



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA RODRIGUES ALVES COSTA

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NARRATIVAS
DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO IFMG *CAMPUS* BETIM**

VITÓRIA

2023



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

FERNANDA RODRIGUES ALVES COSTA

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NARRATIVAS
DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO IFMG *CAMPUS* BETIM**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geide Rosa Coelho

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C837p Costa, Fernanda Rodrigues Alves, 1980-
O processo de constituição da identidade profissional de
docentes da Educação Profissional e Tecnológica : narrativas de
professores e professoras do IFMG campus Betim / Fernanda
Rodrigues Alves Costa. - 2023.
230 f.

Orientador: Geide Rosa Coelho.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Narrativa (auto)biográfica. 2. Identidade Profissional
Docente. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. Educação
Profissional e Tecnológica. 5. Institutos Federais. I. Coelho,
Geide Rosa. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
de Educação. III. Título.

CDU: 37



FERNANDA RODRIGUES ALVES COSTA

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NARRATIVAS DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DO IFMG CAMPUS
BETIM

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutora em
Educação.

Aprovada em 22 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
(presidente)

Prof. Dr. Wagner dos Santos
(membro - PPGE/UFES)

Profa. Dra. Silvana Ventorim
(membro - PPGE/UFES)

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
(membro - UNICAMP)

Prof. Dr. Antonio Henrique Pinto
(membro - IFES)



Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Fernanda Rodrigues Alves Costa** candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 22 de setembro do ano dois mil e vinte e três, apresentada presencialmente e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. O presidente da Banca, **Geide Rosa Coelho**, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: **Wagner dos Santos**, **Silvana Ventrorm**, **Inês Ferreira de Souza Bragança** e **Antonio Henrique Pinto**. Em seguida, cedeu a palavra à candidata, que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada "O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO IFMG CAMPUS BETIM". Terminada a apresentação da aluna, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 22 de setembro de 2023.

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
(presidente)

Prof. Dr. Wagner dos Santos
(membro - PPGE/UFES)

Profa. Dra. Silvana Ventrorm
(membro - PPGE/UFES)

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
(membro - UNICAMP)

Prof. Dr. Antonio Henrique Pinto
(membro - IFES)



REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATA AO GRAU DE DOUTORA PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada "O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO IFMG CAMPUS BETIM" elaborada por **Fernanda Rodrigues Alves Costa**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 22 de setembro de 2023, que a mesmo seja (assinale um dos itens abaixo):

(x) Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Geide Rosa Coelho

Wagner dos Santos

Silvana Ventrorm

Inês Ferreira de Souza Bragança

Antônio Henrique Pinto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
GEIDE ROSA COELHO - SIAPE 1443512
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 22/09/2023 às 18:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/802988?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 26/09/2023 às 11:04

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/804571?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SILVANA VENTORIM - SIAPE 1198985
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 28/09/2023 às 12:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/806736?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 28/09/2023 às 16:39

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/807105?tipoArquivo=O>

*Aos professores e professoras que aceitaram
se arriscar comigo no caminho da composição
desta tese.*

AGRADECIMENTOS

Quando criança, eu costumava passar os fins de semana na cidade dos meus pais no interior de Minas Gerais. Ao entrar em algum comércio local, sempre me perguntavam: Quem é você? Eu respondia: Fernanda! Com indignação, eles diziam: Fernanda de quem? Eu pensava: de mim mesma. Mas, educadamente, respondia: Fernanda, filha de Antônio da Boa Vista e Nair de Ção. Então, recebia um sorriso largo e ouvia: Ah! Te conheço demais menina. Hoje esse diálogo adquire um novo significado. Compreendo com maior clareza que quem eu sou é atravessado pelas pessoas, pelos lugares e pelas nossas histórias.

Em Contagem, sou Fernanda, mãe do Marco Antônio e da Júlia. Fernanda irmã, tia, sobrinha, cunhada, vizinha. Também sou Fernanda, professora de matemática na E. M. Prof. Geraldo Basílio Ramos. Na escola, sou da turma do 7º ano, da pedagoga Dayane, dos diretores Diego e Tamires. Além disso, sou a Fernanda do Laboratório de Matemática, junto com grandes amigos, Renata e Flaviano.

Também sou a Fernanda, amiga da Hasla, que com ela descobriu que outros caminhos são possíveis, mesmo enfrentando obstáculos. Fernanda, de amigos queridos, Karla, Ramuth e Soraya.

Em Betim, eu sou Fernanda TAE no IFMG, que trabalha no Registro Acadêmico junto com o Maurício (*in memoriam*) e que fez amigos maravilhosos por lá, inclusive há 18 deles nesta investigação.

Em Santa Luzia, sou a Fernanda do Geide, da Sandra e do Wagner, professores fantásticos, e da turma do Dinter, grandes parceiros e de uma alegria contagiante, dentre eles destaco Bárbara, Cláudio e Ricardo, meus fiéis escudeiros.

Em Vitória, sou Fernanda orientanda do Geide, e me sinto privilegiada por tê-lo em minha história, junto a um grupo incrível de pesquisadores e uma banca primorosa. Obrigada Antônio, Inês, Silvana e Wagner, por atenderem ao convite, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas.

Agradeço a cada um e a cada uma de vocês que compõem a minha história e me constituem quem sou. Muito obrigada!

RESUMO

Nesta tese investigo o processo de constituição da identidade profissional de docentes do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *campus* Betim. Busco compreender os modos de ser e estar professor na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da narrativa (auto)biográfica de professores e professoras dessa modalidade de ensino. Com base nos estudos de Nóvoa (1992, 2002, 2009, 2013, 2017), compreendo a constituição identitária docente como processo contínuo, no qual se relacionam questões pessoais e profissionais, bem como os contextos de vida dos professores. Utilizo como diretriz *epistêmicometodológica* os princípios da pesquisa biográfica com ênfase nas narrativas de histórias de vida (CLANDININ; CONNELLY, 2015; JOSSO, 2010). Participam desta investigação 18 professores efetivos do IFMG *campus* Betim. Para a produção das narrativas, realizei 11 entrevistas individuais, seguindo a proposta de Jovchelovitch e Bauer (2002), os demais sete docentes participaram de uma Roda de Conversa conforme Moura e Lima (2014). Neste estudo as narrativas apresentam-se como um modo privilegiado de produção do material (auto)biográfico, pois comportam a subjetividade e a particularidade de histórias individuais contextualizadas no tempo, no espaço e nas dimensões pessoais, profissionais e sociais da vida de cada participante, possibilitando a construção de um conhecimento cuja centralidade é o professor. Nos primeiros passos da pesquisa, retomo a minha própria história, reflito sobre a trajetória da minha vida, justificando o meu interesse e as motivações para o estudo acerca da docência na EPT. Em seguida, descrevo a paisagem desta investigação, mostro o contexto de criação da Rede Federal, do IFMG e do *campus* Betim. Também apresento um panorama das produções acadêmicas sobre a temática da identidade profissional do professor que atua nos Institutos Federais. No caminho de compreender narrativamente as histórias contadas, apresento os textos de campo reconstruídos em casos e sistematizados em seis seções com referência às etapas de vida dos participantes. Depois, no processo de reviver e recontar as histórias dos professores, compartilho a minha interpretação das narrativas, focando em compreender os elementos que emergem das histórias sobre o modo como os professores e professoras foram se constituindo docentes na EPT e se desenvolvendo profissionalmente. A pesquisa mostra que o processo identitário relaciona-se a aspectos da socialização na infância e juventude, experiências de formação e atuação profissional, relacionamento com outros professores e estudantes, estrutura e organização da instituição, sentimento de satisfação e reconhecimento profissional, bem como às projeções de uma condição de vida melhor como servidor público federal. Sendo assim, as narrativas revelaram posições subjetivas relacionadas à profissão docente, permitindo compreender a constituição da identidade profissional dos professores como um processo complexo que define o desenvolvimento de uma profissionalidade específica da docência na EPT.

