor DS) foi calculada entre a palavra com maior peso e as seguintes, com a qual é possível determinar a distância de uma palavra em face da frase indutora. Assim, foi possível identificar o conteúdo e a organização da representação dos professores e gestores sobre “ser professor no IFSP”.

No entanto, para conhecer os sentidos e significados que o grupo estudado atribui ao conteúdo da rede semântica e, especialmente, ao núcleo figurativo das representações, foi preciso recorrer à análise de conteúdo das questões abertas do questionário de formato diversificado. Isso porque, conforme ressaltam Nascimento-Schulze e Camargo (2000, p. 295):

O exame de uma representação social exige comparação de textos e verificação de recorrência dos elementos linguísticos (palavras) e de suas relações (estruturação das palavras). As palavras, no plano empírico, correspondem aos elementos de uma representação, no plano teórico.

Franco (2012, p. 13) assim distingue os conceitos de sentido e significado:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais necessariamente contextualizadas.

Ao responder as questões abertas, os sujeitos se expressam livremente acerca do tema em questão (“ser professor”), produzindo uma mensagem escrita sobre a qual se aplica a análise de conteúdo. Arruda (2014b, p. 136) traz a contribuição de vários pesquisadores da análise de conteúdo para sublinhar que, em sua vertente semântica, muito utilizada nos estudos em representações sociais no Brasil, combina “criatividade e rigor” no processo de interpretação dos conteúdos produzidos pelos sujeitos pesquisados.

Efetuamos a leitura flutuante, analítica e interpretativa dos textos produzidos pelos sujeitos nas respostas às questões abertas do questionário de formato diversificado, à luz da descoberta das palavras definidoras desveladas por meio da TALP. Registramos as primeiras intuições. Em seguida, realizamos uma leitura mais atenta das respostas de cada questão separadamente, iluminando, ao mesmo tempo, possíveis semelhanças e diferenças entre os temas que apareciam nas respostas. A cada leitura surgiam novas anotações, as quais embasariam o desenrolar da análise. Assim, partimos da palavra que configurou o núcleo figurativo da rede semântica e daquelas que estavam mais próximas dele, iniciando a busca por pistas que elucidassem o sentido e o significado das palavras definidoras da rede, bem como os contextos aos quais elas se relacionam. Nesse processo circular de retomada do material bruto para avançar em cada etapa da análise de conteúdo, foi possível associá-los em núcleos de sentido relativos, concordantes com a problemática deste estudo, que envolve as dimensões de atuação do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) – ensino, pesquisa, extensão e gestão.

A partir da análise dos dados produzidos no questionário de formato diversificado foi possível identificar três núcleos de sentido, a saber: desafios, condições

de trabalho, afetividade do trabalho, a partir das quais elaboramos o roteiro de grupo focal a ser aplicado para o aprofundamento da pesquisa (2.^a fase), que se encontra no Apêndice 7.

4.3.2 *Procedimentos de Análise da 2.^a Fase*

Os dados produzidos na TALP e analisados por meio das redes semânticas naturais e da análise de similitude, bem como a análise de conteúdo das questões abertas que permitiram a sistematização das três núcleos de sentido (desafios, condições de trabalho e afetividade do trabalho), foram levados para a discussão e interpretação com os dez sujeitos que participaram dos dois grupos focais aplicados, com o propósito de aprofundar as análises e averiguar os argumentos que os sujeitos utilizam para justificar as suas representações (ABRIC, 1994).

Os dados produzidos nos grupos focais foram transcritos. Realizamos a leitura flutuante procurando observar como as dimensões de atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão – entrelaçaram-se aos núcleos de sentido definidos pela análise de conteúdo da 1.^a Fase – desafios, condições de trabalho e afetividade do trabalho. Em seguida, os dados passaram por um longo processo de organização e reorganização e as análises advindas desse processo buscaram traduzir o entrelaçamento das dimensões de atuação do professor EBTT com os núcleos de sentido, tomando cuidado para evitar a perda do movimento e para manter a porosidade de suas fronteiras, como Arruda (2014) se expressa acerca da plasticidade e do dinamismo das representações sociais.

A partir da análise de conteúdo da 2.^a Fase elaboramos o roteiro de entrevista semiestruturada disponível no Apêndice 8.

4.3.3 *Procedimentos de Análise da 3.^a Fase*

Aos dados produzidos nas entrevistas semiestruturadas aplicamos a análise de conteúdo seguindo a mesma sequência anteriormente adotada, que envolveu a leitura flutuante, a leitura atenta iluminando e organizando os dados pertencentes aos núcleos de sentido e dimensões definidas *a priori* e destacando, nessa última etapa, os aspectos que assemelhavam ou não às análises das fases anteriores da pesquisa, bem como aqueles que

contribuiriam para o aprofundamento das análises empreendidas. Dessarte, após as três fases da pesquisa, concluímos a análise tridimensional das representações sociais, por meio da qual se desvelam as dimensões – informação, atitude e campo de representação – que compõem as representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no IFSP.

Capítulo 5

SER DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: resultados e análises

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados alcançados nas fases exploratória e de aprofundamento do presente estudo. Inicialmente, os sujeitos participantes são caracterizados pelo seu perfil e atuação profissional no IF pesquisado. Em seguida, expomos os resultados e as análises pertinentes à fase exploratória da pesquisa, que culminou na organização de três núcleos de sentido (desafios, condições de trabalho e afetividade do trabalho) e quatro dimensões de atuação do professor EBTT (ensino, pesquisa, extensão e gestão), as quais embasaram a produção e a análise dos dados provenientes das fases de aprofundamento, discutidas neste capítulo.

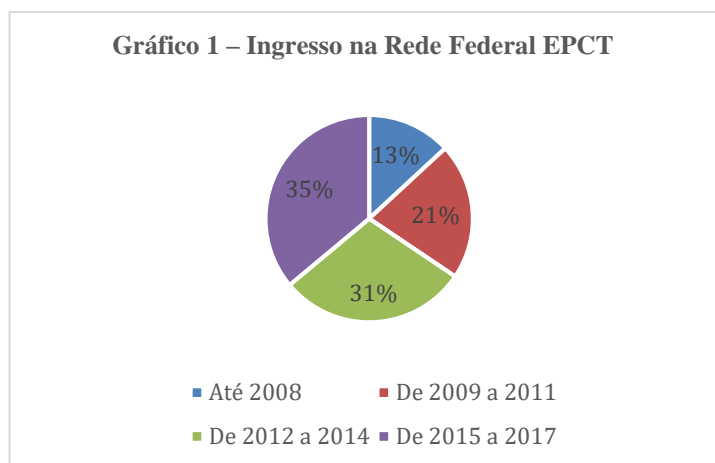
5.1 Caracterização do perfil dos sujeitos pesquisados

Neste tópico analisamos o perfil dos participantes. O quadro completo do perfil dos sujeitos está disponível no Apêndice 5. Por orientação do Comitê de Ética do IFSP, o Câmpus pesquisado não será identificado. Participaram da primeira fase da pesquisa 63 professores, dos quais 48 encontram-se em exercício em regime de dedicação exclusiva, 6 em afastamento para a qualificação, 2 em cooperação técnica e 7 substitutos.

Dentre os participantes temos 39 homens (61,91%) e 24 mulheres (38,04%). Destes, 15 são solteiros, 43 casados, 4 separados ou divorciados e 1 viúva. Com relação à faixa etária temos: 23,08% com até 34 anos; 25,40% em que a faixa etária varia de 35 a 40 anos; 28,57% com idade entre de 41 a 46 anos; e 22,22% com 47 anos ou mais.

Quanto ao ano de ingresso na Rede Federal, formamos quatro grupos com períodos distintos, escolhidos a partir de critérios relacionados ao ano de criação dos Institutos Federais (2008) e à fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (a partir de 2012). Analisando a planilha do perfil dos participantes, temos os seguintes agrupamentos com valores aproximados: 13%

ingressaram até o ano de 2008; 21% entre 2009 e 2011; 31% entre 2012 e 2014; e 35% dos participantes ingressaram entre os anos de 2015 e 2017, conforme se observa no Gráfico 1.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Notamos no Gráfico 1 que, somados os dois grupos de professores que ingressaram na RFEPCT a partir da expansão, ou seja, após 2012, temos, aproximadamente, 66% dos sujeitos da pesquisa. Isso significa que o quadro docente do IFSP – Câmpus XYZ é predominantemente composto por professores novatos, ainda que alguns tenham experiência na rede privada de ensino fundamental e superior. Nesse sentido, muitos ainda estão se apropriando da história e da cultura da instituição.

Quanto à titulação, temos 3 especialistas, 31 mestres e 29 doutores. Salientamos que dos professores mestres 10 estavam cursando o doutorado no momento da pesquisa e, dentre esses, 4 estavam cursando o doutorado simultaneamente ao desenvolvimento de suas atividades no IFSP – Câmpus XYZ, sendo dois coordenadores de cursos superiores.

Considerando a diversidade de áreas de atuação do grupo de sujeitos pesquisados, utilizamos a classificação-padrão da Capes nas grandes áreas do conhecimento. A distribuição dos professores por área de atuação é ilustrada no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Distribuição dos docentes do IFSP – Câmpus XYZ por área do conhecimento

Área do Conhecimento	% de professores
Ciências Exatas e da Terra	19,04%
Ciências Sociais Aplicadas	19,04%
Ciências Humanas	15,87%
Ciências Agrárias	12,70%
Ciências Biológicas	12,70%
Linguística, Letras e Artes	11,11%
Multidisciplinar	7,94%

Fonte: Elaborado pela autora seguindo a classificação da Capes, 2017.

O Quadro 3 mostra uma distribuição equilibrada dos professores em diferentes áreas do conhecimento relacionadas aos três cursos técnicos e quatro superiores ofertados no Câmpus. Eles se dedicam a múltiplas funções, tais como: atividades de ensino, que envolvem uma gama de atividades correlatas; projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão; participação em comissões, conselhos, colegiados e NDE.

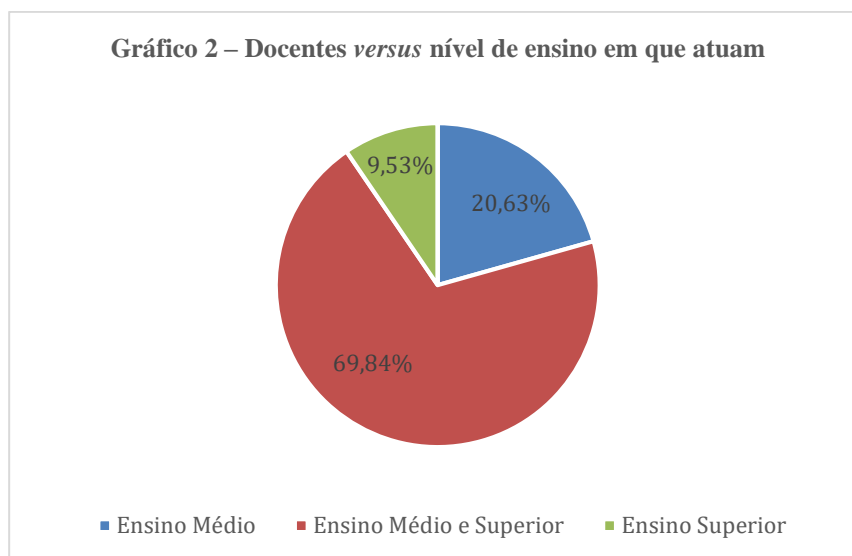
A carga horária do docente é estipulada pela Resolução n.º 109/2015 (IFSP, 2015), de tal forma que possibilite a divisão do seu trabalho envolvendo as quatro dimensões de atuação do professor EBTT: ensino, pesquisa, extensão e gestão. A política de gestão democrática prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSP, PDI, 2014-2018) requer que os docentes contribuam na gestão do Câmpus, por isso a participação em comissões, conselhos, colegiados e NDE faz-se necessária. No entanto, há um constante debate a respeito das regras sobre a distribuição da carga horária docente no IF, ora estimulando-se que o docente atue também na pesquisa, na extensão e contribua com a gestão, tal como fora proposto pela Lei n.º 11.892/2008, ora eleva-se a carga horária mínima de aulas, o que acaba inibindo as ações em outras frentes de trabalho. Isso ocorre, tal como discutido por Jardim et al. (2017), em razão das constantes mudanças no direcionamento político ideológico do País influenciando decisivamente a RFEPCT, os docentes e os gestores que nela atuam.

Dentre os docentes pesquisados 11 estavam ocupando cargos de gestão no momento da pesquisa: direção-geral, direção adjunta educacional, 3 coordenadores de cursos técnicos, 4 coordenadores de cursos superiores, 1 coordenador de pesquisa e inovação e 1 coordenador de extensão. Isso representa que a amostra contém 17,46% de gestores, que recebem função gratificada para o exercício do cargo para o qual foram designados ou nomeados. Ainda quanto à participação dos professores em cargos de gestão, salientamos que dos 63 participantes desta pesquisa 25 têm experiência em um ou mais cargos gerenciais desde que atuam na Rede Federal; destes, 6 continuam ocupando cargos na atual equipe diretiva. Na primeira fase de coleta de dados não foram aplicados questionários aos gestores que são técnicos administrativos em educação, pois o foco eram os desafios e outros aspectos do cotidiano docente.

No modelo de gestão democrática, previsto na Lei n.º 11.892/2008 e adotado pelo IFSP, a ampla participação dos docentes em comissões, conselhos, colegiados e NDEs acaba por envolver a maioria deles em atividades gerenciais da instituição. Dos 63 docentes pesquisados, apenas 11 afirmaram não participar de comissões; dentre estes apenas 5 declararam que também não estão envolvidos em conselhos, colegiados e NDE de nenhum dos cursos superiores. Entretanto, 4 destes desenvolvem projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Evidenciamos, assim, que os docentes têm uma participação ativa em várias atividades da instituição.

No tocante ao envolvimento dos professores em projetos de ensino, pesquisa e extensão, temos: 47,6%, 42,9% e 74,6% desenvolvem ou já desenvolveram um ou mais projetos nessas modalidades, respectivamente. Notamos que 19% dos professores atuam ou atuaram nas três modalidades de projetos (ensino, pesquisa e extensão), simultaneamente ou não, e 38% em duas, das três modalidades.

Mesmo com a atuação diversificada, o ensino é o cerne da atuação do professor EBTT no IF. A docência é marcada pela atuação em diferentes níveis de ensino. Com base no questionário de perfil, identificamos 69,84% dos professores atuando nos níveis médio e superior simultaneamente, 20,63% atuando somente no ensino superior e apenas 9,53% atuando somente no ensino médio, conforme demonstrado no Gráfico 2, a seguir.



Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Além de dar aulas em diversos níveis de ensino, esses docentes lecionam em vários cursos e, muitas vezes, em diferentes componentes curriculares da sua área de conhecimento. Essa também é uma peculiaridade do cotidiano do professor EBTT – a atuação docente diversa e complexa, envolvendo diferentes faixas etárias, as quais variam de 15 a mais de 65 anos. O fazer docente no IF compreende, portanto, diferentes dimensões de atuação: ensino, pesquisa, extensão e gestão, as quais guardam certas especificidades que os diferenciam dos docentes que atuam em universidades ou em escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas.

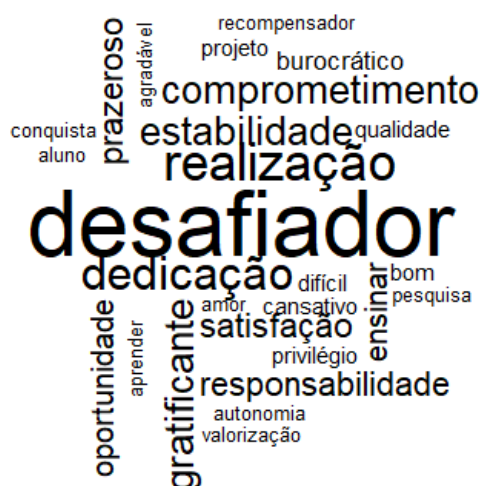
A análise de conteúdo a respeito do perfil dos participantes, considerando sua participação nas dimensões de atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão –, aponta para um alto nível de envolvimento e comprometimento com a instituição. A análise mostra que os professores lecionam em vários cursos e níveis de ensino, muitos participam em mais de três comissões, colegiados ou NDEs e, simultaneamente, desenvolvem projetos de ensino, pesquisa ou extensão individualmente ou em parceria com outros docentes e servidores técnico-administrativos.

5.2 Ser professor no IFSP é _____

Os dados produzidos por meio da aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com a frase indutora “Ser professor no IFSP é _____” foram submetidos a uma análise lexical simples de nuvem de palavras, que gerou um conjunto de 63 segmentos

de texto, contendo 315 palavras, sob 137 formas diferentes. As palavras geradas pela TALP são apresentadas a seguir e suas frequências estão dispostas entre parênteses: desafiador (24), realização (13), dedicação (11), comprometimento, gratificante e estabilidade (9), responsabilidade, prazeroso e satisfação (7), oportunidade e ensinar (6), burocrático (5), qualidade, projeto, bom, difícil, privilégio e cansativo (4), pesquisa, autonomia, aluno, conquista, amor, aprender, valorização, agradável e recompensador (3), conforme ilustrado na Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Nuvem de palavras produzidas na TALP a partir da frase indutora “Ser professor no IFSP é ____”

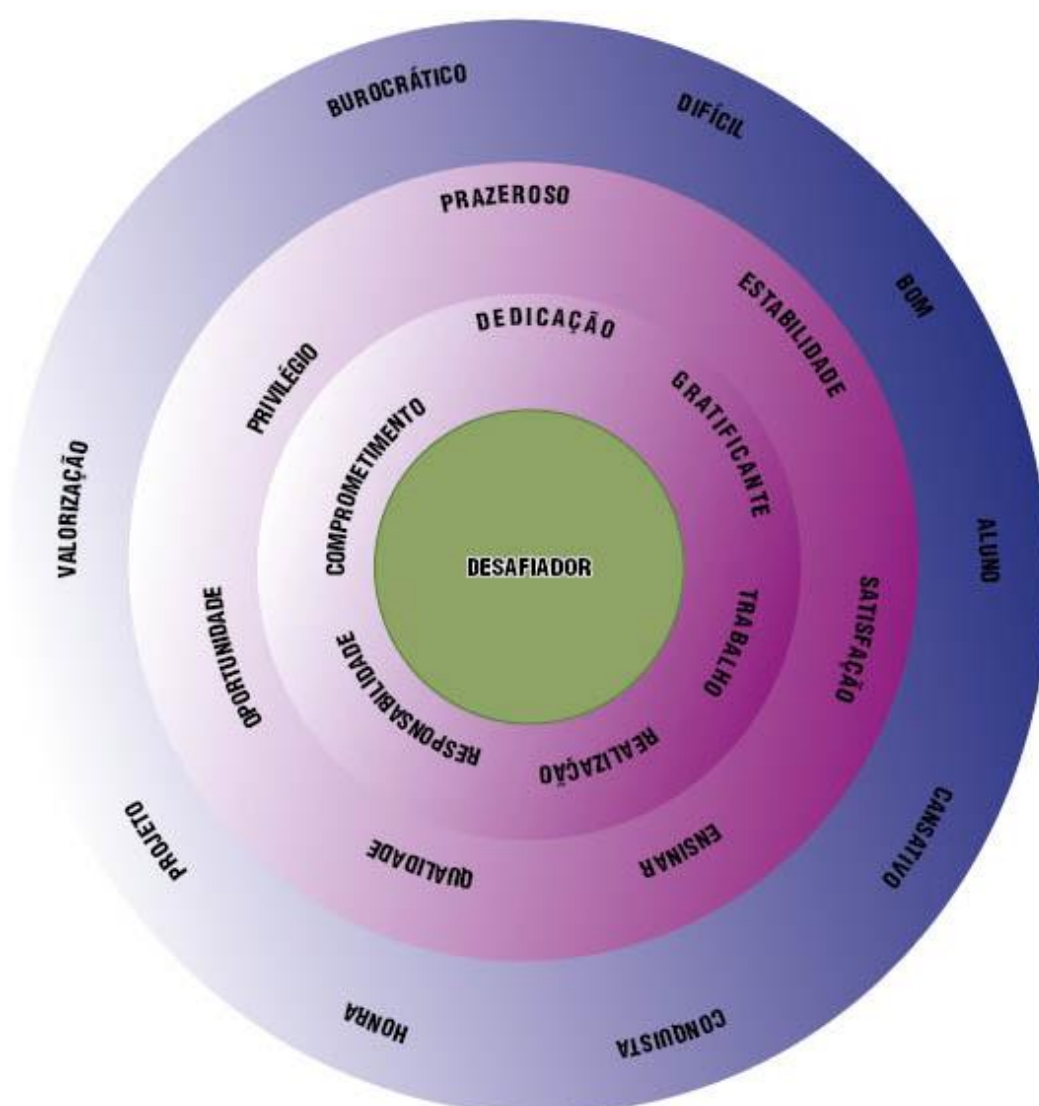


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A análise da nuvem de palavras mostra claramente que a palavra *desafiador* foi a mais evocada na TALP. As palavras *realização* e *dedicação* também aparecem em destaque, indicando que tiveram alta frequência de evocação. Embora em menor frequência, as palavras *comprometimento*, *gratificante* e *estabilidade* também estão entre as palavras mais evocadas pelo grupo estudado. Observando a nuvem, podemos inferir que os sujeitos estabelecem uma relação predominantemente carregada de palavras com conotação positiva quando pensam sobre “ser professor no IFSP”.

Os dados produzidos na TALP também foram processados de acordo com a técnica das redes semânticas naturais, conforme explicado no Capítulo 4. Analisando os dados do Quadro 9,³⁵ em que estão contidos as palavras definidoras e os cálculos de peso e distância semântica das palavras com relação ao núcleo figurativo, disposto no Capítulo 4 referente ao método, foi possível sistematizar a rede semântica, conforme a ilustração da Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Sistematização da Rede Semântica



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

³⁵ O quadro completo com todas as palavras da rede semântica natural sobre “ser professor” no IFSP está disponível no Apêndice 6.

Considerando os pesos e as distâncias semânticas das palavras, verificamos que a palavra *desafiador* apresentou o maior peso ($M=91$). Isso significa que ela está no núcleo figurativo das representações sociais dos professores e gestores estudados sobre “ser professor no IFSP”. Placco e Souza (2012, p. 25) esclarecem que o núcleo figurativo – *desafiador* – define e identifica as representações sociais – dos professores e gestores sobre o que é ser professor do IFSP –, “permitindo seu reconhecimento e partilha pelo grupo”. Mesmo identificando o núcleo figurativo nas representações sociais, as autoras chamam a atenção para o seu dinamismo e para a possibilidade de mudança nas representações identificadas. Ademais, “sua partilha pelo grupo é ancorada e objetivada na vida e na história de cada um” dos indivíduos ou membros do grupo, guardando as devidas especificidades na forma de se apropriar dessas representações, “bem como nos processos formativos de que participam, produzindo sentidos e significados próprios” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 25).

Há uma diferença significativa entre as definidoras *desafiador* ($M=91$; $DS=100\%$) e *dedicação* ($M=40$; $DS=44\%$), demonstrando que a definidora *desafiador* é a única palavra a compor o núcleo figurativo dessa rede semântica. Nesse sentido, todas as palavras seguintes compõem a rede semântica das representações sociais do grupo estudado acerca do objeto representacional, demonstrando seu conteúdo e estrutura. Notamos distintos níveis de distância entre elas.

Analisando-as mais de perto, estabelecemos um corte definindo a 1.^a camada mais próxima ao núcleo figurativo contemplando as seguintes definidoras, *dedicação*, *gratificante*, *trabalho*, *realização*, *responsabilidade e comprometimento*, cujos pesos variam entre 40 e 32, e as distâncias semânticas variam entre 44% e 35%. Assim, a 1.^a camada é composta por palavras cuja conotação é positiva e dizem respeito a aspectos pessoais e profissionais.

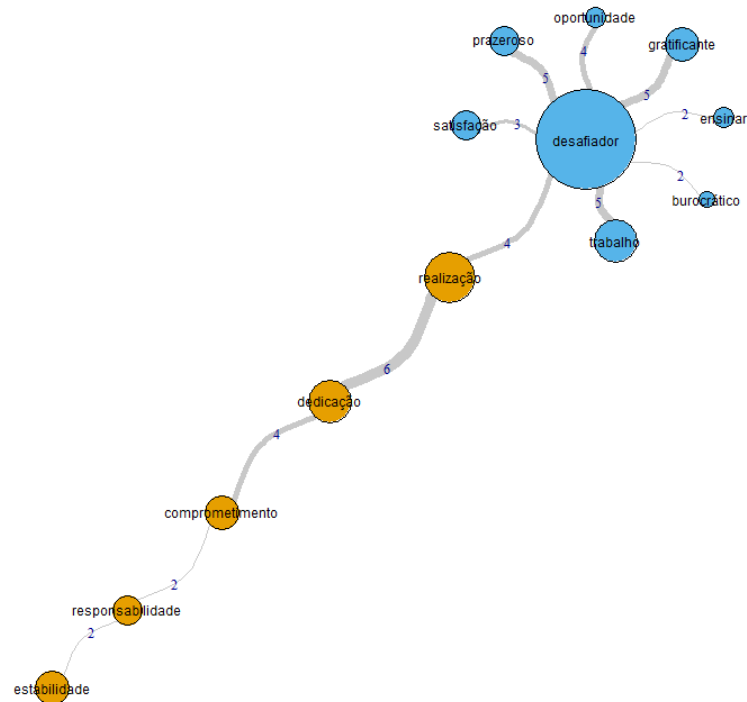
Outro salto, dessa vez em menor intensidade, é observado nas distâncias semânticas entre os valores 35% e 30%, os quais representam as distâncias semânticas das definidoras *comprometimento* e *prazeroso*, respectivamente. Temos, portanto, a 2.^a camada da rede semântica composta pelas seguintes definidoras: *prazeroso*,

estabilidade, satisfação, ensinar, qualidade, oportunidade e privilégio, cujos pesos variam entre 27 e 16 e as distâncias semânticas entre 30% e 18%. As definidoras da 2.^a camada também têm conotação positiva e envolvem aspectos pessoais e profissionais, porém parece haver predominância destes últimos.

Mais um salto, ainda menos intenso, é observado entre as distâncias semânticas das definidoras *privilégio* (DS = 18%) e *burocrático* (DS = 16%). Assim, a definidora *burocrático* inicia a 3.^a camada em torno do núcleo figurativo, composta também pelas seguintes definidoras: *difícil, bom, aluno, cansativo, conquista, honra, projeto e valorização*, cujos pesos variam entre 15 e 10 e as distâncias semânticas entre 16% e 11%. Na 3.^a camada chama a atenção o aparecimento das primeiras palavras cuja conotação é negativa.

A análise de similitude, ilustrada na Figura 8, buscou identificar os laços e conexões existentes entre as palavras evocadas com mais frequência na TALP. Realizamos o corte na frequência 5, pois as frequências inferiores repetiam-se em demasia e a intenção foi demonstrar graficamente a intensidade das conexões estabelecidas entre as palavras mais evocadas na TALP, contribuindo com a compreensão do que é ser professor no IFSP.

**Figura 7 – Árvore de Similitude produzida na TALP a partir da frase indutora
“Ser professor no IFSP é _”**



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

A análise de similitude mostra duas comunidades geradas a partir da palavra *desafiador*, que encontramos no núcleo figurativo das representações dos sujeitos sobre o que é ser professor no IFSP, estabelecendo 30 conexões com outros cognemas. Iniciando a análise pela comunidade azul, que tem sua base na palavra *desafiador*, observamos forte conexão com as palavras *trabalho*, *gratificante* e *prazeroso*, que apresentaram escore 5, e com *oportunidade*, cujo escore é 4. A intensidade das ligações entre *desafiador* e as palavras *satisfação*, *ensinar* e *burocrático* é um pouco mais fraca, com escores iguais a 3, 2 e 2, respectivamente. Notamos que o elo entre as comunidades representadas pelas palavras *desafiador* e *realização* é bastante forte (4). Analisando a comunidade da palavra *realização*, verificamos que ela se conecta de maneira muito intensa à palavra *dedicação*, com escore igual a 6. Há um só elo que liga essa comunidade, mas sua raiz está na comunidade vizinha *desafiador*. A *dedicação* está fortemente conectada ao *comprometimento*, apresentando escore igual a 4, que por sua vez ligamos de maneira menos intensa à *responsabilidade* e à *estabilidade*; ambas ligações apresentam escore igual a 2.

A rede semântica produzida por meio da TALP sobre “ser professor no IFSP” indica a forte presença da dimensão afetiva nas representações sociais dos professores e gestores consultados, principalmente nas camadas mais próximas ao núcleo figurativo. Arruda (2014c, p. 76) explica que “a impregnação afetiva presente nos elementos da representação participa na estruturação da representação”. As palavras definidoras, carregadas de afeto e cujas distâncias semânticas são indicativas da sua grande proximidade ao núcleo figurativo, impõem a demanda de aprofundamento nessa direção, por isso passamos a considerá-la como um núcleo de sentido – *Afetividade*.

A análise da rede semântica ilumina a palavra *desafiador* e indica outro núcleo de sentido – *Desafios*. Como ressaltado por Vargas (2016), a análise da TALP fornece o conteúdo e a estrutura das representações sociais, mas não dá pistas que permitam um aprofundamento sobre a gênese das representações sociais que se buscam desvelar, nem sobre os processos de ancoragem que lhes dão sustentação. Demandamos, portanto, a compreensão dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem às palavras definidoras.

Nesse sentido, após a análise da TALP, iniciamos o processo da análise de conteúdo das questões abertas visando identificar as características e a composição dos *desafios* a que os participantes tanto se referem e de que maneira a afetividade perpassa e compõe esses desafios. A organização dos resultados e as análises deles decorrentes afirmam o cuidado de não se estancar a relação sujeito-objeto na dicotomia, ao contrário, o dinamismo e o pensamento complexo – necessário à compreensão das relações subjetivas, intersubjetivas e transubjetivas presentes na relação sujeito-outro-objeto na perspectiva psicossocial adotada – são ingredientes essenciais na interpretação e na compreensão do que se apresenta. Mesmo ao definir como núcleos de sentido *desafios* e *afetividade* e, ainda, na própria busca por outros núcleos de sentido que venham a desabrochar dos dados, sabemos que eles são apenas funcionais no sentido de contribuir para a organização do raciocínio, de forma a possibilitar o entrelaçamento entre os resultados trazidos pela investigação e o trabalho de interpretação e análise a que nos propusemos neste estudo.

5.3 Ser professor no Instituto Federal: desvelando os sentidos identificados

No questionário de formato diversificado, três questões conduzem à reflexão sobre os desafios do professor EBTT – a questão que leva o respondente a justificar a

escolha da palavra mais importante dentre aquelas elencadas na TALP, a situação-problema em que o participante é convidado a orientar “G”, que passou no concurso para docente num IF qualquer, e a última que focaliza o IFSP e o câmpus a que os participantes pertencem. Não por acaso, os desafios permeiam as quatro dimensões da atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão, as quais têm sua indissociabilidade presente em suas práticas cotidianas. Lembramos que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é frequentemente enfatizada em leis, regulamentos e nos documentos institucionais, porém, na prática, muitas vezes observamos a hierarquização dessas dimensões de atuação, privilegiando-se o ensino em detrimento das outras duas, como discutiremos adiante.

Os resultados apresentados a seguir estão organizados em função dos núcleos de sentido – desafios, afetividades e condições de trabalho – envolvidos na profissionalidade docente que se estrutura nas quatro dimensões de atuação do professor EBTT.

5.3.1 *Desafios objetivados: uma teia de sentidos impregnada de afetos*

O *ensino* remete a uma teia de significações, que se desdobra na qualidade do ensino, na importância do professor na formação dos alunos, perpassando a discussão sobre a formação integral, que está entrelaçada ao componente afetivo objetivado pelo grupo estudado por meio da palavra comprometimento.

Estar comprometido significa doar-se à instituição e dedicar-se às múltiplas funções e tarefas pertinentes à atuação docente no IFSP. Há um senso de responsabilidade muito grande dos docentes pelo trabalho realizado e pela preocupação com a qualidade do ensino. Não se trata apenas de conhecimento técnico e tecnológico. Trata-se de formar os alunos para a vida, para a ação cidadã, considerando o comprometimento ético para com os diferentes *Outros* com os quais os alunos vão se relacionar pessoal ou profissionalmente. Preparar boas aulas significa, para esses sujeitos, olhar para os alunos e se comprometer com o atendimento das demandas deles. Realizar múltiplas funções e atuar em diversos níveis de ensino requer do professor grande capacidade de organização.

Comprometimento é a palavra mais importante porque transcende o fato de estar no IF. Ser professor, ser educador é comprometimento inerente ao fato de ocupar esta posição e independe da instituição na qual se atua. Ser professor é compromisso ético, profissional e pessoal. Ser professor do IF é sobretudo compromisso com o avanço da educação, da ampliação do conhecimento e do saber socialmente estabelecido. É compromisso de classe, é compromisso com a instituição que nos acolhe (Participante 56).

Notamos claramente que o sentimento de pertença à categoria profissional de professor que surge nesse depoimento e a pertença à categoria de professor EBTT remetem à função identitária das representações sociais, que, de acordo com Abric (1998), além de definir a identidade do grupo, permite a proteção de sua especificidade. A afetividade expressa pelo participante 56 fornece-nos pistas dos valores que guiam sua atitude como professor, ao olhar para o seu contexto e afirmar as características do seu pertencimento a um grupo específico – professores do IFSP.

A responsabilidade está envolvida com a capacidade de refletir sobre as próprias práticas visando ressignificá-las.

Considero responsabilidade importante, pois, resume tudo o que acontece em meu dia a dia. São várias responsabilidades relacionadas com os meus deveres. Responsabilidade com o ensinar, com o ouvir os meus alunos e pares, com a reflexão cotidiana das minhas práticas e com os meus objetivos pessoais (Participante 20).

Arruda (2014c, p. 71) contribui nesse sentido explicando que:

O cotidiano segue, portanto, uma racionalidade e sensibilidade que lhe são próprias, apoiada nas demandas pragmáticas da existência social. É preciso sair-se bem no dia a dia, êxito que é regido pelas situações e demandas que ela impõe, pelo fato de ser afetado por elas e pela necessidade imperiosa de agir – não se pode deixar para amanhã o que é preciso responder hoje.

E no processo de ressignificação das práticas e na necessidade de tomada de posição há a presença do *Outro* aluno sem o qual a docência não se constituiria. Entretanto, esse processo também se dá na relação com o *Outro* par – o *Outro* professor, pois na relação com os pares também se constrói a profissionalidade docente.

A realização profissional é relacionada à carreira no IFSP e carregada de afeto quando concebida como a objetivação do sonho ou da conquista profissional. A

importância dada pela instituição à formação contínua do professor contribui para o sentimento de satisfação e de realização profissional.

O IFSP é a realização de um sonho de ser professor federal na minha área, numa instituição séria e que valoriza a formação humana cognitiva e cidadã dos seus alunos (Participante 58).

A satisfação é a palavra que mais expressa a minha relação com o IF [...] Estou satisfeita por ser professora de um órgão público de ensino que valoriza a minha formação, investe em laboratórios [...] (Participante 64).

Permeando a afetividade traduzida em sentimentos cuja conotação é positiva, as múltiplas funções desempenhadas pelo docente do IFSP fazem do “ser professor no IFSP” algo deveras desafiador. O desafio está relacionado a vários aspectos do fazer docente, envolvendo a atuação do professor em diversos níveis de ensino, levando à necessidade de adaptação em suas práticas pedagógicas, ao curso e ao nível de ensino com o qual está trabalhando.

Desafiador devido à característica do IF que possui, tanto cursos técnicos como bacharelado. Muitas vezes, não percebemos que é necessário adaptar as práticas pedagógicas (Participante 3).

Mas ser professor do IFSP é travar essas batalhas na construção de um ensino público e de qualidade. Conte comigo! Contarei com você! (Participante 67).

A demanda de trabalho docente é elevada não só no contexto dos IFs, mas em todos os outros contextos escolares, seja na educação básica ou na universidade. No IF, o docente deve estar preparado para atuar em diversos componentes curriculares, de acordo com o seu preparo acadêmico e sua área de trabalho. Isso requer que o docente se adapte em termos das diferentes posturas que assumirá perante os alunos do médio e do superior. Quando estão atuando no ensino médio, o rigor em tratar as questões disciplinares é maior do que quando da atuação nos cursos superiores, em que os alunos têm maior liberdade, dado que são considerados responsáveis por si mesmos e pelo seu próprio desempenho acadêmico. Os alunos do ensino médio estão sob a responsabilidade dos professores e da escola ao longo de todo o horário de aulas como bem expressado no Estatuto da Criança e

do Adolescente no capítulo IV, arts. 53 a 57,³⁶ e seu desempenho está fortemente vinculado às relações aluno-professor e aluno-escola.

O ensino é muito valorizado pelos sujeitos e assume um lugar de destaque, sob o argumento de que é a principal “função” do professor.

Ensinar é a palavra mais importante porque representa o objetivo finalista do docente, que é a arte de ensinar, persuadir, transmitir conhecimentos aos alunos, de modo a transformar a sociedade e a região em que vivemos (Participante 30).

Para Pimenta e Dias (2012, p. 112), “ensinar é um processo complexo, no qual o professor mobiliza os seus valores globais (éticos, religiosos, políticos etc.) para construir sua ação de ensino em meio às incertezas de situações de aprendizagem”. Para os professores consultados, a qualidade do ensino ofertado no IFSP é motivo de orgulho e estímulo à dedicação intensa e esses parecem ser componentes importantes da profissionalidade do professor EBTT.

O sentimento de orgulho associa-se ao desafio na medida em que:

Qualidade representa para mim, a qualidade no ensino em primeiro lugar, pois vejo que o IF tem aparecido no *ranking* de melhores escolas de ensino médio e constato que os professores têm excelentes formações (Participante 13).

Na dinâmica de olhar para o *outro* e constituir-se no *outro* no movimento dialógico em que também se constitui sujeito, os docentes veem alunos interessados e diferenciados em suas turmas, ao mesmo tempo em que se preocupam e se sentem desafiados na atuação com os alunos que demonstram defasagem de conhecimentos básicos tanto no nível médio como no superior. Essa dicotomia é expressa pela palavra heterogeneidade, que aparece frequentemente nas produções textuais dos docentes referentes aos desafios do ensino. Essa heterogeneidade, no entanto, apresenta muitos sentidos. Diz respeito à faixa etária diversificada nos cursos superiores, como também às carências de conhecimentos básicos advindos do ensino fundamental que são notórias tanto em alunos do ensino médio como nos cursos superiores. Nos cursos superiores, a

³⁶ ECA – Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

heterogeneidade também expressa o perfil de alunos trabalhadores. Entre os alunos trabalhadores, muitos têm outra formação em nível de graduação, enquanto outros estão afastados do contexto escolar há anos. Os segmentos de textos a seguir ilustram essas questões.

O trabalho com os alunos é um grande desafio por si só, porque enfrentamos, no ensino médio e no superior, os resultados dos problemas que os alunos trazem da educação básica, do ensino fundamental (Participante 5).

Isto requer que o professor esteja aberto para poder trabalhar com níveis técnicos e superiores e atenda alunos de faixas etárias de 15 a 60 anos. Um público tão diverso representa entender diferentes gerações e perspectivas de vida (Participante 64).

Pois recebemos desde excelentes alunos a aqueles que chegam aqui com muitas lacunas deixadas pela educação básica, quando estamos pensando nos cursos superiores, e deixados pelo ensino fundamental quando falamos dos cursos técnicos integrados (Participante 9).

Outro desafio é lidar com a heterogeneidade das salas, uma vez que há alunos provenientes de vários locais diferentes e há necessidade de muito diálogo e tolerância (Participante 57).

Um aspecto muito interessante e ao mesmo tempo desafiador de ser docente no IF é a heterogeneidade dos alunos, em especial, no que diz respeito às possibilidades de dedicação ao curso, o que demanda do professor a capacidade de lidar e atender alunos bastante diferentes dentro da mesma turma (Participante 8).

O desafio expresso pelos professores relaciona-se à dificuldade de lidar com o aluno questionador, experiente, formado em outra área do conhecimento e pertencente à mesma turma do aluno que chega cansado, atrasado, porque sai do trabalho direto para a escola. Somamos a esse contexto a limitação do aluno trabalhador em termos de tempo para dedicação ao estudo, haja vista a falta de horários disponíveis para estudar para as avaliações ou reunir-se com grupos para a realização de trabalhos, por exemplo. No ensino médio, os desafios são ligados à dificuldade de lidar com a faixa etária da adolescência, as questões disciplinares, as quais são potencializadas pela convivência com os cursos superiores cujas regras são outras, afora outras dificuldades de cunho pessoal que os alunos trazem para alguns professores com os quais sentem maior acolhimento. Essa diversidade de aspectos elencados como desafios do ensino faz parte do cotidiano do professor EBTT e os desafiam na busca por soluções.

Para os participantes da pesquisa, lidar com a heterogeneidade das turmas, especialmente no que diz respeito à defasagem de conhecimento, esbarra na limitação de

infraestrutura física, de materiais de consumo e equipe de apoio. Por outro lado, a possibilidade de desenvolvimento de projetos de ensino contribui para minimizar esse problema.

Desafiador porque recebemos alunos com muita defasagem de conhecimento e não temos estrutura física e pessoal para resolver este problema. Muitas vezes não temos materiais básicos de consumo, como sulfites, por exemplo. Não temos uma equipe com número suficiente de pessoas para desenvolver projetos que possam minimizar o problema (Participante 9).

Baixo nível do aluno ingressante, incompatibilidade entre regime de trabalho do ensino superior com o médio, poucos recursos para atividades práticas, muita burocracia, a formação do aluno do ensino fundamental é deficiente. Os cursos de ensino médio com a maioria dos alunos menores de idade sendo ofertados em alguns períodos nos mesmos horários dos cursos superiores, dividindo espaços físicos, gera uma dificuldade de separar entre eles as regras disciplinares. Faltam equipamentos e materiais básicos, condições fundamentais para a realização de formação técnica adequada, espaço físico para laboratórios, entre outras carências (Participante 55).

Atrair a atenção e garantir o envolvimento do aluno nas aulas são exemplos de incertezas às quais Pimenta e Dias (2012) se referiram. Da mesma maneira que há o aluno com defasagem de conhecimentos, há outros que estão além do conteúdo que está sendo trabalhado. Parece haver demandas distintas na mesma turma, o que requer do professor muita habilidade e destreza para conquistar os alunos e buscar o desenvolvimento da turma como um todo. Assim, a preocupação com as questões didático-pedagógicas está atrelada à atuação em diferentes níveis de ensino e à heterogeneidade das turmas, as quais desafiam um corpo docente extremamente qualificado à atualização constante e necessidade de formação contínua. Alguns participantes chamam a atenção para a lacuna entre a formação do professor e a complexidade da realidade que ele encontrará na sua atuação como professor no IF.

Porque é preciso se manter sempre atualizado, adaptar suas aulas ao perfil da turma, buscar sempre formas de chamar a atenção do aluno e conquistá-lo para o tema (Participante 40).

[...] exige do professor uma versatilidade e jogo de cintura para se adequar à nova realidade, sem perder a qualidade no trabalho (Participante 65).

A heterogeneidade mostra-se como um desafio importante que traduz um conflito: de um lado, a imagem que os professores e gestores consultados têm sobre “ser

professor” no IF é a imagem da qualidade refletida neles próprios, com seu nível de formação e qualificação e na excelência do próprio IF. Por outro, parece haver uma representação de que essa qualidade seria tanto mais elevada quanto mais homogêneas fossem as turmas. A representação social é de homogeneidade, e não de heterogeneidade e diversidade.

Sob outro ângulo, a heterogeneidade das turmas representa, para os professores consultados, a oportunidade de desenvolvimento profissional. O esforço despendido é revertido ao próprio docente que tem oportunidade de aprender mais e contribuir melhor para o desenvolvimento da sociedade como um todo, como fica claro na resposta a seguir:

“G” terá muitos desafios no IF, muito trabalho e coisas para construir. Terá uma clientela muito diversificada, heterogênea, mas o desafio compensa, pois o fruto do seu trabalho somará para o desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental do País (Participante 47).

G, aqui no IF você vai conhecer inúmeras oportunidades de trabalho. Então, pense com calma qual caminho você vai seguir. Tente direcionar os seus esforços para atividades que te agradam [...] (Participante 35).

Esteja atento às oportunidades que surgirão e procure ter um bom relacionamento com todos. Procure se informar sobre os seus deveres como professor, bem como sobre os seus direitos (Participante 28).

O trabalho em diversos níveis de ensino, as perspectivas de desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e a própria possibilidade de contribuir com a gestão da instituição tornam-se um leque de opções sobre as quais o docente canaliza sua energia e pauta a sua carreira.

Sobre a formação do professor, o participante 64 acredita deva ser mais focado em valores e princípios do que em aspectos técnicos, de forma a preparar o docente para o estabelecimento de uma relação diferenciada com o *outro* aluno, enfatizando valores cooperativos e colaborativos, respeito, solidariedade e capacidade de olhar o “outro” aluno de maneira sensível e profunda, como fica claro em seu depoimento:

A formação do professor também deve ser revista, pois os mesmos deveriam obter uma formação que tivesse princípios maiores e menos formações técnicas. Acredito que o professor deve entender o seu papel como um ser libertador de pensamentos por meio do estudo e do ensino. Isso significa ser uma pessoa que entenda o próximo, atenda as expectativas, estimule o pensamento, liberte o pensamento dos alunos quanto ao seu estado e condição na sociedade. As ações devem partir dos

alunos e o professor orientador deve ser sensível ao olhar e agir com o próximo (Participante 64).

Há, no IF, uma equipe multidisciplinar de servidores técnico-administrativos para dar suporte didático-pedagógico (pedagogo, psicólogo, assistente social, intérprete de libras, entre outros) aos docentes. Há, ainda, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) para orientar e auxiliar os docentes na atuação com os alunos que demandem atenção nesse sentido. No entanto, a inclusão de alunos com necessidades específicas também representa um desafio, que se soma à mencionada heterogeneidade das turmas e que implica estratégias didático-pedagógicas adequadas a cada situação. Entretanto, os resultados apontam para uma aparente segregação entre as duas categorias profissionais.

Com relação aos desafios, eu ressaltaria os seguintes aspectos: o desafio positivo ligado à inclusão, a importância de compreender as demandas regionais, a heterogeneidade dos alunos, a possibilidade de trabalhos com professores de outras áreas do saber, inclusive a área técnica (Participante 11).

Desenvolver técnicas de pedagogia eficientes para envolver os alunos; o desafio como funcionário, se adequar à sistematização burocrática da Rede Federal. Trabalhar a segregação velada entre professores e administrativos, de forma a romper essa barreira (Participante 55).

Outros desafios são destacados: a relação professor-aluno, elevado número de alunos por turma, principalmente no ensino médio, além daqueles desafios que envolvem condições de trabalho e a própria cultura organizacional no tocante aos procedimentos internos de organização e controle, como enfatizado nos depoimentos a seguir:

Os principais desafios que ele irá enfrentar são a burocracia, o número de alunos por sala, que muitas vezes é elevado, a dificuldade de comunicação entre os segmentos (Participante 45).

Em princípio, os desafios são conciliar a atividade docente de preparo de aulas, muitas vezes, para cursos e níveis diferentes, com a quantidade de documentos a serem preenchidos e entregues dentro do prazo, e entender o funcionamento dos diários de classe *on line* (Participante 63).

Se acostume com a burocracia! Tudo leva muito tempo para acontecer. Se prepare, pois seu aluno chegará despreparado. Tenha paciência para as reclamações dos alunos. Eles não estão acostumados com a palavra “não” [...] (Participante 25).

Pimenta e Dias (2012, p. 127), em seus estudos com licenciandos em Matemática e em Pedagogia, evidenciam a emergência de representações sociais sob a

forma de expectativas sobre a profissão docente e por meio das quais eles “se sentem desafiados no desenvolvimento de suas capacidades técnicas, a exemplo da busca de novos métodos de ensino [...]”, pois na realidade social que eles esperam encontrar há “ausência de base dos alunos; indisciplina; superlotação das turmas [...]”. Os dados encontrados pelas pesquisadoras indicam que há uma representação naturalizada em torno dos desafios da docência na atualidade e que, mesmo em um contexto social distinto, essas representações podem vir à tona, ressaltando algumas vezes aspectos que precisam ser levados em conta quando do planejamento da formação continuada dos docentes, mas também como algo a ser abordado nos cursos de licenciatura.

A questão da infraestrutura física é apontada também como algo que limita o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Por exemplo, a limitação no número de salas de aula impacta o desafio do docente com os alunos que têm defasagem, pois não havia, no momento da pesquisa, salas de aula disponíveis para fazer atividades de recuperação paralela, monitoria, plantão de dúvidas etc.

Alunos pouco preparados, falta de espaço individual para trabalhar no Câmpus, falta de recursos para atividades de ensino, pesquisa e extensão. O ensino básico no Estado é muito fraco e isso repercute em tudo. Não existem salas individuais, recursos limitados e burocracia excessiva (Participante 26).

A falta de estrutura física para desenvolvimento de projetos de ensino, salas de aula com muitos alunos (mais de 40), não há salas de aula suficientes para oferecermos recuperações paralelas, por exemplo. É difícil dar atenção apropriada aos alunos em salas hiperlotadas. No IFSP o professor se envolve demais com comissões dos mais diversos tipos e isso tira dele o foco do ensino (Participante 36).

Além disso, interfere no relacionamento interpessoal entre os professores, conforme ilustrado pelo participante 65. Seguindo uma perspectiva complementar, o participante 38 comenta sobre a relação do professor com os diferentes *outros* que fazem parte do cotidiano escolar.

Falta de infraestrutura, principalmente no que se refere ao número de salas para atividades extracurriculares com os alunos e até mesmo sala adequada para os professores. Compromete a interação com os pares e atividades extras que poderiam colaborar com o processo de ensino e aprendizagem (Participante 65).

Não se deixar levar pela pressão tecnicista! Não perder de vista a relação professor e aluno, criar uma relação de confiança mútua entre professor e

aluno; professor e professor; professor e coordenador; professor e diretor; e, professor e instituição (Participante 38).

Há professores, como o participante 58, que percebem que o IFSP apresenta boas condições para o professor, como ilustrado na seguinte colocação:

O IFSP é uma grande instituição de ensino que possibilita condições muito boas para a formação do professor, a docência, o ensino e a aprendizagem dos alunos, e a evolução da carreira docente (Participante 58).

Há uma retomada da problemática trazida pelo aumento da carga horária mínima de aulas, que na Resolução n.º 109/2015 (IFSP) era de 8 a 12 horas-aula semanais, podendo, a critério do docente, ser estendida para 16 horas, e aquela estipulada pela Portaria n.º 17/2016 (BRASIL, MEC/SETEC), que determina o mínimo de 10 e o máximo de 20 horas-aula semanais para atividades de ensino. Para os sujeitos consultados, tais mudanças na distribuição da carga horária docente privilegiam o ensino em detrimento das outras dimensões, como colocado pelo participante 16, que aponta outros desafios anteriormente abordados pelos colegas.

Manter o número de aulas possível para conciliar com outros projetos, isto porque querem ampliar o número de aulas. Lidar com a falta de recursos para a escola e para a participação em eventos, elevado número de alunos no ensino médio (Participante 16).

Os desafios apontados pelos professores, especialmente aqueles relacionados ao ensino, conduzem ao elevado nível de dedicação por parte do docente. Essa dedicação é atrelada à própria autonomia do professor. A autonomia a que se referem implica mais responsabilidade ou, nos termos de Tardif e Lessard (2005), também pode ser interpretada como sinônimo de solidão, uma vez que o professor é o único responsável pelo funcionamento da classe. A ele cabe dar conta de tudo o que acontece durante a aula, no processo de ensino e aprendizagem, nas relações professor-aluno, professor-turma e aluno-aluno. Esse funcionamento é mediado pela relação com as regras e procedimentos da escola, os quais prescrevem comportamentos e atitudes, fazendo com que o professor tenha que controlar os seus alunos e, muitas vezes, as formas de controle e de negociação com os alunos difere entre os professores, daí o argumento do participante 10 a respeito da falta de padronização das ações dos professores no que se refere ao comportamento dos alunos.

Você deve preparar boas aulas e estar pronto para se dedicar para que os alunos tenham a melhor formação possível. Existirão alguns desafios de burocracia e de relacionamento com os alunos, mas a qualidade da aula dependerá mais de você do que de qualquer outra pessoa (Participante 15).

O IF oferece aos docentes a oportunidade de exercer a docência como nenhuma outra instituição de ensino oferece. E oferece aos alunos oportunidades que o ensino municipal e estadual são incapazes de oferecer atualmente [...] (Participante 60).

Eu diria que ele tem mais autonomia para formular e executar projetos, porém essa autonomia gera mais responsabilidades (Participante 57).

É uma experiência completamente diferente daquela que vivemos em outras instituições. Você vai se envolver muito mais do que normalmente ocorre. Quando você perceber, estará todos os dias no IF, o dia todo, muitas vezes, de manhã, à tarde e à noite (Participante 36).

Um aspecto bastante interessante diz respeito ao sentimento de sobrecarga de trabalho, que não está necessariamente atrelado ao número de aulas atribuídas ao docente, mas, sim, à diversidade de atividades que ele desenvolve e à dedicação aos diferentes níveis de ensino. Muitas vezes, é uma visão permeada de bom humor e disposição, mas implicitamente carregam uma contradição: seus discursos nem sempre demonstram conhecimento dos padrões de exigências do IF com relação aos docentes ou das peculiaridades da profissão de professor EBTT.

Diria a “G” para se preparar para ser consumido! Espero que goste do que faça, pois terá que se dedicar muito. Seja organizado, sincero, pergunte se tiver dúvida, se inclua e não espere ser incluído (Participante 18).

Primeiro, parabéns! “G”, se você não está acostumado, prepare-se! Terá que trabalhar com o ensino médio. É um desafio, mas vale a pena! “G”, não se deslumbre com o aparente pequeno número de aulas (Participante 16).

Se já deu aula em instituição privada, perceberá que o IF é muito diferente. A quantia de atribuições extraclasse é elevada, se tem menor carga horária em aulas, mas muitas atribuições extraclasse (Participante 66).

Os professores consultados também dão dicas para um bom relacionamento interpessoal e para evitar conflitos.

Primeiro, aceite que a burocracia faz parte do IF e você vai ter que aprender a lidar com ela. Segundo, o IF é um ambiente politizado e muitas vezes os assuntos são extensamente discutidos sem necessariamente chegarmos a um consenso (Participante 26).

Muitas das questões abordadas estão atreladas às condições de trabalho, constituindo um núcleo de sentido que será melhor discutido no tópico a seguir. Novamente chamamos a atenção para a porosidade das fronteiras entre os núcleos de sentido e as dimensões de atuação do professor EBTT.

Ainda sobre os desafios, o participante 51 coloca:

Ministrar aulas para públicos diversos – ensino médio, superior e pós-graduação; a falta de preparação e orientação que deveria ser realizada pela instituição (Participante 51).

A respeito da colocação do participante 51, compreendemos que se trata de uma necessidade de formação continuada, que deve dar conta das demandas dos professores para sua melhor atuação, especialmente na dimensão do ensino. Entre as mudanças recentes nos regulamentos institucionais, temos a Resolução n.º 138/2015, que aborda a Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal pesquisado. Em seu art. 1.º, determina, entre outros aspectos, “a discussão sobre o trabalho educativo na realidade institucional, sua complexidade e as suas necessidades”, e em seu art. 2.º define, entre outros aspectos, que a formação continuada deve dar conta da “busca de alternativas frente aos desafios do contexto educativo” (IFSP, 2015, p. 2). Nesse sentido, entendemos que há espaço institucionalizado para o debate e busca de soluções para alguns dos desafios apontados. No entanto, a aplicação do questionário aos sujeitos não alcançou na 1.ª Fase o aprofundamento de temas específicos, por exemplo, a formação continuada, para verificar a dinâmica dessas reuniões mensais.

Ao refletir sobre a profissionalidade docente no IF, embora o ensino seja representado como o cerne da atuação docente, levamos em conta que parte da carga horária de trabalho deve ser dedicada ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, além da participação em comissões, conselhos e/ou colegiados. Vinculados a essa ideia observamos aspectos pertinentes à profissionalidade docente e à carreira de professor EBTT, que, de certa maneira, conduzem à satisfação profissional. Observamos em todo o grupo pesquisado o sentimento de orgulho de pertencer à instituição, mesmo em situações adversas ou que apresentam algum grau de complexidade.

Diria que o maior desafio é ministrar aulas no nível básico técnico e superior, que possuem demandas e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Afora as atribuições de pesquisa, extensão e comissões, que se não forem bem dosadas podem ser sufocantes (Participante 32).

Um dos pontos que mais desafia o professor do IF é estar aberto a vários estudos e lecionar diversas disciplinas. Logo, a área de formação do professor é apenas um condutor inicial ao ensino, não limitando apenas em lecionar assuntos de sua origem [referindo-se à área de formação] (Participante 64).

O desafio também induz à busca do melhor desempenho, e quando isso é justificado pela importância e pelo tamanho da responsabilidade que está nas mãos do educador, temos um duplo desafio: a procura da excelência na *performance* como professor e a intenção de que essa excelência se traduza na melhor formação para os alunos e o comprometimento com a sociedade atual e futura.

A palavra “desafiador” é a mais importante, porque nos desafios que nos deparamos ou visualizamos uma melhor *performance*. Ou seja, neles que alcançamos os nossos melhores resultados, que, em alguns momentos, até mesmo nos surpreendem. Além disso, devido ao fato de se tratar do desempenho de uma função profissional diretamente ligada à educação, se configura, também, como desafio, dada a importância desta na sociedade atual e futura (Participante 48).

Os argumentos dos professores e gestores sobre “ser professor no IFSP” demonstram que a profissionalidade docente é construída por meio de “significados, expectativas e representações sobre a atividade profissional”, considerando “elementos sociais significativos e sintetizando o modo de construção de ser e estar na profissão”, como afirmaram Pimenta e Dias em seus estudos com licenciandos (2012, p. 130).

Porque a missão do professor oferece sentido à minha vida pessoal e profissional, gerando uma oportunidade para contribuir com a sociedade, além de permitir um constante crescimento pessoal (Participante 02).

Me sinto comprometido com o meu câmpus, com os meus colegas de IF na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham acesso a um ensino transformador e de qualidade (Participante 67).

Nas representações dos professores e gestores estudados, lidar com os alunos requer trabalho em equipe, olhar atento e acolhedor, pois o aluno constitui-se aluno na relação com o professor, da mesma forma que o professor só pode constituir-se professor na relação com o aluno.

Companheirismo significa não só o companheirismo em relação aos professores, mas também em relação aos alunos. Você precisa ser companheiro desse aluno. Você precisa se ocupar do ser humano aluno e também do ser humano professor, seus parceiros. Ouvir o aluno! Precisa deixar de se ocupar com assuntos pessoais e dedicar o seu olhar e a sua escuta ao aluno. Observação visual, observação auditiva, prestar atenção no outro e observar o outro como um ser individual e como um ser coletivo, ou seja, observar a relação do aluno com o seu grupo (Participante 38).

Evidenciamos, por meio da afirmação do participante 38, conforme destacado por Ens, Villas Bôas e Behrens (2013, p. 9) que:

O professor organiza e desenvolve seu trabalho por meio dos diferentes *outros* que o formam e o ensinam a ver o *outro* aluno como meta e objetivo de sua docência, motivo pelo qual o estudo de suas subjetividades significa um ato político quando da constituição da sua profissionalidade docente.

Para os professores e gestores consultados é desafiador dar aulas em diferentes níveis de ensino e para grupos heterogêneos de alunos, que trazem imbricada a relação de conflito com a diversidade, que parece negada pelo grupo consultado. O grupo reconhece sua qualidade e das condições de trabalho oferecidas pela instituição, as quais conduzem ao sentimento de que os professores são valorizados, respeitados e capazes de contribuir para a melhoria da sociedade. Os sentimentos de orgulho e satisfação corroboram a representação de que ser professor no IFSP vincula-se à imagem de qualidade, de excelência.

Porque no IFSP é preciso trabalhar com o ensino médio, com o ensino superior e no ensino superior ainda existem alunos de diferentes faixas etárias, o que torna o trabalho um grande desafio (Participante 29).

Acredito que quando fazemos algo que gostamos já é um grande passo para a busca de nossa felicidade, mas quando além de ser o que gostamos, isso nos traz respostas positivas, torna-se gratificante. Essas respostas se referem ao processo de ensino e aprendizagem dando certo, atingindo os alunos (Participante 63).

Na visão dos sujeitos, essas peculiaridades são, em grande parte, positivas e trazem realização profissional. O IF é visto como uma instituição que concebe a educação de maneira diferenciada e comprometida, mas também exige paciência daqueles que a compõem e que a fazem existir. São exemplos de respostas sobre as peculiaridades dos IF:

[...] sobretudo, trabalhar no IFSP é uma experiência que traz muita realização profissional, pois a instituição apresenta ótimo ambiente de trabalho, oportunidade de crescimento e uma visão libertária sobre o que é a educação (Participante 4).

Tenha paciência! Esta é uma instituição maravilhosa para se trabalhar, contudo, sendo uma escola diferenciada, os desafios também o são. Desta forma, ter paciência é o melhor caminho para superar os obstáculos (Participante 49).

Há uma constante comparação entre os IFs e as universidades. Compreendemos que as universidades pertencem ao universo mais próximo e familiar do grupo pesquisado, fazendo com que os sujeitos estabeleçam uma relação entre as duas instituições, diferenciando-as e mencionando aspectos que lhes são peculiares. Os participantes, especialmente os que atuam ou já atuaram como gestores, enfatizam a diferença institucional entre IF e universidade, cabendo a cada uma a sua própria identidade e espaço de atuação, complementares e não contraditórios ou sobrepostos. “Os IF são escolas técnicas, e não universidades”, afirma o participante 21. Ou, ainda,

Inicialmente eu diria para ele se informar sobre o que é a Rede Federal de Educação Profissional, seu histórico, para compreender a diferença enorme que existe em relação às universidades. É onde se deve desenvolver um trabalho mais contextualizado, aplicado e direcionado para a realidade (Participante 29).

Sugiro a leitura dos documentos do IF, especialmente, a lei de criação dos Institutos Federais, a organização didática e o Plano de Desenvolvimento Institucional do seu Câmpus. Também pediria para assistir às reuniões do Conselho de Câmpus e do Conselho Superior (Participante 51).

As representações sociais sobre universidade estão ancoradas na própria história da educação brasileira, que as vincula à formação intelectual que, por muito tempo, esteve voltada exclusivamente à elite, como discutido por Moura (2007; 2010), entre outros. Os IFs, ligados fundamentalmente à formação para o trabalho, a qual foi historicamente destinada às classes sociais mais baixas que precisavam aprender o “saber fazer”. Nesse sentido, o *status* social dos IFs, no período que antecede a sua criação, era inferior ao da universidade. Daí se acentuam as demandas por esforços no sentido da consolidação da identidade institucional vinculada à excelência na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvidas nos IFs, tal como proposto nos documentos institucionais e da superação dessa dualidade historicamente construída.

As tensões e os desafios apontados pelos professores que consideram que o Câmpus estudado é novo se apresentam como uma forma de justificar a necessidade de criar regras, procedimentos e de adequar a infraestrutura ao longo do tempo. O novo abre oportunidades e possibilidades de ação, porém o fator tempo é limitante e impõe escolhas ao docente.

Eu citei a palavra desafiador devido ao fato do IF de [...] ser um câmpus jovem e passar por todos os problemas de adaptação de procedimentos e o frequente aparecimento de novos problemas. Montar as estruturas que ainda não existem gera uma tensão (Participante 37).

Desafiador porque tudo é novo! O curso é novo e tem muita coisa para ser feita [...] (Participante 55).

Há a compreensão de que os IFs ainda estão se estruturando e consolidando sua identidade institucional, afinal, os IFs originaram-se de instituições que já existiam. Desse modo, alguns processos são lentos e a criação de novas regras e procedimentos vai acontecendo conforme as necessidades surgem. Isso somado às questões de infraestrutura, que ainda não são adequadas às demandas do Câmpus, torna-se um aspecto desafiador para docentes e gestores. Há que se considerar, ainda, que o IFSP optou por não se dividir em dois ou três institutos, como ocorreu em outros Estados brasileiros. Isso dificulta bastante a eficiência e a eficácia na gestão, pois são 36 Câmpus gerenciados por uma mesma Reitoria.

Como já foi citado anteriormente, os IFs estão se estruturando. A maioria dos câmpus estão aprendendo a se organizar. No interior, o processo é mais desafiador, os professores acabam tendo que se adequar à realidade e montar o seu trabalho nessa realidade (Participante 37).

Entretanto, é relevante afirmar que o MEC retomou a pauta da divisão do IFSP recentemente e esse debate ganhou vigor na instituição.

Observamos uma visão positiva e otimista, mesmo quando os problemas são trazidos à tona. O IF é uma instituição em construção e busca por soluções e melhorias continuamente. Considerando-a sob o enfoque psicossocial, trata-se de algo comum, pois os sujeitos se constituem na instituição ao mesmo tempo em que são por ela constituídos, na relação com os diferentes outros há constantemente algo que pode melhorar.

Traga o seu melhor! Participe, compreenda, opine e busque soluções constantemente, pois, os desafios são enormes quando se trata de educação. Especificamente sobre o IFSP, dada a expansão recente da

instituição, muitos são os *gaps* e deslizes existentes e ocorridos, que podem ser trabalhados e melhorados (Participante 48).

Ressaltaria que o IFSP é um bom lugar para se trabalhar, para aqueles que se dedicam e conseguem entender o que a instituição é, e o que a sociedade precisa (Participante 29).

Quando os sujeitos foram convidados a orientar “G”, que fora aprovado no concurso para professor EBTT, observamos dicas relacionadas ao conhecimento de leis, normas e documentos importantes que regem o funcionamento da instituição e a atuação docente. Nesse processo, evidenciamos o entrelaçamento entre a identidade institucional e a construção da profissionalidade do professor EBTT, afinal, é uma carreira vinculada especificamente a essa instituição.

A maneira como os participantes se referiram a “G” foi acolhedora e bem-humorada. Enfatizaram a necessidade de conhecer a instituição, sua missão, objetivos e, por consequência, a carreira do professor EBTT que, tal como o professor universitário, tem a possibilidade de trabalhar com pesquisa e extensão, mas, diferentemente deste último, tem a responsabilidade de trabalhar com cursos técnicos de nível médio, os quais representam 50% da oferta de vagas nos IFs. As respostas a seguir ilustram essas colocações.

Bem-vindo ao IF! Tenha por certo que você terá o privilégio de trabalhar num local onde seus talentos e capacidades serão bastante exigidos e ao mesmo tempo será um espaço de aprendizados e desenvolvimento. Olhe o IF como um lugar de trabalho que está em desenvolvimento e novidades estão continuamente sendo incorporadas. Não se desanime com os obstáculos e esteja sempre pronto para lecionar em todos os cursos e níveis que o seu preparo acadêmico permitir (Participante 28).

[...] Resistir à tentação dos 30% de outros [cursos], me referindo à porcentagem de vagas dos cursos ofertados pelos IF e aprender a respeitar e dedicar especial atenção aos 50% dos cursos técnicos (Participante 52).

Observamos ainda que, em grande parte das respostas, os docentes sentem que é gratificante trabalhar no IF e são orgulhosos disso.

Trabalhar no IFSP é muito gratificante, porém existem alguns desafios, como por exemplo, a falta de investimento e de recursos. O IF tem profissionais muito competentes, porém, falta infraestrutura e recursos, faltam salas de aula no caso do nosso Câmpus (Participante 39).

Os professores têm bastante autonomia, o que, apesar de ser uma vantagem, há muitos momentos em que falta padronização de atividades

dos professores. Por exemplo, no momento de cobrar bom comportamento dos alunos [...] (Participante 10).

É um bom ambiente para se trabalhar. As pessoas são bacanas, você tem liberdade, mas há muita burocracia e ao mesmo tempo falta de normas. Isso é engraçado, mas como o IFSP de [...] é novo, faltam regras claras, pois muitas ainda estão sendo criadas [...] (Participante 13).

As colocações acima aprofundam o entendimento do campo representacional desvelado neste estudo, ao mesmo tempo em que contribuem na compreensão de aspectos constituintes das tomadas de posição do sujeito que os levam à atitude perante o objeto, no caso, ser professor. A função identitária das representações sociais também fica clara no sentimento de pertença a uma equipe qualificada, composta por pessoas “bacanas”, como afirmou o participante 13. A informação parece vinculada ao conhecimento, pois, ao analisarmos as produções textuais dos sujeitos, observamos dissonâncias no nível de informação e na forma como lidam, por exemplo, com a burocracia, com as regras, com padrões próprios da administração pública, como ilustrado pelos participantes. Nesse sentido, passamos a analisar aspectos objetivos e subjetivos das condições de trabalho dos docentes e gestores consultados.

5.3.2 *Aspectos objetivos e subjetivos das condições de trabalho do professor EBTT no IF*

A análise dos resultados aponta para mais um núcleo de sentido – *condições de trabalho*. Nesse núcleo de sentido novamente são encontrados elementos pertinentes às quatro dimensões de atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão. O amálgama da relação entre as condições de trabalho e as dimensões de atuação do professor dificulta uma divisão analítica entre esses componentes, porque no cotidiano eles se encontram e entrecruzam num processo dinâmico permeado de nuances, movimentos e afetos, sobre os quais a divisão didática, ainda que somente para fins analíticos, incorreria em perda dos sentidos e significados que o conjunto do “ser professor no IFSP” implica.

As múltiplas atividades com as quais o professor se envolve – implicadas nas quatro dimensões de atuação – são vistas pelos sujeitos como oportunidades. As oportunidades, por sua vez, relacionam-se com a autonomia de escolher seus próprios caminhos na carreira docente, incluindo-se aí a possibilidade de formação contínua. A autonomia também é interpretada pelos docentes como um fio condutor que leva à satisfação profissional. Além disso,

A palavra oportunidade é a mais importante para mim, pois vejo no IF a oportunidade de crescimento e novas experiências, como intercâmbios e possibilidade de fazer doutorado (Participante 57).

Devido à autonomia, às relações com os colegas e alunos, à possibilidade de desenvolver projetos e valorizar a minha profissão (Participante 50).

Se eu não quero cair na rotina, eu posso traçar o meu próprio caminho (Participante 35).

Dessarte, as condições de trabalho, a remuneração e a infraestrutura são qualificadas positivamente por aqueles docentes que comparam a sua atuação na RFEPCT com experiências anteriores em instituições privadas. Somamos a isso a segurança decorrente da estabilidade que o servidor público federal ainda tem, e que contribui para que se tenha compromisso ético com a própria formação contínua e, numa perspectiva mais ampla e aprofundada, o compromisso em colaborar com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Ser professor do IFSP é, portanto, motivo de orgulho e realização profissional, ratificando um sentimento de pertença muito enfatizado no grupo estudado e que evidencia a função identitária das representações sociais. Em vários depoimentos ao longo da 1.^a Fase deste estudo percebemos a função identitária das representações sociais, mas especialmente no depoimento do participante 4 observamos, tal como na proposta de Abric (1998), a comparação social que protege e marca a identidade do professor EBTT.

Comparando o IFSP com outras instituições em que já trabalhei, percebo que ser professor aqui é estar engajado no mundo da educação, pois vejo uma proatividade por parte dos professores e servidores em querer fazer cada vez melhor o seu trabalho. O preparo das aulas, a qualidade do ensino, em melhorar a estrutura para os funcionários e alunos. Diferentemente do desânimo e omissão de outras instituições, vejo professores que acreditam na educação e lutam por ela (Participante 4).

Os alunos são diferenciados! Também é agradável dar aulas no IFSP. Me sinto bem, em segundo lugar, porque representa a qualidade de vida. Em particular escolhi essa carreira para conciliar melhor vida pessoal e trabalho (Participante 13).

Os depoimentos acima dão pistas da ancoragem sobre a qual as representações sociais sobre “ser professor no IFSP” vão se edificando e podem ser explicadas a partir das contribuições de Arruda (2014d, p. 46-47), haja vista que as representações de um grupo social têm uma base comum, mas também são compostas por “modulações individuais como fruto de ancoragens em outras realidades simbólicas”.

As condições de trabalho e de carreira docente são, para o grupo estudado, fatores que propiciam satisfação e realização profissional, pois permitem conciliar os afazeres do professor com a sua vida particular. Além do mais, o engajamento do grupo na luta pela educação de qualidade é algo do qual se orgulham. É honroso contribuir para uma sociedade mais justa. Esse modo de ver a si próprio como profissional professor independe da idade, da experiência como docente ou do tempo de ingresso na RFEPCT, conquanto é uma visão compartilhada por professores novatos e veteranos, como fica claro nos segmentos de texto a seguir:

No IF encontrei um local e um espaço de trabalho onde tenho tempo para desenvolver com qualidade os projetos e pesquisas que gosto e preparar e dar boas aulas. Como já atuo há algum tempo na educação, já tive experiências de dar muitas aulas ou estar com o tempo todo tomado por atividades administrativas. Para mim, uma das melhores coisas em trabalhar aqui é justamente ter tempo para fazer o meu trabalho com qualidade (Participante 28).

Por ser o primeiro trabalho como professor integral e por causa da qualidade e interesse dos alunos (Participante 15).

Ser educador, por si só, já denota nobreza, fato este que se intensifica quando se trabalha em uma instituição que atende uma faixa mais pobre da sociedade (Participante 49).

No início da carreira de professor é comum você ter que assumir aulas em mais de uma instituição, com salários incompatíveis com o tempo de dedicação que o magistério requer, tempo extraclasse, preparo de aulas, estudo, correção de trabalhos e provas. Chegar na Rede Federal significa um salto para cima em questões salariais, um ambiente positivo entre os colegas e estabilidade por ser concursado (Participante 5).

Antes de mais nada, é um bom lugar para se trabalhar, com um salário justo e boas pessoas (Participante 26).

Entre outros fatores, a estabilidade parece ser algo que tranquiliza o professor e que, somada ao plano de carreira e à remuneração do professor EBTT, de certa forma protege-os de uma série de desafios próprios da docência em outras instituições e contextos, como anunciado pelo participante 5.

O professor também valoriza a carreira docente no IFSP, porque se sente estimulado a fazer da pesquisa e da extensão importantes linhas de atuação e satisfação profissional.

Além de me desafiar intelectualmente, como gosto de pesquisa, é uma carreira que propicia isso (Participante 13).