Palavras-chave: Narrativa (auto)biográfica. Identidade Profissional Docente. Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais.

ABSTRACT

In this thesis I investigate the constitution process of the professional identity of professors at the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) Betim campus. I seek to understand the ways of being a teacher in Professional and Technological Education (EPT) from the (auto)biographical narrative of teachers of this teaching modality. Based on studies by Nóvoa (1992, 2002, 2009, 2013, 2017), I understand the constitution of teacher identity as a continuous process, in which personal and professional issues are related, as well as the contexts of life of teachers. I use the principles of biographical research with emphasis on life story narratives (CLANDININ; CONNELLY, 2015; JOSSO, 2010) as an epistemic-methodological guideline. 18 permanent professors from the IFMG Campus Betim participate in this investigation. For the production of the narratives, I conducted 11 individual interviews, following the proposal of Jovchelovitch and Bauer (2002). The other seven teachers participated in a Conversation Circle according to Moura and Lima (2014). In this study, narratives are presented as a privileged mode of production of (auto)biographical material, as they involve the subjectivity and particularity of individual stories contextualized in time, space and personal, professional and social dimensions of each participant's life, enabling the construction of knowledge whose centrality is the teacher. In the first steps of the research, I return to my own story, reflect on the trajectory of my life, justifying my interest and motivations for studying teaching at EPT. Then, I describe the landscape of this investigation, I show the context of creation of the Federal Network, the IFMG and the Betim campus. I also present an overview of academic productions on the theme of the professional identity of teachers who work in Federal Institutes. In the way of narratively understanding the stories told, I present the field texts reconstructed in cases and systematized in six sections with reference to the participants' life stages. Then, in the process of reliving and retelling the teachers' stories, I share my interpretation of the narratives, focusing on understanding the elements that emerge from the stories about how teachers were becoming teachers at EPT and developing professionally. The research shows that the identity process is related to aspects of socialization in childhood and youth, training experiences and professional activities, relationships with other teachers and students, structure and organization of the institution, feelings of satisfaction and professional recognition, as well as projections of a better life condition as a federal public servant. Thus, the narratives revealed subjective positions related to the teaching profession, allowing the understanding of the constitution of the professional identity of teachers as a complex process that defines the development of a specific professionalism of teaching in EPT.

Keywords: (Auto)biographical narrative. Teaching Professional Identity. Teacher Professional Development. Professional and Technological Education. Federal Institutes.

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

(Retrato do artista quando coisa,
Manoel de Barros, 1998)

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA _____	14
1. UM PASSO PARA TRÁS OU ANTES DE COMEÇAR A VIAGEM _____	31
1.1 Como cheguei até aqui? _____	32
1.2 Os Institutos Federais, o IFMG, o <i>campus</i> Betim _____	51
1.3 As especificidades da Educação Profissional e Tecnológica _____	56
1.4 Ser professor EBTT: carreira e docência na Rede Federal de ensino _____	60
2. CONSTRUINDO UM CAMINHO _____	66
2.1 Os caminhos trilhados por outros viajantes _____	66
2.2 O percurso até a produção das narrativas _____	72
2.3 Os docentes do IFMG <i>campus</i> Betim _____	86
2.4 Quem caminha ao meu lado? _____	92
2.5 Como contar essa história? _____	99
3. CAMINHANDO POR HISTÓRIAS _____	107
3.1 O começo de tudo: vislumbre do caminho docente _____	108
3.2 Quais rumos levam para a escolha do curso de graduação? _____	113
3.3 O ingresso na carreira docente _____	121
3.4 Pedras pelo caminho _____	128
3.5 Passos largos para o IFMG _____	131
3.6 A caminhada valeu a pena! _____	139
4. HISTÓRIAS DO PROCESSO DE SER/TORNAR-SE PROFESSOR/PROFESSORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA _____	145
4.1 Histórias de família e do meio social _____	146
4.2 Histórias da escolha pela docência na Rede Federal _____	157
4.3 Histórias da docência no IFMG <i>campus</i> Betim _____	167
4.4 Histórias para futuros outros _____	188
ANTES DA PRÓXIMA VIAGEM _____	203
REFERÊNCIAS _____	213
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) _____	224

O Que É, o Que É?

Gonzaguinha (1982)

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita

Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor
E será!

Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

E a vida, e a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão
Êh! Ôh!

E a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é, meu irmão?

Há quem fale que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo

Há quem fale que é um divino
Mistério profundo
É o sopro do criador
Em uma atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é e o verbo é sofrer

Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser
Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte

E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita



PONTO DE PARTIDA

Este texto é a culminância da minha pesquisa de doutorado em educação. Por meio dele, apresento a minha narrativa da aprendizagem construída nos últimos quatro anos, no encontro com outras narrativas, numa troca generosa com os professores e as professoras que aceitaram embarcar comigo nesta viagem investigativa. À luz do paradigma *epistêmicometodológico*¹ (auto)biográfico proponho o uso da narrativa como meio de construção e comunicação do conhecimento. Essa pareceu-me uma abordagem mais coerente com as perspectivas de uma pesquisa cuja centralidade é a pessoa e o ponto de partida é a experiência vivida e narrada em suas dimensões temporal, relacional e contextual (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Na composição deste texto e durante todo o processo investigativo, busquei construir uma trama que atravessasse os limites do tempo e do espaço, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e axiológicos no processo de compreensão das estruturas e dinâmicas subjacentes às experiências pelas quais os professores participantes, meus companheiros nesta jornada, vivenciam o mundo, criam sentido e constroem suas identidades profissionais. Portanto, neste relatório procurei romper “o espaço limitado criado pelos enredos das pesquisas formalista e reducionista no meio das quais aprendemos a viver” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 212). Abracei a mudança de paradigma com a escrita na primeira pessoa, de modo a compor um texto em que as histórias que ouvi caminhem em diálogo com as minhas histórias, pois tomo a experiência vivida como fonte de conhecimento, evitando as chamadas verdades absolutas, conceitos fechados e categorias pré-estabelecidas, consciente de que “somos nós que fazemos a vida, como der, ou puder, ou quiser” (GONZAGUINHA, 1982).

O que será percebido ao longo da narrativa será a costura dos elementos essenciais de uma pesquisa (a justificativa, o aporte teórico-metodológico, o contexto do campo de investigação, os objetivos, o material construído e a interpretação dos resultados) na perspectiva da teoria narrativa defendidas por Clandinin e Connelly (2015). Outra característica desta tese é que conceitos e definições são abordados em diferentes situações e níveis de profundidade, isto é, a teoria que fundamenta a pesquisa está diluída ao longo da história. Este é o caminho que percorro ao *ensinaraprender* e, no meu entender, o mais adequado para que você, caro leitor/leitora, deixe-se levar pelas histórias dessa viagem a vislumbrar caminhos outros para as

¹ Ao longo do texto, inspirada em Bragança (2018), uso a grafia aglutinada e em itálico de algumas palavras, de modo a romper a indissociabilidade de conceitos e superar os limites semânticos.

suas histórias futuras. Com esse posicionamento, começo a trilhar os percursos da investigação pela apresentação do objeto de estudo, incluindo um breve contexto histórico-normativo do campo de pesquisa. Dessa forma, espero que vocês percebam a “revisão teórica como um tipo de conversa entre a teoria e a vida ou, pelo menos, entre a teoria e as histórias de vida contidas na pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 75).