Porque o IFSP possui as características que eu buscava para a minha realização profissional, como lecionar na educação básica e superior, além de trabalhar com pesquisa e extensão (Participante 23).

Nesse sentido, o grupo estudado tem uma visão positiva da carreira docente, reconhece a qualificação do corpo docente e os desafios inerentes à sua profissionalidade, os quais, como abordado anteriormente, incluem a atuação em diversos níveis de ensino e a heterogeneidade no perfil dos alunos.

O IFSP é muito bom com pessoas qualificadas onde você poderá desenvolver atividades de ensino pesquisa e extensão. A carreira atual é muito adequada à realidade do país (Participante 43).

Assim, isso leva ao autocontrole e ao automonitoramento de ações de ensino, pesquisa e extensão. Ser um professor do IFSP requer que o mesmo entenda a realidade de vários níveis de ensino, com uma diversidade de alunos (Participante 64).

O tripé ensino, pesquisa e extensão é desafiador, mas é visto como algo positivo, motivo de orgulho, satisfação e realização profissional, na medida em que promove o desenvolvimento das pessoas, sejam elas os próprios professores, alunos ou administrativos, e da comunidade em que o IFSP está inserido. A importância da pesquisa e da extensão é enfatizada e está intimamente relacionada aos processos de ensino e aprendizagem, tão fundamentais para a qualidade da formação integral oferecida no IFSP. O professor sente-se estimulado e realizado com sua atuação profissional e na busca pela formação contínua.

Profissionalmente significa fazer aquilo que eu gosto, aquilo para o qual eu me sinto mais vocacionado e preparado. O trabalho no IFSP permite uma variedade de atividades interessantes, que estimulam o autodesenvolvimento e o desenvolvimento e crescimento de outras pessoas (Participante 12).

A atuação em diversos níveis de ensino é algo que também estimula o docente na direção da superação profissional e da busca por oportunidades diversas que o IFSP oferece, as quais também incluem a ocupação de cargos gerenciais e participação intensa em processos burocráticos. Esses processos, embora muitas vezes sejam desgastantes e cansativos, permitem o desenvolvimento de uma rica experiência profissional e dão espaço para a qualificação dos professores, seja no fazer cotidiano, seja nas oportunidades de formação contínua que a instituição propicia. O professor tem um leque de opções que favorece múltiplas funções na distribuição da sua carga horária semanal, porém a

instituição estimula que todos se envolvam nas quatro dimensões de atuação (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Esse envolvimento também promove a atuação em parceria com os pares, propiciando a integração da comunidade acadêmica, bem como o sentimento de pertença ao grupo, favorecendo a função identitária das representações sociais sobre ser professor no IFSP.

Apesar do ensino e suas atividades correlatas predominarem no IF, as portas para o desenvolvimento de outras atividades de pesquisa e extensão, cargos e gestão estão abertas. Vejo também oportunidades de qualificação e desenvolvimento pessoal frequentemente (Participante 35).

No IF atuamos intensamente, desde os trâmites burocráticos intensos, até as demandas de ensino, extensão, e em menor proporção, a pesquisa. Temos uma clientela muito heterogênea e que exige ação, muito esforço didático-pedagógico e capacidade de desdobramento frente aos desafios diários (Participante 47).

Trabalho em uma instituição que não exige que as 40 horas semanais sejam preenchidas com aulas, possibilitando o período para o desenvolvimento de outras atividades, como a pesquisa, a extensão, momentos de convivência e compartilhamento com os pares (Participante 51).

Entretanto, há um contraponto que, de certa maneira, surge como uma crítica, quando a pesquisa e a extensão são postas em segundo plano, demonstrando que há, na hierarquia do fazer docente, um predomínio das funções ligadas ao ensino. Além disso, as condições nem sempre são ideais para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, conforme afirma o participante 29:

Além das atividades de ensino, é preciso desenvolver atividades de pesquisa e extensão, em condições que nem sempre são ideais.

As atividades de ensino, como dito anteriormente, são muito trabalhosas, consomem tempo e demandam bastante esforço por parte dos docentes, por isso o tempo para a dedicação à extensão e à pesquisa torna-se reduzido, muito embora notamos, em muitas passagens, a importância dessas dimensões de atuação para os sujeitos pesquisados.

Enquanto IF se trata de uma instituição nova, que está buscando a sua identidade e se construindo de forma acelerada para dar conta de sua missão, para ser uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, com viés tecnológico e cursos com qualidade, e que atendam às necessidades e anseios da sociedade (Participante 2).

Será um profissional direcionado para lecionar, e as atividades de pesquisa e as atividades de extensão serão secundárias. Terá que conviver

com as limitações orçamentárias para a realização de visitas técnicas e aulas práticas (Participante 21).

Observamos o dissenso sobre a hierarquização que coloca o ensino no centro da profissionalidade do docente EBTT. Os documentos legais em âmbito federal e as diretrizes institucionais do IFSP assinalam a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, ou seja, em nível estratégico os documentos apontam para o equilíbrio entre as dimensões de atuação do professor EBTT, fazendo-nos questionar o sentido dessa hierarquização na prática. Ao analisarmos os documentos relacionados à regulamentação da carga horária docente, como a Resolução n.º 109/2015 (IFSP), a dimensão do ensino é claramente privilegiada em detrimento das outras três. Entretanto, com o olhar mais atento, podemos interpretá-la no sentido de que a regulamentação e distribuição da carga horária de aulas e de atividades de ensino são necessárias e precisam ser mais detalhadas porque influenciam as ações de todos os docentes e gestores, bem como a vida escolar dos alunos, enquanto as atividades de pesquisa, extensão e gestão não demandam especificação detalhada de horários, nem pressupõem o envolvimento do grupo como um todo, como é o caso do ensino. Além disso, os docentes podem fazer escolhas entre dedicação à pesquisa, extensão e gestão. Sendo assim, não se trata exatamente de uma hierarquização, mas, sim, de organização das ações no câmpus e no IFSP como um todo.

Contudo, notamos que o dissenso é notório na produção textual dos participantes. Ora, não se trata de uma novidade. Se ser professor no IFSP – Câmpus XYZ torna os participantes um grupo que compartilha representações não significa dizer que haja homogeneidade de ideias, pensamentos, preferências e atitudes entre eles. Assim, para alguns sujeitos a hierarquização entre as dimensões de atuação é algo a ser evitado; para outros, o ensino deve prevalecer sobre a pesquisa e a extensão, sob o argumento de que ele é quase que a própria razão de existência do professor. A pesquisa e a extensão são enfatizadas como parte da carreira docente e da própria identidade do IF, mas, em alguns momentos, aparecem em 2.º plano, como se a atividade principal fosse o ensino. Hierarquizá-las parece indicar uma dificuldade de compreender, na prática, a indissociabilidade que lhes deveria ser inerente³⁷ e ao mesmo tempo a necessidade de

³⁷ Baseado no art. 207 da Constituição brasileira de 1988, que dispõe sobre a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, as instituições de ensino superior têm enfatizado a busca desse tripé indispensável para a construção do fazer acadêmico e institucional. Para Tauchen (2009, p. 93), “o conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa

regulamentar mais detalhadamente ações de ensino, especialmente no que se refere à carga horária, do que ações de pesquisa, extensão e gestão.

A questão orçamentária referente aos cortes de verbas para a educação, realizados recentemente pelo Governo Federal e que restringiram significativamente o orçamento do Câmpus, aparece como dificultadores do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, inviabilizando a realização de visitas técnicas, aulas práticas etc. Notamos um comportamento proativo de muitos docentes no sentido de lidar com a restrição orçamentária.

As principais limitações dizem respeito à estrutura física e crescimento de áreas prioritárias, como o ensino, a pesquisa e a extensão, pela limitação de verbas e recursos (Participante 12).

[...] época de recessão, corte de verbas, poucos recursos financeiros. É necessário flexibilizar e buscar soluções sem custo ou de baixo custo (Participante 10).

As representações sociais dos professores e gestores consultados sobre “ser professor” no IFSP, sendo ligada à imagem da qualidade, levam a uma tomada de posição, ou seja, a uma atitude positiva e proativa diante dos desafios ou dificuldades que o contexto apresenta. O fazer docente do professor EBTT denota valorização profissional, orgulho de fazer parte dessa instituição, das condições de trabalho, de remuneração e senso de responsabilidade pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Estar comprometido com um ensino de excelência que deve primar pela qualidade pela valorização da ciência e da tecnologia em benefício da classe trabalhadora (Participante 67).

É uma honra trabalhar no IFSP, pois trata-se de uma escola pública que oferece, em comparação com a grande maioria das escolas públicas, melhores condições de trabalho, o que inclui uma jornada de trabalho razoável, bons professores e remuneração digna à profissão (Participante 45).

Proporciona aos professores e servidores carreira sólida e digna, com perspectiva de produtivo futuro profissional, além de vida e condições de trabalho decentes, que engrandecem e enobrecem a profissão do professor (Participante 58).

de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo”.

Embora, por um lado, seja recorrente a visão de que a carreira do professor EBTT é muito boa, pois permite autonomia, diversas possibilidades para a atuação profissional e, comparativamente com os outros professores da rede pública de ensino, têm uma remuneração satisfatória, de outro, os desafios e as contradições enfrentados relacionam-se, muito especialmente, às questões orçamentárias e burocráticas. Notamos que esses problemas são representados como algo característico das instituições públicas e, que por vezes, estão atrelados também às políticas de governo.

Os desafios são inúmeros e frequentes na vida do professor. Me parece que na educação pública os desafios passam, já de pronto, por questões materiais, como falta de verbas para as unidades de ensino (Participante 62).

Por ser uma instituição pública, falta de recursos ou condições de trabalho são outros fatores que o docente poderá enfrentar (Participante 30).

Os sujeitos apontam para algumas fragilidades da instituição, como a falta de agilidade na interação (acordos de cooperação, convênios) com outros órgãos e empresas, justificada pela centralização dessas decisões no âmbito da reitoria. Essa morosidade interfere nas ações voltadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão e acaba por complexificar a atuação do gestor, quando ele é a ponte que estabelece as relações na estrutura organizacional envolvendo câmpus e reitoria.

São recorrentes as queixas sobre a infraestrutura limitada, os cortes de recursos orçamentários, além da falta de padronização no fazer docente com relação à atuação com os alunos. Há um contraponto entre o excesso de burocracia e ao mesmo tempo a falta de normas e procedimentos, os quais foram compreendidos como algo em construção na instituição.

A burocracia envolvida nos procedimentos internos relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão do trabalho docente é vista como excessiva e aparece como algo que incomoda os professores. Alguns professores entendem que há excesso de burocracia e que isso pode ser revisto e melhorado. Outros consideram que se trata de uma característica das organizações públicas. Os seguintes depoimentos auxiliam nessa compreensão e mostram o quão desafiadora a burocracia pode ser:

[...] Por outra parte, diria que o maior desafio é a burocracia, a quantidade de papéis e procedimentos para realizar às vezes tarefas simples (Participante 4).

Burocrático porque é o ponto a melhorar no IFSP. A estrutura é demasiadamente grande e inflada. Perdemos inúmeras possibilidades de parcerias, acordos e capacitações devido ao tamanho do IFSP e os trâmites necessários para realizar uma ação (Participante 21).

Nesse sentido, os participantes também assinalam que a burocracia, o excesso de centralização de ações e decisões na Reitoria e o próprio tamanho do IFSP, que é o maior do Brasil e o único que gerencia um número tão elevado de Câmpus (conforme demonstrado no Capítulo 2), são aspectos que atrapalham o bom andamento das atividades do Câmpus XYZ.³⁸

Burocracia, falta de identidade, incertezas, ineficiência institucional. Isto porque comparado com os outros IF, o IFSP é uma instituição engessada, inflada e desorganizada. Meu principal desejo é visualizar uma estrutura organizacional mais eficiente e motivadora (Participante 21).

Falta de material básico, como xerox, material de escritório etc. Muito despreparo do pessoal do IFSP, centralização das ações apenas na reitoria, excesso de burocracia [...] (Participante 24).

O desafio apontado anteriormente e que diz respeito à característica do professor EBTT de atuar em diversos níveis de ensino e paralelamente desenvolver projetos de pesquisa e/ou extensão, além da participação em comissões e/ou em cargos de coordenação ou direção, como indicado pelo participante 32, que também identifica dificuldades com a burocracia:

O desafio é ministrar aulas em diversos níveis e modalidades de ensino e realizar extensão, pesquisa e atividades de gestão. Ainda precisamos avançar na questão do ensino realmente integrado. Precisamos dosar as atividades de pesquisa, extensão e as atribuições de gestão, sob pena de não fazer bem nenhuma das atribuições e nos perdermos num mar de burocracias (Participante 32).

Há ainda os desafios ligados às siglas e procedimentos internos, os quais demandam certo tempo até que o docente conheça os aspectos básicos relacionados ao preenchimento de diários, formulários e documentos para atribuição de aulas e de horários,

³⁸ Os Institutos Federais e instituições congêneres (Cefet, Colégios Federais, UTF) estão distribuídos nos Estados brasileiros em composições administrativas responsáveis em média por 8-10 unidades educativas (câmpus), ao passo que São Paulo numa única composição administrativa (Reitoria) é responsável por 36 unidades educativas regulares e 9 avançadas (câmpus).

procedimentos para encaminhamento de alunos com necessidades específicas aos setores responsáveis, formulários para a submissão de projetos de ensino, pesquisa e extensão, solicitação e encaminhamento de pedidos de visitas técnicas, entre outros, conforme exemplificado nas respostas a seguir:

Você levará um tempo para entender todas as siglas, os caminhos possíveis, suas obrigações efetivas, mas, aos poucos, você vai se situar aqui no IF (Participante 5).

[...] e, por fim, não se assuste com o número de siglas, aos poucos você pega. E, ah, a última coisa: estamos apreensivos com as medidas educacionais do novo governo (Participante 16).

Assim, as representações sociais sobre a burocracia e sobre os procedimentos internos de organização e controle da atuação dos professores EBTT levam-nos a interpretar que a dimensão da informação, definida por Moscovici (1978, p. 67) como a “organização do conhecimento”, é heterogênea e que a qualidade do conhecimento que cada um tem sobre esses procedimentos faz com que eles sejam representados como desafiadores ou dificultadores das ações cotidianas.

Embora a atuação do professor EBTT em diversas frentes seja extremamente desafiadora, conforme apontado em diversas passagens neste estudo, a possibilidade de atuar em todas essas dimensões é valorizada e é motivo de orgulho e realização profissional.

Ampliação do que seja ensino, pesquisa e extensão. O país carece muitíssimo de referências nesse sentido (Participante 14).

Além disso, a gestão democrática e o apoio institucional por ela proporcionado geram autonomia, corresponsabilidade pelas ações e a busca pela melhoria contínua.

Considero que o trabalho desenvolvido no IF é suficientemente apoiado, na medida do possível, por meio de ações, geralmente, engajadas em decisões coletivas e coordenadas. A autonomia se refere ao sinal verde dado pela gestão para as inúmeras ideias que rotineiramente tenho (Participante 24).

De forma bastante sutil surgem indícios de situações que podem dar espaço ao conflito entre os pares, por exemplo, necessidade que o gestor tem de cobrar certas atividades dos docentes, ou ainda na relação entre docentes, em que, às vezes, a

divergência de opiniões a respeito de assuntos diversos ou de ideologias políticas também abre espaço ao conflito.

As representações sociais dos professores consultados sobre as condições de trabalho parecem demonstrar que, em certos momentos, a especificidade do IF e, portanto, da própria carreira EBTT não é reconhecidas pelo grupo, muito embora sua qualidade, condições e estabilidade sejam identificadas e valorizadas, implicando diretamente a atitude dos sujeitos. Assim, a lacuna parece estar ligada à dimensão da informação das representações sociais, e a informação aqui aparece no sentido do conhecimento ou do pouco conhecimento sobre as especificidades do IF e das exigências ao professor EBTT para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Há que se compreender, ainda, que os desafios ultrapassam o âmbito da instituição e dos sujeitos que a constituem, pois o contexto político-econômico e social no qual o País se insere influencia o cotidiano dos professores e gestores, os quais demonstram insegurança nas políticas governamentais para a educação.

5.3.3 A influência do contexto no cotidiano do professor EBTT: a interferência do direcionamento político-ideológico do País

A mudança no direcionamento político-ideológico do Brasil ocorrido entre os anos de 2015 e 2016 tem influenciado significativamente o trabalho do professor EBTT. Antes desse período, como discutido no Capítulo 1, houve significativo investimento na educação profissional, científica e tecnológica proporcionando a criação e a consolidação dos Institutos Federais. Entretanto, mudanças no cenário político do País redefiniram o direcionamento dos investimentos e houve uma brusca mudança no aporte orçamentário.

No entanto, as ações não se reduziram às questões orçamentárias. Há algo maior em curso: têm sido aprovadas mudanças na base curricular em todos os níveis de ensino, afetando sobremaneira a proposta de formação integral a que os IFs se propõem. A história da educação profissional, como bem pontuou Manfredi (2002), sempre esteve vinculada ao direcionamento político-ideológico dos governantes do Brasil. Nesse sentido, não é de estranhar que a incerteza permeie as representações sociais do grupo de professores e gestores consultados. Há possivelmente um processo de ancoragem dessas representações na história de mudanças pelas quais a instituição passou. Dessarte, a insegurança e as

incertezas sobre o futuro da educação profissional e do próprio IF possivelmente se ancoram no medo de retomada das discussões de 1997, quando o governo federal tentava eximir a União de participar da Rede Federal, como apontado pelo autor. Sem entrar na alçada profunda do debate que tais ações inspiram e cuja discussão é importantíssima, mas foge ao escopo deste trabalho, há que se discutir a forma como esse contexto vem influenciando o cotidiano dos IFs e, portanto, do Câmpus pesquisado.

Há uma clara representação sobre a qualidade do ensino no IFSP que os professores e gestores sentem necessidade de manter e que foi destacada pelos depoimentos dos professores ao responderem à questão que lhes remetia especificamente ao câmpus pesquisado. Os professores questionam-se sobre como poderão desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com a qualidade que marca a sua atuação profissional no IF perante as ações governamentais de corte de orçamento para a educação. As produções textuais dos participantes denotam o medo da precarização e, conseqüentemente, a preocupação com a formação ofertada aos alunos do IF, que os impulsiona a criar e justificar antecipadamente possíveis falhas.

A incerteza, a insegurança e o próprio medo do sucateamento do IF e da precarização do trabalho do professor conduzem esses professores e gestores à luta e ao engajamento em prol da qualidade da educação. Em suas respostas, os sujeitos enfatizam a necessidade de defender o IF. Esse processo é impregnado de afetos demonstrando que a profissionalidade desses docentes e gestores está permeada pelos valores, denotando o quanto eles acreditam na instituição e são dispostos a lutar por ela. Essa luta não se restringe ao olhar para si no sentido da própria carreira, que proporciona a manutenção de uma vida digna, mas ultrapassa a dimensão subjetiva e escorre como um rio por meio das outras dimensões da subjetividade (intersubjetividade, transubjetividade) ao voltar-se aos alunos, aos colegas, à comunidade e a todas as outras esferas da sociedade e do País, que têm mudado sua realidade social a partir das possibilidades que o IF oferece enquanto instituição presente em mais de 600 municípios brasileiros.

Nesse sentido, há uma notória preocupação com as recentes decisões políticas, as quais envolvem redução drástica no orçamento destinado à educação com a Emenda Constitucional n.º 95/2016 (limitação dos gastos e investimentos públicos por 20 anos), e aprovação de reformas trabalhista (Lei n.º 13.467/2017) e proposta de reforma previdenciária (PEC n.º 287/2016), pois incidem diretamente no trabalho dos professores e

na manutenção de escolas, institutos federais e universidades e nos aspectos que ancoram sua dedicação ao IF. Todavia, se o cenário é de medo e insegurança, a reação dos professores é de união, fortalecimento e luta contra tais medidas, o que reforça a função identitária das representações sociais desse grupo e também a função de orientação, que, conforme Abric (1998), guia-os em seu comportamento e em suas práticas, levando à exaltação da importância do seu papel na sociedade.

Instabilidade política sem uma política educacional independente das filosofias partidárias, não há como planejar ações de ensino (Participante 6).

Isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem, a política nacional de gestão educacional é ineficiente e burocrática, inclusive para o ensino técnico que é uma especificidade do IFSP-XYZ (Participante 55).

Quando os professores olham para o Câmpus, notamos sentimentos de insegurança e incerteza sobre a política de corte de verbas para a educação, o aumento da carga horária de aulas dos professores por imposição do Ministério da Educação, em detrimento da pesquisa e da extensão, e a limitação orçamentária que aflige diretamente as possibilidades de investimento em infraestrutura e em custeio. Em termos institucionais, o desafio é:

Institucionalmente acredito que o maior desafio para um professor é lidar com as normativas que limitam o trabalho do professor e, como citado anteriormente, são destinadas apenas a alimentar a máquina pública e não a facilitar ou promover o processo de ensino e aprendizagem (Participante 60).

Os professores e gestores consultados enfatizam os sentimentos de incerteza e de insegurança do impacto da mudança no direcionamento político-econômico do Brasil sobre os Institutos Federais. Há um clima de vulnerabilidade dos servidores públicos no que diz respeito às perspectivas de investimentos, de melhoria e/ou manutenção da estrutura de salários, incentivos à pesquisa e extensão e, ainda, há preocupação com a forma como toda essa conjuntura poderá afetar na qualidade do ensino do IF. Além das mudanças em nível federal, também têm sido constantes as transformações em documentos, regras, regulamentos em nível institucional, as quais também impactam o cotidiano dos professores e gestores trazendo-lhes outros desafios, tal como ilustram os depoimentos a seguir:

Acredito que as políticas educacionais externas podem afetar a qualidade do ensino no IFSP e representam os desafios que o professor do IFSP enfrenta hoje. As mudanças com relação à carga horária, a diminuição das verbas são desafios para o professor, que pode sofrer com a queda na qualidade do Instituto (Participante 4).

Falta de clareza e organização dos regulamentos do IFSP. As regras mudam muito. Desde 2008 são diferentes organizações didáticas, Portaria

de Atribuição da carga horária do professor etc. cada hora é uma novidade no IFSP e isso é ruim (Participante 34).

Falta de infraestrutura adequada, como espaços exclusivos; falta de materiais, como papel sulfite, canetões; falta de recursos para bolsistas e para projetos. Não há recurso financeiro suficiente para custeio e para investimentos por parte do Governo Federal (Participante 02).

Restrições orçamentárias! O fato de não haver recursos orçamentários para visitas técnicas, aquisição de laboratórios específicos para o curso e falta de bolsas para iniciação-científica (Participante 43).

Nesse sentido, observa-se que as tomadas de posição dos professores e gestores com relação ao direcionamento político-ideológico do País e sua influência nas políticas voltadas para a educação ou que atingem os trabalhadores, de forma geral são representadas em várias direções: na qualidade do ensino, quando vinculada à falta de material, de recursos para visitas técnicas e para o desenvolvimento de pesquisa e de extensão, entre outras consequências que atingem diretamente a imagem de qualidade que os professores têm sobre sua atuação e sobre a própria instituição. As incertezas também estão presentes no nível burocrático, por conta de constantes mudanças em regulamentos e normas. Notamos os esforços e a luta para manter um nível de desempenho que garanta a qualidade do ensino no contexto de escassez de recursos, comprando materiais, participando de congressos e eventos com recursos próprios. Há professores que compreendem as limitações da instituição e que atribuem a si mesmos os desafios que enfrentam no cotidiano escolar, tal como mencionado pelo participante 60:

Me sinto muito confortável atuando no IFSP-XYZ; acredito que atualmente meus desafios como professora são mais pessoais do que profissionais; o IFSP-XYZ não me oferece uma estrutura impecável, mas oferece todas as condições para o exercício efetivo da docência (Participante 60).

Muitas vezes as mudanças em nível federal acabam por exigir adequações em nível institucional, como foi o caso da Portaria n.º 17/2016 (BRASIL, MEC/SETEC, 2016), que alterou a distribuição da carga horária docente privilegiando o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão e que impõe ao IFSP uma revisão da Resolução n.º 109/2015, que definia um equilíbrio entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, à qual os Câmpus se adequaram há pouco tempo. As constantes mudanças provocam um sentimento de que não há uma definição clara nos regulamentos institucionais, impactando até mesmo as representações que os servidores têm a respeito da identidade institucional.

Além disso, a composição da carga horária de trabalho do professor EBTT é distribuída no tripé ensino, pesquisa e extensão, tal como referido no Capítulo 2 que trata

sobre a instituição e sobre as regras e regulamentos pertinentes ao contrato de trabalho e ao que se espera do professor. Somamos a isso a participação em comissões que envolve quase a totalidade dos professores e gestores na gestão democrática. Entretanto, ocorrem casos em que, dependendo da área do conhecimento em que o professor atua, o número de horas-aula semanais é relativamente baixo, fazendo com que o professor se veja pressionado a buscar por outras atividades que complementem sua carga horária de trabalho, tal como ilustrado pelo participante 62.

Me sinto um pouco apreensiva visto às exigências de PIT³⁹ e RIT,⁴⁰ pois, de fato, o cumprimento da carga didática acaba não dependendo exclusivamente de mim, o que me angustia. Gostaria de ter mais turmas regulares. Particularmente no meu caso, o pequeno número de aulas parece um desafio em virtude da dificuldade para completar a carga horária, o que impõe a necessidade de oferecer cursos de extensão e ficar submetido à procura de interessados (Participante 62).

A dificuldade orçamentária pela qual o IFSP-XYZ e outros IFs do Brasil vêm passando após os cortes de recursos financeiros para a educação tem impactado significativamente as ações cotidianas nas quatro dimensões de atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão. Ora, havia um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que previa os investimentos e os recursos necessários para o custeio das atividades dos Câmpus para o período de 2014 a 2018. Entretanto, a partir do final do ano de 2015 em diante o Governo Federal implantou medidas que interferiram significativamente naquilo que havia sido planejado, trazendo problemas de toda ordem e, obviamente, sérios problemas operacionais, como mencionado pelos participantes 13 e 18.

A falta de recursos é um dos principais problemas atualmente. Não ter papel e a impressão ser controlada é complicado. Isso dificulta a elaboração de aulas diferentes da expositiva, pois é preciso ter recursos para providenciarmos as dinâmicas e atividades [...] (Participante 13).

Espaço para trabalhar, atender alunos, restaurante universitário, mais disponibilidade de bibliografias para pesquisa. Por problemas de orçamento não temos muito conforto, trabalhamos no limite (Participante 18).

Para a melhor compreensão das representações sociais do grupo estudado sobre ser professor no IFSP, investigou-se a atuação dos participantes sob o prisma da aproximação e do distanciamento das atividades que desenvolvem, como veremos a seguir.

³⁹ PIT – Plano Individual de Trabalho Docente (IFSP, Resolução n.º 109/2015).

⁴⁰ RIT – Relatório Individual de Trabalho Docente (IFSP, Resolução n.º 109/2015).

5.4 Análise de aproximação e distanciamento das atividades desenvolvidas pelos professores do IFSP no câmpus estudado

Com o intuito de aprofundar e complementar a descoberta de aspectos objetivos, mas também simbólicos e subjetivos sobre profissionalidade do professor EBTT, havia, no questionário de formato diversificado aplicado ao grupo de 63 docentes e gestores, uma questão aberta com as seguintes consignas: “o que eu gostaria de fazer, mas não faço”; “o que eu gostaria de fazer e faço”; “o que eu não gostaria de fazer e faço”; e “o que eu não gostaria de fazer e não faço”. Como esclarecido neste Capítulo 5 referente ao Método, às respostas a essa questão foi aplicada a análise de conteúdo, sob a perspectiva de Franco (2012). As categorias referentes às informações básicas de perfil foram definidas *a priori*. A análise de conteúdo temática definiu, também *a priori*, como eixos temáticos as dimensões de atuação do professor EBTT: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para a melhor organização da análise desses resultados, cada uma delas será tratada separadamente, muito embora não se pretenda perder o dinamismo das produções realizadas pelos sujeitos. Nesse sentido, ressaltamos que as dimensões de atuação do professor EBTT se entrecruzam nas respostas às quatro consignas, ora assumindo o tema principal da resposta, ora sendo usado na justificativa que leva o sujeito a realizar ou não determinada ação.

A seguir, encontramos cada uma das dimensões de atuação do professor EBTT sistematizadas por meio de um quadro que sintetiza as respostas dos sujeitos às quatro consignas de aproximação ou distanciamento para com as atividades que desenvolvem. As justificativas para as respostas dadas são tratadas após cada quadro. Houve intersecções, ou seja, justificativas que se repetem em todas as dimensões, as quais serão tratadas ao final deste tópico.

5.4.1 O ensino

O ensino representa o cerne da atuação do professor EBTT e apresentou 134 ocorrências entre as quatro consignas, prevalecendo nas duas consignas relacionadas ao que o “professor gostaria de fazer”, as quais somadas apresentaram 91 ocorrências de aspectos ligados a essa dimensão. O Quadro 4, a seguir, apresenta uma sistematização das respostas às consignas categorizadas no ensino.

Quadro 4 – Ensino – sistematização das respostas às quatro consignas

O que eu gostaria de fazer, mas não faço	O que eu gostaria de fazer e faço
<p><i>Número de ocorrências de temas ligados ao ensino: 41</i></p> <p>Dentro e fora da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com alunos em horários e espaços alternativos; montar grupo de estudos; plantão de dúvidas; possibilidade de dividir as turmas e trabalhar com grupos menores. - Aulas práticas; de campo; de laboratório; visitas técnicas. - Mais tempo/dedicação para o preparo de aulas, inclusive em espaços diferenciados. - Trabalhar de forma interdisciplinar - Registros de aulas – gravações, anotações sobre os alunos. - Aulas em cursos de pós-graduação; em cursos semipresenciais. - Dedicação somente às atividades de ensino. - Ser um professor-facilitador. - Inclusão, demandas regionais. <p>Projetos de Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos diferentes para os alunos do médio. - Monitoria; Feira de Ciências. <p>Sobre a formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curso de práticas pedagógicas para o ensino médio; cursos de línguas; organização. interdisciplinaridade; avaliação/autoavaliação da docência. 	<p><i>Número de ocorrências de temas ligados ao ensino: 50</i></p> <p>Dentro e fora da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas no ensino médio e superior – exige esforço, dedicação e disposição. - Aulas na área em que fez graduação/pós-graduação. - Ministrar uma quantidade de horas-aula semanais que permita o envolvimento em outras atividades. - Realização de atividades/aulas práticas; uso de ferramentas e tecnologias da informação. - Preparar aulas de qualidade e com liberdade para atender às necessidades dos alunos. - Metodologia de ensino: uso de diferentes metodologias de ensino; aprendizagem cooperativa; fortalecimento das relações na sala de aula; jogos didáticos, exemplos do cotidiano; complexidade x fragmentação; debates; dinâmicas; conhecimento do cotidiano x conhecimento formal/científico. - Diálogo com os alunos durante a exposição do conteúdo (incentivo para que o aluno busque dentro de si a identificação com o conteúdo). - Atenção ao aluno indivíduo e ao aluno coletivo. Condução para que o aluno se auto-observe como ser único. - Participação dos alunos, envolvimento e capacidade de estimulá-los a tirar conclusões próprias (desenvolver visão crítica). - Formação integral (vida pessoal e profissional, valores, ética; base científica e cultural). - Orientação de TCC; orientação de alunos em projetos de ensino, pesquisa, extensão - Projetos de ensino - Ensino com qualidade <p>Sobre a formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instituição permite e promove a capacitação. - Melhorar práticas dentro e fora da sala de aula. - Cursos de metodologias ativas; diferentes metodologias de ensino (aprender, capacitar-se).

O que eu não gostaria de fazer e faço	O que eu não gostaria de fazer e não faço
<p><i>Número de ocorrências de temas relacionados ao ensino: 20</i></p> <p>Questões didático-pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lidar com a indisciplina dos alunos. - Ministrar aulas apenas para o ensino médio. - Aulas em cursos distintos da área de formação. <p>Planejamento x flexibilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparar aulas em cima da hora; desorganização quanto ao tempo; dificuldade quanto à falta de flexibilidade do plano de aula. <p>Outras questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuniões não pedagógicas; formação continuada obrigatória; procedimentos para a resolução de questões do cotidiano escolar. - Burocracia x qualidade do trabalho docente em termos do tripé ensino, pesquisa e extensão. <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de dinheiro próprio para aulas práticas. 	<p><i>Número de ocorrências de temas ligados ao ensino: 23</i></p> <p>Questões didático-pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engessar a aula; aulas conteudistas; escrever todo o conteúdo na lousa; usar material didático preestabelecido, que se imponha ao professor, tirando sua autonomia e flexibilidade. - Entrar em conflito com os alunos e permitir o conflito entre eles. - Apenas ministrar aulas, sem dedicação à pesquisa e à extensão. - Ser forçada a aprovar alunos que não tenham mérito suficiente. - Não seguir as regras para ajudar alunos descomprometidos. - Dinâmicas de grupo. - Trabalhar com o ensino fundamental. <p>Planejamento x flexibilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficar preso ao Projeto Pedagógico do Curso. - Atividades em português no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – foi liberado para fazer as aulas e atividades em libras e as atividades em libras. <p>Relacionamento interpessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de respeito com o próximo – organização da sala de aula para o próximo professor. <p>Questões diversas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deixar de dar aulas, de dialogar e de questionar. Essa é a principal função do professor [...]. - Não deixar de se empenhar ao máximo em prol dos alunos e da instituição. - Jornadas extenuantes; excesso de horas-aula (> 16 aulas semanais).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nas justificativas das respostas à consigna “gostaria de fazer, mas não faço”, os maiores limitantes estão relacionados à falta de tempo (sentimento de sobrecarga de trabalho) e à infraestrutura do Câmpus (salas de aula; salas específicas para determinadas aulas; estúdio para gravação de videoaulas, tanto para um maior investimento em ensino a distância como para aulas de libras).

Os participantes indicam que o tempo de 1 hora para o preparo de cada aula, definido pelo IFSP e referendado pela Resolução n.º 109/2015 (IFSP, 2015), que regulamenta a distribuição da carga horária docente, é insuficiente. O preparo de uma aula com o nível de qualidade elevado é algo que vai além de preparar um arcabouço de conteúdos que atenda ao plano de ensino disposto no Projeto Pedagógico do Curso. No preparo de uma aula é preciso considerar que o ensino é a essência do trabalho do professor, mesmo tomando-o como indissociável da pesquisa e da extensão. Assim, o preparo envolve, além do conteúdo propriamente dito, a turma e os alunos envolvidos nessa construção do conhecimento, a maneira como aquele conteúdo pode relacionar-se com outras áreas do conhecimento – lembrando aqui a demanda pela construção do pensamento complexo, mais afinada com a proposta de integração curricular, só para citar alguns. Em suas pesquisas, Tardiff e Lessard (2005, p. 135) evidenciam que,

[...] à noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. [...] Além disso, a fim de manter a atenção dos alunos em classe, os professores precisam também familiarizar-se com suas preferências e seus gostos. Para isso, entre outras coisas, precisam assistir programas na televisão e alguns filmes. Assim, o trabalho fora do horário de aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente. Ademais, devido aos componentes emocionais da relação com os alunos, nem sempre é fácil ou mesmo possível desembaraçar-se completamente de alguns cuidados fora do tempo de trabalho.

A questão do preparo de aulas e da falta de tempo para a dedicação adequada torna-se crucial na qualidade do ensino ofertado, daí ser encarado por alguns docentes como algo que eles gostariam de fazer, mas não têm feito. A sistematização das aulas exige programação anterior, cujo tempo difere do planejamento de atividades técnicas ou burocráticas. No entanto, essa não é uma peculiaridade da profissionalidade do professor EBTT, e sim da docência, como bem referenciado por Tardiff e Lessard (2005).

Outro ponto de destaque refere-se ao processo burocrático, que, de acordo com os professores, fica sob responsabilidade do próprio professor. A questão da burocracia tão amplamente mencionada em várias respostas às diferentes questões requer um aprofundamento e será retomada na análise dos grupos focais.

No tocante à formação continuada, os sujeitos apontam a necessidade de capacitação para lidar com os alunos e com as demandas dos cursos de ensino médio integrado ao técnico (integração curricular). Se, por um lado, os professores percebem a própria demanda de formação continuada, por outro, também enxergam a necessidade de revisão das matrizes curriculares dos cursos no sentido de aumentar as possibilidades de interdisciplinaridade. Saviani (2007; 2003) critica a fragmentação do ensino. Ele defende que o papel do ensino médio seria o de recuperar a relação entre o conhecimento e o mundo do trabalho, até mesmo no ensino regular. O que se observa, porém, é a fragmentação que começa no ensino fundamental e acaba sendo reforçada no médio. A própria formação do professor foi baseada na fragmentação, o que dificulta, muitas vezes, um movimento de retomada do complexo no estabelecimento de relações concretas entre o conhecimento científico ou formal e sua aplicabilidade na prática cotidiana e/ou no mundo do trabalho. Nesse sentido, é desafiador repensar as matrizes curriculares no sentido da integração e até mesmo a própria metodologia de ensino, daí a necessidade de investimento em formação continuada para dar conta dessa demanda. Soma-se a isso a necessidade de discutir em profundidade sobre a adolescência, sobre o *Outro* aluno, investigando-se ainda mais o entendimento sobre os diferentes públicos para os quais se destinam as ações dos docentes.

Há, ainda, a necessidade de alguns docentes no sentido de dividir as turmas para possibilitar o trabalho com grupos menores. Existe o sentimento, por parte de alguns poucos docentes da Base Nacional Comum, de que suas áreas do conhecimento são desvalorizadas quando comparadas com as outras.

Os aspectos relacionados ao ensino foram os mais frequentes nas respostas à consigna “gostaria de fazer e faço”, com 50 ocorrências em 63 respostas. Entre as justificativas encontram-se vários aspectos ligados às condições de trabalho: disponibilidade de recursos materiais (salas e laboratórios equipados), físicos (laboratórios e infraestrutura para aulas práticas) e financeiros (apoio financeiro para o desenvolvimento

de projetos de ensino, participação em congressos e eventos); incentivo à capacitação (no trabalho e fora dele, por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu* com possibilidade de afastamento remunerado); aulas em diferentes níveis de ensino, com liberdade de experimentar metodologias variadas, além do incentivo de horas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Nas respostas e nas justificativas a essa consigna ficam claras a vocação desses profissionais para a docência e a motivação com que trabalham sua profissionalidade em múltiplos aspectos que, por vezes, são desafiadores, por exemplo, quando lidam com a heterogeneidade das turmas, com o número de componentes curriculares diferentes e/ou na atuação em cursos com enfoques distintos, ou, ainda, o próprio desafio de educar para a vida (formação integral), são aspectos que incentivam os professores à dedicação intensa e que inspiram sentimento de orgulho por pertencer a uma equipe altamente qualificada e a uma instituição onde eles se sentem valorizados e com possibilidade de realização profissional. As respostas dos participantes 30 e 32 são destacadas para ilustrar parte da visão dos professores e gestores pesquisados sobre suas preferências e oportunidades de ação na dimensão ensino.

Melhorar ao máximo o conteúdo das aulas e a preparação pedagógica. Excelência no ensino (Participante 30).

Ministrar uma quantidade razoável de aulas de forma que possa preparar uma boa aula, pesquisar materiais e estratégias didáticas, estudar e ter disposição para interagir com alunos do ensino médio. Acredito que uma das principais missões do IF é ministrar cursos de qualidade e também por acreditar em um ensino público voltado para o aluno do médio e superior possa proporcionar uma base científico-cultural para a vida e para a atividade profissional (Participante 32).

Novamente, as análises das representações sociais do grupo estudado mostram que o campo de representação é permeado de afetos, cuja conotação é predominantemente positiva, levando-os à atitude de comprometimento, dedicação e responsabilidade com as ações que desenvolvem, traduzindo-se na imagem de qualidade que alimenta esse posicionamento do grupo e reforça a proteção de sua identidade.

Na consigna “não gostaria de fazer e faço” as justificativas apontam para a dificuldade por parte de alguns professores de lidar com a indisciplina dos alunos e com os procedimentos da instituição diante dessa questão, alegando que precisa de ajustes visando a otimização do processo. Sobre o planejamento x flexibilidade, há docentes que apresentam dificuldades de planejamento e organização quanto ao tempo para o preparo

das aulas e julgam que o tempo previsto para essa atividade na distribuição da carga horária docente é insuficiente. Ainda sobre questões relacionadas ao planejamento e flexibilidade, há docentes que comentam sobre a necessidade de coerência entre o plano de ensino previsto no PPC e o plano de ensino do que é realizado em aula, porém, às vezes, o professor não participou da elaboração e não pode alterá-lo, salvo em situações de reformulação do PPC. Eles alegam que, em certas situações, o plano de aula precisaria de uma flexibilidade para se adequar ao perfil de cada turma, de modo a evitar a incoerência entre o proposto no PPC e a prática cotidiana em aula. A participação em reuniões não pedagógicas e em processos burocráticos próprios da instituição se dá pela obrigatoriedade (convocação para as reuniões, por exemplo). Em uma das respostas relacionadas à participação em reuniões, há uma justificativa que sugere que a formação continuada seja realizada de acordo com a demanda dos docentes. Sobre esse aspecto específico, vale salientar que na Resolução n.º 138/2015 (IFSP, 2015), nos arts. 1.º e 2.º, que tratam da definição e dos objetivos da formação continuada, há previsão de que a formação esteja em consonância com as demandas dos professores. E o art. 4.º reforça essa intenção quando em seu inciso II afirma a necessidade de “discussões contextualizadas sobre o fazer pedagógico e as dimensões técnica, cultural, científica e extensionista, com base na realidade de trabalho do câmpus e nas demandas dos professores” (IFSP, 2015, p. 03).

Nas respostas à consigna “não gostaria de fazer e não faço” são abordadas questões didático-pedagógicas, de planejamento e flexibilidade, entre outras, como o número máximo de horas-aula semanais. A imagem da qualidade do ensino é novamente retomada e indica sua importância nas representações sociais do grupo estudado sobre ser professor. Nesse sentido, há uma preocupação em equilibrar o conteúdo previsto no PPC dos cursos e a dinâmica das aulas, respeitando-se o ritmo dos alunos e as demandas das turmas. Destacamos, ainda, o relacionamento interpessoal, que, na concepção dos sujeitos, deve privilegiar a harmonia entre os pares e entre professores e alunos, novamente com uma preocupação a respeito da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, levando-se em conta a busca pela sua construção coletiva, evitando-se aulas excessivamente conteudistas ou que privilegiam uma só metodologia. Os participantes também enfatizam suas próprias posturas no sentido do máximo empenho e dedicação à instituição. Esses dois últimos aspectos ficam claros nas justificativas apresentadas a seguir:

Os alunos possuem modos diferentes de solidificação dos conhecimentos adquiridos. Se a aula for engessada, parametrizada para cumprir os conteúdos, esse processo é prejudicado (Participante 6).

Embora a instituição tenha seus problemas, ela representa uma proposta de ensino interessante e proporciona boas condições de trabalho, deste modo, não vejo motivo para não me empenhar em meu trabalho enquanto professor e agente público (Participante 32).

5.4.2 A pesquisa

A seguir, sistematizamos a análise de conteúdo sobre a aproximação e o distanciamento dos professores e gestores com relação à Pesquisa. Depois, apresentamos as justificativas e aprofundamos a análise realizada.

Quadro 5 – Pesquisa – sistematização das respostas às quatro consignas

O que eu gostaria de fazer, mas não faço	O que eu gostaria de fazer e faço
<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à pesquisa: 33</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa – relacionada à área de doutorado; vinculados aos objetivos institucionais e às demandas regionais; sobre os egressos do IFSP-XYZ; em âmbito internacional. - Produção científica. - Participação em congressos. - Montar grupo de pesquisa com alunos e outros docentes. - Desenvolver trabalho de orientação de alunos e pesquisa. - Projetos de pesquisa que dependem de infraestrutura, equipamentos e insumos. - Pesquisas. - Iniciação científica com alunos do médio. 	<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à pesquisa: 14</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo e projetos de pesquisa. - Participar de eventos e congressos. - Publicação de artigos e livros. - Orientação de iniciação científica. - Importância da pesquisa na formação pessoal e profissional do professor.

O que eu não gostaria de fazer e faço	O que eu não gostaria de fazer e não faço
<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à pesquisa – 6</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Burocracia – preenchimento de formulários, relatórios etc. (planejamento do projeto à prestação de contas). - Reuniões em excesso – prejudicam a disponibilidade de tempo para a execução das pesquisas. - Recursos financeiros – uso de recurso próprio para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa. 	<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à pesquisa – 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Burocracia – um professor citou que deixa de realizar projetos por conta do excesso de burocracia envolvida nos processos. - Pesquisa voltada para o ensino – um outro participante diz que prefere realizar pesquisas voltadas para a melhoria da qualidade das aulas, pois prefere atuar como docente, sem necessidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa científica. - Sentimento – de não obrigação quanto à pesquisa científica.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A análise de conteúdo das consignas destacadas *supra* e relacionadas à atuação do professor EBTT na pesquisa mostra que a palavra “pesquisa” aparece 70 vezes nas respostas às quatro consignas, corroborando sua importância no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Analisando cada consigna separadamente, observamos que a palavra “pesquisa”, na consigna “gostaria de fazer, mas não faço”, apresentou alta frequência, representando 50% do total de ocorrências dessa palavra nas quatro consignas. Dos 63 professores, 27 gostariam de se dedicar mais ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas não o fazem. Eles gostariam de criar grupos de pesquisa com professores e alunos; desenvolver projetos de pesquisa básica, avançada, em nível internacional, vinculadas ou não às suas áreas de formação etc.

Entre as justificativas citadas nessa consigna estão: falta de tempo; falta de recursos materiais, financeiros e de infraestrutura; falta de parcerias com empresas. A falta de tempo, mencionada por 11 participantes que citaram a pesquisa nessa consigna, deve-se à divisão do trabalho do professor EBTT em múltiplas combinações, nas quais o ensino é o cerne, mas entre as atividades secundárias estão a pesquisa, a extensão e a participação na

gestão. Muitos docentes sentem-se sobrecarregados com reuniões, aulas, atendimento aos alunos, projetos de extensão, de ensino e/ou ocupação de cargos de coordenação.

Nas respostas à consigna “gostaria de fazer e faço”, houve 13 ocorrências da palavra pesquisa, citada por 12 participantes e nas quais é enaltecida a possibilidade que a instituição oferece em termos de recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, com editais e financiamento de bolsas para os alunos. Esses professores realizam pesquisas básicas e aplicadas, em alguns casos com viés tecnológico. Entre as justificativas para a realização de projetos de pesquisa, os docentes indicam que a orientação de alunos de iniciação científica (inclusive do ensino médio) aumenta a qualidade da formação ofertada no IF. A pesquisa é vista como uma das fontes de realização profissional e é entendida como possibilidade de formação continuada, conforme ilustrado na seguinte resposta:

[...] As pesquisas são importantes para meu desenvolvimento profissional e pessoal (Participante 50).

Nas respostas à consigna “não gostaria de fazer, mas faço” identificamos 4 ocorrências da palavra pesquisa, mencionadas por 4 docentes. Entre as justificativas estão: financiamento da pesquisa com recurso próprio e excesso de burocracia envolvida na realização dos projetos. Um docente gostaria de se dedicar somente ao ensino, mas desenvolve atividades de pesquisa e extensão para a complementação da carga horária nos moldes em que é estipulada pela instituição.

Quanto à consigna “não gostaria de fazer e não faço” houve 4 ocorrências da palavra “pesquisa” encontradas nas respostas de 3 docentes. Para eles, a satisfação profissional relaciona-se ao ensino, conforme observamos na resposta do participante 17, na qual a pesquisa assume o lugar do estudo e do preparo de aulas com alto nível de qualidade.

[não gosto e não faço] Desenvolver pesquisas e produções acadêmicas. Gosto de pesquisar para o aprimoramento do exercício da docência, pois dar aulas de qualidade é o meu principal objetivo (Participante 17).

O lugar que a pesquisa ocupa no cotidiano dos docentes EBTT corrobora as afirmações de Kenski (2001, p. 96), no sentido de que esses professores, “[...] Anseiam em

oferecer um ensino de qualidade, adequado aos novos tempos, às novas exigências sociais e profissionais”.

A pesquisa é representada pelo grupo de professores como um modo de complementar de formação continuada. A instituição oferece oportunidades de formação no trabalho (reuniões mensais de estudo) e fora dele (incentivo à realização de cursos *stricto sensu* com afastamento remunerado). Os docentes ressaltam que o desenvolvimento de projetos de pesquisa agrega à formação do professor, que passa a ter melhores condições para a oferta do ensino de qualidade, o que denota a importância da pesquisa nas representações sociais desses docentes, como fica claro a seguir:

Gostaria de me envolver mais com as atividades de pesquisa, o que não é possível devido às minhas outras atividades. Agregaria mais à minha prática de professor a partir da interação entre pesquisa e docência (Participante 65).

Há uma grande preocupação com a distribuição da carga horária docente quando as alterações nas diretrizes legais e normativas se dão no sentido de privilegiar a dimensão do ensino em detrimento do desenvolvimento de projetos de pesquisa. A esse respeito, o participante 56 comenta:

O limite do número máximo de aulas em 16 é bastante satisfatório, pois possibilita um tempo maior para o preparo das aulas e atividades. Isto possibilita que o professor realize outras atividades, como pesquisa e extensão, o que é extremamente importante para o docente (Participante 56).

Quando se considera que os professores EBTT podem estar integrados aos eixos da pesquisa e da extensão, além da sua atuação no ensino (formando o tripé previsto na Lei n.º 11.892/2008), esta pode ser, para os novos docentes, uma porta de crescimento, conforme defendido por Lüdke (2001, p. 51):

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa, terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto na qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter.

Identificamos um dilema nas normas e regulamentos envolvendo a distribuição da carga horária docente, nas quais há avanços e retrocessos no incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão *versus* o número mínimo de horas-aula semanais estipulado para os docentes. Os avanços e recuos levantaram a questão: o que os gestores pretendem? Professores aulistas e conteudistas ou professores que atuam na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? É bom lembrar que essa última perspectiva está mais afinada com a proposta de formação integral que a Lei n.º 11.892/2008 pressupõe que seja ofertada nos IFs. A esse respeito, ao justificar sua resposta à consigna “não gostaria e não faço”, o participante 38 comenta sobre as aulas conteudistas:

Aulas conteudistas, no meu modo de ver, não acrescentam de verdade os conteúdos ensinados para os alunos. Os conteúdos expositivos em excesso não contribuem, de fato, para o desenvolvimento intelectual e humano do aluno. Alguns conteúdos teóricos, conceituais devem, sem dúvida, ser trabalhados. Mas não devem predominar de forma alguma, principalmente, dentro da minha área (Participante 38).

Neste estudo, a investigação sobre o professor EBTT permitiu identificar como os próprios professores representam a sua profissionalidade no que se refere à pesquisa e à extensão. A análise das respostas às consignas mostram um dilema: de um lado, saber que a pesquisa e a extensão são uma ponte entre o ensino e a própria formação continuada; de outro, as oportunidades que se abrem para docentes que querem atuar na pesquisa e na extensão. Nos IF, a apresentação das possibilidades concretas da ação docente na pesquisa e na extensão constituem-se em fundamento epistemológico do professor EBTT – que procura recriar-se não só ao desafiar seus alunos na área da pesquisa, mas ele mesmo integrando a pesquisa e a extensão como eixo de sua formação continuada. As diretrizes legais que apontam para a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão possibilitam novas formas didático-pedagógicas de construção de saberes, que são muito valorizadas pelos docentes, sendo um caminho natural para romper com a falsa dicotomia entre teoria e prática.

Institucionalmente, a pesquisa é coordenada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRP), que, conforme discutido anteriormente, é composta por três diretorias que, por sua vez, coordenam o trabalho de várias coordenadorias, assim estruturadas: I – Diretoria do Núcleo de Inovação Tecnológica (a – Coordenadoria de

Informação Tecnológica e de Propriedade Intelectual; b – Coordenadoria de Transferência de Tecnologia); II – Diretoria de Pesquisa (a – Coordenadoria de Bolsas de Iniciação Científica; b – Coordenadoria de Acordos e Convênios; c – Coordenadoria de Publicações Científicas; d – Gerência de Fomento à Pesquisa; e – Coordenadoria de Apoio à Captação de Recursos); III – Diretoria de Pós-Graduação (a – Coordenadoria de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; b – Coordenadoria de Pós-Graduação *Lato Sensu*). São várias as funções e atribuições da PRP ligadas às suas diretorias: planejar, executar e supervisionar políticas estratégicas para o incentivo da inovação tecnológica, proteção intelectual e transferência de tecnologia em todos os seus aspectos e processos; planejar, coordenar e gerir a criação de núcleos e grupos de pesquisa, as atividades de fomento, a divulgação dos resultados, a supervisão dos programas e bolsas de iniciação científica e tecnológica e as publicações científicas do IFSP; promover a divulgação dos resultados das pesquisas e inovação e as publicações institucionais; planejar e gerenciar as atividades de fomento; analisar e emitir parecer sobre os projetos de cursos de Pós-Graduação nos níveis *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; criar e gerir o comitê de ética de acordo com as prerrogativas legais; oferecer apoio e suporte na criação e fortalecimento das parcerias do IFSP com instituições educacionais, órgãos de governo, empresas e demais organizações da sociedade, criando oportunidades para que as atividades de ensino, de pesquisa e de inovação tecnológica se beneficiem dessas interações e contribuam para o desenvolvimento tecnológico do País (Regimento do IFSP, arts. 73 a 92).

Em nível federal, a Portaria n.º 17/2016 (BRASIL, MEC/SETEC, 2016), que define as diretrizes para a regulamentação das atividades docentes na RFEPCT, determina como a pesquisa deve ser desenvolvida no âmbito dos IFs, quando em seu art. 5.º estabelece que:

As atividades de Pesquisa Aplicada devem envolver docentes, técnico-administrativos e discentes, visando à produção técnica, científica, tecnológica e inovadora, com ênfase no atendimento das demandas regionais, observando-se os aspectos técnicos, políticos, sociais, ambientais e econômicos incluindo aquelas em parcerias com empresas e outras instituições (BRASIL, MEC/SETEC, 2016).

Muito embora as regulamentações institucionais e federais apontem diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa aplicada no IF, na prática cotidiana a falta de tempo, justificada pelo envolvimento com outras atividades, impõe restrições à dedicação dos

docentes consultados aos projetos de pesquisa. Talvez haja dificuldade por parte dos docentes no sentido de compreender as especificidades da pesquisa no âmbito do IF, de forma a favorecer o planejamento de ações nesse sentido, porém esse aspecto não foi devidamente aprofundado com os sujeitos.

5.4.3 A extensão

A análise de conteúdo sobre a aproximação ou o distanciamento dos professores e gestores no tocante à extensão está sistematizada no Quadro 6. Em seguida, apresentamos as justificativas e aprofundamos a análise realizada.

Quadro 6 – Extensão – sistematização das respostas às quatro consignas

O que eu gostaria de fazer, mas não faço	O que eu gostaria de fazer e faço
<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à extensão: 10</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o relacionamento do IFSP com universidades e com empresas nacionais e internacionais (parcerias, convênios e acordos) para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão). - Projetos e cursos de extensão – maior interação com a comunidade do entorno. - Maior dedicação às atividades de extensão. 	<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à extensão: 19</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos e cursos de extensão. - Cursos de extensão que permitam extrapolar os rigores do planejamento de um curso regular; professor explora temas com os quais se identifica e obtém retorno positivo. - Participação em Conselhos externos (ex. Conselho Municipal de Educação). - Desenvolver atividades em parceria com escolas da região. - Projetos de extensão que atendam a população local e carente economicamente [...].
O que eu não gostaria de fazer e não faço	O que eu não gostaria de fazer e não faço
<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à extensão: 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lidar com a burocracia envolvida nos projetos de extensão. - Preencher os projetos de extensão no sistema sigprojet (não é adaptado às pessoas com necessidades especiais). 	<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à extensão: 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas as menções à extensão nessa consigna estavam no contexto das justificativas à resposta dada. Sendo assim, todas diziam respeito ao professor se sentir bem em poder trabalhar com a extensão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observamos nas respostas dos participantes a consonância entre o que se entende como extensão no âmbito do IFSP, definido no art. 5.º da Resolução n.º 112/2014 (IFSP, 2014) e as ações de extensão empreendidas pelos professores e gestores consultados. Nas respostas à consigna “gostaria de fazer, mas não faço” houve apenas 10 ocorrências de temas ligados à extensão. Além da falta de tempo e dos processos burocráticos, que serão tratados mais adiante, os participantes apontam a dificuldade relacionada à infraestrutura física limitada do Câmpus XYZ, que, na concepção deles, inviabiliza outros projetos de extensão. Outrossim, a ênfase recai sobre os prazos com que os editais são compartilhados, os quais são exíguos, do ponto de vista de alguns dos participantes.

Sobre o que o professor “gostaria de fazer e faz” na dimensão extensão houve 19 ocorrências sob a justificativa de que há tempo e incentivo para o desenvolvimento de projetos e cursos de extensão, com disponibilidade de recursos financeiros que permitem a seleção de alunos-bolsistas e com possibilidade de parcerias com outras instituições, muito embora os trâmites burocráticos para os acordos e convênios sejam morosos. Os projetos de extensão possibilitam a ampliação e o aprofundamento na formação de professores por meio da parceria com escolas, as quais permitem que o licenciando do IFSP vivencie um pouco da realidade que vai encontrar depois de formado. Ademais, nas representações dos sujeitos estudados, as ações de extensão permitem atingir um público diferenciado, às vezes mais carente, aumentando as possibilidades de inclusão social.

Com relação à consigna “não gostaria de fazer e faço” houve 3 ocorrências relacionadas à extensão, que se referem ao fato de o professor assumir grande parte dos processos burocráticos relacionados aos projetos e cursos de extensão, o que provoca uma sensação de “solidão” em alguns professores, tal como aponta o participante 25:

[...] Não existe apoio em relação à burocracia e o professor tem que organizar tudo sozinho (Participante 25).

Outro aspecto importante chama a atenção: o sistema pelo qual os projetos são submetidos e avaliados, não são adequados às pessoas com necessidades especiais, conforme salientado por um professor.

5.4.4 A gestão

A análise de conteúdo enfocando a aproximação ou o distanciamento da atuação dos professores com relação à gestão, cuja sistematização está no Quadro 7 a seguir, mostra que, ao contrário das outras dimensões, há, aqui, a predominância de ocorrências de temas ligados à gestão concentrados nas consignas “não gostaria de fazer e faço” e “não gostaria de fazer e não faço”. Após a análise do quadro a seguir, serão tecidos comentários e análises visando compreender por que isso aconteceu, mas é bom lembrar que as dimensões se entrecruzam e são dinâmicas e que a disposição de cada uma separadamente tem fins didáticos, porém na perspectiva psicossocial das representações sociais adotada neste trabalho entendemos que o que se apresenta é o universo reificado e, portanto, limitado na tentativa de expor a complexidade do fenômeno representacional que se pretende captar.

Quadro 7 – Gestão – sistematização das respostas às quatro consignas

O que eu gostaria de fazer, mas não faço	O que eu gostaria de fazer e faço
<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à gestão: 7</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior dedicação às atividades de ensino, pesquisa e extensão. - Pesquisa de campo e produção científica. <p>Doutorado (formação continuada).</p>	<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à gestão: 5</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com a gestão. - Participação em comissões, reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). - Trabalhar com a gestão contribui para o desenvolvimento profissional (melhora a formação enquanto profissional). - “Como coordenadora e profissional específica do curso técnico posso participar ativamente nas decisões de currículo e atividades essenciais à formação do técnico”. - “Participo, questiono, tento mudar e implantar mudanças [...]”.

O que eu não gostaria de fazer e faço	O que eu não gostaria de fazer e não faço
<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à gestão: 48</i></p> <p>Burocracia:</p> <p>Excesso de burocracia – trabalho burocrático e repetitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Burocracia \times tempo – tempo gasto para preencher os formulários e documentos. <p>“Não gosto da burocracia exagerada que enfrentamos. Não gosto de perder um tempo imenso lendo <i>e-mails</i>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Burocracias da vida de professor, tais como preencher diários e corrigir muitos trabalhos ou avaliações. “Preencher diário e ficar presa ao plano de aula, que tem uma sequência fixa”. - Atividades relacionadas à burocracia institucional (preenchimento de formulários, justificativas, memorandos, ofícios, relatórios e demais documentos). <p>“Atas de reunião, enviar <i>e-mails</i>, receber trabalhos por <i>e-mail</i>, corrigir listas de exercícios, ler legislação. Fazem parte do nosso trabalho. São burocracias necessárias”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Burocracia como parte do trabalho dos servidores técnico-administrativos. - “Atividades burocráticas e administrativas que, no meu entendimento, deveriam ser realizadas pelos profissionais administrativos”. <p>Burocracia pertinente aos cargos gerenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cobrar trabalho dos colegas, especialmente professores. - Lidar com melindres. <p>Reuniões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuniões não pedagógicas. - Reunião de área. - Reuniões em excesso; burocráticas; pouco objetivas ou apenas para o repasse de informações (“improdutivas”). 	<p><i>Número de ocorrências de temas ligados à gestão: 27</i></p> <p>Ocupar cargo gerencial (coordenação ou direção):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não ocupar cargos gerenciais. - Usar do cargo para se sobrepor aos colegas. - Cobrar os professores de forma desrespeitosa ou impositiva. <p>Participação em comissões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de comissões indesejadas ou “mais burocráticas”. “É uma atividade que em alguns momentos somos obrigados a realizar”. <p>Relacionamento interpessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indisposição com colegas de trabalho. - Ser submisso e omissa – “Gosto de participar, emitir as minhas opiniões, oferecer sugestões de melhorias. Por isso, não gostaria de ser submisso às decisões ou ordens, nem omissa diante das diversas realidades”. - Aceitar imposições sem questionamento adequado. - Envolvimento com questões políticas no sentido relacionado ao “jogo de vaidades”. - Faltar com respeito, retirar a autonomia de algum colega de profissão. <p>“Cobrar dos professores, meus pares, enquanto coordenadora, posturas adequadas quanto à pontualidade e envolvimento na execução de tarefas burocráticas e pedagógicas. É difícil cobrar dos pares as responsabilidades sobre prazos, envolvimento com outras atividades que não são as aulas propriamente, cumprimento de regime de trabalho etc.”</p> <p>Outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algumas vezes deixo de realizar atividades por conta do processo burocrático. Falta de tempo para realizar atividades burocráticas. Prefiro privilegiar as aulas e as atividades relacionadas à docência em si.

<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões na hora do almoço. - “As reuniões são importantes, mas às vezes se tornam vazias em termos de objetivos”. - “Não gostaria de participar de algumas atividades excessivamente burocráticas. Algumas atividades tomam muito tempo e são pouco produtivas”. <p>Comissões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em comissões. <p>Cargos de gestão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em cargos de cargos de gestão. <p>Outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefas administrativas. - Orçamentos - Compra de materiais de consumo. - Visitas técnicas com veículo próprio. - Não gostaria de trabalhar no final de semana e faço. - Não gostaria de ficar indo e vindo de São Paulo (professor substituto). “Além de ser um gasto de tempo, energia e dinheiro, ainda impede que eu me envolva com projetos no Câmpus XYZ”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar de forma desmotivada. - Relógio-ponto (bater o ponto) - Serviços relativos à secretaria. Acho que não é função do professor. - Não gostaria de dar satisfação sobre as minhas atividades. O clima de responsabilização do câmpus é importante para que não sejamos tutelados e monitorados para cumprir ordens das quais não participamos de sua formulação.
---	---

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Na consigna “gostaria de fazer, mas não faço”, as atividades de gestão foram citadas por 6 gestores e 1 professor como justificativa para a não realização de outras atividades. Isto porque, para eles, a participação com cargos de gestão e/ou comissões impede ou dificulta as outras frentes de ação (ensino, pesquisa e extensão), uma vez que demanda muito tempo e é trabalhosa. Em contrapartida, nas respostas à consigna “gostaria de fazer e faço”, 5 gestores apontam para uma valorização da posição gerencial, seja em nível de coordenação ou direção, que permite contribuir para a melhoria dos cursos, promover ações em prol da qualidade do ensino e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento da instituição como um todo.

Na consigna “gostaria de fazer e faço”, as ocorrências do tema gestão estão relacionadas ao sentimento de orgulho de participar da gestão da instituição, seja pela ocupação de cargos ou pela participação em comissões que são decisivas para a qualidade dos serviços prestados pelo IF. Por exemplo, as comissões de reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso contribuem para a melhoria na qualidade do ensino. Além disso, participar significa buscar melhorias em diversos sentidos e implantar mudanças. As justificativas a seguir ilustram as análises realizadas.

Trabalhar com a gestão. Penso que melhora a minha formação enquanto profissional e me torna mais orgulhoso enquanto servidor público (Participante 49).

Como coordenadora e profissional específica do curso técnico posso participar ativamente nas decisões de currículo e atividades essenciais à formação do técnico (Participante 55).

Participo, questiono, tento mudar e implantar mudanças [...] (Participante 48).

No tocante à consigna “não gostaria de fazer, mas faço”, houve um número significativo de respondentes (76,2%) que citou temas ligados à gestão. Em suas justificativas encontramos aspectos relacionados à burocracia pertinente ao próprio funcionamento da instituição, além de críticas ao número de reuniões e à qualidade delas, uma vez que, para os participantes que abordaram esse aspecto, há pouco enfoque pedagógico nesses momentos e há muito debate em torno de questões burocráticas e informes, tornando as reuniões longas e cansativas. Ademais, há respondentes que consideram desnecessária a obrigatoriedade de reunião semanal de curso. Ainda com relação às reuniões, há participantes que pontuam que elas deveriam ocorrer em outros horários fora do período de almoço. Há, também, alguns professores que assinalam a necessidade de maior apoio por parte da equipe de servidores técnico-administrativos para o cumprimento das exigências burocráticas concernentes aos projetos de ensino, pesquisa, extensão e/ou à própria gestão (atas de reuniões, relatórios e outros trâmites burocráticos que fazem parte do cotidiano do professor EBTB e da própria instituição).

Ainda entre as respostas à consigna “não gostaria de fazer, mas faço”, do ponto de vista dos gestores, houve menção à necessidade de cobrança aos docentes de cumprimento de prazos e/ou procedimentos institucionais. Os gestores sentem-se desconfortáveis em exercer esse papel, pois, embora seja inerente ao cargo, pode provocar problemas no relacionamento interpessoal entre os pares.

A participação em comissões também foi citada por alguns docentes como algo que, por vezes, é desgastante e cuja participação se dá, principalmente, visando completar a carga horária nos moldes definidos pela Resolução n.º 109/2015, referente à distribuição da carga horária docente no IFSP.

Na consigna “não gostaria de fazer e não faço” houve docentes que afirmaram que não gostariam de participar de cargos de direção ou coordenação, alegando que são funções extremamente burocráticas e para as quais alguns deles julgam não ter o perfil adequado. Outros que já ocuparam ou ocupam esses cargos sustentaram que não usariam o cargo para se sobrepor aos colegas ou para fazer cobranças de forma desrespeitosa e impositiva. Novamente, a participação em comissões é citada, quando os participantes demonstram não participar de comissões consideradas indesejadas ou de cunho essencialmente burocrático. A indisposição com colegas de trabalho também foi citada como algo que os participantes evitam. Ainda sobre o relacionamento interpessoal com os pares, especialmente nas relações em que há hierarquia, os participantes indicam que não se posicionam de forma submissa ou omissa, conforme ilustrado nas seguintes respostas:

Gosto de participar, emitir as minhas opiniões, oferecer sugestões de melhorias. Por isso, não gostaria de ser submisso às decisões ou ordens, nem omisso diante das diversas realidades (Participante 2).

Faltar com respeito, retirar a autonomia de algum colega de profissão e me envolver com questões políticas. Apesar de cobrar os professores da minha coordenação, tento sempre respeitá-los e não interferir em suas práticas e atividades (Participante 39).

Também houve quem dissesse que gosta de tudo o que faz no IF. Foi curioso notar que 2 participantes não responderam à consigna “não gostaria de fazer e não faço”; outros 8 disseram não haver nada que não gostem de fazer e que não façam, como fica claro na resposta do participante 67, a seguir:

Não há nada. Não há nada que eu não gostaria de fazer e não faça. Procuro realizar as tarefas e atividades demandadas por direção e coordenações, pois entendo que embora algumas sejam excessivamente burocráticas, o seu não cumprimento atrapalhará o trabalho de alguém, de um colega, então procuro fazer tudo o que me pedem (Participante 67).

Há intersecções entre as quatro dimensões de atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão, quando se observam as justificativas para “não fazer” determinadas ações. Um aspecto que chama a atenção nesse sentido é que o *tempo*, ou a

falta dele, é usado como justificativa para não realizar mais ações no âmbito de todas as dimensões analisadas. A palavra *tempo* apresentou 64 ocorrências nas respostas às quatro consignas. E a própria falta de tempo é justificada pela sobrecarga de trabalho com atividades desenvolvidas em todas essas dimensões (aulas, disciplinas diferentes, comissões, projetos, reuniões, gestão etc.), conforme mencionado pelo participante 58, mas também, pela burocracia, que é considerada excessiva pelos participantes e que aparece repetidas vezes nas justificativas, assim como em outras respostas do questionário aplicado.

Ocorre que devido à demanda de trabalho não sobra tempo para desenvolver tais projetos e objetivos (Participante 58).

Algumas vezes deixo de realizar atividades por conta do processo burocrático. Falta de tempo para realizar atividades burocráticas (Participante 4).

Por ocupar também o cargo de coordenador de curso, e por não ter uma estrutura de apoio, o trabalho burocrático toma muito tempo que poderia ser melhor aproveitado a favor da escola e de outros processos ligados ao ensino e à pesquisa (Participante 2).

Interessante notar que o *tempo* também aparece nas justificativas usadas pelos participantes quando se referem às variadas atividades que desempenham. Ou seja, alguns consideram ter *tempo* suficiente para o desenvolvimento da sua profissionalidade, porém apenas no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o tempo pode estar atrelado à capacidade de planejamento de cada sujeito e/ou ao número de atividades distintas em que o docente escolhe se envolver. No ensino, houve menção ao *tempo* suficiente para o preparo de aulas com a qualidade desejada, porém a justificativa foi atrelada ao número de aulas semanais, que não devem ser excessivas, conforme fica claro na consigna “não gostaria de fazer e não faço”, em que houve uma resposta que indicou que 16 aulas semanais é o limite para que o docente consiga realizar ações ligadas às outras dimensões analisadas. Não houve ocorrência da palavra *tempo* quando os docentes consultados referiram-se à gestão para justificar as ações que realizam.

A burocracia também foi apontada nas quatro consignas em todas as dimensões de atuação do professor EBTT como algo que sobrecarrega os docentes e com a qual significativo número de professores e até gestores têm dificuldade. Dada a sua importância no cotidiano dos participantes da pesquisa, esse aspecto será novamente tratado quando da análise dos grupos focais aplicados. Entretanto, salienta-se que os procedimentos

burocráticos de submissão de projetos em sistemas eletrônicos são comuns em instituições de ensino, de fomento à pesquisa e/ou à extensão como forma de selecionar os projetos que receberão financiamento, assim como no monitoramento das ações realizadas.

Sob um enfoque bastante positivo, a possibilidade de atuação nas dimensões ensino, pesquisa, extensão e gestão, com todas as especificidades levantadas pelos sujeitos, promove sentimento de orgulho, satisfação e realização profissional.

Portanto, elaboramos o roteiro de grupo focal, disponível no Apêndice 7, e o roteiro de entrevista semiestruturada, disponível no Apêndice 8, visando a interpretação dos dados dos sujeitos, configurando-se na fase de aprofundamento, cujos resultados são descritos e analisados no tópico a seguir.

5.5 A profissionalidade docente no IFSP

Neste tópico são discutidos os resultados obtidos por meio da realização de dois grupos focais e de duas entrevistas semiestruturadas envolvendo gestores e professores, conforme disposto no Capítulo 4. Ao todo 12 pessoas participaram da fase de aprofundamento, sendo 10 participantes dos grupos focais e 2 participantes em entrevistas semiestruturadas. Os critérios de participação em ambos os procedimentos foram: envolvimento de professores veteranos e novatos, gestores ou não, com atuação no ensino médio e superior ou somente em um desses níveis. As análises a seguir referem-se à aplicação dos dois grupos focais e das duas entrevistas realizadas, uma vez que os dados produzidos em cada um apresentaram semelhanças e complementaridade entre si.

Os resultados produzidos estão relacionados aos núcleos de sentido desvelados por meio das análises acerca dos questionários aplicados na 1.^a Fase da pesquisa, a saber: desafios, condições de trabalho, afetividade do trabalho, envolvendo as quatro dimensões da atuação do professor EBTT (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Ressaltamos que os núcleos de sentido e as dimensões de atuação do professor EBTT se misturam e se entrecruzam no cotidiano desses professores e gestores; há um movimento entre eles e, por consequência, um dinamismo que lhes é inerente, nem sempre possível de ser expresso na forma textual.

Interessante notar que os participantes se identificaram com a sistematização dos dados produzidos e sentiram suas próprias contribuições. Os comentários do participante I ao se deparar com a nuvem de palavras e depois com a árvore de similitude ilustram essa identificação com os dados apresentados:

Eu até me identifiquei aqui porque acho que quando fiz o meu questionário eu coloquei desafiador. [...] Eu me sinto bastante contemplado aqui por essa (Participante I).

Para iniciar a discussão, apresentamos a nuvem de palavras obtida a partir da aplicação da TALP com a frase indutora “Ser professor no IFSP é”, destacando-se que a palavra *desafiador* apareceu no núcleo figurativo das redes semânticas e questionando-se aos participantes sobre como poderiam interpretar esse resultado. Os grupos interpretaram a centralidade da palavra *desafiador* sob múltiplos aspectos envolvendo os núcleos de sentido e as dimensões de atuação do professor EBTT. Depois interpretaram e discutiram cada núcleo de sentido e seus aspectos constitutivos e inerentes. Ao final, responderam a duas questões a respeito da história de mudanças institucionais do IFSP e seus impactos na identidade institucional. Ambos os grupos focais e entrevistas tiveram duração média de 1 hora e 40 minutos. Para a melhor organização da análise dos resultados, os núcleos de sentido serão apresentados separadamente, embora em muitos momentos serão observadas as intersecções entre os núcleos de sentido e as dimensões de atuação para nos fazer lembrar do dinamismo e movimento que lhes são inerentes.