Nesta jornada investigativa, cabe primeiro descrever para vocês as minhas intenções e quais campos do conhecimento entrelaçados nesta história. Proponho-me a discutir a temática da docência na Educação Profissional e Tecnológica a partir das vozes dos professores e das professoras que atuam nessa modalidade de educação. Há muito a dizer e narrar sobre os modos de ser e tornar-se professor no contexto dos Institutos Federais. A atividade docente nesse ambiente apresenta particularidades que perpassam desde aspectos relacionados aos seus princípios, finalidades e concepções até questões como organização, estrutura e modelo institucional. Assim, investiguei os processos de constituição identitária e desenvolvimento da profissionalidade de docentes do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), mais especificamente do *campus* Betim. Estive interessada, principalmente, nos aspectos da trajetória de vida pessoal e profissional dos professores que os compõem como profissionais da Rede Federal de ensino. A escolha do *campus* Betim como cenário desta pesquisa está diretamente ligada à minha trajetória de vida e será apresentada com maior detalhamento no primeiro capítulo.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados no ano de 2008, por meio da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), com o objetivo de ofertar um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica no país. A partir da proposição de currículo integrado, pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulados ao desenvolvimento do território em que estão instalados, os Institutos surgiram com a atribuição de ofertar cursos em diferentes níveis e modalidades em todo Brasil. Essa nova institucionalidade representa um marco na interiorização e democratização do acesso à educação profissional pública e gratuita. Atualmente, os Institutos correspondem a cerca de 94% da Rede Federal (BRASIL, 2018a), que também conta com dois Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Em termos dos seus princípios, finalidades e concepções, a criação dos Institutos pretende uma formação para a educação profissional que supere o ensino de técnicas e avance nas

dimensões históricas, políticas, produtivas e sociais (BRASIL, 2008b). Tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, os IFs tencionam atuar diretamente sobre os indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de condições objetivas de transformação da sociedade por meio de uma educação politécnica e universal. A educação profissional, assim concebida, pretende romper com o modelo disciplinar e fragmentado de lidar com o conhecimento e exige dos docentes o trabalho com o ensino, considerando múltiplos currículos, e a articulação com atividades de pesquisa e de extensão. Dessa forma, espera-se que o docente que atua nos Institutos esteja preparado para “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (BRASIL, 2010, p. 27).

A expectativa em torno da atuação dos professores evidencia a complexidade e a especificidade exigidas do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pressupondo que o professor nesta modalidade de ensino disponha do conhecimento técnico específico de sua área e também da capacidade de organizar processos de aprendizagem que articulem ciência, tecnologia, cultura e trabalho, considerando uma perspectiva pedagógica emancipatória. Neste cenário, Lucília Machado destaca a multiplicidade de aspectos que compõem o perfil do docente a ser formado para atuar na educação profissional:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional é, essencialmente, um 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 da 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, 2008a, p. 17).

Moura (2008) corrobora o entendimento de que docentes, técnicos administrativos e dirigentes dos Institutos necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente para atuarem em consonância com a função social definida para a Educação Profissional e Tecnológica. Por isso, defende a formação de servidores em uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, que englobe as políticas públicas do país, principalmente as educacionais, antepondo o ser humano às relações de mercado e o fortalecimento da economia. Ainda segundo o autor, o processo educativo do professor EBTT² precisa transpor os conhecimentos específicos, adquiridos na graduação, a formação didático-político-pedagógica e as especificidades das áreas de formação profissional que

² Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei nº 12.772/2012).

compõem essa esfera educacional. Consequentemente, o docente assume uma mediação pedagógica problematizadora no processo de *ensinoaprendizagem*, forjada a partir de uma formação crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social.

Nesse sentido, entendo que no processo educativo o professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica mobiliza quatro gêneros de conhecimento. Os três primeiros são comuns aos professores e professoras de outras modalidades de ensino: os conhecimentos das disciplinas científicas, o conhecimento político-pedagógico e das ciências da educação, e, como enfatizado por Nóvoa (2022), o conhecimento profissional docente e da cultura profissional dos professores. A estes, acrescento um quarto gênero, próprio dessa modalidade: o conhecimento sobre as bases teóricas que pautam os princípios e concepções da Educação Profissional e Tecnológica. A correlação desses quatro gêneros de conhecimentos contribui para que se materialize uma prática pedagógica pautada no compromisso docente com as ideias de formação humana integral e de transformação social.

Em face às pretensões anunciadas para o professor na Educação Profissional e Tecnológica e à possibilidade, devido ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional³, do ingresso na carreira de magistério EBTT de uma parcela significativa de profissionais não habilitados para docência, aguardava-se do poder público políticas consistentes, voltadas para a formação de docentes atuantes nessa modalidade de ensino. Entretanto, de acordo com Machado (2008b), o que se observa no país é uma política para formação de professores da educação profissional marcada por uma estrutura fragmentada e pela falta de concepções teóricas consistentes e contínuas. Ainda, de acordo com a autora:

Entendo que é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores [...]. Outra coisa é essa questão de dar prazos para acatar as definições legais. A experiência histórica, nesse caso, mostrou que isso só serviu para protelar as decisões e ações (MACHADO, 2008b, p. 82).

Concordo com Machado (2008b) por, veementemente, defender uma política para a formação do docente da EPT, principalmente tendo em vista a diversidade da formação inicial do seu

³ O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que passou por três etapas: Fase 1 (2005-2007), Fase 2 (2007-2010) e Fase 3 (2011-2014). A expansão e internalização da Rede Federal partiu de um total de 144 unidades e atingiu, em 2018, 659 unidades em todo o país, número maior do que o planejado nas três fases (MEC, acesso em 30 maio 2023).

quadro de professores. Além dos profissionais sem formação para docência, como engenheiros, arquitetos, contadores, administradores, entre outros bacharéis e tecnólogos, o coletivo docente dos Institutos é composto por professores licenciados para atuar em componentes curriculares específicos do ensino fundamental e médio, portanto, distante das discussões sobre as relações entre a educação e o mundo do trabalho. A esse respeito, Moura (2008) afirma ser fundamental que o docente tenha uma formação específica que o aproxime da problemática da educação profissional e da área do curso no qual ele está lecionando, com o objetivo “[...] de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo” (MOURA, 2008, p. 32).

Tendo em vista as considerações anteriores, alguns dos aspectos que atravessam os modos de ser e estar professor na EPT são: as expectativas presentes na atuação do professor, na articulação entre o conhecimento científico, didático-pedagógico e o mundo do trabalho; a verticalização do ensino, que demanda atuação do docente desde a educação básica ao ensino superior; e a diversidade em relação à formação inicial, com licenciados, bacharéis e tecnólogos (MACHADO, 2008a; 2008b, 2011; MOURA, 2008; PACHECO, 2011). Outros elementos estão presentes nesse processo, entre eles: a experiência anterior ao magistério, a influência familiar, a inserção na carreira docente, a relação com os colegas de profissão e com os alunos, a visão pessoal e social da profissão, o contexto de vida e institucional (NÓVOA, 1992, 2013; MOITA, 2013). Logo, no caminho para a compreensão do processo de construção da identidade de docentes dos IFs, ouço as histórias de professores e professoras, buscando, na interface entre o pessoal e profissional, captar como eles se percebem e como compreendem a profissão, o próprio desenvolvimento ao longo da carreira e as projeções para o futuro.

Dessa forma, procuro deslocar a discussão sobre a identidade do professor das competências necessárias ao exercício da docência para a perspectiva de “uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica” (NÓVOA, 1992, p. 31). Para isso, considero o pressuposto de que, ao longo de sua trajetória de vida, os docentes incorporam costumes, valores, tradições e saberes na interrelação de circunstâncias pessoais, sociais, históricas, culturais e institucionais, que configuram os modos próprios de ser e estar professor. Nessa perspectiva, corroboro a afirmação de Moita (2013), ao reconhecer a

identidade profissional docente como uma elaboração a partir de toda a trajetória de vida do professor, desde antes da entrada na profissão, em diferentes e sucessivas fases e instituições. Assim, é construída com base nas experiências, nas ações, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações como no que se refere ao trabalho concreto.