5.5.1 *A imagem da qualidade nas representações sociais sobre ser professor no IFSP*

Os desafios do ensino envolvem múltiplos aspectos. Muitos dos participantes consideram a própria docência desafiadora porque o professor lida com outros seres humanos, cada um com sua própria subjetividade. Trabalhar sobre e com o outro, conforme apontado por Tardiff e Lessard (2005, p. 33), “leva, antes de tudo, a relação entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas [...]”. Essa relação com o *outro* e com diferentes *outros* envolve cuidado, capacidade de compreensão, o olhar atento e, especialmente, quando o *outro* é o aluno, envolve também a responsabilidade sobre a sua formação, ou seja, implica o impacto da profissionalidade docente no futuro do *Outro*-aluno.

Eu acho que a primeira coisa, não importa se eu trabalhasse no IF ou em qualquer outra escola, é desafiador. Para mim ser professor é desafiador, ponto. O IF traz outros elementos que fazem com que isso fique mais forte, mas para mim ser professor é desafiador. A gente está lidando com pessoas, cada uma com uma cabeça completamente diferente, você tem que lidar com 40 ao mesmo tempo [...] Então, o professor tem que acessar múltiplas inteligências ao mesmo tempo, tudo num tempo assim [gesto indicando rapidez]. Porque não é só a dinâmica do ensinar, é a dinâmica da aula em si, que envolve muita coisa (Participante H).

A importância da qualidade do ensino para o professor EBTT, os questionamentos acerca do foco da formação ofertada – se é para o mundo do trabalho, para os processos seletivos visando o ingresso em cursos superiores ou, ainda, a formação integral, são temas classificados pelos sujeitos como desafios. A atuação múltipla do professor EBTT no sentido de dar aulas em vários níveis de ensino, com diferentes disciplinas e em cursos distintos também surge nesse contexto. Ademais, a questão das turmas heterogêneas tão fortemente mencionada na 1.^a Fase da pesquisa é mais bem esclarecida e aprofundada. A integração curricular também é tema recorrente entre os desafios apontados.

Ao abordar os desafios ligados ao ensino, logo aparecem questões relacionadas à qualidade do ensino e sua importância para os professores EBTT. Os sujeitos apontam que “tradicionalmente” o IFSP – mesmo em suas configurações institucionais anteriores – foi marcado pela excelência nesse sentido. Um dos indicadores de excelência do ensino ofertado é o número de egressos aprovados em processos seletivos para cursos superiores em renomadas universidades públicas federais e estaduais, corroborando a afirmação de Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2012) de que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) se firmou como referência de educação profissional de qualidade no Brasil. A excelência também está presente nos documentos institucionais, por exemplo, o próprio Estatuto do IFSP. Essa excelência na qualidade gera um sentimento de orgulho no professor EBTT, além de estimular o senso de responsabilidade com a sociedade, pois acreditamos que essa seja a expectativa dela com relação ao IF.

E acho que um terceiro ponto aí de desafio para o professor é que nós somos cobrados pela excelência. Querendo ou não essa excelência está sempre batendo na nossa cabeça. Então, você tem esse desafio. [...] Essa questão da excelência bate na gente, porque nós temos orgulho disso (Participante F).

Dentro da sala de aula a qualidade do ensino é motivada tanto por estudantes questionadores, críticos e participativos, quanto por aqueles que demonstram precisar de outro tipo de atenção quando obtêm baixo desempenho ou apresentam certo desinteresse no conteúdo trabalhado. Esses fatores motivam e desafiam o docente.

O sentimento de sobrecarga de trabalho – representado pela atuação em diferentes níveis de ensino, com turmas heterogêneas, em diversos componentes curriculares e em vários cursos, somados à pesquisa, à extensão, à gestão – seja por meio de cargos de coordenação/direção, seja pela participação em comissões – é um desafio que ameaça a qualidade do ensino, de acordo com os participantes.

A gente tem um público muito heterogêneo entrando no IF [...]. Ao mesmo tempo você tem um monte de responsabilidades e de compromissos além das aulas [...] A gente tentar manter a qualidade, a gente dá o nosso melhor diante de tantas responsabilidades e com um público heterogêneo e com uma instituição, que por mais que ela é antiga, as regras não estão tão claras, não está tudo tão normalizado, então é confuso (Participante J).

Outro desafio fortemente marcado no grupo, frequentemente mencionado na 1.^a Fase da pesquisa, refere-se à atuação em diferentes níveis de ensino. Não é só pelo viés da carga de trabalho, mas também pelo grande esforço necessário para que o professor transite entre um nível e outro, muitas vezes em componentes curriculares que têm nomes e conteúdo semelhantes, mas que não devem ter o mesmo nível de aprofundamento quando lecionados no nível médio e no nível superior. No entanto, esse desafio também é visto como oportunidade de crescimento, de aprendizagem e como algo que traz dinamismo, satisfação e realização profissional ao cotidiano do professor. As falas dos participantes ilustram essas questões:

E como eu vou fazer essa transposição didática? Como que eu não vou aplicar o mesmo conteúdo para o Tecnológico e para o Técnico no primeiro ano, que é problemático, às vezes, né? Ou exigir que haja uma concepção ou entendimento desse conteúdo? Então, eu me sinto bastante contemplado aqui por essa [apontando para a árvore de similitude] [...] Mas é um consumo muito intenso da gente. Isso é preocupante e acho que é uma questão central de discussão (Participante I).

Quando fui montar meu horário fiz questão de separar uma oportunidade para trabalhar com o ensino médio, lecionar no ensino médio. Eu acho legal. Então, por exemplo, atuação no ensino médio e superior

[mostrando o quadro da sistematização dos dados], nossa é uma oportunidade, concordo com o participante C (Participante E).

Evidenciamos que o desafio na dimensão do ensino para o professor EBTT transcende a questão da área de atuação ou do nível de ensino. Muito embora, como destacado na análise do perfil, quase 70% dos professores atuem em dois níveis de ensino, mesmo quem atua somente em um dos níveis tem o desafio de adaptar o conteúdo a cada um dos cursos nos quais leciona.

Sob o ponto de vista do professor F, o desafio relacionado à carga de trabalho envolve a própria identidade do IF, a qual é demarcada comparando-se o IF com as universidades e as escolas regulares. Os participantes I e H enfocam as atividades nas quais estão envolvidos para explicar o quão desafiante é ser professor EBTT:

[...] o governo deu para a gente mais do que aquilo que a gente já tinha que cuidar e cuidar bem. Então, você tem que cuidar de licenciatura, para isso a gente tem que fazer a integração de extensão, pesquisa e ensino. E, de repente, existe tudo isso sem nos remunerar por isso. Então é desafiador porque nos deram uma sobrecarga de trabalho. Então, se você olhar a escola pública estadual, eles não têm a mesma sobrecarga que a gente nesse sentido do tripé ensino, extensão e pesquisa. Se você olhar para a universidade, também não, porque o curso técnico tem um perfil de público muito diferente do que a universidade está acostumada. [...] (Participante F).

[...] eu mesmo tenho 2 projetos de extensão ativamente, afora a comissão do TCC, que eu pedi para sair agora porque não estava dando conta. É um trabalho que ao mesmo tempo gera essas questões que estão colocadas aqui, a satisfação de ver se concretizar. E tudo isso inserido nesse plano de muito trabalho, e a minha preocupação até é com isso, de talvez, cair um pouco a qualidade, porque a gente começa a ter uma série de dificuldades [...] (Participante I).

[...] é muito desafiador aqui ter que lidar com o ensino, com a pesquisa e com a extensão. Eu comecei a dar um pouco mais conta do ensino e da extensão, pesquisa eu ainda não consegui chegar perto. [...] Dá trabalho e é o nosso amadurecimento também para entrar nessas coisas. Mas a gente é cobrado. E a gente trabalha muito mais do que 40 horas. [...] isso também é um desafio (Participante H).

A aplicação do grupo focal permitiu um aprofundamento importante na questão da heterogeneidade das turmas. Na 1.^a Fase da pesquisa a heterogeneidade das turmas aparece no sentido apontado pelo participante J:

Eu bato na tecla de que as turmas são muito heterogêneas. [...] também me incluo na área de exatas e eu tenho uma dificuldade enorme, porque

têm alunos de diferentes níveis, tanto no médio como no superior. E você tem que adaptar linguagem, atingir a todos, têm alunos que estão além e outros que estão aquém, então você tem que intermediar tudo isso e fazer a turma como um todo avançar. Eu acho isso um grande desafio no ensino aqui (Participante J).

Nesse sentido, parece haver uma lacuna nos cursos de formação de professores. A pesquisa de Pimenta e Dias (2012) com licenciandos em Matemática e em Pedagogia corrobora o desafio apontado pelo participante J e tantos outros professores consultados, quando demonstra que, na própria expectativa – ou seja, no porvir do futuro professor –, já encontramos os indícios de que as turmas heterogêneas são desafiantes. Com base na pesquisa de Pimenta e Dias (2012) e com os resultados que ora se apresentam, podemos inferir que não se trata de uma particularidade do curso de exatas, mas lidar com essa situação compõe os desafios da profissionalidade docente. Ressaltamos a necessidade de que essa questão seja levada em conta no âmbito dos cursos de licenciatura, em complementações pedagógicas e na própria formação continuada.

Há quem se sinta motivado pela heterogeneidade:

Sobre as turmas heterogêneas, isso é interessante, coloca um desafio para você mesmo sobre como você vai fazer com aquele aluno que tem muita dificuldade até para a leitura, interpretação de texto e um outro lá que quer avançar e está te pedindo livros para ler e quer escrever um artigo com você e está na mesma sala, mesma turma. Sobre a atuação em diversos cursos e em diferentes disciplinas, acho que aumenta muito a sua experiência e a sua visão de mundo, quando você pega públicos diferentes (Participante E).

Entretanto, na contramão da visão positiva acerca das turmas heterogêneas, também há casos pontuais aos quais F se refere:

Mas aqui tem gente muito competente. Aí o cara que é muito competente, já é doutor e tal e só quer dar aula para o cara que já é competente. Eu falo, você tem que dar aula para quem não tem competência nenhuma, porque é muito fácil você chegar na sala de aula e todo mundo já sabe matemática básica (Participante F).

Os sujeitos esclarecem que a heterogeneidade a que eles se referem tem múltiplas facetas: diferença no nível de conhecimento dos alunos de uma mesma turma; quantidade de alunos por turma; desigualdade em termos socioeconômicos; diferença na possibilidade de dedicação ao curso.

47 [alunos] que a gente tem no primeiro ano [...] É uma escola pública e isso nos desafia, pelo que o participante J falou, pela diversidade de alunos que nós temos e, por ser um Instituto Federal, como o F falou, aumenta a diversidade. Eu já trabalhei no estado, a diversidade não é tanta em termos econômicos, porque está todo mundo no mesmo barco. Aqui não. Tem gente que vem de escola particular, tem gente que vem de uma escola pública, tem gente que tem uma renda maior, outros, mal têm dinheiro para o transporte para chegar aqui, então, a diversidade maior. Talvez não tanto em termos do conhecimento, mas, mesmo assim, é bastante diverso (Participante H).

O participante F acessa a história da instituição para atribuir essa diversidade à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

Você só tinha uma unidade, que era São Paulo e uma unidade nascendo em Cubatão [...] Hoje não! Você tem mais de 30 unidades, então você tem uma pulverizada. E essa pulverização, evidentemente, também deu uma diluída em termos de perfil. Você tem um perfil cada vez mais distinto. Esses 3 pontos são desafiadores para a gente (Participante F).

O participante F complementa sua visão sobre heterogeneidade apontando a questão da atuação em diversos níveis de ensino e, portanto, com a grande amplitude em termos de faixa etária dos alunos, como fica claro em sua fala:

Eu entendo que no caso dos desafios relacionados ao ensino é justamente a gente dar aula desde o básico, pega garotada com 15 anos. E, nós ainda não temos, mas vamos ter em breve a pós-graduação, aí você pega um pessoal de pós-graduação que, em termos de idade vai ter muito mais do que 25 e nesse meio-tempo aí vai ter aquela galera do legado, porque tem muita gente que parou de estudar lá atrás e volta para estudar. Você vai ter gente com 50 e com 60 anos até. Você tem uma dificuldade muito grande em termos de público nesse sentido, essa diversidade de idade (Participante F).

Para os professores e gestores consultados, a amplitude impõe adaptações na metodologia de ensino implicando mais desafios e dificuldades inerentes à própria capacidade de mudança de cada indivíduo. Os participantes viram nos outros e em si mesmos algumas necessidades nessa direção:

[...] muitas das coisas que já foram faladas, eu também concordo. Eu acho que a gente tem sim professores que precisavam rever um pouco a forma como lida com os alunos, mas eu acho também que é difícil lidar com os nossos alunos (Participante J).

A necessidade de mudança é inerente à docência sob o aspecto do dinamismo com que as sociedades vêm se transformando, seja pelo impacto do desenvolvimento tecnológico, especialmente das tecnologias da informação, seja por outras condições materiais ou de natureza subjetiva, o fato é que o mundo gira e impõe novos desafios aos docentes. Ao desafio pode ser atribuída uma conotação “negativa” aproximando-o do conceito de dificuldade e, ao mesmo tempo, ter uma conotação “positiva” quando relacionado à oportunidade de transformação, de busca pelo novo, de rever o que não está indo bem, como apontado pelo participante C. Para ele, há ainda, a subjetividade docente construída a partir de múltiplas determinações, como ilustrado em sua fala:

Eu vejo a grande maioria das profissões como desafiadoras. Não é muito diferente do que a realidade dos professores. Um grande desafio é que o mundo muda, as gerações estão mudando. O aluno está entrando aqui hoje, é muito diferente do aluno que entrou há 5 ou 10 anos atrás. Eu vejo muita dificuldade, um desafio muito grande do professor se adequar a essa nova realidade. As necessidades são outras, os costumes são outros, os comportamentos mudaram e às vezes esse desafio é nosso. Eu fui educado de uma determinada maneira, com esse preparo pedagógico docente, mas com uma metodologia de 20 anos atrás, 30 anos atrás. [...] Aí mudou. A gente precisa estar aberto. Boa parte desse desafiador aqui como oportunidade, *linkado* aqui com o trabalho [...] Eu vejo esse desafio muito dentro da realidade do espaço da docência do ser docente, é um desafio constante (Participante C).

Sacristán (2015, p. 12) auxilia essa compreensão ao afirmar que “os efeitos das práticas do passado configuram nosso presente; o que fazemos agora será a base do destino dos jovens atuais e das gerações que se seguem”. Assim, o tempo futuro corresponderá àqueles que o viverão como presente.

O participante E faz um importante contraponto envolvendo o contexto da escola e dá pistas sobre a ancoragem das representações sociais acerca da própria dificuldade de empreender transformações:

Agora a questão de sala de aula, quando eu estudei o meu ensino primário, foi lá na década de 60, a sala de aula era assim, aquela sala emparedada, uma lousa, um professor lá na frente e um monte de carteira enfileirada uma atrás da outra. 50 anos depois é a mesma sala de aula. Todo mundo está familiarizado, porque é a escola, não está estranhando nada (Participante E).

Formar para quê? Essa é uma discussão recorrente. A própria trajetória de transformações institucionais, ora separando o ensino médio dos cursos técnicos, por meio da oferta de cursos concomitantes ou subsequentes, ora privilegiando a integração curricular e sua consequente formação integral, contribui para que esse dilema permaneça nas representações que circulam no IFSP.

O dilema entre a formação para o mundo do trabalho e a formação para os processos seletivos visando o ingresso nos cursos superiores desafia os docentes, especialmente os que atuam nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque os conteúdos exigidos nesses processos seletivos envolvem uma ampla gama de conhecimentos, os quais, muitas vezes, são prejudicados por conta da baixa carga horária de determinados componentes curriculares nas matrizes dos cursos. Somamos a isso a demanda apontada pelos docentes em ajustar o enfoque dos conteúdos básicos previstos no plano de ensino ao curso técnico em que são ministrados. Esses aspectos desafiam o docente que se sente implicado a desempenhar o seu papel com excelência visando à formação integral dos estudantes. É preciso uma perspectiva construtivista do processo quando se pensa nos docentes envolvidos na formação integral que atenda à diversidade dos educandos em seus processos autônomos de aprendizagem.

O participante I comentou a respeito do interesse dos alunos sobre o conteúdo voltado para o Enem e/ou vestibular e que, com outros docentes, realizou uma pesquisa nas turmas para identificar seus objetivos e metas quando do término do curso técnico integrado ao ensino médio. Ele comenta que os resultados surpreenderam os docentes envolvidos quando perceberam na maioria das respostas o interesse em fazer um curso de graduação, em detrimento do trabalho, que apareceu como uma terceira opção.

O participante F chama a atenção de que é função do professor encantar o aluno do curso técnico de maneira que ele compreenda seu lugar, sua importância e suas possibilidades de inserção na sociedade. Também amplia a discussão sobre a formação dando exemplos de inter-relação entre o mundo do trabalho e os conteúdos considerados de vestibular:

Eu entendo que o primeiro desafio é esse: deixar claro que não é a nota do Enem que nos importa. O que nos importa é se o nosso estudante sai daqui com competências suficientes para encarar qualquer desafio, um

deles é o Enem, mas o principal é o mundo do trabalho. [...] Mas é uma construção que tem que nascer do corpo docente. É um pouco daquilo que o Gramsci fala, quando você entende o mundo do trabalho e você usa o mundo do trabalho para construir os saberes, faz sentido, por exemplo, a fórmula de Báscara, faz sentido você entender o que é solapamento, faz sentido você entender o que eu faço naquele programa, por que eu faço química inorgânica, orgânica, que raio é esse? No mundo do trabalho a gente consegue trazer esse nível de consciência [...] Faz com que aquele aluno se diferencie de qualquer maneira não só no Enem, vestibular, em tudo. Esse encantamento que a gente tem que resgatar. Isso tem muito a ver com a condição de trabalho (Participante F).

Do ponto de vista institucional, “o currículo deve contribuir para a construção do pensamento crítico e para a formação integral do indivíduo. Além disso, deve ter como alicerce as questões éticas, respeitar a diversidade cultural e regional e proporcionar uma formação para a cidadania” (IFSP, PDI, 2014-2018, p. 160). A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão consiste numa forma de promover a formação integral:

Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvidos no IFSP são dimensões do fazer educativo que tem por finalidade a educação profissional e tecnológica, a formação cidadã em consonância com o mundo do trabalho e voltadas para a inserção e para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, buscando contribuir para com um processo educativo cujo objetivo seja a formação integral e libertadora dos sujeitos envolvidos (IFSP, PDI, 2014-2018, p. 154).

Nesses termos, as representações dos professores e gestores estão em consonância com a lei de criação dos IFs (Lei n.º 11.892/2008) e com o que está previsto no PDI vigente, quando em suas falas ressaltam a questão da excelência na qualidade do ensino, bem como a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão como aspectos que promovem a formação integral pela qual trabalham. Talvez uma das questões que mereçam ser mais bem discutidas entre o grupo e pela própria gestão da instituição é a possibilidade de o docente se dedica a duas ou três dimensões com as quais mais se identifique. Parece haver a ideia de que todos os professores deveriam se envolver em todas essas frentes de ação e essa também é uma das causas da sobrecarga de trabalho apontada por alguns participantes. É importante haver espaço e flexibilidade para que eles possam se organizar naquelas atividades nas quais se sentem mais confortáveis.

A integração curricular insere-se nessa discussão na medida em que é alinhada à formação integral que se pretende ofertar e à própria identidade institucional. Para alguns trata-se de um desafio de longo prazo, para outros parece ser um eterno desafio. Há

diferentes elementos e representações envolvidos nessa questão. A própria formação fragmentada que a grande maioria (senão a totalidade) dos docentes experimentou ao longo da sua vida escolar e acadêmica é empecilho para a integração acontecer. A sobrecarga de trabalho, discutida anteriormente, também implica empecilho. As revisões nos PPCs dos cursos acabaram não dando conta da integração, segundo os depoimentos dos participantes. Por outro lado, a integração tem acontecido por meio de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, como ressaltou o participante B.

A questão da integração curricular, isso é um assunto eterno. É uma coisa de longo prazo, na minha opinião (Participante E).

Eu vejo a integração curricular como parte da própria construção da identidade do Instituto Federal. Está construindo ainda. E tem muita interdisciplinaridade no sentido de projetos. Na medida em que a gente vai conseguindo enxergar a missão do Instituto, o trabalho da gente, a missão na busca da qualidade que é uma marca registrada do IF, a gente vai conseguindo vencer as barreiras naturais do currículo, do currículo da escola ocidental, que tem esses compartimentos estanques em que as disciplinas não dialogam. Então, se elas já não dialogam entre si na estrutura curricular da base comum, como elas vão dialogar com as técnicas? Então, há uma dificuldade. Como a gente está em construção, então tem muito o que crescer em cada um dos itens. A dificuldade é evidente também em virtude da formação dos docentes e a própria dinâmica do concurso para entrar aqui, então, alguns vêm com pouca bagagem pedagógica ou didático-pedagógica. Então essa ideia de interdisciplinaridade é novidade. Somando-se a isso, alguns têm pouca experiência no mundo do trabalho e já vai direto para a sala de aula ou vice-versa; tem muita experiência no mundo do trabalho e pouca experiência em sala de aula. Mas essa construção é bastante possível, estamos no começo ainda. Se continuar com a motivação, a tendência é ser cada vez melhor (Participante B).

Eu vejo como oportunidade. Se existe aqui uma preocupação com a qualidade do ensino, a oportunidade tem quatro ligações com o desafio. [apontando para a árvore de similitude]. [...] Se a gente coloca aqui que o desafio é a integração curricular, é uma oportunidade de fazer diferente. É fácil? Não é (Participante C).

Nesse sentido, embora bastante desafiadora, a integração curricular é uma das pontes para a motivação, para a satisfação e para a realização profissional, quando é ressignificada a partir do conceito de oportunidade – oportunidade de fazer diferente, de melhorar as práticas.

Quando o tema é pesquisa, mais desafios vêm à tona. A Lei n.º 11.892/2008 deixa claro o papel da pesquisa no âmbito dos IFs e seu entrelaçamento com o ensino e a extensão. Silva et al (2009, p. 11) discutem sobre a missão dos IFs, sobre o propósito de

sua criação e indicam as diretrizes da pesquisa nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os quais, para os autores, “implica no nivelamento hierárquico dessas dimensões”. Pimenta e Dias (2012, p. 129) corroboram essa discussão levando-a para o âmbito dos cursos de formação de professores e afirmam que “privilegiar uma em detrimento da outra significa formar professores que não são plenos em sua função, implicando a desqualificação do trabalho e da ação docentes”.

Ao analisarmos os resultados da pesquisa que agora se apresenta, notamos que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é algo pertinente aos cursos preparatórios para toda e qualquer profissão, haja vista que essa é uma importante via para a associação de sentidos e significados entre os conteúdos trabalhados e a complexidade do mundo do trabalho, seja “o mundo do trabalho do professor” ou de outro profissional.

Em termos legais, é papel do IF a atuação nesse sentido e, especialmente enfocando-se o âmbito da pesquisa nos IFs, observamos seu enraizamento em princípios científicos, visando promover o questionamento diante da realidade social, sendo fundamental para a construção da autonomia intelectual dos estudantes. E a extensão, conforme afirmam Pacheco e Rezende Silva (2009) em seus comentários sobre a lei de criação dos IFs, deve ser concebida como uma forma de diálogo permanente com a sociedade, possibilitando que os conhecimentos científicos sejam colocados a favor dos processos locais. O IFSP, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente, determina que a indissociabilidade seja desenvolvida da seguinte maneira:

O ensino, a pesquisa e a extensão devem convergir para formular questões e soluções capazes de responder às demandas da sociedade, articulando o saber produzido no IFSP com os saberes populares e de promover uma prática educacional que favoreça o conhecimento científico e tecnológico e a produção da pesquisa aplicada e de articular políticas públicas para a promoção da educação profissional pública e gratuita (IFSP, PDI, 2014-2018, p. 154).

Os sujeitos pesquisados, ao abordarem os desafios relacionados à pesquisa, indicam diferentes sentidos e significações. O participante F ancora a pesquisa na construção da identidade institucional do IF:

Quando você fala de pesquisa, o primeiro desafio é entender o que é pesquisa no Instituto Federal [...] Ainda é uma dificuldade nossa entender o que é essa pesquisa dentro do Instituto Federal, porque ainda é uma

coisa muito nova. Você não tinha isso dentro da Escola Técnica Federal de São Paulo, quando passou a ser Cefet isso era muito incipiente, muito pontual [...] Agora no Instituto Federal não, a lei deixou bem claro, a gente tem que exercer esse papel [...] Acho que o grande desafio é dar cara para a pesquisa do Instituto Federal, de uma forma que fique adequado à nossa instituição e essa identidade é única. Então, se a gente começa a olhar para as outras [instituições, universidades], a gente vai ter essa dificuldade, porque as outras têm outras características que nós não temos e nós temos características que as outras não têm. Eu acho que o grande desafio da pesquisa é dar um norte, uma boa direção para que ela seja autêntica e alinhada com a identidade da instituição (Participante F).

Há evidências da indissociabilidade da pesquisa e da extensão nas representações dos professores e gestores consultados e, em menor intensidade, também ao ensino. O participante H colabora para a compreensão dos desafios nesse sentido quando comenta sobre os diferentes níveis de sofisticação com que um conteúdo precisa ser trabalhado em um ou outro curso, e liga esse desafio à própria necessidade de desenvolvimento de pesquisas na área. Para os participantes H e J, o desafio na dimensão da pesquisa relaciona-se, também, ao fato de o Câmpus não oferecer um bacharelado ou licenciatura nas áreas em que atuam.

[...] Então você aproximar o conteúdo que você está usando e a área deles para mim é um grande desafio. E isso está associado com o campo da pesquisa, para mim, até disse há pouco que ainda não me envolvi na pesquisa, mas eu acho que eu posso ficar tranquila porque só estou há 2 anos aqui. Ainda tenho tempo. E eu já estava começando a ter algumas ideias [...] Então, na pesquisa o desafio é esse: o câmpus não é da minha área (Participante H).

Um dos pontos destacados como desafiador e que, de certa forma, justifica o que tem sido desenvolvido em termos de pesquisa e extensão no Câmpus estudado é a historicidade, uma vez que essas duas dimensões de atuação do professor EBTT são recentes para a instituição. Se a tradição na educação profissional é centenária, a pesquisa e a extensão nesse contexto não o são, conforme ressalta o participante F:

Tanto a pesquisa quanto a extensão para nós são muito novas, elas não são centenárias. Elas não nasceram em 1909 [...] Pesquisa e extensão é extremamente novo, não tem 10 anos isso na instituição. Então, para nós essa é a dificuldade: dar cara. Mas, no que diz respeito à extensão, a gente tem sido um pouquinho mais feliz. Eu tenho percebido ações muito mais dentro da comunidade (Participante F).

Os outros participantes concordam que as ações em extensão têm sido mais efetivas e numerosas do que as ações em pesquisa.

O participante G corrobora a colocação do participante F ao afirmar que o IF está geograficamente situado nas proximidades de um bairro com importantes necessidades sociais e que recentemente vem sendo atingido por um projeto de extensão envolvendo professores, servidores e alunos do Câmpus. E enfatiza a necessidade do trabalho em equipe, do trabalho que evite a fragmentação e possa dar conta da realidade social e complexa com que o IF se depara.

Então, nós temos que atuar e a minha cobrança mais forte sempre é nesse sentido de construir meios de fazer uma atuação e de preferência conjunta, não fragmentada. [...] Eu acho que a gente tem que construir essa sintonia.

Nesse sentido, Pimenta e Dias (2012, p. 129) observaram em suas pesquisas que “a pesquisa nem sempre é objeto de ensino significativo e contextualizado e, sobretudo, permite identificar os desafios dos processos de escolarização e interagir com eles”.

É interessante notar como é difícil a compreensão profunda da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Muito embora autores como Pacheco e Rezende Silva (2009) e Pimenta e Dias (2012) expliquem o tema de maneira tão clara, na prática parece haver uma necessidade de fragmentar essas dimensões, como que passando uma linha divisória entre os campos pertencentes a cada uma delas. É algo sutil, mas que escapa aos participantes e à própria pesquisadora. Ora, a todo momento os resultados sobre ensino, pesquisa e extensão são tratados de forma separada, ao mesmo tempo em que se pretende demonstrar sua indissociabilidade na complexa tarefa de descrever e analisar as representações sociais do grupo estudado sobre o fenômeno da profissionalidade do professor EBTT. Nesse sentido, não é estranho que se comparem as práticas de cada dimensão como se fosse possível hierarquizar o desempenho de cada uma delas no contexto do Câmpus. Por isso, o grupo estudado frequentemente expressa que a extensão vem se desenvolvendo mais do que a pesquisa, conforme ilustramos a seguir:

Eu acho que está avançando a extensão, mas ainda acho que a gente precisa ir ao encontro do que a comunidade quer. A gente tem ideias de cursos e de projetos, mas a maior parte é o que está dentro da familiaridade do professor. Então, eu quero desenvolver um projeto de curso, ah, é da minha área eu quero fazer isso. Mas a gente não sabe se é isso que a comunidade precisa. Mas eu acho que a extensão está caminhando nesse sentido, está evoluindo nesse sentido, nossos cursos estão cada vez mais de acordo com o que a comunidade está procurando, várias parcerias, parcerias com o CRAS, enquanto a gente está aqui, tem

um pessoal trabalhando no CRAS, então esse ano o ano todo a gente com o CRAS aqui do lado, trabalhando, foi um avanço, eu considero um avanço e a gente está evoluindo muito na extensão (Participante J).

A despeito da fragmentação imposta pela organização da análise empreendida neste estudo, salientamos que o entrelaçamento entre ensino-pesquisa-extensão preconizado nos atos normativos e embasamento legal dos IFs tem sido construído constantemente nas ações dos professores, servidores técnico-administrativos e alunos do Câmpus estudado, além de ser parte integrante do processo de construção da identidade institucional que será tratada logo adiante. Os entrelaçamentos contidos na dinâmica do cotidiano desafiam a pesquisadora na forma de apresentá-los, pois não se quer perder de vista o movimento que eles contêm. Nesse sentido, afirmam-se também os desafios ligados à gestão, os quais se entrecruzam fortemente com as condições de trabalho. Daí a opção por abordá-los simultaneamente no item 5.5.2 referente às condições de trabalho.

5.5.2 *As condições de trabalho e a carreira do professor EBTT*

O núcleo de sentido *condições de trabalho* também foi aprofundado nos grupos focais e entrevistas realizadas, com a intenção de compreender aspectos inerentes a essas condições objetivas do contexto no qual a profissão de professor EBTT se desenvolve, como também aspectos relacionados à carreira docente no IF. Obviamente, todos os aspectos abordados nesse núcleo de sentido, tal como nos outros, são permeados de afetos e desafios, bem como sua dimensão subjetiva enlaça-se com a profissionalidade docente e com a identidade institucional, como veremos a seguir.

A atuação em diferentes níveis de ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, embora fortemente abordada entre os desafios da profissionalidade do professor EBTT, perpassa a sua condição de trabalho e o que é inerente ao cargo, como apontado pelo participante C:

Esse primeiro aqui sobre a atuação no ensino médio e superior é inerente ao cargo, é EBTT, não é magistério superior. É um desafio? É. Nas palavras do D, realmente essa preparação, mas a gente tem oportunidade, se é desafiador lecionar nesses diferentes níveis, que nem o A falou, Proeja, superior, integrado, pós-graduação, a gente tem momentos de qualificação aqui para isso, a formação pedagógica (Participante C).

Mesmo que o desafio esteja ligado à condição de trabalho da carreira EBTT, que impõe a atuação desde o nível médio à pós-graduação, há muita novidade quando o professor ingressa na carreira. As novidades estão relacionadas às representações que o sujeito tinha antes do ingresso no IF, como pontuado pelo participante B:

Quando eu entrei no Instituto Federal eu tinha pesquisado sobre a carreira. A gente sempre associa a rede federal com as universidades, Colégio Dom Pedro, Universidade Federal Tecnológica, então aquela ideia de ensino, pesquisa e extensão, mesmo dando aula para o ensino médio parece que fica uma novidade para quem dava aula só para o ensino médio ou mesmo quem dava aula em faculdades particulares. Então você pensa nossa agora vou ter que fazer pesquisa ou vou ter que ter projeto de extensão. Eu sempre achei isso meio desafiador. Isso na minha mente, assim. E é legal porque aqui a gente tem oportunidade de fato de trabalhar com pesquisa, desenvolver projetos de extensão, além do ensino, então essa palavra desafiador... (Participante B).

Portanto, o desafio tem uma conotação positiva, corroborando os dados analisados na técnica de redes semânticas, discutida anteriormente.

Das condições de trabalho ligadas ao ensino, além daquelas discutidas no núcleo de sentido *desafios*, os participantes comentam sobre a necessidade de afinar a comunicação e determinadas práticas visando a identidade institucional, sem desconsiderar, no entanto, as subjetividades docentes, como apontado pelo participante G:

Eu pensei numa reunião que a gente teve sobre alunos recentemente e que a conversa – eu saí muito acabada dessa reunião – porque a conversa girou em torno de fatos isolados, por exemplo, eu faço assim, eu faço assim e falando de determinados alunos pontualmente. Então, eu achei, nesse caso, que afinar a nossa linguagem ficou difícil. A gente precisa de uma regência. Talvez isso que o F está falando, acho que a questão da gestão é importante, mas acho que tem uma questão pedagógica, que está bastante devedora aqui, que é um olhar mais pedagógico no ensino. Porque nessa hora, muitos professores, por várias questões, por n questões, talvez por estarem acostumados com outro tipo de instituição, etc. etc. etc., acostumado só com o médio ou só com o superior, então, chega nessa hora, de conclusão do ensino básico que é uma idade passageira importantíssima, a gente precisa desse olhar e esse olhar é abrangente, ele não é pontual, não é de um único professor, então a gente precisa trabalhar em afinar essa linguagem, que para nós está totalmente engatinhando. Inclusive eu estou no meio disso (Participante G).

Novaes (2015) aponta para a necessidade de compreender a subjetividade docente com intuito de colaborar para a sua formação, que no grupo estudado pode ser útil para se proporem ações pertinentes à formação continuada. Os professores precisam estar

em sintonia com o público-alvo de cada curso e, muitas vezes, precisam usar a criatividade para superar as limitações de infraestrutura ou da baixa carga horária de seu componente curricular para ir além e conseguir associar a um método de ensino mais prazeroso e até eficaz, como comentou o participante H em um dado momento.

Outra questão importante do núcleo de sentido *condições de trabalho* e que perpassa a qualidade do ensino no IF e os vieses da gestão diz respeito às visitas técnicas. Elas se configuram em viagens de estudo a determinadas empresas, parques ou outras organizações, com o objetivo de aprofundar os conteúdos trabalhados em um ou mais componentes curriculares. Mudanças nos procedimentos de alocação de recursos levaram à diminuição de recursos para visitas técnicas, que estão alocados no âmbito da rubrica referente às ações universais, que, de acordo com os gestores, representa um montante bem menor.

Muito embora seja possível apresentar apenas a visão dos professores que tiveram as ações de visitas técnicas reduzidas significativamente, haja vista que a pesquisa não previa entrevistas com a equipe de servidores técnico-administrativos da área de assistência social, é válido registrar os impactos dessas restrições, como apontado pelos participantes:

Isso empobreceu a formação. Nós tínhamos muitas visitas técnicas. Trazia muita qualidade isso [...] Eu acho que nessa discussão, que o participante A bem colocou, prevaleceu um viés meio assistencialista, em detrimento da qualidade do ensino e dessas questões todas. Não estou dizendo quem está certo e quem está errado, mas houve um prejuízo do ensino. [...] Tem um monte de discussão como se esse fosse um fator preponderante [referindo-se ao recurso destinado às bolsas para a manutenção dos alunos]. Mas tem que ser relativizado. A gente tinha uma evasão gigantesca em cursos técnicos, mas não dá para dizer que era porque faltava bolsa. Tem muitas coisas interligadas. Na discussão prevaleceu um viés e o outro lado saiu perdendo e pronto (Participante B).

O participante D esclarece o trâmite burocrático para a realização da visita técnica e ajuda a ter uma visão mais ampla do processo,

Hoje a gente tem um ônibus na instituição, no câmpus e a gente não consegue usar. Aí entra aquele fator externo, não é atrelado ao câmpus, é atrelado ao tamanho da instituição e de uma centralização lá de SP. Na minha perspectiva eu tenho sempre essa sensação, eu venho de outro IF, como outros aqui também, era um processo mais fácil. Aqui a gente tem

que dividir com muitos as situações e aí fica mais difícil. Então, a partir do momento que eu tenho 60 dias para marcar uma visita para chamar o motorista de SP, se ele puder liberar, se ele puder vir. Isso gera uma instabilidade e uma desmotivação dentro da qualidade do ensino (Participante D).

Os participantes concordam com o participante D e inserem mais um elemento na discussão: quanto menor a disponibilidade de recursos financeiros, mais limitadas se tornam as ações.

Aí a gente entra naquela curva que eu te falei. O número de alunos aumentou e o recurso diminuiu (Participante A).

Agora a condição de trabalho, uma coisa que faltou a gente falar é financeira. Eu acho que a gente está com poucos recursos para tudo. Eu acho que isso está interferindo e é um desafio. E é um problema de condição de trabalho que a gente está tendo. Não temos dinheiro (Participante H).

Há uma dificuldade com a quantidade de normas e regulamentos que vêm sendo criados nesses dez anos de IFSP – alguns por necessidade de atualização dos documentos já existentes aos novos objetivos da instituição.