Ainda procurando costurar a base teórica da pesquisa, retomo Antônio Nóvoa (2013), que indica os três “A’s” que sustentam o processo identitário dos professores: adesão, ação e autoconsciência. Segundo o autor, ser professor implica a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos e um investimento positivo nas potencialidades dos estudantes. Relaciona-se também à escolha das melhores ações e às decisões, nas dimensões pessoal e profissional, que marcam a maneira de cada um ser e trabalhar na sala de aula. Por último, a autoconsciência é uma dimensão decisiva da profissão docente, uma vez que “a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Essa compreensão do processo de constituição da identidade docente rompe com o paradigma da formação do professor localizada e limitada a um dado tempo e espaço, pois aponta para um modelo de formação docente ao longo da vida, caracterizado pelo movimento de formar-se a si mesmo, no qual estão imbricados vários fatores, em um processo progressivo, reflexivo e participado de aquisição/construção da cultura da profissão. Como salienta Nóvoa (2013), a constituição da identidade docente é um processo complexo que leva tempo e está diretamente relacionado com quem somos como pessoas ao ensinar, tornando impossível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional. Dessa forma, a identidade não é externa ao sujeito, nem fixa e acabada; ao contrário, ela reflete a relação entre a pessoa e a profissão. Como tal, implica um processo contínuo de revisão de posturas e ideias em que o professor se refaz e se apropria de mudanças e inovações. Nas palavras do autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 2013, p. 16).

Deste modo, Nóvoa (2013) propõe pensar a formação docente com referência no desenvolvimento profissional dos professores, sob a óptica da pessoa e do coletivo docente. Assim, ele aponta três aspectos fundamentais a serem considerados nos programas de formação docente: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da

vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para o alcance de seus objetivos. Esses três eixos, embora específicos, se complementam e estão diretamente relacionados ao processo de constituição da identidade profissional docente.

Em relação a esse tema, Imbernón (2011, p. 46) considera que a formação “é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”. Para esse autor, além das práticas de formação, o desenvolvimento profissional vincula-se a outros fatores, abrangendo elementos de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas. De acordo com ele:

[...] não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2011, p. 45).

A partir das concepções desses autores, considero que o processo de desenvolvimento do professor não se limita a fatores formativos (ligados à prática profissional), mas amplia-se para a reconfiguração da visão social da profissão, da cultura profissional e do reconhecimento do valor do trabalho docente. A esse respeito, Nóvoa (2017, p. 1130) enfatiza a interdependência entre a formação docente e a visão social da profissão:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Ainda na vertente teórica que apresenta o desenvolvimento profissional como um processo dinâmico entrecruzado por fatores internos e externos à profissão, ilustro por meio das considerações de Rabelo e Coelho (2018), autores alinhados ao pensamento de Nóvoa, o processo de profissionalização, no qual o professor, por meio da socialização, apropria-se das características e conhecimentos próprios da profissão, e possibilita o desenvolvimento da carreira e da profissionalidade docente. Este processo relaciona-se à constituição identitária do professor e sofre influência de questões internas à profissão, mas também de fatores mais gerais, como a política, a economia e a cultura. Para os autores:

[...] o desenvolvimento profissional articula várias dimensões e aspectos tais como os reflexos do mercado de trabalho, o salário e a constituição de um plano de carreira, as condições de trabalho, a possibilidade de formar-se permanentemente,

relaciona-se com os processos identitários, ou seja, estamos demarcando fatores que influenciam na continuidade (ou não) desse profissional na carreira docente. O desenvolvimento profissional não envolve apenas as questões pedagógicas, o conhecimento e a compreensão de si mesmo e o desenvolvimento cognitivo e teórico, mas sim todos esses aspectos incrementados por questões relativas a uma situação profissional [...] (RABELO; COELHO, 2018, p. 192).

Tal perspectiva permite entender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e progressivo de construção da profissionalidade docente, na interlocução entre o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo profissional, em um determinado contexto sociopolítico e cultural. Ainda, permitem compreender que o processo de construção da identidade profissional do professor está correlacionado ao seu desenvolvimento profissional e perpassa sua história de vida.

Sendo assim, a presente narrativa traz à tona reflexões sobre o processo de constituição identitária, o qual é demarcado por diferentes experiências, como: a socialização no período da infância e juventude, a escolha pela profissão, a formação inicial, o cotidiano da docência e os fatores que levam o professor à permanência na carreira. Com essa compreensão, neste estudo, “não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem em uma profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo” (NÓVOA, 2017, p. 1118).

Portanto, ao longo desta investigação, procuro compreender o processo de constituição da identidade e o desenvolvimento profissional de docentes EBTT na interface entre o pessoal e o social, tendo como referência as histórias de vida dos professores e das professoras. Nessa perspectiva, fortemente influenciada por Clandinin e Connelly (2015), encontro na abordagem (auto)biográfica a condição estratégica de realização deste estudo. No percurso de investigação, entrego-me à experiência de pensar narrativamente para viver, contar e criar novas histórias. Assim, em cada capítulo deste trabalho, procuro expressar a minha experiência de pesquisa, tendo como base a vida e recorrendo às narrativas como modo de estudá-la, na medida em que “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e compõe novas histórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Deste modo, elencando uma escrita narrativa-reflexiva, espelhada em meus objetivos de investigação, cumpre descrever que esta é uma pesquisa fundamentada na perspectiva *epistemicometodológica* narrativa. Essa abordagem insere-se no campo da pesquisa (auto)biográfica em educação e integra uma diversidade de pesquisas e projetos de formação

que trazem as vozes e histórias dos professores como maneira legítima de construir conhecimento. Tal qual afirma Goodson (2013), neste paradigma respeitar a vida, o biográfico, é apenas um dos fatores de uma relação que permite fazer ouvir a voz do professor: “esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas” (GOODSON, 2013, p. 71). Acima de tudo, essa abordagem permite olhar para o a professora e o professor em contexto, tornando audível a sua voz, na tentativa de compreender as histórias que os constituem para a partir daí compor novos sentidos para elas.

Há uma crescente utilização dessa abordagem no campo das pesquisas educacionais. Esta ascendência da (auto)biografia é atribuída por Souza (2008) a uma dupla perspectiva de trabalho: como método de investigação e como prática de formação. De acordo com o autor, essa abordagem configura-se como investigação porque vincula a produção de conhecimentos às relações do sujeito com as experiências de aprendizagem. De outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais ao narrar a sua própria história.

Recorro também a Bragança (2018), a qual destaca o crescimento das produções que se fundamentam nos estudos narrativos (auto)biográficos e ressalta o potencial instituinte dessa abordagem. Em suas reflexões, a autora afirma que as produções do campo da pesquisa (auto)biográfica em seus múltiplos modos de expressão se unem e se diferenciam. Elas se unem “em princípios que apontam para a potência das narrativas e memórias, a circularidade entre palavra e escuta, a tessitura de uma epistemologia outra” (BRAGANÇA, 2018, p. 65); e se diferenciam em termos da diversidade e pluralidade dos conceitos, referenciais e metodologias presentes nos estudos.

Nóvoa (2013) acrescenta que o interesse pela abordagem biográfica e sua consolidação ocorre também pela insatisfação em relação ao tipo de conhecimento produzido e pela necessidade de renovação dos modos de produzir conhecimento científico. O autor afirma que essa mudança de paradigma se insere em um movimento social mais amplo, no qual paulatinamente “faz reaparecer o sujeito face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 2013, p. 18). Segundo o autor, a perspectiva de mudança de que são portadores os estudos centrados nas narrativas de histórias de vida dos professores, bem como a qualidade heurística desta abordagem, residem em

grande medida na possibilidade de globalização e integração de diversos conceitos e metodologias.

Para Josso (2010), essa perspectiva de pesquisa vai contra a corrente de abordagens redutoras positivistas, porque permite uma interrogação das representações do *saber-fazer* e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo. Ao considerar os contos e as histórias da nossa infância como um primeiro elemento de aprendizagem, a autora relaciona como uma das condições de ser humano a sua capacidade de compreensão da vida a partir da simbologia das histórias que criamos. Assim, a partir das reflexões de Josso (2010), as experiências de que falam as recordações constitutivas da narrativa “contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2010, p. 40). Desse modo, evidencia-se o potencial da narrativa como referência para a autointerpretação e para a transformação das nossas identidades, tendo em vista que: “A narrativa de formação, por nos obrigar a um balanço contábil do que fizemos nos dias, meses e anos relatados, permite-nos tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos” (JOSSO, 2010, p. 43).

Em consonância ao que venho narrando ao longo do texto, Jovchelovitch e Bauer (2002) consideram contar histórias uma necessidade e uma capacidade universal humana, e destacam que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). Os autores afirmam que, ao contar uma história, o narrador, a partir de suas lembranças, decide o que será dito, ou não, e em que sequência dizer, estabelecendo um sentido para o enredo e buscando encontrar possíveis explicações para os acontecimentos narrados.

Nessa perspectiva, concordo com Nóvoa (2013) ao considerar que a abordagem (auto)biográfica faz com que o professor se aproprie da sua própria experiência de vida e reflita sobre ela, assumindo ativamente os seus processos formativos. Na mesma direção, Cunha (1997) destaca:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1997, p. 188).

Deste modo, ao narrar suas experiências, o professor compõe sua história, atribuindo sentidos ao que lhe acontece, ampliando a compreensão sobre si mesmo, aos contextos nos quais atua e às relações que estabelece. Ao contar sua própria história, podemos notar que o professor apresenta como ele está vivendo a profissão, percebendo e interpretando a si próprio, os outros e a escola. Neste viés, trago as considerações de Moita (2013) sobre a potencialidade dessa abordagem para compreender o processo de construção da identidade:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, em um diálogo com os seus contextos. Em uma história de vida podem identificar-se as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano (MOITA, 2013, p. 116).

Além de Moita (2013), Bolívar Botía (2002) argumenta que a pesquisa (auto)biográfica, especialmente narrativa, envolve uma abordagem específica, diferente do paradigma qualitativo convencional, pois não se limita a métodos de coleta e análise de dados. Por esse ângulo, mais que meio para a produção de dados, a pesquisa converte-se em uma alternativa de formação, mesmo aquelas nas quais esta não é uma razão primordial, visto que “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato — quer escrito, quer oral — ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 187).

O caráter formativo da pesquisa auto(biográfica) abrange não só o narrador, que se forma ao narrar, como também o pesquisador, ao refletir sobre o seu próprio processo formativo a partir das recordações do outro. Conforme apresenta Souza (2008, p. 96), “o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro”.

A dupla perspectiva da abordagem (auto)biográfica, como pesquisa e como formação, é tratada por Bragança (2018) como um *transbordamento* da pesquisa para *pesquisaformação*. Para a autora, o “fato de narrar a vida produz, potencialmente, um movimento de *(trans)formação* que envolve a todos, investigador/a e participantes” (BRAGANÇA, 2018, p. 68, grifo da autora). Nesse entendimento, as questões de investigação mobilizam pesquisadores e participantes em um processo de reflexão e partilha de conhecimento que unem pesquisa e formação, o que a autora conceitua como *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica.

Clandinin e Connelly (2015, p. 48) chamam atenção para o fato de que a narrativa “é uma forma de compreender a experiência”, sendo fenômeno e método. Com essa compreensão, entendo que o pesquisador narrativo é parte do fenômeno de pesquisa, tornando visível sua subjetividade, com as próprias histórias vividas e contadas, assim como aquelas dos participantes.

Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas. Na pesquisa narrativa, é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um *self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 98).

O caminho que percorri me fez compreender que esta investigação se desenvolveu, com inspiração em Bragança (2018), em um *transbordamento* da pesquisa para uma *narrativaformação*, uma vez que as questões de pesquisa (*trans*)*formam* tanto os professores e professoras participantes, ao produzirem e narrarem suas histórias, quanto a mim, ao buscar dar sentido e compreender a experiência vivida e narrada pelos participantes, revivendo, recontando e reconfigurando minha própria história. Portanto, a abordagem (auto)biográfica por meio das narrativas constitui, nesta tese, a opção *epistemicometodológica* de pesquisa e de produção dos dados, mas também uma possibilidade de (trans)formação.

Com esta pesquisa busquei contribuir e dialogar com três linhas de investigação no campo da Educação: pesquisas (auto)biográficas; trabalho e educação; e formação de professores, na interface das discussões sobre o processo de constituição da identidade docente. Nesse entrecruzamento, autores como Antonio Bolívar Botía, António Nóvoa, Jean Clandinin e Michael Connelly, Marie-Christine Josso, Elizeu Clementino de Souza, Maria Helena Abrahão, Inês Ferreira de Souza Bragança, entre outros, permitem um olhar mais atento às narrativas (auto)biográficas de professores e professoras como fontes importantes de produção do conhecimento. Outros autores, como Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Maria Ciavatta e Marise Ramos, contribuem com a reflexão sobre os princípios, concepções, organização e docência na EPT. Ainda, sobre a temática da constituição identitária e desenvolvimento da profissionalidade docente, dialogo com António Nóvoa, Francisco Imbernón, Maria do Céu Roldão, Miguel Arroyo, entre outros.

Compus esta narrativa a partir das histórias de 18 professores e professoras do IFMG, *campus* Betim, os quais aceitaram meu convite para compartilhar suas experiências formativas e profissionais. Contudo, no percurso da pesquisa, nossas vidas foram atravessadas pela pandemia da Covid-19. De forma inesperada e sem o devido preparo, a exigência de

distanciamento social impôs a todos a necessidade de realizar as atividades de trabalho em casa, de se adaptar ao ensino remoto e às tecnologias digitais, de buscar a superação dos próprios medos e tensões para manter o contato com os estudantes e suas famílias, num posicionamento de afirmação da ciência e preservação da vida. Por esse motivo, no desenvolvimento desta investigação foi necessário observar as medidas de segurança e saúde dos participantes e levar em consideração as fragilidades emocionais que todos nós enfrentávamos. Diante disso, os encontros com minhas companheiras e meus companheiros aconteceram de forma virtual, com todo o cuidado e preparação necessários à criação de uma atmosfera de conforto e confiança.

Assim, no diálogo entre as histórias narradas pelos professores e professoras que me acompanharam nesta investigação, minhas próprias histórias e os referenciais teóricos, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa: o que as narrativas dos docentes do IFMG *campus* Betim revelam sobre a maneira de agir, de ser e sentir-se professor na Educação Profissional e Tecnológica? Quais experiências de socialização são narradas como relevantes no processo de desenvolvimento profissional do professor EBTT? O que as narrativas mostram sobre as relações e projeções desses professores para a sua própria formação e para a profissão docente na EPT?

Dos desdobramentos dessas questões, o objetivo geral desta pesquisa foi *compreender os processos de constituição identitária e desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) campus Betim*. Para tal, construí os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as histórias pessoais e profissionais dos docentes, aprofundando nos fatores que os levaram ao ingresso e à permanência na carreira de docente EBTT;
- Compreender os sentidos atribuídos ao trabalho docente e ao cotidiano do exercício profissional na Educação Profissional e Tecnológica;
- Identificar o modo como os professores percebem seus processos de aprendizagem para a docência, a forma como foram se desenvolvendo profissionalmente e suas projeções de futuro.

Diante das questões norteadoras e dos objetivos apresentados, levanto a tese de que *as histórias narradas pelos participantes expressam posições subjetivas relativas à profissão*

docente que permitem compreender como a identidade profissional destes professores vai se constituindo em um processo complexo que demarca o desenvolvimento de uma profissionalidade específica da docência na EPT. Assumo, assim, um olhar interpretativo acerca do *corpus* de pesquisa, segundo o qual prevalece o enfoque na subjetividade, na singularidade e no qualitativo que emerge das histórias constitutivas dos professores, nas relações estabelecidas com o outro, com a profissão e com o contexto das experiências narradas.