Existem alguns documentos que são novos, existe uma resolução que é do ano passado, com algumas dessas atribuições [referindo-se à Resolução n.º 26/2016 do IFSP que aprova o Regimento dos Câmpus do IFSP], mas esbarra muito o que eu tenho que fazer, com o que o sociopedagógico tem que fazer, um outro gestor tem que fazer, então, isso não é claro no IF, por mais que é uma instituição antiga, com toda essa mudança de Cefet para IF que o F vivenciou, algumas normas ficaram perdidas ou resgatadas e não é claro para todos os gestores todas as nossas responsabilidades e tudo o que a gente tem que dar conta (Participante J).

Somamos a isso as mudanças impostas no âmbito federal, as quais também exigem adequação na regulamentação das atividades dos IFs. Esse “dinamismo normativo” causa desconforto em muitos professores e a sensação de insegurança quanto ao que deve ser feito e como. Aos ocupantes de cargos de coordenação e direção acrescentamos outro desafio: a subjetividade presente na definição de suas funções (descrição dos cargos), muitas vezes, apresenta uma intersecção às funções de outro cargo, fazendo com que o gestor tenha dificuldades de delimitar a sua atuação. Sem desconsiderar que grande parte dos gestores está envolvida com aulas, projetos de ensino, pesquisa ou extensão e participa de comissões. É notório em seus depoimentos que todos dão o melhor de si para a instituição:

Só que eu sinto essa dificuldade, você ser gestor numa instituição que você não tem todas as normas e todas as atribuições claras do que é o meu papel, do que é o papel do outro gestor, o que é o papel do professor (Participante J).

Além disso, o participante H traz outros elementos que tornam o trabalho docente desafiador no IF:

Eu acho assim, o fato da gente trabalhar numa escola pública e numa instituição como essa, que é uma instituição que se supõe ser democrática, eu acho que é um desafio também, porque é muito diferente você trabalhar numa escola particular que o coordenador é fixo, o diretor é fixo, está todo mundo lá e você não tem papel nenhum nisso. Aqui a gente tem papel, de alguma forma a gente avalia os nossos gestores, a gente elege os nossos gestores, a gente pode se olhar gestor um dia. Sei lá eu acho que até existe essa mobilidade na escola particular, mas acho que é bem diferente e os papéis são mais bem definidos. Aqui não. Aqui a gente elege coisas, a gente opta por entrar ou não em determinadas comissões, determinados trabalhos. Eu acho que isso é bom, é ótimo, mas é desafiador, porque é difícil lidar com isso (Participante H).

Temos um paradoxo. Se, por um lado, é estimulante e motivador ter a oportunidade de participar da gestão da instituição, por outro, é algo deveras trabalhoso. A política de gestão democrática e participativa, definida na Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008), marca a identidade institucional dos Institutos Federais, mas também torna a profissionalidade do professor EBTT ainda mais desafiadora.

A democracia é condição *sine qua non* na gestão dos IFs. Pacheco e Rezende Silva (2009, p. 11) afirmam:

A gestão de cada instituto e da rede que formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os *campi* de um mesmo instituto e entre os institutos. Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade, e não o ensimesmamento das instituições.

Mais do que poder votar nos representantes que ocupam os cargos gerenciais da instituição, a gestão democrática permite a participação em diversos níveis sob a forma de comissões. Entretanto, a participação efetiva significa também maior comprometimento do grupo para com a instituição e necessariamente pressupõe um aumento na carga de trabalho, muito embora as pessoas possam optar por comissões com as quais sintam maior afinidade. As comissões têm as mais variadas finalidades e são formalizadas por meio de

portaria emitida pelo diretor-geral e, em alguns casos, são emitidas em nível de reitoria, podendo ser expedidas pelo próprio reitor. Elas podem ser desfeitas quando se extingue a atividade para a qual foram criadas – elaboração ou revisão de Plano de Desenvolvimento Institucional; criação ou reformulação de cursos; são exemplos de comissões temporárias – ou podem ter caráter permanente, como a comissão de formação continuada, comissão própria de avaliação (CPA), Comissão para Avaliação do Desempenho Docente, entre outras.

A possibilidade de participar de comissões e, portanto, da gestão da instituição é vista como oportunidade. O participante C explicita sua visão estabelecendo um contraponto entre aquilo que é difícil e trabalhoso e os benefícios de poder rever o que não está adequado ou construir algo novo na instituição.

Têm dois coordenadores aqui de curso. Você também já acompanhou [referindo-se ao colega B], as ações que são justificadas no PPC, Projeto Pedagógico de Curso, inserir as alterações, não é fácil, mas é a oportunidade de você construir, não é algo que é engessado (Participante C).

A autonomia conferida ao professor pode ter alguns vieses. O participante G tece alguns comentários sobre as dificuldades que enfrenta quanto à autonomia e à hierarquia e nos dá pistas sobre a ancoragem de algumas representações:

No meu caso, que sempre trabalhei numa instituição privada, a operação era bem diferente, a relação com colegas e com a coordenação era diferente, então, o meu desafio no sentido da comparação que se faz com outro formato de trabalho é justamente você não ter uma pessoa que te fala com clareza aquilo que é necessário ser feito. Então, por um lado, eu tenho autonomia para escolher, por outro lado, às vezes a gente não sabe o que fazer, porque é uma contemplação múltipla em que você tem que atuar. Nesse sentido, eu acho que é desafiador (Participante G).

A hierarquia e o poder nela implícitos funcionam de maneira distinta das empresas privadas ou de outras organizações, talvez porque o IF é um espaço privilegiado em termos do nível de qualificação dos profissionais, lembrando que no Câmpus XYZ, por ocasião da pesquisa, aproximadamente 46% dos professores eram doutores, 49% eram mestres, 5% especialistas, o que, em alguns momentos, impõe certa dificuldade aos ocupantes de cargos de coordenação ou direção quando da necessidade de cobrar seus pares em termos de prazos ou cumprimento de tarefas.

Contraditoriamente a alguns depoimentos que indicam que os professores não querem participar da gestão democrática, a análise do questionário de perfil mostra que quase a totalidade dos professores está amplamente comprometida com a instituição por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão e com a participação em comissões, além da atuação em sala de aula. Não foram investigados os dados referentes às eleições ou à participação em questionários de avaliação promovidos pelas próprias comissões para verificar se, por essa via, os docentes se abstêm de participar. No entanto, os espaços para a construção de debates e de propostas de melhoria existem. A análise dos resultados desta pesquisa conduz à interpretação de que o comprometimento dos professores está relacionado à imagem de qualidade que eles têm sobre ser professor no IFSP e porque a própria regulamentação da carga horária semanal induz ao envolvimento em projetos de ensino, pesquisa ou extensão e à participação em comissões, conselhos, colegiados etc. Em síntese, de um lado, as representações que eles têm sobre ser professor levam à atitude de comprometimento e, de outro, a própria instituição exige e proporciona espaço para esse envolvimento.

Alguns participantes demandam um maior investimento em uma política de gestão de pessoas, por meio da qual haveria um investimento maior no desenvolvimento das equipes de trabalho, na integração entre pares, mas também para permitir um estudo detalhado da profissão docente, de maneira a estimular um gerenciamento mais afinado com a qualidade de vida dos servidores, visando minimizar a sobrecarga a que os professores se referiram ao abordar as condições de trabalho no Câmpus:

Então, esse é o grande problema, quando a gente fala de condições de trabalho, enquanto a gente não parar para fazer a análise do trabalho docente e entender que a gente tem limitações temporais, limitações técnicas e concordo quando ela falou que de vez em quando a gente tem que comer, tem que dormir. É óbvio! Tudo isso tem que ser contemplado e aí é óbvio que tudo fica comprometido. [...] Mas se você não tem a análise do trabalho docente, todo o resto fica comprometido, porque para desenvolver esse trabalho eu preciso desses recursos, desse material humano, dessas condições. Se a gente não parar para pensar o trabalho docente e entender o que é possível ser feito, a gente vai ficar massacrando o professor [...]. Então, o primeiro erro do Instituto Federal é não ter uma análise do trabalho docente. Que é o papel da gestão de pessoas, mas nós não temos gestão de pessoas (Participante F).

E o participante F complementa seu raciocínio integrando um aspecto essencial: a burocracia. Em seus argumentos aponta uma solução:

Então, essa falta da sensibilidade da gestão de pessoas, de você entender que não dá para cobrar de todo mundo a mesma coisa. Principalmente no que diz respeito à gestão, a gente incorporou no papel do gestor tarefas que são técnicas e que não deveriam ser exercidas pelo gestor, mesmo que ele fosse da iniciativa privada e fosse contratado só para isso. Então, tem muito dessa burocracia que deveria ter suporte de pessoas que fariam parte da equipe. Então, entrou o amigo lá da pesquisa, o cara tem que emitir todos os pagamentos de bolsa. Não precisa pegar um doutor para fazer isso. Você poderia pegar um técnico em administração, um estagiário, bolsista. Você vê um problema sério de análise do trabalho docente, ninguém parou para fazer uma análise do trabalho docente e falou assim: olha, o que a gente está pedindo para esse profissional é o super-humano, é o que nós somos. É por isso que ele não dá conta em 40 horas, é por isso que a gente fica com a sensação de que está aquém, porque nós esgotamos esse humano. Nós precisamos de tempo para fazer reunião. Como a gente vai proporcionar o ensino integrado? [...] (Participante F).

Aragão (1997) remonta às origens do termo burocracia e afirma que, desde o seu surgimento, em meados do século XVIII, já possuía uma conotação negativa relacionada à centralização administrativa. Mais tarde, no início do século XX, Max Weber tomou a burocracia como objeto de estudo e criou um modelo analítico que ficou conhecido como o “tipo ideal weberiano”, a partir do qual estabeleceu-se uma relação entre a burocracia e a eficiência. Embora sua ideia de burocracia tenha sido marcante a ponto de inserir-se no campo da gestão das organizações, como a Escola da Burocracia, foi criticada por escolas do pensamento em diversas áreas do conhecimento, as quais demonstraram que a burocracia sofre uma série de disfunções.

Nesse sentido, não é de estranhar que entre o grupo estudado haja um emaranhado de representações acerca do conceito de burocracia. Circula uma representação de burocracia como algo ruim, que atrapalha e traz ineficiência, possivelmente ancorada na noção negativa sobre a qual Aragão (1997) se referiu. Contudo, também há representações de que o excesso de burocracia é que tem efeitos nocivos.

Ao interpretarem os resultados obtidos na 1.^a Fase envolvendo a burocracia, os participantes colocam suas visões. O participante A comenta que a visão distorcida da burocracia pode estar relacionada à falta de experiência anterior ou ao despreparo do professor diante dos procedimentos institucionais.

Eu vou colocar a minha visão, dentro daquilo que o participante D falou sobre o concurso. A gente chega aqui um pouco despreparado, porque o concurso não nos prepara para algumas coisas. Então, você fala assim,

preencher o diário, alguns colegas entendem como burocracia e não é. Você está num projeto de extensão, você quis participar, você entregar um relatório, eu não entendo como burocracia (Participante A).

Isso é da função docente (Participante B).

Muitas vezes, os procedimentos de preenchimento do diário de classe, os trâmites necessários à submissão e acompanhamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, formulários de férias, entre outros documentos que fazem parte do cotidiano do professor EBTT, realizados via sistema eletrônico, são tratados como burocracia. Há profissionais com dificuldade de compreensão da maneira como devem proceder ou que, em razão do envolvimento em múltiplas atividades, tenham a sensação de que estão perdendo tempo quando precisam se dedicar ao preenchimento eletrônico de documentos institucionais.

Outro sentido do desafiador para mim é a questão burocrática. É muito complicado para mim, em especial. Eu tenho uma dificuldade extra com isso (Participante G).

Ao longo do debate sobre a burocracia no IFSP, os participantes citaram exemplos de formas de controle presentes nas universidades, inclusive no que se refere aos projetos de pesquisa ou extensão, especialmente os que são aprovados em instituições de fomento à pesquisa utilizam trâmites semelhantes. Mencionaram também exemplos de empresas privadas para demonstrar que a burocracia está presente em toda organização social. Nesse sentido, não foi possível esclarecer profundamente essa questão para identificar se o problema é a burocracia – que é necessária para a própria organização e para o controle das ações e, conseqüentemente, dos resultados alcançados – ou se o que incomoda boa parte do grupo consultado é a burocracia excessiva. Também não aprofundamos o estudo no sentido de diagnosticar quão burocrática ou não é a instituição, haja vista que fugia ao escopo deste estudo. Os participantes sintetizam suas interpretações:

Então eu não sei se é uma falta de conversa entre os próprios colegas para explicar o que é burocracia, porque burocracia para mim é algo que atrapalha. É o que é da nossa função (Participante A).

Mas então, eu acho que alguns termos, que não existe um mesmo entendimento sobre os termos. Por exemplo, burocracia para mim é todo tipo de controle. Por exemplo, preencher o diário é uma burocracia necessária. Então, pensando na área de administração, burocracia é tudo isso, você tem uma reunião, você precisa ter uma ata. Então, a ata é uma

burocracia que faz parte. O diário é uma burocracia que faz parte (Participante E).

Ela adquire uma conotação pejorativa (Participante D).

Entretanto, os participantes argumentam que a discussão deveria centrar-se no que é excessivo ou não em termos de burocracia. Há indícios de uma representação naturalizada sobre burocracia que é objetivada na falta de eficiência provocada por excesso de trâmites procedimentais, por meio dos quais se controlam os processos em curso e os resultados alcançados. Esses procedimentos têm evoluído na instituição e a alimentação de dados no sistema eletrônico permite o compartilhamento mais rápido das informações, tornando-as acessíveis aos diferentes atores que delas precisam – gestores, professores, servidores técnico-administrativos, alunos –, tanto no âmbito do Câmpus como na relação com a reitoria do IFSP.

Um ponto excessivamente enfocado em vários momentos da pesquisa concerne à infraestrutura física do Câmpus, principalmente quanto ao número limitado de salas de aula. Esse tema foi abordado a partir de distintos enfoques. Há determinadas aulas que precisam de espaço e materiais específicos de que o Câmpus não dispõe. Outras demandas de sala de aula referem-se às possibilidades de oferta de atividades alternativas para os alunos, como plantões de dúvidas, monitoria, grupo de estudos e outros discutidos anteriormente. No debate dos grupos focais esse tema foi explorado de maneira bastante interessante, levantando, inclusive, a questão do estímulo à criatividade e à busca do professor por alternativas. Os participantes G e E abordam a limitação de infraestrutura por esse viés:

Em termos de condições de trabalho eu queria só citar que o que eu desenvolvo aqui é muito pouco, porque eu não tenho condição de trabalho, não tenho material, então, vai do jeito que tem, pega coisa reciclável etc. Às vezes montamos produtos aparentemente amadores, mas eles saem. E isso é interessante porque mostra e coloca o aluno na linha de frente. E o aluno na linha de frente, ele se compromete. E ele consegue um resultado impressionante. É o que eu vi nessa Mostra [de cultura], um resultado impressionante. Joguei tudo na mão dos alunos porque eu não estava dando conta e tinha muita gente que me ajudou, a Comissão de Cultura foi maravilhosa, então, o que aconteceu de mais importante foi que os próprios alunos construíram o seu produto por vontade deles e com muita categoria. Muito comprometidos com o outro, com a colaboração (Participante G).

Nesse caso, a escassez de recursos serviu para estimular a criatividade do participante G e, ao mesmo tempo, serviu de base para o estímulo para a busca de soluções

pelos próprios alunos. Ora, no mundo do trabalho também não se dispõem de recursos ilimitados, recursos são sempre escassos. A escassez de recursos, ao ser ressignificada pela professora, abriu espaço para a formação integral, na qual o estudante é protagonista e a ele é dado o incentivo para manter o foco em soluções, algo sobre o qual os pesquisadores do empreendedorismo e de liderança eficaz pesquisam (DORNELAS, 2014; BERGAMINI, 2006). O participante E aborda a questão da criatividade para lidar com a limitação de infraestrutura remontando à crítica que fez ao fato de a escola manter o padrão há tantas gerações e apostando no trabalho em equipe quando afirma:

Eu acho que o próprio sistema é ruim, o modelo é ruim. E eu estava pensando: por que sala de aula? Por que não tem praças ou outros lugares, quiosques? Eu lembro quando eu fiz a formação pedagógica em SP, lá no IF, um professor que todo mundo adorava, eu adoro as palestras dele, ele deu algumas aulas lá no quiosque, onde hoje são as quadras. É uma delícia você dar aula no quiosque, todo mundo sentado já meio arredondado, um olhando para o outro, então por que brigar por salas de aula, quando não se tem muito como resolver isso. Nesse modelo sempre vai ter isso. Mais aluno, menos estrutura. Então, para mim essa questão da equipe supera os problemas físicos (Participante E).

O participante B vê o problema do número limitado de salas de aula, da falta de um refeitório adequado para os alunos, como um problema temporário e que tem solução, “à medida que mais recursos venham”. No entanto, do ponto de vista gerencial a limitação de infraestrutura física é tratada de maneira distinta. Como bem comentou o participante E, a relação entre número de alunos e infraestrutura física no Câmpus não parece estar próxima de encontrar um equilíbrio, mesmo com o empenho de tantas pessoas nesse sentido:

[...] já vou passar para vocês, não é temporário, é permanente. Sempre vai ter problema de infraestrutura, porque o câmpus foi feito errado. Então, a gente sempre vai estar fazendo manutenção, arrumando, construindo, enfim, é uma coisa que vai ficar. Só se sair muito dinheiro, numa perspectiva muito boa, para a gente fazer tudo de uma vez (Participante A).

Salientamos que, quando da aplicação dos grupos focais e entrevistas, seis salas de aula estavam sendo construídas, com previsão de ficarem prontas em poucos meses. Há um contraponto que os participantes fazem ao comentar o número limitado de salas de aula: elas são muito bem equipadas.

Um dos aspectos aflorados na 1.^a Fase da pesquisa refere-se às reuniões, especialmente em resposta à consigna “não gostaria de fazer, mas faço”. A discussão desse tema perpassa a aplicação dos grupos focais e entrevistas para aprofundar os sentidos e significados que as reuniões assumem para os professores e para os gestores no contexto do IFSP – Câmpus XYZ. Por que as reuniões são tão mencionadas pelo grupo?

A Resolução n.º 109/2015, como explicado no Capítulo 2, quando da distribuição da carga horária docente, impõe a obrigatoriedade de duas horas de reuniões semanais aos professores do IFSP. Afora as reuniões assim definidas, há que se lembrar que na gestão democrática os docentes e gestores são envolvidos em comissões, conselhos, colegiados de curso e NDE, fator que potencializa o número de reuniões das quais cada docente participa.

A prática comum na instituição é que as reuniões semanais ocorram às quartas-feiras no horário de 12 às 14h. Em geral, elas são organizadas por curso. Entretanto, há os cursos que funcionam no período da manhã e têm aulas até às 12h45, e há cursos que iniciam suas aulas no período vespertino às 13h, prejudicando sobremaneira a participação em reuniões dos professores que lecionam nesses horários. O participante A explica como o horário do almoço foi definido pelo grupo como o melhor horário para as reuniões semanais:

A questão da reunião na hora do almoço, [...] quando saíram as instruções, antes da 270, a gente fez uma comissão aqui para discutir as alterações e foi publicada a 270 com a obrigatoriedade de ter 2 horas de reunião semanal, antes nós não tínhamos essa obrigatoriedade. Aí ficou definido que seria quarta-feira, mais ou menos no horário do almoço ali entre 12h30 e 13h, porque era o dia em que todos estariam na escola. [...] Aí ficou definido pela maioria, isto é, democrático, não sei se ficou algum registro disso, de que a reunião seria nesse horário para que todos ou a maioria pudessem participar, sem que a gente fosse convocado outros dias [...]. Nessa reunião que pediram, geral, cabe fazer novamente uma votação e esclarecer isso, que lá atrás ficou definido que seria nesse horário. E que pode ser modificado se a maioria entender que precisa. [...] (Participante A).

Destacamos que os professores são lotados em um curso – geralmente naquele no qual o professor tem o maior número de aulas –, mesmo que ele leccione em vários cursos distintos. Daqui decorrem duas das questões levantadas pelos participantes: 1) os participantes que citaram a reunião, considerando que elas ocorrem no horário do almoço,

apontaram o horário como inadequado; 2) como todas as reuniões ocorrem no mesmo dia e horário, a participação dos docentes em todos os cursos nos quais leciona é inviabilizada.

Nós temos um problema de sala de aula e eu falo sempre isso com alguns colegas, não com todos, mas com alguns. Escola é uma invenção humana, que nós fomos aperfeiçoando e sofisticando esse aparato, esse organismo vivo que é a escola e nós moldamos de tal forma que tecnicamente falando ou até pragmaticamente falando, nós teríamos que ter um horário que diminuísse a carga horária dos cursos e que os alunos não viessem e todo mundo pudesse almoçar e tudo. Mas as grades estão formatadas de tal maneira que você não consegue reduzir... [...] você tem que tirar um pouco de cada uma delas para ter um horário, até porque a maioria é RDE (Participante B).

Assim, ao longo do mês há duas ou três reuniões pedagógicas por curso e uma reunião de formação continuada. Eventualmente, e de acordo com as demandas, há convocação para reunião com o diretor-geral do Câmpus. Portanto, todos os docentes apenas reúnem-se quando das reuniões gerais ou para a formação continuada. Afora esses momentos, as reuniões acabam por se organizar em torno de equipes de trabalho – professores de um determinado curso reúnem-se para discussão pedagógica, de atribuição de aulas ou outras demandas, em reuniões semanais, mas eventualmente participam das reuniões dos colegiados ou NDE dos cursos dos quais fazem parte. Nesse sentido, talvez as representações que surgiram na 1.^a fase da pesquisa sobre reuniões em excesso refiram-se ao somatório de todas as reuniões das quais cada docente participa, pois, quanto maior o envolvimento em comissões, maior o número de reuniões.

Houve debate sobre a possibilidade de realização das reuniões semanais em horário distinto do almoço, inclusive, os professores e gestores que vieram de outros IFs comentaram sobre suas experiências anteriores. Também se abriu a possibilidade de debate com o grande grupo para votar novamente o horário da reunião. Mesmo assim, ao final da discussão, não havia consenso sobre a solução. Pensou-se em adequação das cargas horárias dos cursos visando ter duas horas sem aulas às quartas-feiras, por exemplo, mas a operacionalização esbarra na limitação de infraestrutura. Decerto que essa solução pode ser repensada quando as novas salas estiverem prontas. Um fator que pode viabilizar um melhor planejamento da participação dos docentes, especialmente nas reuniões pedagógicas dos cursos, seria o compartilhamento das pautas e atas (ou ao menos um relato resumido) das reuniões com todos os docentes que lecionam em cada curso. Esse

procedimento pode facilitar o planejamento do docente que sinta a necessidade de participar pontualmente de discussões e decisões relacionadas aos cursos nos quais leciona.

A formação continuada no trabalho⁴¹ é realizada com base na Resolução n.º 138/2015 (IFSP), conforme mencionado anteriormente. Portanto, a discussão que queremos empreender refere-se às demandas por formação continuada no contexto do Câmpus estudado. Ora, os professores ingressam na RFEPCT por meio da aprovação em concurso público. A dinâmica do próprio concurso não permite uma avaliação profunda dos candidatos e, ademais, as especificidades próprias do cargo de professor EBTT, conforme demonstrado nesta pesquisa, impõem a necessidade de um olhar diferenciado para as demandas de formação. A esse respeito vale acessar as falas de dois participantes: o participante D, que comenta sobre sua aprovação no concurso público e sobre a sua falta de experiência na docência, e o participante G, que conta sobre sua falta de experiência com o ensino médio e o superior e sobre as dificuldades que enfrentou, especialmente quando de seu ingresso no IF em 2014:

[...] Eu não tinha experiência docente antes disso. Eu era da iniciativa privada, trabalhava em empresa e tudo, e o máximo de experiência que eu tinha com o ensino era de treinamento de funcionário. Daí tu te propor a vir para a área do ensino, ser professor, sem uma preparação de professor... Você passa num concurso com a tua habilidade técnica, na verdade, e um pouco da didática, claro na prova que você tem de desafio didático, mas, na verdade, a gente vê que a prova didática é muito mais uma boa palestra, tanto é que a gente tem medo disso. Com um pouco de intervenção e às vezes quase nada, dependendo do concurso. É horroroso, até participamos de algumas bancas em que nos foi suprimido o direito de arguir o candidato. Então, era um questionamento que a gente fazia, um bom palestrante, que domine um determinado assunto, às vezes não é um grande professor (Participante D).

Quando eu penso em ensino, eu penso primeiro na minha natureza como docente que é o ensino básico. Mais de 20 anos na prática dentro do ensino básico. Eu nunca tinha dado aula para o ensino médio, nem para superior. Então, eu entro aqui e vejo uma disparidade enorme no pensamento pedagógico dos docentes. E é uma disparidade que não é percebida. Ela é abordada, mas ninguém entra nesses pormenores, principalmente porque a gente não tem muito tempo também. A gente não tem tempo de conversar, de elaborar, de planejar, de acordo com essa diversidade que a gente tem (Participante G).

⁴¹ Está-se referindo exclusivamente à formação continuada no trabalho porque o incentivo à qualificação por meio de afastamento remunerado para a pós-graduação *stricto sensu* foi abordada no Capítulo 2 e nas análises da 1.ª Fase da pesquisa.

A questão da falta de tempo de que fala o participante G foi bastante mencionada e discutida nas análises da 1.^a Fase da pesquisa e relaciona-se ao sentimento de sobrecarga de trabalho justificado pela atuação do professor EBTT no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Os participantes D e G mostram que a heterogeneidade também está presente no grupo de professores, pois no mesmo grupo há professores que demandam mais conhecimentos ligados à docência (repertório de práticas, por exemplo), que podem ser objeto da formação continuada. De igual forma, os professores mais experientes também demandam formação e espaços para diálogo, troca de experiências, planejamento de ações, que poderiam contribuir para afinar práticas e discursos não no sentido de homogeneizá-los, mas no sentido de construção coletiva em torno da imagem de qualidade que marca a função identitária do grupo estudado e os impele a agir em determinada direção. O participante G aponta para uma questão importante, também abordada por outros participantes, sobre a dificuldade de agir objetivamente. E nesse sentido, o participante G continua:

E como o F acabou de falar nessa questão da participação para gerenciar as nossas funções aqui, eu fico pensando na carga de trabalho que a gente tem, justamente por ter um excesso de elementos vagos aí que a gente não pega com firmeza, não consegue pegar, então, esse gerenciamento é muito difícil. Você tem um grupo que é o grupo da minha categoria e que está acontecendo x coisas. Você tem um sindicato aqui, você tem outro grupo de estudo não sei aonde, a gente não dá conta. No ensino está faltando muita coisa. Então, eu vou muito dentro do que é a minha habilidade, para entender um pouco do porquê eu estou aqui. Eu cumpro a minha função a partir de onde eu vejo que o fogo está pior. Aí eu vou lá e vou lá. Aí eu tenho que dormir, tenho que comer. E eu fico pensando também que a gente quer ação, a gente pede ação. Nós estamos num momento onde a ação está enterrada. Ninguém consegue atuar de forma objetiva, se juntar, está difícil isso, porque todo mundo tem que operar em terrenos que são minados. Então, é um problema sério que a gente vai precisar arrumar, vai precisar pensar, num caminho meio comum de ficar padronizando pensamento, a gente vai ter que descobrir uma solução muito própria da nossa instituição, que no momento, apesar de ser uma instituição enorme, nós temos que começar da gente (Participante G).

As demandas por formação continuada não se esgotam com as possibilidades apresentadas aqui. No entanto, as lacunas que os resultados desta pesquisa apresentam merecem atenção especial. Parece que a formação inicial docente no caso dos licenciados ou a complementação pedagógica no caso dos bacharéis não dão conta dos desafios que os docentes enfrentarão na prática cotidiana, os quais exigirão capacidade de adaptação e flexibilidade. Há espaço para que isso ocorra, como destaca o participante B:

Nós precisamos continuamente aceitarmos o desafio de buscar a autoformação, da instituição oferecer isso, ofertar semanas de planejamento, os projetos, iniciativas dos docentes também, aprender mais sobre isso, quem tem mais para ensinar (Participante B).

A formação continuada, além de atender aos interesses e às demandas dos professores, especialmente no que se refere às metodologias de ensino, questões didático-pedagógicas e outras, pode contemplar a gestão escolar. Os conhecimentos em gestão escolar são fundamentais para todos os professores não só porque contribuirá para o melhor desempenho daqueles que estão ocupando cargos de coordenação ou direção, mas também dada a possibilidade de que qualquer docente venha a ocupar cargos gerenciais ao longo de sua carreira.

Em contrapartida, há pouco investimento em termos de gestão de pessoas no sentido de integração e socialização dos novos servidores que ingressam na instituição. Esse tipo de iniciativa prepara o docente para a cultura organizacional, para a missão e os objetivos da instituição, esclarece ao novato sobre regras e procedimentos, bem como o que o IF espera dele, como salientam os pesquisadores da área de administração (DECENZO; ROBBINS, 2001; ARAÚJO, 2006, entre outros).

5.5.3 O núcleo de sentido afetividade do trabalho: sentimentos e contradições no cotidiano do professor EBTT

O núcleo de sentido *afetividade do trabalho* traz os sentimentos que envolvem a profissionalidade do professor EBTT e relaciona-se sobremaneira com a dimensão da atitude proposta e descrita por Moscovici (1961). São pertinentes a esse núcleo de sentido os sentimentos, muitas vezes contraditórios, que impulsionam as ações dos professores e gestores consultados. Ele permeia os núcleos de sentido e as dimensões estudadas nesta pesquisa e permite acessar importantes aspectos da subjetividade docente do grupo pesquisado. É também por meio desse núcleo de sentido que se evidenciam os aspectos que fortalecem esse grupo enquanto um grupo de pessoas que compartilham determinados saberes, que vivenciam determinadas condições contextuais e que, portanto, são capazes de produzir representações sociais sobre o fenômeno estudado.

Os resultados produzidos na 1.^a Fase da pesquisa apontam para a realização profissional, para a satisfação. Salientamos que, se a atuação do professor EBTT no ensino,

na pesquisa, na extensão e na gestão leva ao sentimento de sobrecarga de trabalho e ao enfrentamento de muitos desafios, conforme comentado anteriormente, também é por meio dessa atuação ampla e diversa que os professores e gestores explicam seu sentimento de realização profissional e todos os outros relacionados. As seguintes respostas ilustram essa análise:

É um trabalho que ao mesmo tempo gera essas questões que estão colocadas aqui, a satisfação de ver se concretizar (Participante I).

E eu entro na mesma linha do que o E falou, que é como conciliar duas coisas tão distintas que são um público de ensino superior e um público de ensino médio, com metodologias diferentes, com métodos diferentes de avaliação, com calendários diferentes dentro do mesmo semestre. Então é sim um grande desafio, não só pensando na prática do ensino, mas na pesquisa, na extensão, que você tem que compor todos esses trâmites para poder desenvolver. Então, você sente uma pressão, mas é uma pressão boa. É desafiador e estimulante. Desafio no sentido positivo da palavra (Participante D).

E os participantes B e A complementam essa análise:

Isso está *linkado*, desafiador com gratificante, é desafiador, mas realiza, é prazeroso. Você vê o desafio, supera e se sente bem (Participante B).

Pensando no que foi colocado pelos colegas, é realmente desafiador saber que a gente vai atender desde um público, vou ampliar o escopo um pouquinho, desde proeja de ensino fundamental, então nós temos a probabilidade ou a possibilidade de trabalhar com um Proeja e ao mesmo tempo a gente está aprovando uma pós-graduação. Então, a gente trabalha o nível fundamental, médio, que pode ser integrado, concomitante ou subsequente, que as linguagens são diferentes, superior e pós-graduação. Então, é uma amplitude muito grande que a gente acaba atingindo. E aí você pensar que você vai dar aula para uma pós-graduação e ao mesmo tempo para um proeja é bem desafiador, mas é num sentido bom. Eu fico pensando que vou ter oportunidade de praticar tudo aquilo que eu aprendi e acabar aprendendo algumas coisas também interagindo com esses públicos. É mais nesse sentido (Participante A).

Salientamos que a Lei n.º 11.892/2008 determina que os IFs ofertem cursos profissionalizantes para jovens e adultos, e que o Câmpus XYZ estava, no momento da pesquisa, no processo de discussão e aprovação de um curso para atender a essa determinação legal, que ainda não havia sido consolidada, segundo o depoimento do participante I, pela limitação no número de salas de aula. O participante A demonstra preocupação com o desafio da oferta desse curso em especial, porque estaria em nível fundamental, e não em nível médio. Se a oferta de um curso EJA já traz desafios implícitos, como a necessidade de capacitação do corpo docente, por exemplo, a ampliação

da atuação para outro nível de ensino torna o desafio bem maior. Isso sem considerar as limitações orçamentárias, estruturais, materiais e, quiçá, de pessoal.

A afetividade também se expressa na relação professor e aluno e apresenta-se como uma forma de enfrentar o tão debatido desafio da heterogeneidade das turmas. Placco e Souza (2012, p. 38) argumentam que “professores formadores reconhecidos, como aqueles que conhecem, sabem ensinar e têm bom relacionamento com os alunos, trazem marcas importantes aos cursos e possibilitam que os alunos vejam sentido nos cursos que frequentam”. Os participantes H e J abordam essa questão de uma maneira bastante interessante e ilustrativa das estratégias usadas por alguns professores para “tocar”, para acessar a subjetividade do aluno e conseguir que ele se interesse, especialmente quando tem dificuldades com determinado conteúdo ou área do conhecimento:

Mas é difícil perceber que às vezes aquele adolescente está exigindo uma outra forma de você, que não aquela que você está atuando. Às vezes tem metade ou um terço da sala que não está entendendo nada do que você está fazendo e você não tem essa sensibilidade para perceber. Eu não acho que tenha um método certo, correto. Mas eu acho que um método bom é aquele que está antenado com aquele público, naquele momento (Participante H).

Observamos no depoimento do participante H um “estilo de ensinar e aprender” enredado por “representações sociais sobre o afeto do aluno”, sobre “sua sede e fome de afeto”, tal como Farias e Magalhães (2012, p. 249) discutem em suas pesquisas. A dimensão afetiva também é explicitada pelo participante J:

O que eu faço eu também não sei se está certo, mas eu tento diferentes metodologias, diferentes atividades. Sou superantena ligada, eu tento conversar o máximo possível, acabo até me envolvendo em questões pessoais dos alunos, então eu sei que aquele aluno não está rendendo, ele tem uma defasagem, ele perdeu a mãe ou isso e aquilo. Eu tento associar ao máximo a vida dele fora da escola com que está acontecendo dentro da escola e tento conquistar ele de alguma forma. Eu tento sempre pelo amor. Eu sou bem afetiva com os meus alunos. E tento sempre resgatá-los pelo amor e mostrar que estou sempre preocupada, proponho alternativas. Tento fazer isso também agora na gestão do curso novo, que é pequeno ainda, a gente está terminando o ano agora, a gente tinha uns alunos ali que a gente precisava resgatar, com tantas coisas que eu tenho para fazer, eu podia deixar de lado esses alunos e cumprir com o meu papel nas outras áreas, mas não. Conversei com os professores, a gente se reuniu, discutiu aluno a aluno os problemas, tinha aquele professor que conhecia mais a história do aluno, falou, relatou, pensamos em alternativas,

chamamos os amigos da turma. Fizemos uma espécie de apadrinhamento, os que dominam mais o assunto estão sentando junto dos que não dominam e estão tentando estudar junto. Eu tento fazer isso agora para o meu curso, que não é meu, mas que é um curso de minha responsabilidade de gestão e faço isso na minha aula. Eu tento ir pelo amor (Participante J).

Sousa e Novaes (2013, p. 29) evidenciaram que:

[...] o professor organiza e desenvolve seu trabalho por meio de diferentes “outros” que o formam e o ensinam a ver o “outro” aluno como meta e objetivo da sua docência, motivo pelo qual o estudo de suas subjetividades significa um ato político quando da constituição de sua profissionalidade docente.

No sentido da construção da subjetividade docente, para o participante G a afetividade a que se refere o participante J para discutir as relações com o *outro* aluno envolve múltiplas determinações:

Eu queria comentar um pouquinho só essa coisa que a J está falando e que eu acho interessante [...] Eu não sei quanto tempo ela tem de aula, de prática, porque ela é uma mocinha [J afirma ter 5 anos de docência, 2 no IF e 3 fora]... Então, esse fato quer dizer o seguinte, não é necessário tanta experiência nesse sentido para esse olhar mais humano para o cidadão aluno. Como faz diferença! Eu tenho participado das reuniões, da preocupação, da atenção que o aluno recebe no caso da coordenação da J, é muito importante. Nesse caso, a afetividade do trabalho pode substituir até diversos conhecimentos, mas se existe essa preocupação com o indivíduo – e o grupo constitui também um indivíduo, um outro indivíduo numa outra dimensão –, essa afetividade toma um lugar importantíssimo com os alunos no geral. [...] Ele se sente menos pressionado e mais estimulado. É diferente uma coisa da outra (Participante G).