Tendo em consideração o exposto, para a composição do texto ao longo desta pesquisa, utilizei uma metáfora — uma viagem — e caminhei por narrativas que se cruzam, encantam, se interpelam, inspiram. No ir e vir da pesquisa procurei mostrar a vocês, caros leitores/leitoras, a maneira particular como cada participante vai se tornando professor, focando tanto no pessoal quanto no social. Por meio das narrativas, podemos viajar no tempo e pelos lugares por onde se passaram as histórias. Ao iniciar a leitura, entenderão como a investigação se constitui. Vão percebê-la, percorrer por suas partes, relacionando-a aos autores e à abordagem *teóricopistemológica* utilizada. Nesse processo, vocês perceberão que não há como separar as dimensões pessoais e profissionais ao refletir sobre essa temática e poderão atestar a vitalidade das vozes dos professores e professoras como forma de compreender a docência.

O primeiro capítulo inicia com “um passo para trás”. Antes de começar essa viagem investigativa, retomo a minha própria história. Reflito sobre a trajetória da minha vida, sobre como fui me tornando professora e então ingressei na carreira de Técnica em Assuntos Educacionais no IFMG. Nesse movimento (auto)biográfico, apresento alguns questionamentos, retomo inquietações, confirmo e rejeito alguns dos meus posicionamentos como pessoa e como profissional da educação. Na sequência, descrevo a paisagem desta investigação, mostro o contexto de criação da Rede Federal, do IFMG e do *campus* Betim, e sigo refletindo sobre o trabalho como princípio educativo, a formação humana integral e a politécnica como base da EPT. Na continuidade ao movimento de situar o cenário da pesquisa, discorro sobre a especificidade da atividade docente na carreira de professor EBTT, nos termos da integração, da verticalização e da tríade ensino, pesquisa e extensão.

No segundo capítulo, apresento como me preparei para esta viagem e quais foram os meus primeiros passos nos caminhos da pesquisa. Mostro os posicionamentos assumidos no percurso da investigação e os procedimentos metodológicos empreendidos para compreender

o objeto de estudo proposto. Começo por uma síntese das produções acadêmicas sobre a temática da identidade profissional do professor que atua na Rede Federal, incluindo artigos disponíveis na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), teses e dissertações nos portais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em seguida, descrevo o percurso construído até a produção do material (auto)biográfico, desde o envio do convite, a definição dos docentes participantes e a formulação da pergunta geradora, passando pelos ajustes e mudanças de rota necessários, principalmente, devido ao contexto de pandemia da Covid-19, até os sentimentos e tensões que inevitavelmente atravessaram o processo de pesquisar narrativamente. Ainda nesse capítulo, a partir dos dados disponibilizados pela Coordenação de Gestão de Pessoas do *campus* Betim, discuti aspectos gerais que caracterizam o corpo docente dos participantes desta investigação em paralelo aos dados do Censo Escolar (INEP, 2020) referentes a professores da Educação Profissional em nível nacional. Continuo com a apresentação dos professores e professoras que me acompanham nesta investigação e destaco a relação colaborativa que orienta o nosso caminhar pelas experiências vividas e narradas. Finalizo evidenciando o meu posicionamento cuidadoso com o material (auto)biográfico produzido e os preceitos que ancoraram a composição dos textos de campo e de pesquisa. Embora esse capítulo apresente uma narrativa mais técnica, considero percorrer essa trilha uma etapa importante para compreensão da abrangência do tema em foco e dos vários aspectos que perpassam a experiência de campo.

O terceiro capítulo, intitulado “Caminhando por histórias”, consiste na apresentação dos textos de campo, e foi composto a partir das entrevistas individuais e da Roda de Conversa que fiz com 18 professores e professoras do IFMG *campus* Betim. Escrito sob a inspiração da cultura mineira de contar anedotas, excertos das narrativas foram reconstruídos em casos e sistematizados em seis seções com referência às etapas da vida que transcorrem nas histórias dos participantes. Não importa o que aconteça, o mineiro, com humor e sobriedade, sempre tem uma história para contar, um exemplo para dar, uma lição a ensinar por meio dos “causos”. Sendo mineira, tomei como parâmetro essa tradição para representar a experiência de campo: ao recontar as histórias compondo casos, procurei pôr em relevo elementos singulares que compõem as narrativas dos meus companheiros e minhas companheiras nesta investigação, fornecendo recursos para que você, leitor/leitora, possa criar sua própria interpretação e compreender a complexidade e a particularidade das narrativas produzidas neste estudo. Desta forma, ao representar a experiência de campo como casos, espero, como

assinala Bolívar Botía (2002, p. 14), mostrar o caráter único de uma narrativa individual, sem ignorar os contextos específicos em que as histórias se passam.

No capítulo quatro, apresento a minha compreensão das histórias que ouvi, mantendo-me atenta aos elementos que os professores e professoras participantes relacionaram ao modo como foram se constituindo docentes na EPT. Ao compor minha narrativa, busquei estabelecer um diálogo entre a minha própria história, aquelas contadas pelos participantes, as vivenciadas durante a pesquisa e o referencial teórico. No caminho para construir sentido e significado a partir das experiências narradas, segui as orientações de Clandinin e Connelly (2015), movendo-me em quatro direções — introspectivamente, extrospectivamente, retrospectivamente e prospectivamente —, por histórias vividas em diferentes tempos e situadas em diferentes lugares.

Finalizo com uma síntese das ideias apresentadas ao longo do texto, incluo minhas considerações gerais (ainda que provisórias) e indicativos de reflexões que podem ser realizadas a partir deste estudo. A ideia central não é de encerramento, longe disso. Predomina nesta minha história a perspectiva de uma viagem que continua e se fortalece ao provocar você, leitor/leitora, a lembrar, reviver e recontar suas próprias histórias. Deste modo, espero que essa tese seja um ponto de partida para novas aventuras investigativas, novos caminhos de se pensar a pesquisa, novos projetos e ações de formação docente que valorizem a pessoa do professor em todas as suas dimensões.

Ao seguir comigo por essa história, almejo que você perceba a abrangência e a especificidade da atividade docente na EPT, compreenda a complexidade envolvida na condição de ser/tornar-se professor EBTT e perspetive o uso das narrativas como possibilidade de um novo paradigma de pesquisa e formação, como uma estratégia que conecta os saberes das experiências vividas e os diversos campos do conhecimento científico. Desejo uma boa leitura e o/a convido não só a acompanhar, mas a assumir comigo uma postura de investigador/investigadora, buscando pistas pelo caminho, fazendo pausas, ouvindo músicas, permitindo-se reviver suas próprias histórias, reafirmar-se e imaginar outros caminhos possíveis.

Como uma onda

Lulu Santos (1983)

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará

A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo o que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo

Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro, sempre
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará

A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo o que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo

Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar

Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar



1 UM PASSO PARA TRÁS OU ANTES DE COMEÇAR A VIAGEM

Dou os primeiros passos desta investigação na busca por “experienciar a experiência”, seguindo a noção de espaço tridimensional definida por Clandinin e Connelly (2015, p. 85) com base na teoria da experiência de Dewey. Para os autores, os termos-chave de uma pesquisa narrativa:

[...] são *peçoal e social* (interação); *passado, presente e futuro* (continuidade); combinados à noção de *lugar* (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85, grifos dos autores).

Essas três dimensões, individual/social, temporal e situacional, conduzem os pesquisadores narrativos a caminharem na interligação de quatro direções: introspectiva (para dentro), extrospectiva (para fora), retrospectiva (para trás) e prospectiva (para frente), que situam a experiência em um lugar. Desta forma, conforme os autores,

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, ao meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade — passado, presente e futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Com essa compreensão, inicio esta investigação com uma narrativa autobiográfica, na qual apresento minha história de vida e reflito sobre minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Ao contar essa história, mobilizo aspectos pessoais e sociais do passado na perspectiva do presente e do futuro, me reafirmo, me modifico e crio novas histórias. Esse movimento autobiográfico também me permitiu vivenciar a experiência que foi encaminhada junto aos professores e professoras que me acompanharam nesta pesquisa, proporcionando uma maior compreensão dos sentimentos e emoções que emergem ao evocar memórias de nossa história de vida e de formação.

Em seguida, proponho-me a descrever o lugar onde se passa esta investigação, o IFMG *campus* Betim. Faço uma breve contextualização histórica da criação da instituição, partindo do lançamento do Plano de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, passando pela institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), que inclui a criação dos Institutos Federais e do IFMG, até chegar ao *campus* Betim. Finalizo esse primeiro capítulo refletindo sobre a especificidade da proposta de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos e da carreira docente no EBTT.

1.1 Como cheguei até aqui?⁴

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca.”

(Clarice Lispector)

Inspirada em Lispector (1998), volto meu olhar, através do tempo, na tentativa de copiar o que de certa forma já está escrito em mim. A tarefa de me copiar, aparentemente fácil, levou algum tempo para se constituir em texto. Antes de me aproximar do teclado, meus pensamentos travaram uma luta, fragmentos de histórias me vinham à memória, alguns medos e desejos foram revisitados. Ouvir meus pais falarem de suas trajetórias de vida e encontros ganhou novo sentido. Lembranças de alguns alunos me fizeram rir sozinha. Por onde começar? Deveria começar contando sobre meus pais? Ou seria melhor iniciar minha história falando dos meus filhos? Meus papéis sociais seriam suficientes para me revelar? Não, o melhor mesmo seria começar me apresentando! Decido, então, começar pelo meu nascimento. O nascimento de uma criança é um momento muito especial, envolve amor, esperança e celebração da vida.

Nasci em 1980, primeira de quatro filhas de um casal vindo do interior, buscando melhor condição de vida na capital mineira. A escola foi o lugar de encontro dos meus pais. Minha mãe, com cerca de quinze anos, estava feliz por deixar a venda de pastéis nas ruas e conseguir um salário mensal por trabalhar na limpeza do colégio. Meu pai, por volta de 22 anos, também feliz, pois acabara de ser aprovado no exame de admissão, sem ter cursado o primário. Ele conta que foi alfabetizado por uma tia, junto às duas irmãs mais novas e alguns primos, à sombra de uma árvore, sem lápis ou papel: todos tinham uma pequena lousa onde escreviam com giz e precisavam apagar, usando um pedaço de tecido, a cada nova lição. Já minha mãe conta que estudou até o 4º ano primário; após a morte do meu avô precisou trabalhar, deixou os estudos e nunca voltou a frequentar a escola. O trabalho de minha mãe e dos mais velhos de seus treze irmãos era fundamental para minha avó manter a casa e alimentar a família. Assim, para os meus pais, a escola tem conotações diferentes, mas para ambos foi um espaço de vida e esperança.

⁴ Com base na interlocução com a banca, compreendo que esta seção dialoga também com o trabalho do professor Daniel Suarez (2018), que envolve a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Nesta perspectiva, além de aprofundar narrativamente em minhas memórias de formação e da escola, compartilhar minha história permitiu-me refletir sobre e problematizar o vivido, em um movimento de (auto)formação.

Para o meu pai, frequentar a escola era o primeiro passo para realizar o sonho de deixar a vida na roça. Ele relata que foram anos difíceis, pois o colégio estava a dez quilômetros do sítio onde morava, e o percurso era feito ora a cavalo, ora de bicicleta, mas houve dias em que a única opção era caminhar. Meu pai dizia que a volta para casa era sempre o mais complicado, pois a estrada era de terra, o local ermo e não havia iluminação; além disso, era um trajeto solitário, pois não havia outros alunos na região. Ele estudava à noite e o dia era dedicado para ajudar meu avô na lida com os animais, na ordenha das vacas e na capina da pequena lavoura de milho e feijão.

Na escola, meus pais se conheceram, se apaixonaram e iniciaram o namoro. Como era de costume à época, namoro no sofá e acompanhado de perto pelo olhar atento de minha avó materna, que se chamava Conceição. Meu pai terminou o ginásio e foi estudar em Belo Horizonte, pois em sua cidade natal não havia escola de nível colegial⁵. A promessa de voltar e casar foi cumprida treze anos depois. Noivado longo! Minha mãe, educada para se casar, cuidar do marido e filhos, teve o tempo suficiente para um enxoval bordado à mão, que foi bem guardado em um grande baú de madeira. Enquanto isso, para o meu pai foi o tempo necessário para estudar, trabalhar e adquirir um imóvel. Quando chegou em Belo Horizonte, inicialmente hospedou-se na casa de parentes. Visitava minha mãe e meus avós pelo menos uma vez por mês. Logo que conseguiu um emprego, alugou um quarto e dedicou-se ainda mais aos estudos. Terminou o colegial, fez um curso técnico em contabilidade e passou a estudar para o vestibular. Estabilizado no emprego, comprou um lote em um bairro mais afastado do centro de Belo Horizonte, onde construiu uma pequena casa. Em julho de 1977, aos 34 anos, graduou-se em administração. Em setembro do mesmo ano, a promessa se cumpriu, meus pais se casaram e, pouco mais de dois anos depois, eu nasci. E a família foi só aumentando. Quase anualmente, eu ganhava uma irmã. Foram quatro filhas até que minha mãe, por complicações no último parto, não pode mais engravidar. O sonhado filho homem nunca veio.

Minha infância foi muito alegre; morávamos em uma casa pequena, mas com um quintal grande. Tínhamos balanço, escorrega, horta e cachorro; um sonho para qualquer criança. Lembro-me também de correr pela rua ao fim da tarde com outras crianças da vizinhança. As minhas brincadeiras preferidas eram pular elástico, queimada e pega-pega. O ônibus que trazia meu pai era o sinal para voltar para casa. Eu e minhas irmãs corríamos ao encontro dele.

⁵ Interpretando as narrativas do meu pai, compreendo o colegial como o atual ensino médio regular.

A rotina era acompanhar meu pai até em casa, banho, jantar e cama, sem muita conversa. Os fins de semana, normalmente, eram no interior, na casa das minhas avós. Em minhas memórias, surgem a fumaça do fogão a lenha, o estalar do biscoito de polvilho saindo do forno, as risadas e correria com meus primos, as mulheres na cozinha, minha avó rezando o terço e os homens fumando na varanda.

A história do meu pai foi uma referência em minha vida, pois sua boa relação com a escola e o vínculo que ele estabelecia entre o seu desenvolvimento profissional e pessoal e a sua escolarização me motivava a estudar e querer seguir o mesmo caminho. Em contrapartida, minha relação com minha mãe era frágil, visto que, desde muito jovem, eu desejava romper com o destino das mulheres da família, mas ela insistia em cursos de bordado e vários outros que aconteciam na sacristia da igreja. Consigo ouvir sua voz dizendo: “Uma mulher precisa saber pregar um botão, menina!”. Ela me matriculava em cursos de corte e costura, eu frequentava turmas de *jazz* e capoeira. No final, não aprendi nem uma coisa nem outra. Hoje percebo que a desobediência era uma maneira de me comunicar com minha mãe, de afirmar os meus desejos e sentimentos. Também entendo que eu tinha uma visão idealizada do meu pai e da realidade, considerando a possibilidade de sucesso como resultado apenas do esforço pessoal.

Minhas lembranças da escola são boas; desde criança, esse é um lugar em que me sinto confortável e feliz. Ingressei aos seis anos e, rapidamente, fui alfabetizada. Era organizada, obediente e dedicada, gostava de resolver questões que outros não conseguiam, mas era tímida (talvez insegura) e, muitas vezes, não apresentava minhas resoluções à professora, a menos que ela solicitasse.

No tocante ao ensino fundamental, uma professora de matemática se destaca em minhas lembranças, não recordo o seu nome, mas me lembro de seu rosto jovem, estava sempre alegre, bem vestida e era muito animada. Pela primeira vez, eu usaria o chamado portfólio para organizar minhas atividades. Adorava receber as folhas mimeografadas e as listas de exercícios com expressões aritméticas enormes. A terminologia e a simbologia próprias da matemática já me chamavam a atenção. A estética dos registros e representações me encantavam, sentia-me muito importante quando usava os símbolos no estudo de conjuntos e ficava muito animada com questões que exigiam desenhar o diagrama de “Venn”. A professora sempre elogiava meu trabalho e reconhecia minha dedicação. Quando chegamos no estudo de geometria, usar régua, compasso e uma lapiseira foi uma realização. Embora

gostasse de matemática, sempre obtive bons resultados em todas as disciplinas, inclusive não me recorde de perder média em avaliações ou precisar de ajuda nas tarefas de casa.