É interessante observar na fala do participante G que a afetividade depende muito da subjetividade docente e da própria constituição de sua profissionalidade. A análise que o participante G faz da atuação do participante J vai ao encontro das afirmações de Sousa e Villas Bôas (2012) no sentido de que o melhor desempenho não é necessariamente do professor que domina mais os conteúdos, mas sim daquele que articula a outras variáveis para obter melhores desempenhos dos seus alunos. A partir das afirmações do participante J, notamos que a dimensão afetiva é fundamental em suas ações como professora e é por meio da afetividade que ela consegue impulsionar os seus alunos a expressarem o melhor de si. Complementando esse raciocínio, Charlot (2006, p. 15) esclarece:

Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. [...] só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com o coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda.

E nos meandros da relação professor-aluno há um espaço que não é preenchido pelas questões didático-pedagógicas e que se relaciona à intersubjetividade, conforme Jodelet (2009), aponta. O participante H levanta essa questão ao se referir à seguinte situação:

Vamos fechar o olho, por exemplo, para um jovem que chega aqui e está precisando, como disse a G, até de entender um pouco mais sobre a vida do que necessariamente sobre [o conteúdo] que eu estou ensinando? A nossa troca com ele de repente é outra. Então, é difícil a gente fechar numa e ficar: é nessa! Mas eu concordo que isso interfere na nossa qualidade (Participante H).

A interferência na qualidade do ensino é positiva quando há a escuta, o cuidado, a atenção e a relação afetiva entre professor e aluno, conforme demonstram as pesquisas de Carvalho (2000).

Para o participante I, a despeito dos desafios estruturais, as relações estabelecidas entre os professores e os diferentes *outros* com os quais se relaciona, incluindo o *outro*-aluno, contribuem para o sentimento de satisfação e de realização, além de se configurar em “patrimônio humano”, para usar os termos do participante I.

O fato de a instituição incentivar que os professores trabalhem com ensino, pesquisa e extensão é extremamente valorizado pelo grupo e é fonte de realização profissional. Os participantes também comentam sobre *status*, reconhecimento e o orgulho de pertencer a uma equipe altamente qualificada, evidenciado pelo participante D:

E essa questão do sentimento de pertencer a uma equipe altamente qualificada é só você olhar para o lado. Quando você começa a discutir e ver os colegas de onde vieram, os cursos que fizeram, as instituições a que pertencem e, posteriormente, quando a gente tem a oportunidade de participar de uma banca para concurso de substituto, não é nem para concurso de efetivo, você vê o quadro que está na sua frente, a qualificação que aquelas pessoas têm, aí você vê que você já está aqui dentro e te dá aquela sensação de, poxa, consegui, dá um orgulho e aumenta a tua responsabilidade (Participante D).

Apesar do sentimento de sobrecarga de trabalho e determinadas atividades serem cansativas ou desgastantes, como evidenciado na rede semântica constituída na 1.^a Fase da pesquisa, os sentimentos positivos parecem superar o que pode, porventura, desagradar no exercício da profissão, como comentado pelo participante H:

Eu concordo, também colocaria orgulho ali na afetividade e também o fato de ter todas essas coisas e não ficar só no ensino. E não ficar as 40 horas só para dar aulas, isso para mim é bom. Eu tenho a possibilidade de realizar outras coisas, participar de comissão, é chato, reunião é chato, você tem um monte de coisa chata, mas você tem uma dinâmica maior no seu trabalho e isso dá muita satisfação (Participante H).

A mudança no direcionamento político-ideológico do Brasil e a consequente redução de recursos financeiros para a educação aflora em ambos os grupos focais, porém no grupo de gestores foi mais explorada. Os depoimentos dos participantes A e B demonstram isso:

Isso transcende o nosso muro, a gente não sabe como vai ficar, isso causa uma insegurança grande também. A gente já escuta dos colegas que se ficar desse jeito, poxa, não sei se vou continuar RDE, eu posso mudar meu regime de trabalho. Será que a gente não vai ser afetado por isso? Enfim, causa uma certa preocupação, instabilidade, que acaba afetando as outras questões [fala apontando para o quadro da sistematização] (Participante A).

O risco nos vários desafios aqui nessas mudanças políticas é que elas afetem a autodeterminação, a busca pela autoafirmação, o empenho na qualidade do ensino, é começar a fazer isso com menos dedicação. É um risco. É circunstancial, por exemplo, o governo já determinou que não vai ter aumento salarial no ano que vem e que 3% do salário já vai ser descontado de novo, então o servidor não teve reposição e ainda vai doar uma parte do salário dele. Então, assim, até certo ponto as pessoas fazem concessões, mas chega um ponto em que ela avalia, espera aí, só eu estou concedendo. É uma questão circunstancial, mas que representa um risco muito grande de ter movimentos, greves e isso abalar um pouquinho a motivação. Esse risco existe. Não deveria, mas existe. Num horizonte de 5 anos, será que vai ter melhorado? 3 anos? Se isso persiste pode afetar a pedra mais preciosa da coroa do IF que é a qualidade do ensino (Participante B).

A incerteza quanto ao futuro identificada na 1.^a Fase da pesquisa é retomada como algo que assusta e não inspira confiança ou otimismo nos professores e gestores consultados. A esse respeito, os participantes F e E comentam:

Eu estou muito temeroso [...]. E o que é pior, nós não estamos resistindo. Ao contrário, estamos dando por certo que a gente vai ter que se ajustar,

como se essa fosse a única alternativa e a gente não tivesse obrigação de resistir. A gente tem que resistir. Nesse sentido, a gente tem que lutar. A gente não deveria aceitar. Ah, mas a gente vai ser penalizado! Não existe penalização pior do que a gente não cumprir o nosso papel social. Ah, eles vão diminuir os recursos. A gente pode buscar recursos de outras formas. [...] Eu sinto que a gente não resiste. E eu temo que essa não resistência, a tendência é que nossa instituição se descaracterize, de uma vez por todas, e que exista o risco da instituição deixar de ser o que ela é hoje e que alguém separe – os cursos superiores vão ficar por conta da universidade e os cursos técnicos por conta do Senai e pelo grupo S e pronto acaba tudo (Participante F).

E o último item é realmente complicado, mudanças de políticas e ameaças de retrocessos está no ambiente externo principalmente, não sei o que comentar sobre isso. Talvez seja uma oportunidade, porque estamos passando por um momento de mudanças, pode ser que seja uma oportunidade, mas, embora eu seja muito otimista, não estou conseguindo enxergar nada de bom vindo no médio prazo, nos próximos 5 ou 10 anos (Participante E).

A influência do contexto é inerente à análise psicossocial, contribuindo significativamente para desvelar as representações sociais, nesse caso, sobre “ser professor” no IFSP. Nesse sentido, o depoimento do participante A é interessante na medida em que aponta para uma síntese ao mesmo tempo que complementa o núcleo de sentido da afetividade, ao incorporar elementos que, talvez, ainda não tenham sido explicitados:

Aí como disse o participante B, somos humanos, aí junta a questão pessoal, que fica com medo da questão da previdência, da demissão, da redução do salário; com a profissional, que a gente queima um projetor na sala é um sacrifício para arrumar, tem que comprar pincel do bolso, às vezes um aluno, você está vendo que ele está mais apertado e você dá 3 ou 4 reais para ele comprar um cachorro quente ali. Então, na minha ótica se a gente tivesse um pouquinho mais de estabilidade, não precisasse ficar mexendo nos cursos toda hora, o professor soubesse o que ele teria ali para trabalhar facilitaria bem. E aí a pessoa se sentiria mais motivada etc. (Participante A).

Todavia, o participante B faz um contraponto incorporando a estabilidade, a afetividade e a consolidação da identidade institucional na análise:

E a estabilidade tem um efeito sempre duplo: em algumas pessoas, na maioria, ela provoca aquele sentimento de satisfação, experimentação, vou fazer coisas bacanas que antes eu não podia fazer e uma minoria na qual a estabilidade causa um declínio na produtividade. Todo mundo tem essa preocupação. Nossa qualidade tem que se manter, tem que continuar crescendo. Nós não queremos perder isso, porque isso é valioso para nós. Tenho orgulho de trabalhar no IF, porque lá o pessoal se dedica, a equipe é bem qualificada etc. Então, a identidade passa por várias coisas,

o risco de perder as principais delas, mas ao mesmo tempo o grupo que está aqui no momento é um grupo engajado e muito preocupado em não perder isso. E tem essa necessidade de ir se solidificando. Isso é bacana (Participante B).

A identidade institucional carrega elementos marcantes nas representações sobre as diferentes configurações e propósitos que a instituição assumiu no passado e busca constantemente equilibrá-las com os elementos novos que se agregaram a essas representações para explicar o que é o IF. Observamos possíveis ancoragens que o grupo consultado estabelece com os elementos que lhes são familiares na busca da objetivação capaz de lhes dizer em que consiste exatamente o Instituto Federal onde atuam. A comparação com a universidade ou com escolas regulares é frequente, corroborando que, mesmo passada uma década, a instituição ainda inspira um pouco da estranheza a que Domingos Sobrinho (2009) se referiu em seus estudos. O participante F dá pistas sobre a ancoragem das representações ao mesmo tempo em que fornece elementos para a compreensão das representações em movimento, ao comentar sobre o passado da instituição e como o grupo novato, que representa 63,5% dos docentes do Câmpus, contribui na consolidação da identidade institucional:

Nós somos um tipo diferente de instituição e as pessoas não entendem isso. E isso é desafiador. [...] Nós não somos concorrentes, por exemplo, da iniciativa privada ou da iniciativa pública, pensando na rede estadual. Nós somos um tipo diferente de instituição e as pessoas não entendem isso. E isso é desafiador. Precisa entender a instituição, entender a história, porque são 100 anos de história, a gente não pode pegar 100 anos, jogar no lixo e falar: agora vamos fazer outra coisa. E o fato da gente ter deixado de ser Escola Técnica para ser Centro Federal, porque eu acompanhei tudo isso, e de Centro Federal para Instituto Federal, não significa que a gente jogou fora todo o passado. Na verdade, a gente acrescentou coisa. [...] Então, ao mesmo tempo que a gente tem uma dificuldade de entender a identidade da instituição, principalmente porque na expansão aconteceu o movimento inverso, você tem o grupo mais antigo que poderia transmitir a identidade da instituição, ele era o menor grupo. E o grupo novo, que não conhece a instituição é o maior grupo. Em algumas localidades, inclusive, só existem eles. Existe muito pouca gente que conhece a instituição há mais tempo. Então, a transferência cultural, da cultura organizacional foi prejudicada. Então, ela é desafiadora nesse sentido (Participante F).

O participante F comenta que os períodos de inflexão e de mudanças na identidade institucional ocorreram em virtude das demandas de formação que acompanham a história do desenvolvimento do Brasil e, obviamente, também do estado de São Paulo. E retoma o processo de industrialização, a relação urbano *versus* rural,

estabelece comparações com os processos de desenvolvimento de outros Estados para enfatizar que as profissões de nível técnico deveriam ser mais valorizadas, tal como em outros países, e essa valorização perpassa o lugar que o IFSP toma na sociedade – nos 36 municípios onde atua.

No Brasil, as representações sobre o profissional de nível técnico são ancoradas na dicotomia que permeia a educação profissional. Assim como discutido por Aranha (2012), a mentalidade escravocrata atrela ao profissional técnico a imagem de bases materiais mais frágeis e pertença às classes sociais mais baixas e, portanto, “destinadas” ao fazer, e não ao desenvolvimento intelectual. Essa dicotomia reforça a desigualdade social e foi referenciada legalmente por leis e decretos definidores dos rumos da educação ao longo de muitos anos. A proposta de criação dos IFs tenta romper com essa visão.

O participante F dá seu depoimento sobre a consolidação da identidade institucional,

[...] A única forma de fazer isso é participando. Como a gente consolida essa identidade? É participando. É participar, é discutir para tentar chegar nesse consenso. Ah, a gente não vai chegar no consenso? Mas algumas coisas são comuns e a gente pode aproveitar isso que é comum. Aquilo que nós convergimos poderia ser nosso ponto de partida. Aí as divergências iam se diluindo ao longo das convergências. O problema é que a gente se apegando tanto nas divergências e eu concordo com que a G falou, a gente fica tanto nos probleminhas, que é óbvio, parece que nunca vai se resolver. Se a gente parasse com os probleminhas e pegasse naquilo que converge, nós poderíamos começar uma discussão, porque como eu falei para ela, isso não vai acontecer da noite para o dia, vai levar uns 10 anos. Estou sendo otimista, talvez uns 15 anos. Não vai ser fácil (Participante F).

Há um entrecruzamento natural entre a identidade institucional e a constituição da profissionalidade docente. Alguns participantes explicitam-no quando estabelecem relação entre sua própria subjetividade que atravessa sua história de formação acadêmica e sua trajetória pessoal com todas as nuances aí implicadas e que no contexto da construção da sua profissionalidade têm influência direta. Assim, se a formação foi mais acadêmica ou mais técnica, isso será refletido na construção da subjetividade docente, a qual também compõe a profissionalidade docente. E entre elas – identidade institucional, subjetividade e profissionalidade docente – há os indícios das ancoragens em que se busca a familiaridade para a construção das representações sociais sobre “ser professor no IFSP”. As ancoragens

dessas representações perpassam as representações de professor universitário, de professor do ensino médio regular e até mesmo de professores de cursos técnicos. O participante D oferece alguns desses indícios em suas afirmações:

É engraçado isso porque eu acho que a gente sempre faz esse comparativo com a universidade. Na universidade a gente vê mais essa figura do docente que é do *marketing* digital e pronto, ele não mexe em mais nada. Ele só trabalha com aquilo, ele faz pesquisa. Aqui a gente tem mais essa dificuldade, a gente tem que ficar mais amplo. É meio um professor “rambo”, faz tudo. Você tem que chutar para todo lado. É mais difícil você se restringir numa coisa só, minha especialidade é essa e eu só vou fazer isso. Aqui não dá para você fazer assim (Participante D).

Além da comparação com a atuação do professor universitário, há a comparação com o alcance e o propósito dos IFs e das universidades. O depoimento do participante H segue nessa direção. Os IFs foram criados com o propósito de alcançar comunidades que não tinham acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, conforme demonstrado no capítulo histórico. São lugares onde a universidade não chegou. Nesse sentido, a missão do IF tem um alcance social significativo quando se pensa em aproximadamente 644 municípios espalhados pelo País oferecendo educação de qualidade.

Eu acho que tem mais uma questão também, pelo menos é como eu reconheço o IF, mas acho que o F pode me ajudar, é que comparado às universidades federais, por exemplo, a gente tem uma missão aí que é atender, sair fora dos grandes centros. A gente está na capital, mas a gente não está só na capital. [...] A gente atende a públicos que uma universidade federal não chegou, pelo menos até hoje. Acho que a nossa missão vai por esse lado também. E o fato dessas regiões nunca terem tido uma universidade federal, estadual, pública, por isso, a gente tem que atender tudo isso também, não só o médio como o superior. Nossa missão também está atrelada a chegar nessas comunidades menores, mais carentes, longe dos centros urbanos. Isso está dentro dos desafios que nós enfrentamos e que eu acredito que não era o IF de antigamente. O IF de antigamente era um na capital e um em Cubatão, então, a ideia era outra. Quantos são agora? (Participante H).

Corroborando a fala do participante H, o participante F esclarece que, desde 1909, com o decreto de Nilo Peçanha que formaliza o início da educação profissional brasileira como política pública, havia o objetivo de atender às classes desfavorecidas. Entretanto, o participante H argumenta que, mesmo assim, nunca na história do País a educação profissional chegou a tantas localidades e acolheu tanta diversidade:

Olha aí, então, quase 40. A gente está atendendo regiões que nunca foram atendidas. Em termos de São Paulo, nós temos ainda muitas universidades públicas, ainda. Em outros Estados, às vezes, o IF está sendo a única referência que tem, pelo menos naquela região. Aqui já tem concorrência. Então, o IF tem uma missão social muito grande aí (Participante H).

Com a criação dos Institutos Federais, há que se ressaltar uma importante mudança. Se a educação profissional é historicamente ligada à oferta de oportunidades para as classes menos favorecidas e isso é uma marca identitária muito forte nos IFs, a partir de 2008 novos elementos foram incorporados, os quais movimentam as representações sociais, talvez até aquelas mais cristalizadas. Isso porque, ao incorporar os princípios da verticalização – que significa que cada câmpus invista na oferta do ensino médio técnico à pós-graduação no mesmo eixo tecnológico, entrelaçada à pesquisa e à extensão, com investimentos na formação de uma equipe de trabalho altamente qualificada e voltada para a formação integral –, o IF passa a atrair todas as classes sociais, o que acaba implicando a heterogeneidade das turmas, discutida anteriormente.

No entanto, o participante D traz a discussão da identidade institucional para o nível local, para a comunidade onde o Câmpus está inserido, enriquecendo o debate acerca desse tema ao fazer aflorar outros elementos importantes:

E daí a preocupação é justamente essa: o desafio é o tamanho da instituição câmpus. No nosso, você tem uma certa quantidade de alunos e você tem uma ligação com a comunidade muito próxima. É diferente de uma instituição que você tem números. Aqui você tem sobrenome e muitas vezes conhece a vida de família de cada um deles. Então isso acaba ficando mais desafiador ainda no teu próprio julgamento do aluno, no teu próprio julgamento do dia a dia dos colegas e tudo o mais. Tem a coisa boa de estar próximo, mas ela também te aproxima de outras coisas que começam a interferir no seu julgamento. E o principal desafio é esse (Participante D).

Para o participante D esse entrelaçamento entre a identidade institucional e a imagem do professor EBTT na comunidade onde o Câmpus XYZ é justificado pelo tamanho e localização do município onde o câmpus se insere:

Aí você começa a ver que dentro de uma comunidade pequena como é [esse município], você passa a virar referência para as outras pessoas e vê que está colocando a instituição na frente, tua instituição começa a virar referência. E aos poucos a gente começa a ver esse tipo de representação, tanto com agentes políticos como outras pessoas (Participante D).

Para ele, isso significa a consolidação da identidade institucional, pois, há pouco tempo, os munícipes demonstravam não ter conhecimento sobre o Câmpus XYZ, nem mesmo sobre o próprio IFSP. Não sabiam sequer sobre os cursos ofertados. Os participantes C e D apontam a qualidade dos cursos ofertados, a atuação dos egressos no mundo do trabalho e os cursos e projetos de extensão como fatores que têm contribuído significativamente para a consolidação da identidade institucional.

Nesse sentido, há o reconhecimento de muitos *Outros* compondo a subjetividade docente e estabelecendo relações intersubjetivas e transubjetivas, na medida em que o grupo estudado se reconhece como pertencente à comunidade acadêmica do Câmpus e por meio dela amplia sua gama de relacionamentos para com a sociedade, haja vista o envolvimento com os familiares dos alunos, com as empresas onde se buscam estágios ou visitas técnicas, com o poder público municipal e estadual, os quais muitas vezes estabelecem laços de parceria, entre outros exemplos.

Decerto que a identidade institucional é alicerçada sobre uma história que tece uma linha que permite a sua compreensão enquanto instituição, mas seu processo de constante renovação inspira mudanças necessárias ao próprio desenvolvimento da sociedade, mais ainda por se tratar de uma escola que prepara os seres humanos para o futuro, para o porvir. O depoimento do participante B objetiva esse *continuum* do processo de identidade institucional:

Eu acho assim, como eu disse, nós falamos de 2008 para cá, mas é uma história centenária. A educação profissional e tecnológica começa antes de 1909 e ela tem um formato específico a partir da criação do Instituto Federal nos vários nomes que ele teve desde que o Nilo Peçanha o criou. Quando eu falo construção de uma identidade, é porque agora tem uma nova roupagem, você colocou de fato o ensino superior junto com o ensino médio, a formação profissional, você possibilitou aos Institutos, como as universidades, então eles podem criar cursos, criar pós-graduações, mestrado e doutorado, dependendo da Capes. Isso é uma construção nova, afora o fato de que vários docentes chegam e convivem com essa questão da estabilidade. Então, acho que tudo isso faz parte do nosso desejo de manter ensino, pesquisa e extensão, com o crescimento da estrutura e mantendo algo que é histórico nos Cefet, que ainda existem alguns, universidade tecnológica, que sempre foram espaços de qualidade. Na última avaliação comparativa das notas dos alunos, quando isolam os Institutos Federais, eles ficam em 5.º ou 6.º lugar no Pisa mundial, é um negócio estupidamente fantástico, é maravilhoso isso! Aqui tem muita qualidade de ensino. Então, nessa construção parece que há um grupo interessado em que isso não se perca, que a instituição vá crescendo, se desenvolvendo sem que isso se perca. É lógico, eu trabalhei

um tempo na gerência, nesses contatos com a reitoria, a gente vê isso de mais pessoas, mas, assim, pode ser que tenha algum câmpus em algum lugar que esse interesse não esteja tão forte assim. Vocês também trabalharam em outros Institutos, mas aqui no IFSP – Câmpus XYZ isso é muito forte (Participante B).

E para a consolidação dessa identidade o participante B complementa sua visão:

Então, assim, eu acho que, se tiver um olhar contínuo para cuidar da instituição e das pessoas que aqui trabalham, a gente vai conseguir cumprir a nossa missão, não descuidá-los (Participante B).

Temos aqui a reunião de vários elementos da visão do grupo que é abrangente ao expressar e enfatizar a realização da missão do Câmpus: o desejo do desenvolvimento e crescimento mantendo a qualidade de ensino. Como vimos, os desafios são colocados e vivenciados continuamente, em face das demandas reais e cotidianas e das expectativas criadas e construídas. Neste estudo, muitos participantes verbalizam o cumprimento da missão institucional no Câmpus XYZ, ainda que numa busca às vezes clara, às vezes inconclusa, compreendem o estágio de mudanças e construção identitária, e ao mesmo tempo corroboram e vivenciam o desejo de participar de maneira ativa desse processo pessoal e coletivo. Logo, evidenciamos que toda essa formulação de afirmações e construção da profissionalidade docente, em sua natureza intrinsecamente coletiva de interações, é em grande medida, e sobretudo, um processo individual.

Capítulo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS: desvelando as representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no IFSP

A importância do profissional reflexivo sempre foi destacada por Freire (1996) e, posteriormente, por Schön (2008), evidenciando que pensar a sua própria prática possibilita ao docente encontrar caminhos cada vez mais efetivos em seu desenvolvimento profissional. O presente estudo pretende ser uma contribuição à reflexão dos professores e gestores do IFSP para que pensem e transformem sua realidade social, assumindo um protagonismo na busca da melhoria das condições de ensino e da melhor formação dos alunos. Esse é mais um desafio que eu, como professora do IFSP, assumo com o grupo, propondo refletir sobre nossas representações sociais e, em conjunto, traçar de forma mais consciente nossa trajetória profissional.

O campo de representação do grupo consultado sobre “ser professor” no IFSP apresentou a palavra *desafiador* como a única componente do núcleo figurativo. Na rede semântica encontramos palavras definidoras carregadas de afetos, cuja conotação positiva é marcada no campo de representação, especialmente ao analisarmos as palavras definidoras mais próximas ao núcleo figurativo, tais como *dedicação, gratificante, trabalho, realização, responsabilidade e comprometimento; prazeroso, estabilidade, satisfação, ensinar, qualidade, oportunidade e privilégio*. Entre as palavras definidoras que se encontram mais distantes do núcleo figurativo surgem algumas poucas destas cuja conotação é negativa, tais como *burocrático, difícil e cansativo*. Ainda assim, entre as definidoras mais distantes do núcleo figurativo predominam palavras cuja conotação é positiva: *bom, aluno, conquista, honra, projeto e valorização*.

Os desafios desvelados neste estudo foram interpretados por alguns sujeitos como oportunidades e por outros como dificuldades. Nesse sentido, Arruda (2014, p. 47) ressalta:

Um campo representacional é aberto à controvérsia, fragmentação e negociação, cheio de incoerência, tensão e ambivalência, ainda que permeadas por uma realidade consensual que oferece um pano de fundo

de significados historicamente compartilhados sobre o qual acontecem as discussões e negociações.

A imagem que o grupo construiu sobre ser professor no IFSP é da qualidade. A qualidade orienta a atitude e remete aos valores compartilhados no grupo. A preocupação com a qualidade do ensino ofertado, bem como com a atuação na pesquisa, na extensão e na gestão é muito clara nas representações sociais do grupo estudado. Eles acreditam que, por meio da qualidade da formação ofertada, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, corroborando o que Fernandes (2009, p. 6) ressaltou como o “projeto político-pedagógico institucional”, cujo foco é a “justiça social e a equidade”.

Nessa direção, Gatti (2016, p. 5) amplia o enfoque ao defender, como apontado anteriormente, a importância do trabalho docente na “constituição das pessoas como cidadãos”, no “desenvolvimento de um país na direção do bem-estar coletivo, participativo, consciente e com seus cidadãos fazendo escolha de ações sociais e, escolhas ante a natureza, na direção da sustentabilidade da vida”. Nesse sentido, os valores do grupo estudado são evidenciados em suas respostas nas três fases da pesquisa por meio da dedicação, do comprometimento e da responsabilidade com os diferentes *Outros* – comunidade acadêmica do Câmpus; reitoria; os *outros* câmpus do IFSP; *outros* IFs, universidades; comunidade do entorno; poder público municipal, estadual e federal –, com os quais se relacionam, demonstrando que a atitude do grupo é no sentido do compromisso ético, da consciência acerca da importância do seu papel social e da disposição para lutar pelo futuro da educação profissional, científica e tecnológica brasileira.

Na perspectiva psicossocial adotada neste estudo, os sujeitos – no caso os professores e gestores – foram concebidos “não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana”, tal como proposto por Sousa e Novaes (2013, p. 26). Assim, a presença do *outro* – e dos múltiplos *outros* apontados aqui – “evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento”, pois, é por meio dessas dimensões, que os sujeitos são levados a determinados comportamentos e ações, que, por sua vez, levantam questões centrais a serem gerenciadas no contexto do IF estudado (SOUSA; NOVAES, 2013, p. 27).

As análises realizadas na 1.^a Fase da pesquisa, por meio da técnica das redes semânticas naturais e da análise de conteúdo, indicaram três núcleos de sentido: desafios, afetividade e condições de trabalho.

O núcleo de sentido *desafios* catalisa o campo representacional em si, que está ligado ao contexto que o abriga e, como afirma Arruda (2014, p. 57), “carrega um conjunto de significados que formam a rede em torno do objeto, sob a forma de metáforas, imagens, de forma articulada. O encontro entre a novidade e o que lhe permite entrar nesta rede se dá por afinidade, analogia, às vezes por contraste” (p. 57). Entre os *desafios* mais recorrentes nas respostas às questões abertas encontramos aqueles relacionados à dimensão ensino: atuação em diversos níveis de ensino; turmas heterogêneas; atuação em vários cursos e em diferentes disciplinas; integração curricular; a preocupação em como manter ou melhorar a qualidade do ensino em face das circunstâncias atuais no cenário político-econômico-social brasileiro, que implicam ameaças de retrocessos, por exemplo, com a reforma do ensino médio. A relevância que a heterogeneidade das turmas assume no grupo estudado indica que há um conflito entre a imagem de qualidade que os professores têm e as condições com as quais se deparam em sua atuação profissional. Esse conflito impele uma atitude que nega a própria dificuldade que os docentes têm ao lidar com a diversidade de alunos expressa pela palavra heterogeneidade, nas múltiplas formas com que o grupo as representou, apontando a necessidade de ampliação dessas questões na fase de aprofundamento da pesquisa. Arroyo (2000, p. 37) contribui para o entendimento das dificuldades dos professores ao afirmar:

Na nova relação com os alunos fica instalada uma nova relação com nós mesmos. Aprendemos e nos aprendemos. As tensões e medos são legítimos. Tensões que partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais fundas de nossa docência.

O núcleo de sentido intitulado *afetividade do trabalho* diz respeito aos valores e sentimentos dos professores e gestores no tocante ao próprio trabalho e à instituição. Nela encontramos os seguintes sentimentos: pertença a uma equipe altamente qualificada; *status* do professor do IF; respeito; orgulho; comprometimento; responsabilidade; e realização profissional gerada pela atuação no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Essa gama de valores e sentimentos guia a atitude dos professores e gestores consultados.

O núcleo de sentido *condições de trabalho* abarca aspectos positivos e negativos (ou que podem ser melhorados) nas condições de trabalho dos docentes e gestores consultados, envolvendo as quatro dimensões de atuação do professor EBTT. Entre os aspectos elogiados pelos sujeitos encontram-se: salas bem equipadas; incentivo à formação continuada no trabalho e fora dele, por meio da possibilidade de afastamento remunerado; e possibilidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. Entre as críticas ou aspectos que podem ser melhorados e que foram apontados pelos/as participantes estão: infraestrutura limitada quanto ao atendimento da quantidade de alunos e servidores que dela usufruem (falta de salas de aula, de refeitório etc.); quantidade e horário de reuniões; burocracia. Observamos que a informação, entendida como a qualidade do conhecimento que os sujeitos têm sobre “ser professor” no IFSP, indica conhecimentos específicos quanto à carreira de professor EBTT e quanto à missão da instituição, mas há um saber inconsistente e dissonante a respeito da burocracia e das reuniões.

Assim, os núcleos de sentido analisados – *desafios, afetividade, condições de trabalho* –, as dimensões da Educação Profissional, Científica e Tecnológica – ensino, pesquisa, extensão e gestão – e o contexto histórico-social no qual os sujeitos estão inseridos não se separam. Arruda (2014, p. 57-58) chama esse entrelaçamento de “angulações da tessitura”, que “reafirmam o caráter relacional da proposta das redes”, uma vez que os núcleos de sentido, as dimensões da EPCT e o contexto incidem uns sobre os outros e “não existe uma rede separada da outra”.

Ao se sentirem cobrados – por si mesmos e pelos outros – em manter ou aumentar a qualidade do ensino, o padrão de excelência que marca a identidade institucional e sobrecarregados com a multiplicidade de fatores implicados na sua profissionalidade, notamos algumas consequências. De um lado, os professores e gestores sentem-se satisfeitos, orgulhosos, honrosos e realizados profissionalmente em lidar com tantas oportunidades de desenvolver as suas ações no sentido do tripé ensino – pesquisa – extensão, simultaneamente à participação em comissões ou cargos gerenciais. De outro, temem os desdobramentos da mudança de direcionamento político-ideológico e sua influência no médio e longo prazos. Os cortes de verbas e a reforma do ensino médio têm impactos significativos no contexto atual e faz com que os professores e gestores se sintam ameaçados quanto à sensação de incerteza e medo do sucateamento da educação nos próximos anos. Jodelet (2001, p. 41) contribui ao explicar a multiplicidade de aspectos que

influenciam a formação das representações sociais e que justificam sua pertinência a este estudo e as análises empreendidas.

As representações sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão.

A análise do grupo focal mostrou-nos que há a necessidade de maior integração entre os professores da BNCC (licenciados) e os professores da chamada área técnica (bacharéis). Tanto um grupo como o outro desconhecem as dificuldades enfrentadas por cada um no que se refere aos núcleos de sentido e às dimensões de atuação do professor EBTT abordadas. Mais uma vez observamos que a dimensão da RS referente à informação apresenta dissonâncias. De igual forma, é notória a necessidade de maior aproximação entre as categorias profissionais dos docentes e dos servidores técnico-administrativos em educação, pois o maior conhecimento de um grupo acerca da realidade, dos desafios, das condições de trabalho e da afetividade vivenciada pelo outro grupo e vice-versa possibilitará um olhar diferenciado e mais compreensivo que, em última instância, permitirá melhorar ainda mais o clima organizacional, bem como manter algumas representações e modificar outras. Nesse sentido, é importante destacar que este estudo não teve o objetivo de abarcar essa dimensão de análise e, portanto, não dá conta dela. Torna-se necessário um estudo com os servidores técnico-administrativos em educação para que se possam conhecer a realidade, os desafios, as condições de trabalho e a afetividade desse grupo a fim de que se possa, a partir disso, avançar ainda mais no sentido do aprofundamento das relações objetivas e subjetivas entre essas duas categorias profissionais tão intimamente ligadas e interdependentes no funcionamento do todo que é o IF.

Outro aspecto chama-nos a atenção. Sousa e Novaes (2013) há anos desenvolvem estudos sobre a subjetividade docente a partir da perspectiva psicossocial das representações sociais. Um de seus estudos recentes apontam que a subjetividade docente está fortemente marcada pelo tempo de experiência profissional. Entre os professores de 6.º ao 9.º ano de escolas públicas do interior de São Paulo, a pesquisa realizada evidenciou que “os professores com maior tempo de magistério construíram representações sociais sobre a docência que chamam para si a responsabilidade da formação dos alunos, contrapondo-se ao grupo menos experiente, que se identificou com fatores extrínsecos ao aluno” (SOUSA; NOVAES, 2013, p. 31). O presente estudo aponta para o sentido contrário, pois, mesmo com uma amostra

contendo mais de 60% de professores novatos, as representações sociais que circulam no grupo estudado mostram que os professores se assumem como responsáveis pela formação do aluno e buscam o estabelecimento da afetividade como um dos caminhos de acesso aos alunos, não só àqueles que demonstram desinteresse ou dificuldade, mas à totalidade dos alunos.

Nas respostas dos participantes dos grupos focais e nas entrevistas evidenciou-se que a profissionalidade está sendo construída pelos professores e gestores na medida em que se apropriam dos aspectos constitutivos da carreira de professor EBTT e das especificidades que marcam a identidade institucional. O participante 2, por exemplo, fala de uma “instituição nova” e o participante F destaca a novidade de trabalhar com “Pesquisa e Extensão”. Ora, no Capítulo 2 vimos uma instituição centenária que se renovou no formato e estruturação há apenas dez anos. Some-se a isso a grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) nos últimos anos, as regras da carreira e atividades docentes ainda sendo construídas e modificadas e reconstruídas.

Arruda (2014, p. 59) contribui para a compreensão dos reflexos dos processos de ancoragem e objetivação na perspectiva das mudanças institucionais pelas quais o IF passou ao longo de sua história ao afirmar que, “se uma velha representação transversal se atualiza com a chegada de um novo objeto de representação, o novo objeto também se acomoda a velhos sentidos preexistentes no repertório”. Nesse sentido, a cada nova nomenclatura e novas diretrizes institucionais, as representações sobre a identidade institucional e sobre o professor nesse contexto foram se acomodando, ancorando-se em velhos sentidos preexistentes, mas também dando espaço para o dinamismo do próprio processo de acomodação, que trouxe elementos novos a serem objetivados.

Uma instituição que chega à sua primeira década ainda vivendo uma reformulação estrutural é o *locus* dos docentes EBTT, que, por sua vez, também estão se encontrando em sua profissionalidade. Essa construção profissional passa por dois vieses: o individual – a consciência do “encontrar-se” – e o coletivo – os ajustes próprios das relações intersubjetivas entre vários docentes nessa mesma construção.

O “ser docente” IFSP em sua carreira EBTT é construção e desafio, pois encontrar a sua vertente profissional ou vocacional numa das quatro dimensões de atuação (ensino, extensão, pesquisa e gestão) requer vivenciar a multiplicidade. Logo, essa construção é *encontrar-se* numa das dimensões ou na multiplicidade delas. Na condução e coordenação do

processo ensino e aprendizagem, o docente busca a versatilidade para lidar com diferentes níveis (médio, superior e pós-graduação), aprendendo e vivenciando novas metodologias de ensino que permitam atuar com propriedade numa era digital e tecnológica. Como pesquisador, deverá dedicar-se a projetos que resultem em variadas produções científicas e tecnológicas, explorando potencialidades e trazendo resultados importantes para o crescimento e inovação, bem como o desenvolvimento da instituição, da região e do país. Quando seu olhar avança para a extensão, ele percebe a relação que existe entre os desafios do câmpus e as necessidades da comunidade, e ministra cursos, realiza atividades programadas ou extemporâneas, necessárias à integração e ao desenvolvimento local e regional. Quando os desafios da gestão se apresentam, deverá ser capaz de superar as dificuldades burocráticas e trabalhar em atividades e processos decisórios que envolvam liderança, cooperação, altruísmo e desenvolvimento profissional coletivo. Enfim, “ser docente” no IFSP é um constante e contínuo encontrar-se, reconstruir-se e remodelar-se em virtude das sucessivas experiências e do amadurecimento inerentes à carreira docente.

Finalizando, o estudo realizado permitiu compreender que, na construção da profissionalidade, os docentes vivenciam o processo de transformação e reestruturação, trazendo um movimento contínuo na ação e pensamento docente. Nesse processo, a docência é ressignificada no dinamismo do processo dialógico no qual professores e gestores compreendem e transformam o contexto em que se inserem. Constituir-se profissionalmente também é transformar ou manter as representações sociais sobre “ser professor”. Essa transformação no ambiente em torno do docente, da construção da instituição em seu novo modelo e no fato de ele mesmo ser novo no câmpus mostram que esse processo tende a ser uma constante nesse momento até que o paradigma da transformação se estabilize ao redor do docente, mesmo que seja uma estabilidade temporária, posto que o cotidiano da vida na escola é sempre dinâmico e permeado de novos elementos que vão provocar um continuum de mudança e estabilidade.

Este estudo, valendo-se do enfoque psicossocial das representações sociais e de procedimentos teórico-metodológicos alinhados a essa perspectiva, voltou-se à compreensão da

profissionalidade do professor EBTT. Caminhar esse percurso fez aflorar a subjetividade de cada participante desta pesquisa e das relações intersubjetivas e transubjetivas que são parte do todo que constitui o câmpus pesquisado, ao mesmo tempo em que constitui cada um dos sujeitos que dele participam. E na intersubjetividade expressa pela minha relação com cada participante afloram também o plural e o singular, o individual e o coletivo, o grupo e cada sujeito em constante movimento e dialogicidade que perpassam essas dicotomias, mas que não se reduzem a elas. E, nesse sentido, as representações sociais dos professores e gestores sobre ser professor no IFSP, contextualizadas social e historicamente no câmpus estudado e nos meses em que a pesquisa foi desenvolvida, permitem compreender a estabilidade e a mudança.

Assim, a contribuição deste estudo é no sentido do desenvolvimento de uma gestão que, considerando os conflitos construídos historicamente, traduzem-se em desafios do cotidiano. Compreender tais desafios e tomar consciência de sua amplitude, limites e impactos na atuação do professor contribuem para o aperfeiçoamento do IF. Portanto, a presente pesquisa foi e pretendeu ser uma tentativa de prestação de contas das oportunidades que tive na construção da minha profissionalidade no IF.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF, 1994.
- _____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.
- _____. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: _____ (Ed.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne, France: Érès, 2003. p. 59-80.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- ALARCÃO, Isabel. Editorial. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, fev. 2015. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11195/o-que-e-ser-professor-hoje.aspx>>. Acesso em: 6 maio 2018.
- ALBUQUERQUE, Francisco José Batista de; PIMENTEL, Carlos Eduardo. Uma aproximação semântica aos conceitos de urbano, rural e cooperativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 175-182, maio-ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v20n2/a10v20n2.pdf>>. Acesso em: 1.º abr. 2018.
- ANDRÉ, Marli; PLACCO, Vera. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em psicologia da educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio-ago. 2007.
- ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar e aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ARAGÃO, Cecília Vescovi de. Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio. *Revista do Serviço Público*, ano 48, n. 3, p. 104-132, set.-dez. 1997. Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Terceiros-Papers/97-Arag%C3%A3o,CVescovide48\(3\).pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Terceiros-Papers/97-Arag%C3%A3o,CVescovide48(3).pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, Luís César G. de. *Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional*. São Paulo: Atlas, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. As representações sociais: desafios de pesquisa. In: SOUSA, Clarilza Prado; ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia; NOVAES, Adelina de Oliveira; STANICH, Karina Biasoli. Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados. Curitiba: Fundação Carlos Chagas; Champagnat, 2014a. p. 147-160.

_____. Despertando do pesadelo: o lugar da interpretação. In: SOUSA, Clarilza Prado; ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia; NOVAES, Adelina de Oliveira; STANICH, Karina Biasoli. Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados. Curitiba: Fundação Carlos Chagas; Champagnat, 2014b. p. 117-145.

_____. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado; ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia; NOVAES, Adelina de Oliveira; STANICH, Karina Biasoli. Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados. Curitiba: Fundação Carlos Chagas; Champagnat, 2014c. p. 67-85.

_____. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado; ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia; NOVAES, Adelina de Oliveira; STANICH, Karina Biasoli. Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados. Curitiba: Fundação Carlos Chagas; Champagnat, 2014d. p. 39-66.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; PAULA, Lucília Augusta Lino de. Os institutos federais como instituição formadora de professores: expectativas e contradições. In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. *Anais...* Campinas, Unicamp, 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Os+Institutos+Federais+como+Institui%C3%A7%C3%A3o+Formadora+de+Professores%3A+Expectativas+e+Contradi%C3%A7%C3%B5es.+XVI+ENDIPE&oq=Os+Institutos+Federais+como+Institui%C3%A7%C3%A3o+Formadora+de+Professores%3A+Expectativas+e+Contradi%C3%A7%C3%B5es.+XVI+ENDIPE&aqs=chrome..69i57.465j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ATKINSON, Sam et al. *The Psychology Book*. London: Dorling Kindersley, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Brasília: Editora UnB, 1997.

BERGAMINI, Cecília. *O líder eficaz*. São Paulo: Atlas, 2006.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 17-30, set.-dez. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/253/boltec253b.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

BRASIL. Constituição Federal de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

_____. Decreto n.º 11.447, de 23 de janeiro de 1943. Fixa os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais da União e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-11447-23-janeiro-1943-463768-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. Decreto n.º 20.593, de 14 de fevereiro de 1946. Amplia a ação didática das Escolas de Manaus, Salvador e São Paulo. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20593-14-fevereiro-1946-329942-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. Decreto n.º 21.609, de 12 de agosto 1946. Amplia a didática da Escola Técnica de São Paulo. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21609-12-agosto-1946-326699-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. Decreto n.º 87.310, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978 (dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências). Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm>. Acesso em: 3 nov. 2015.

- _____. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2015.
- _____. Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 2 nov. 2015.
- _____. Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 1.º nov. 2015.
- _____. Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Regulamenta a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 14 maio 2018.
- _____. Decreto-lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 nov. 2015.
- _____. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

_____. Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e das Escolas Técnicas Federais. Brasília, 1965. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

_____. Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

_____. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

_____. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13467-2017.htm>>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. MEC. PDE: Integração de Cefets e escolas técnicas vai ampliar a oferta de vagas. Assessoria de Comunicação Social; Portal do MEC; Arquivos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ifets_chamada.html>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. MEC/RFEPCT. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. MEC/SETEC. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes*. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. MEC/SETEC. Portaria n.º 17, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/port17-16.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. MS. Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas e diretrizes de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MS, 2012. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. Projeto de Lei n.º 3.775, de 23 de julho de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A72293A71D3E3A1A4B9C37C626432A47.node1?codteor=601743&filename=Avuls+o+-PL+3775/2008>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. Proposta de Emenda à Constituição – PEC 287, de 5 de dezembro de 2016. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/PEC-287-2016.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.

CARVALHO, Frank Viana. *Avaliação da qualidade de ensino*. 2000. Dissertação (Mestrado) – UNASP – Programa de Mestrado em Educação, Engenheiro Coelho/SP.

CARVALHO, Maria do Rosário. A construção das representações sociais: implicações teórico-metodológicas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUÍNO, Jorge Correia (Org.). *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2003. p. 421-430.

CERQUEIRA, Maria Cristina Rizzetto. *Trajetórias de mulheres professoras no Instituto Federal de São Paulo (IFSP)*: Câmpus São Paulo. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em 22 maio 2018.
- COMENIUS, Jean Amos. Didática magna. E-Book. Obra de 1632, edição de 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- CRUBELLIER, Maurice. Le Temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle) por Antonio Sampaio da Nóvoa. *Revue Française de Pédagogie*, v. 87, p. 128-130, 1989.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio-jun.-jul.-ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 14 maio 2018.
- _____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=PkoNBOF4VgkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 set. 2015.
- D'ANGELO, Márcia. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação de nível técnico médio (1965-1986)*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DECENZO, David A.; ROBBINS, Stephen P. *Administração de recursos humanos*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2001.
- DOISE, Willem. *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. Debating social representations. In: DREAKWOLL, Glynis. N.; CANTER, David V. (Org.). *Empirical approach to social representations*. Oxford: Clarendon Press, 1993.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* Brasília: MEC/SETEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

DORNELAS, José. *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. Rio de Janeiro: Empreende; LTC Editora, 2014.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martin Claret, 2014. (1893).

ENRICONE, Délcio et al. *Valores no processo educativo*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, EDIPUCRS, 1992.

ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

_____; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; DONATO, Sueli Pereira. Representações de professores da Escola Básica sobre sua inserção profissional na profissão. In: NOVAES, Adelina; VILLAS BÔAS, Lúcia; ENS, Romilda Teodora. *Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a Técnica Q*. Curitiba: PUCPRESS; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 127-158.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. *Anais eletrônicos...* Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 31.07 a 03.08.2012. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

FABRE, Michel. *Penser la formation*. Paris: PUF, 1995.

FARIAS, Maria de Lourdes S. Ornellas; MAGALHÃES, Poliana Marina M. de Santanna. Representações sociais sobre o afeto do aluno: um estilo no ensinar e aprender. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 248-273.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Holos*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ano 25, v. 2, p. 3-9, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/267>>. Acesso em: 10 set. 2015.

FLAMENT, Claude. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, Denise; OHANA, Jocelyne (Org.). *Les représentations sociales*. Brest: Librarie Dialogues, 2013. (Collection Sociologie d'aujourd'hui.)

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai, 1986. v. 1 a 3.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liberlivro, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. *Esboço de psicanálise*. Edição Standart Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XXIII. (1938).

FURTADO, Odair. *Trabalho e solidariedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha A. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 98, 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. Prefácio. In: NOVAES, Adelina; VILLAS BÔAS, Lúcia; ENS, Romilda Teodora (Org.). *Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q*. Curitiba: PUCPRESS; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 5-7.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321-342.

GONÇALVES, Helenice Maia; SOUSA, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1260>>. Acesso em: 22 maio 2018.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

HOLLANDA, Mônica Petralanda de. A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUÍNO, Jorge Correia. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2003. p. 431-442.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). Portaria n.º 2, de 6 de junho de 2009. Dispõe sobre as ações de Pesquisa e de Extensão no Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr>.

edu.br/wp-content/uploads/2011/06/Portaria-n%C2%B002-06.06.091-Pesquisa Extensao2.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP), 2017. *Site* Institucional do IFSP. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução n.º 112, de 7 de outubro de 2014. Disponível em: <http://mto.ifsp.edu.br/images/CAAD/Resol_112_Aprova_Regulamento_de_Atribuio_Docente.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução n.º 477, de 6 de dezembro. Promove alterações na Resolução n.º 270/2011. Disponível em: <<https://itp.ifsp.edu.br/ifspitap/files/CPI/Resolucao-477-2011-alteracao-resolucao-270.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução n.º 367, de 2 de agosto de 2011. Aprova alterações na Resolução n.º 270/2011. Disponível em: <www2.ifsp.edu.br/index/documents>. Acesso em: 24 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução n.º 270, de 3 de maio de 2011. Estabelece diretrizes para atividades docentes. Disponível em: <<https://itp.ifsp.edu.br/ifspitap/files/CPI/Resolucao-270-2011.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Regimento Geral do IFSP. Aprovado pela Resolução n.º 871, de 4 de junho de 2013. Alterado pela Resolução n.º 7, de 4 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.871.de.php/documentos-institucionais/regimentogeralifsp.html>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). PDI-IFSP 2014-2018. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução n.º 45, de 15 de junho de 2015. Aprova o Regimento dos Conselhos de Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html?start=50>>. Acesso em: 19 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução IFSP n.º 108, de 4 de novembro de 2015. Aprova *ad referendum* o Regulamento de Atribuição da Comissão para Avaliação de Atividades Docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html>>. Acesso em: 19 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução IFSP n.º 109, de 4 de novembro de 2015. Aprova *ad referendum* alterações no Regulamento de Atribuições de Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html>>. Acesso em: 19 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução IFSP n.º 138, de 8 de dezembro de 2015. Aprova Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html>>. Acesso em: 19 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução IFSP n.º 26, de 5 de abril de 2016. Regimentos dos câmpus do IFSP. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/568->

resolucoes-2016.html?download=15889%3Aresolucao-no-262016-de-05-de-abril-de-2016>. Acesso em: 24 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP (Brasil). *A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília: Inep, 1987. 2 v. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/355902122/MEC-Educacao-nas-mensagens-presidenciais-pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

JARDIM, Anna Carolina S.; ALEXANDRE, Denise M.; COÊLHO, Vanusa dos Reis; VILLELA, Renata N.; SILVA, Arianne F. L. da; SOUSA, Clarilza Prado de. O futuro na educação profissional e tecnológica: representações sociais de professores e gestores de um Instituto Federal. In: X JIRS – JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS; VIII – CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível em: <<http://www.jirs2017.com.br/site/anaiscomplementares2?AREA=19>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. *Psychologie Sociale*, Paris: PUF, (S. Moscovici, Ed.), p. 357-378, 1984.

_____. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 31-61. Disponível em: <<https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-p-45.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

_____. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, Clarilza Prado

de et al. *Representações sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: Champagnat/PUC-PR, 2011. p. 11-33. (Coleção Formação do professor, v. 5.)

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2011.

JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. Estudos qualitativos e o uso de *softwares* para análises lexicais. In: NOVIKOFF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIERI, O. B. (Org.). *Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro*, Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy” – Unigranrio, Caderno digital. Duque de Caxias/RJ, 2014. p. 37-54. Disponível em: <<https://lageres.wordpress.com/>>. Acesso em: 9 maio 2017.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia (Org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001. p. 95-106.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LÉVY-BRÜHL, Lucien. *La mentalité primitive*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1922.

LÜDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Primeira Reunião do Ciclo de Palestras para a Discussão das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação. 2008, Brasília, Texto digitado. Brasília: [s.n.], 2008. p. 1-22. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes dos institutos federais*, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUÍNO, Jorge Correia (Org.).

Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2003. p. 113-133.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARKOVA, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATIAS, Carlos Roberto. *Reforma da educação profissional: implicações da unidade – Sertãozinho do IFSP*, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. *Les représentations sociales: fondements théoriques et développements récents*. Grenoble: Presses Universitaires, 2015.

MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public*. (Psychoanalysis: its image and its public). Paris: PUF, 1961, 1967; 1978.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social representations. In: FORGAS, J.P. (Org.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

_____. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, p. 211-250, 1988.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; HEWSTONE, Miles. De la ciencia al sentido comun. In: MOSCOVICI, Serge (Ed.). *Psicologia social II: pensamento y vida social psicologia social y problemas sociales*. Argentina: Paidos, 1986. p. 641-647.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Holos*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: MOLL, Jacqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MUNARI, Keiti de Barros; VILLAS BÔAS, Lúcia. Profissionalização docente: o estar na profissão. In: NOVAES, Adelina; VILLAS BÔAS, Lúcia; ENS, Romilda Teodora (Org.). *Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q*. Curitiba: PUCPRESS; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 107-125.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. Psicologia social, representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 8, n. 3, p. 287-289, 2000. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a07.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. *Representações sociais, teoria e prática*. 2. ed. rev. e ampl. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/UFMG, 2000.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre políticas de subjetividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 156, p. 328-346, abr.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00328.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

NÓVOA, António Sampaio da. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

ORTIGARA, Claudino. *Políticas públicas para a educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral*. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

PACHECO, Eliezer M. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____; REZENDE SILVA, Caetana Juracy (Org.). *Comentários e reflexões sobre os Institutos Federais, com base na Lei n. 11.892, de 29/12/2008*. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 nov. 2015.

_____; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia *T&C Amazônia*, ano VII, n. 16, p. 2-7, fev. 2009. Disponível em: <<http://politicaspUBLICAS.yolasite.com/resources/Educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica%20-%20das%20escolas%20de%20aprendiz%20de%20art%C3%ADfices%20aos%20institutos%20federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ci%C3%Aancia%20e%20tecnologia..pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____; _____. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, E. M., MORIGI, V. (Org.). *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Teckne, 2012. p. 15-31.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional brasileira*. São Paulo: CTE Editora, 2005.

PÉCORA, Ana Rafaela; ANJOS, Paula Martins dos; PAREDES, Eugenia Coelho. O envelhecimento como processo social. *Revista Psicologia e Educação*, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 55-73, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/378>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Educação profissional e desenvolvimento local*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, RJ. Disponível em: <https://cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2012/10/luiz_augusto_caldas_pereira.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

PERRENOUD, Phillipe. *Construir as competências desde a escola*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento na criança*. Tradução de Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959. 307 p. (1923)

PIMENTA, Sonia de Almeida; DIAS, Adelaide Alves. Profissionalização docente: expectativas em direção à profissionalidade. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora (Org.) *Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 111-132.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 248-273.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jacqueline (Org.). *Educação*

profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RATINAUD, Pierre. Iramuteq: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da educação.)

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. Apresentação: Por que nos importamos com a educação do futuro? In: JARAUTA, Beatriz; IMBÉRNON, Francisco (Org.). *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 11-18.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-130, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 256 p.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 21-36.

_____; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 747, p. 771-789, set.-dez. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAUCHEN, Gionara. O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente*: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

VALA, Jorge Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: _____. MONTEIRO, Maria Benedicta. (Org.). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

_____; _____. *Psicologia social*. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

VARGAS, Olivia Mireles. *Representación social de la excelencia académica en los actores del posgrado de la Unam*. 2016. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

VEIGA, Ilma Passos A. *Profissão docente*: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, maio-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0540140.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____; SOUSA, Clarilza Prado de. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado de et al. *Representações*

sociais: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 35-51.

_____; ENS, Romilda Teodora. *Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 111-132.

WAGNER, Wolfgang; ELEJABARRIETA, Fran. Representaciones sociales. In: MORALES, J. Francisco (Org.). *Psicologia social*. Madrid: UNED Mac-Graw-Hill, 1997.

_____; HAYES, Nicky; FLORES PALACIOS, Fatima. *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. Antropos: Editorial México, 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴²

“Representações Sociais de Professores e Gestores sobre ‘ser professor’ no Instituto Federal: um diálogo com as mudanças institucionais”

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pela pesquisadora Anna Carolina Salgado Jardim, orientanda da Prof. Dra. Clarilza Prado de Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação da PUCSP, em relação a minha participação no projeto de pesquisa intitulado “Representações Sociais de Professores e Gestores sobre ‘ser professor’ no Instituto Federal: um diálogo com as mudanças institucionais”, cujo objetivo é analisar as representações sociais de gestores e professores sobre “ser professor” no Instituto Federal, visando compreender aspectos subjetivos do seu papel e importância nesse contexto, bem como para identificar possibilidades de melhoria na gestão da instituição e das propostas de formação continuada de professores.

Os dados serão coletados por meio de associação livre, questionário semiestruturado, entrevistas em profundidade e grupo focal; não existindo riscos de qualquer natureza que venham a comprometer a segurança do entrevistado. É assegurado total sigilo com relação à identificação dos participantes.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados desses procedimentos para a elaboração da tese de doutorado, para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, bem como apresentação em congressos e simpósios, contanto que sejam mantidas em sigilo as

⁴² TCLE aprovado no Parecer Consubstanciado n.º 2.307.049/2017 do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

informações relacionadas à minha privacidade. Desta forma, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE e dou meu consentimento abaixo, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação. Declaro ter recebido cópia do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Nome: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura

Eu, **Anna Carolina Salgado Jardim**, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao sujeito da pesquisa e, caso se faça necessário qualquer esclarecimento, entrar em contato com a pesquisadora.

Nome: Anna Carolina Salgado Jardim

Telefone: 11 99775 7962

E-mail: annajardim9@gmail.com

Assinatura

APÊNDICE 2



**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁴³

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Representações Sociais de Professores e Gestores sobre ‘ser professor’ no Instituto Federal: um diálogo com as mudanças institucionais”, desenvolvido pela pesquisadora Anna Carolina Salgado Jardim, orientanda da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação da PUCSP. O objetivo deste estudo é analisar as representações sociais de gestores e professores sobre “ser professor” no Instituto Federal, visando compreender aspectos subjetivos do seu papel e importância nesse contexto, bem como para identificar possibilidades de melhoria na gestão da instituição e das propostas de formação continuada de professores.

Você foi selecionado porque é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSP – Câmpus XYZ. A coleta de dados está organizada em três fases, sendo a 1.^a exploratória e as demais de aprofundamento. Na 1.^a Fase da pesquisa abordamos todos os professores do Câmpus pesquisado, incluindo os professores que ocupam cargos de gestão. Nesta fase, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder (por escrito) ao questionário do perfil (informações básicas relacionadas à atuação no IFSP, tais como: ano de ingresso na Rede Federal, área e cursos em que leciona, comissões das quais participa, contato – telefone e correio eletrônico); e ao questionário cujo tema central refere-se ao cotidiano do professor EBTT (seu papel na instituição e suas práticas cotidianas) e envolve associação livre, situação-problema e questões abertas. Com base nos resultados obtidos na 1.^a Fase, a pesquisadora elaborará um roteiro para a aplicação de grupo focal, que se configurará na 2.^a Fase da pesquisa. Serão aplicados dois grupos focais, com a participação de no máximo seis professores e/ou gestores em cada grupo, com o objetivo de discutir e interpretar os resultados obtidos na 1.^a Fase da pesquisa. A 3.^a Fase da pesquisa consistirá na aplicação de duas entrevistas semiestruturadas com professores e/ou gestores do Câmpus, com a intenção de aprofundar algum aspecto novo levantado na 2.^a Fase e/ou com vistas ao esclarecimento de pontos que merecem destaque no cotidiano do professor EBTT, tais como aspectos didático-pedagógicos e seus desafios. O roteiro de entrevista semiestruturada será elaborado com base na análise dos resultados obtidos quando da aplicação dos grupos focais. Ressalta-se que, na 2.^a e na 3.^a Fases, os critérios de seleção de participantes envolvem o ano de ingresso na Rede Federal (antigos e novatos) e o nível de ensino em que o(a) professor(a) leciona (somente no nível médio; médio e superior; somente no ensino superior).

⁴³ TCLE aprovado no Parecer Consubstanciado n.º 2.374.294/2017 do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Sua participação não é obrigatória, nem remunerada. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os riscos relacionados com sua participação não envolvem riscos físicos, pois trata-se de uma pesquisa qualitativa na área de educação. Não serão abordados aspectos da vida pessoal do participante, pois o enfoque da pesquisa refere-se às suas experiências profissionais na instituição pesquisada. Todas as perguntas e intervenções serão realizadas com o devido respeito e o participante a todo momento tem a liberdade de não responder a qualquer uma das questões que lhe forem feitas. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, por isso, a possibilidade de riscos reais ou potenciais de qualquer natureza serão evitados por meio das seguintes medidas: os nomes dos participantes serão preservados e a eles será atribuída uma codificação numérica que impeça a sua identificação na tese doutoral e nas publicações dela derivadas; o Câmpus onde a pesquisa está sendo realizada também não será identificado. Além disso, o participante pode declinar de sua participação a qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à possibilidade de elaborar novas estratégias de gestão, propor ações mais eficazes de formação continuada de professores e/ou identificar estratégias de gestão que devem ser mantidas, pois estão afinadas com as representações sociais que circulam na instituição. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você receberá uma via deste termo em que constam o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DRA. CLARILZA PRADO DE SOUSA

Orientador(a)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)

E-mail: cprado@pucsp.br

R. Monte Alegre, 984, Perdizes – São Paulo/SP

Telefone: (11) 3670-8527 (coordenação do curso)

ANNA CAROLINA SALGADO JARDIM

Doutoranda

Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação

E-mail: annajardim@ifsp.edu.br

Rodovia Prefeito Quintino de Lima, 2100 – Paisagem Colonial – São Roque/SP

Telefone: (11) 4719-9500

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

Telefone: (11) 3775-4569

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da Pesquisa

Assinatura e nome

APÊNDICE 3

Instrumento de Coleta de Dados – Fase 1 – Questionário de Perfil

Tempo de entrevista		Data	
Nome			
Telefone:		E-mail:	
Idade	Sexo	Estado civil	
Ano ingresso IFSP	Câmpus	Cargo	
Removido ou Redistribuído? Sim () Não ()	Se sim, de qual IF e Câmpus? _____	Neste caso, ano de Ingresso na Rede Federal:	
Formação		Titulação	
Regime de trabalho: () RDE () 40h () 20h () substituto			
É egresso do IFSP? Sim () Não ()		Curso:	
Ocupa cargo de gestão? Sim () Não ()		Qual?	
Já ocupou cargo de gestão? Sim () Não ()		Se sim, especifique o cargo e o período: _____ _____	

Área de Atuação
Cursos em que atua <ul style="list-style-type: none"> • Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio _____
<ul style="list-style-type: none"> • Curso Técnico Concomitante _____ • Curso Técnico Subsequente _____ • Curso Superior de Tecnologia _____ • Licenciatura _____ • Bacharelado _____ • Pós-Graduação _____ • Curso de Extensão _____ • Outro _____
Projetos de Ensino <ul style="list-style-type: none"> • Tema • Ano
Projetos de Pesquisa <ul style="list-style-type: none"> • Tema • Ano
Projetos de Extensão <ul style="list-style-type: none"> • Tema • Ano
Participação em Comissões <ul style="list-style-type: none"> • Comissão • Ano
Participação em Conselhos, Colegiados e/ou NDE <ul style="list-style-type: none"> • Quais • Ano

APÊNDICE 4

Instrumento de Coleta de Dados – Fase 1 – Questionário

Nome: _____

Instruções:

Vou apresentar uma frase para que você indique as 5 primeiras palavras que vêm à sua mente quando as escutas. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você descrever exatamente o que vem à sua mente. Após apontar as palavras que vieram à sua mente, circule a mais importante.

Vou dar um exemplo indicando o que me vem à mente quando você me diz uma palavra:

Você me disse a palavra: CHAVE

As cinco primeiras palavras que me vêm à mente quando ouço a palavra CHAVE são:

1) fechadura;

2) caminho;

3) porta;

4) trancar;

5) segurança.

Dentre estas, a mais importante para mim é: caminho, por isso a circulei.

Agora é a sua vez!

1. Indique 5 palavras que vêm a sua mente quando você escuta a frase:

“Ser professor do IFSP é...”

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

2. **Circule a mais importante para você.**

3. **Agora, explique por que esta palavra é a mais importante:**

4. **“G” acaba de ser aprovado no concurso para docente de um Instituto Federal (IF). “G” o procura e solicita que você o oriente sobre os desafios que vai enfrentar. Escreva abaixo o que você diria à “G”.**

5. **Você é professor no IFSP. Partindo dessa premissa, responda as questões abaixo:**

a) **O que você gostaria de fazer, mas não faz.**

Justifique.

b) **O que você gostaria de fazer e faz.**

Justifique.

c) **O que você não gostaria de fazer e faz.**

Justifique.

d) **O que você não gostaria de fazer e não faz.**

Justifique.

6. Quais os principais desafios que o professor do IFSP-XYZ enfrenta hoje?

Justifique.

Use o espaço abaixo para completar alguma de suas respostas ou caso queira fazer uma observação.

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE 5

Quadro 8 – Perfil dos participantes da pesquisa

Perfil dos Participantes		Câmpus XYZ	%
Total de Participantes	<i>Professores</i>	52	-
	<i>Gestores</i>	11	-
	<i>Total de participantes</i>	63	-
Gênero	<i>Masculino</i>	39	62%
	<i>Feminino</i>	24	38%
Faixa etária	<i>Até 34 anos</i>	15	23%
	<i>De 35 a 40 anos</i>	16	26%
	<i>De 41 a 46 anos</i>	18	29%
	<i>47 anos ou mais</i>	14	22%
Estado Civil	<i>Solteiro</i>	15	24%
	<i>Casado</i>	43	68%
	<i>Separado, divorciado ou viúvo</i>	5	8%
Ano de Ingresso na Rede Federal	<i>Até 2008</i>	8	13%
	<i>2009 a 2011</i>	13	21%
	<i>2012 a 2014</i>	18	29%
	<i>2015 a 2017</i>	22	35%
Titulação	<i>Graduado</i>	-	
	<i>Especialista</i>	3	5%
	<i>Mestre</i>	31	49%
	<i>Doutor</i>	29	46%
Área de Atuação	<i>Ciências Agrárias</i>	8	13%
	<i>Ciências Biológicas</i>	8	13%
	<i>Ciências Exatas e da Terra</i>	12	19,5%
	<i>Ciências Humanas</i>	10	16%
	<i>Ciências Sociais Aplicadas</i>	12	19,5%
	<i>Linguística, Letras e Arte</i>	7	11%
	<i>Multidisciplinar</i>	5	8%
Nível de ensino	<i>Ensino Médio</i>	6	10%
	<i>Ensino Superior</i>	13	20%
	<i>Ensino Médio e Superior</i>	44	70%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

APÊNDICE 6

Quadro 9 – Técnica das Redes Semânticas – operações para a obtenção do Peso (M) e da Distância Semântica (DS) com todas as palavras da rede

Hierarquia da evocação	1	2	3	4	5	Frequência de Aparição x Valor Semântico					Soma = Valor de M Peso	Distância Semânt. = DS
Valor Semântico	5	4	3	2	1	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1		
Definidoras	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa							
Desafiador	8	7	6	2	1	40	28	18	4	1	91	100%
Dedicação	3	3	3	2	0	15	12	9	4	0	40	44%
Gratificante	4	4	1	0	0	20	16	3	0	0	39	43%
Trabalho	3	3	2	2	1	15	12	6	4	1	38	42%
Realização	2	1	2	3	5	10	4	9	6	5	34	37%
Responsabilidade	5	0	2	1	0	25	0	6	2	0	33	36%
Comprometimento	3	1	3	2	0	15	4	9	4	0	32	35%
Prazeroso	3	2	0	1	2	15	8	0	2	2	27	30%
Estabilidade	1	0	4	3	1	5	0	12	6	1	24	26%
Satisfação	1	1	4	1	1	5	4	12	2	1	24	26%
Ensinar	1	1	2	1	1	5	4	6	2	1	18	20%
Qualidade	2	1	1	0	0	10	4	3	0	0	17	19%
Oportunidade	1	0	3	0	2	5	0	9	0	2	16	18%
Privilégio	1	2	1	0	0	5	8	3	0	0	16	18%
Burocrático	0	1	3	1	0	0	4	9	2	0	15	16%
Difícil	1	1	2	0	0	5	4	6	0	0	15	16%

Bom	1	1	0	0	2	5	4	0	0	2	11	12%
Aluno	0	1	2	0	0	0	4	6	0	0	10	11%
Cansativo	0	1	0	3	0	0	4	0	6	0	10	11%
Conquista	1	1	0	0	1	5	4	0	0	1	10	11%
Honra	2	0	0	0	0	10	0	0	0	0	10	11%
Projeto	0	1	1	1	1	0	4	3	2	1	10	11%
Valorização	0	2	0	1	0	0	8	0	2	0	10	11%
Agradável	0	1	1	1	0	0	4	3	2	0	9	10%
Alegria	1	1	0	0	0	5	4	0	0	0	9	10%
Aula	1	1	0	0	0	5	4	0	0	0	9	10%
Orgulho	1	1	0	0	0	5	4	0	0	0	9	10%
Pesquisa	0	1	1	1	0	0	4	3	2	0	9	10%
Status	1	1	0	0	0	5	4	0	0	0	9	10%
Sucesso	1	1	0	0	0	5	4	0	0	0	9	10%
Amor	1	0	0	1	1	5	0	0	2	1	8	9%
Qualificação	1	0	1	0	0	5	0	3	0	0	8	9%
Sonho	1	0	1	0	0	5	0	3	0	0	8	9%
Autonomia	0	1	0	1	1	0	4	0	2	1	7	8%
Excelente	1	0	0	1	0	5	0	0	2	0	7	8%
Gratidão	0	1	1	0	0	0	4	3	0	0	7	8%
Viver	1	0	0	1	0	5	0	0	2	0	7	8%
Caminho	0	1	0	1	0	0	4	0	2	0	6	7%
Complexo	0	1	0	1	0	0	4	0	2	0	6	7%
Conhecimento	1	0	0	0	1	5	0	0	0	1	6	7%
Engajamento	0	1	0	1	0	0	4	0	2	0	6	7%
Estimulante	1	0	0	0	1	5	0	0	0	1	6	7%
Recompensador	0	0	1	1	1	0	0	3	2	1	6	7%

Companheirismo	0	0	1	1	0	0	0	3	2	0	5	5%
Dinâmico	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5%
Educação	0	1	0	0	1	0	4	0	0	1	5	5%
Extensão	0	1	0	0	1	0	4	0	0	1	5	5%
Missão	0	1	0	0	1	0	4	0	0	1	5	5%
Reconhecimento	0	1	0	0	1	0	4	0	0	1	5	5%
Participação	0	0	1	1	0	0	0	3	2	0	5	5%
Importante	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5%
Intrigante	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5%
Juramento	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5%
Legal	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5%
Maravilhoso	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5%
Professor	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5%
Ruim	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5%
Aprender	0	0	0	1	2	0	0	0	2	2	4	4%
Experiência	0	0	0	2	0	0	0	0	4	0	4	4%
Interessante	0	0	0	2	0	0	0	0	4	0	4	4%
Atribulado	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Carreira	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Corrido	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Escola pública	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Inovador	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Linguagem	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Motivador	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Novidade	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Rendimento	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Risco	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%

Técnico	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Versátil	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4%
Construção	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	3	3%
Sociedade	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	3	3%
Agregador	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Alternativa	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Atenção	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Disposição	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Exclusivo	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Fracasso	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Indefinido	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Integração	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Programação	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Resistência	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Surpreendente	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Tempo	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Troca	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	3%
Formação para a vida	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	2%
Paciência	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	2%
Automação	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Cidadania	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Ciência	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Colaboração	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Concentração	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Criativo	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Distribuição	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%

Diversidade	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Dúvida	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Fácil	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Incerteza	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Injusto	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Jovens	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Legislação	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Nobre	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Preocupação	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Produtividade	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Prova	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Sobrecarga	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Transformação	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	2%
Ação	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Acesso	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Aplicação	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Competência	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Conflito	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Confortável	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Conviver	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Cultura	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Desejo	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Diário	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Divertido	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Edificante	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Envolvimento	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Estrutura	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%

Excessos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Flexibilizar	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Futuro	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Imprevisível	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Libertador	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Melhoria	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Organização	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Plural	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Qualidade de vida	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Respeitado	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Salário	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Trabalhoso	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
Tranquilo	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%
União	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1%

Fonte: Dados da TALP, com frase indutora: “Ser professor no IFSP é _____”, 2017.

APÊNDICE 7

Instrumento de Coleta de Dados – 2.^a Fase – Roteiro de Grupo Focal

- Agradecimentos
- Apresentação dos objetivos da tese doutoral e dos objetivos do grupo focal
- Critérios para a escolha dos participantes
- Previsão de duração de cada grupo focal: 1h30'
- Instruções e esclarecimento de dúvidas

- 1) A síntese dos dados referentes à técnica de associação livre de palavras demonstrou que o núcleo central das representações sobre “ser professor no IFSP” indicou a palavra “Desafiador” (vide nuvem de palavras, análise de similitude, dendrograma). A primeira questão que precisamos debater é: Por que a palavra desafiador aparece como núcleo figurativo das RS dos professores e gestores do Câmpus? Quais as hipóteses que temos sobre esse resultado?
- 2) A análise de conteúdo aplicada às respostas das questões abertas mostra que os resultados podem ser agrupados em cinco núcleos de sentido e quatro dimensões. Inicialmente vamos trabalhar com 3 núcleos de sentido e 4 dimensões:

	Desafios	Condições de Trabalho	Afetividade do trabalho
ENSINO			
PESQUISA			
EXTENSÃO			
GESTÃO			

Como podemos analisar esses dados? O que eles significam para vocês?

- 3) Por que tantas transformações na Educação Profissional brasileira?

- 4) Como essas transformações interferem no cotidiano dos professores e gestores do IF?
- 5) Como as atuais mudanças (cortes, EM etc.) influenciam o cotidiano dos IF? E na consolidação da sua identidade? Como lidar com isso?

A partir daqui, vamos centrar a discussão na realidade do IFSP – Câmpus XYZ.

- 6) Quais os desafios que temos para o desenvolvimento do IFSP-XYZ?
- 7) Como faremos para garantir o processo de construção identitária do IFSP-XYZ? O que precisamos fazer para a consolidação dessa identidade?
- 8) Como encaminhar o debate e a discussão dessas questões de forma a garantir o esclarecimento e o fortalecimento do grupo?
- 9) Como encaminhar o debate e a discussão dessas questões de forma a garantir o esclarecimento e o fortalecimento do grupo?

APÊNDICE 8

Instrumento de Coleta de Dados – 3.^a Fase – Entrevista Semiestruturada

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Participante: _____

Código do Participante: _____

Data: _____ Tempo de duração da entrevista: _____

O estudo Representações Sociais de Professores e Gestores sobre “Ser Professor” no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: um diálogo com as mudanças institucionais categorizou as respostas em três dimensões: campo de representação (imagem); atitude e informação.

Gostaria de contar com sua análise sobre alguns dos dados que obtivemos na aplicação dos questionários e grupos focais que fizemos.

1. Parece que o ponto principal que identificamos é que para o professor do IFSP trabalhar aqui é DESAFIADOR.
 - a) Como você interpreta essa resposta?
 - b) Desafiador como?
 - c) Em relação a quê?
 - d) Estas respostas estariam relacionadas a dificuldades dos professores de realizar suas atividades?
 - e) Poderia ser um ponto motivacional ou você considera mais como um entrave?
2. A partir da aplicação do questionário e da realização das entrevistas em grupo com os professores e gestores, observamos que os professores parecem ter desenvolvido uma identidade de “professor de IF”.
 - a) Como você analisaria essa afirmação?

- b) Será que ser professor de IFSP pode se relacionar com a valorização da própria Instituição?
 - c) Se há identificação por que encontramos, por outro lado, tantas divergências em relação aos próprios objetivos do IFSP? Divergências principalmente com relação às diferentes missões ou objetivos do IFSP.
 - d) Como você atuaria considerando essa divergência e ao mesmo tempo essa identificação?
 - e) Que aspectos contribuem para essa identificação, no seu entender? (condições de trabalho, tipo de alunos, etc.)
3. Examinando os dados, identificamos que os professores apresentam certas contradições quando analisam as condições de trabalho:
- entendimento sobre os processos burocráticos;
 - reuniões;
 - questões orçamentárias ou de infraestrutura;
 - constantes transformações em normas e regulamentos, especialmente os que impactam diretamente o trabalho do professor;
 - nível dos alunos.
- a) Você poderia comentar cada uma delas?
 - b) O que poderia ser feito para oferecer aos professores condições mais amplas de analisar cada uma destas questões?