Na interface entre o passado e o presente, o reencontro com esse fragmento de memória me leva a refletir sobre como a relação de afeto e os modos de ser em sala de aula dessa professora influenciaram meu desempenho em matemática naquela época e no gosto por essa disciplina nos anos seguintes, o que ressoa na professora que eu sou. Entretanto, percebo que me afasto desse perfil quando penso na estrutura daquelas aulas: exposição do conteúdo, exemplos, listas de exercícios, correções. Não havia tempo para desvios da rota determinada pelo currículo. As orientações legais para as propostas curriculares naquela época eram determinadas pelas secretarias municipais e estaduais, visto que são anteriores à produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Sobre as propostas que vigoravam no Brasil a partir da segunda metade da década de 80, Barreto (1995, p. 1) afirma uma centralidade do currículo nas disciplinas tradicionais,

Seja em função das orientações legais, que são bastante explícitas ao estabelecerem um elenco de componentes curriculares que devem constar do ensino fundamental, seja em função de uma arraigada tradição de currículo centrado nas disciplinas, todas as propostas curriculares dos estados e também a do Distrito Federal estão estruturadas em tomo desses componentes.

Minhas lembranças avançam do ensino fundamental para a entrada na profissão docente. Recordo-me da longa caminhada por cursos de aperfeiçoamento, palestras, congressos e seminários na busca de redefinir a minha prática para um enfoque mais problematizador, privilegiando o trabalho coletivo e a participação dos alunos. Aqui, já me deparo com uma perspectiva do processo de *ensinoaprendizagem* voltada para uma construção curricular centrada no estudante, em suas múltiplas dimensões socioculturais. Penso que ainda estou caminhando... Questiono-me: quais marcas dos professores do passado estarão presentes nas narrativas dos docentes participantes desta pesquisa? Qual imagem do ofício⁶ docente emerge das narrativas produzidas? Qual o lugar da relação professor-aluno para os professores EBTT?

Aos quinze anos ingressei no ensino médio. Estudava pela manhã e à tarde era estagiária em uma gráfica próximo de casa. Eu trabalhava com a diagramação de cartões de visita. Nesta época não tínhamos computador em casa, dessa forma, trabalhar com essa tecnologia era uma

⁶ Para Arroyo (2000, p. 21), ter um ofício significa dominar um saber específico, ter orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva, isto é, de uma identidade social no campo de sua ação.

oportunidade de aprendizagem. É importante dizer que o sentido que eu atribuía ao trabalho era diferente do que foi para os meus pais trabalharem desde jovens. Para eles, o trabalho era a forma de garantir a subsistência da família, já eu tinha o estágio como modo de conhecer e desenvolver habilidades de informática, meu interesse na época.

Na escola, mantive meu bom desempenho. O gosto pela matemática disputou seu espaço com a física. Nessa etapa, não há um professor que se destaca em minhas lembranças, mas sim os livros de física escritos pelos autores Antônio Máximo e Beatriz Alvarenga. Recordo-me da alegria por comprar o livro utilizado no 1º ano: era a primeira vez que acompanhava meu pai na Galeria do Ouvidor, para onde ele levava os livros usados no ano anterior e trocava pelos que precisaria, normalmente também usados, mas cuidadosamente escolhidos. Esta coleção foi especial. As seções no final dos capítulos aguçaram minha curiosidade, e alguns experimentos eram reproduzidos em casa. Ainda guardo os três volumes usados durante o ensino médio.

Desse período, também vem à memória o primeiro amor, inicialmente um namoro às escondidas, depois em casa e muito vigiado. Mesmo com todo o zelo dos meus pais, terminei o ensino médio mãe do meu primeiro filho. O que poderia ser um empecilho se tornou uma motivação, mas isso não significa que foi fácil — não dá para romantizar a maternidade. Minha primeira batalha foi não me deixar sucumbir à imposição do casamento, pelo menos enquanto não me formasse. No entanto, os planos mudaram: o desejo por cursar arquitetura ou economia foi substituído pela necessidade de um curso noturno e gratuito. Nesta época, as universidades públicas situadas na região metropolitana de Belo Horizonte ofertavam no período noturno os cursos de administração e as licenciaturas. Entre mamadeiras e trocas de fraldas, eu estudava com afinco, principalmente as disciplinas de que menos gostava. A possibilidade de reprovação no vestibular não existia para mim, por isso naquele momento a opção mais racional era o curso de licenciatura em matemática, disciplina na qual tinha as melhores notas. Portanto, este foi o curso escolhido.

Em fevereiro de 1998, com um bebê de seis meses no colo, ingressei no curso superior noturno de licenciatura em matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais. Minha escolha pela licenciatura e pela profissão docente não foi planejada, naquele momento era a opção possível. Passados mais de vinte anos, refletindo sobre aquele tempo, percebo que a predileção por esse curso foi um passo acertado. Hoje, sinto-me feliz e realizada com o meu trabalho e minha carreira profissional.

Aproveitando esse mote, faço a costura com a carreira do professor da EPT. Considerando que a licenciatura não é uma obrigatoriedade para o ingresso na carreira de docente EBTT, reflito sobre quais aspectos estariam relacionados à escolha pelo curso superior no caso dos participantes desta pesquisa. A docência fazia parte dos planos futuros? Quais os cursos de graduação desses professores e quais motivos estiveram relacionados a essa escolha? Qual a influência do curso de graduação no docente que se tornaram? Estas são algumas questões que as narrativas me ajudam a explorar.

O meu tempo na universidade foi marcado pela difícil harmonização entre o trabalho em um consultório odontológico, a maternidade e os estudos. Somente no final do segundo ano do curso obtive uma bolsa de iniciação científica por pesquisa desenvolvida na área de Equações Diferenciais; dessa maneira, pude deixar o emprego e me dedicar integralmente às atividades acadêmicas, complementando minha renda com aulas particulares. A minha condição de trabalhadora-estudante não era uma exceção, ao contrário, era a realidade para a maioria dos meus colegas de classe. Neste sentido, embora os programas de iniciação científica, extensão e monitoria pretendessem a produção e a difusão de conhecimento científico, percebo que o benefício financeiro por meio de bolsas assume papel primordial para a permanência dos estudantes, que como eu, tinham uma menor condição econômica, na universidade.

Em dezembro de 2001, concluí o curso de licenciatura e me casei. No início do ano seguinte, ingressei na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, em dois cargos, por meio de concurso público. Iniciei minha trajetória docente atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em duas escolas estaduais no município de Contagem, onde ainda moro com minha família. Entre as inseguranças e dificuldades do início da carreira, começaram a surgir em mim várias inquietações e indagações acerca do trabalho pedagógico. Sentia-me preparada em relação ao conteúdo de matemática que precisaria lecionar, entretanto, tinha muitas dúvidas em relação às metodologias e práticas de ensino mais adequadas para cada uma das dez turmas pelas quais era responsável, sendo cinco em cada escola.

O momento de entrada na profissão é bastante complexo, permeado de tensões, inseguranças, incertezas, desejos e frustrações. Com esse entendimento, as escolas deveriam incluir em sua dinâmica programas de recepção e adaptação dos professores iniciantes, promovendo uma aprendizagem colaborativa da profissão, bem como a socialização e apropriação da cultura profissional. Com Nóvoa (2019, p. 200), afirmo que “devemos insistir na responsabilidade

das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas”. Ainda de acordo com o autor, entendo que os primeiros anos de docência são “o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional” (NÓVOA, 2019, p. 199).

Em minha experiência de iniciação à docência, não vivenciei momentos reservados para trocas e aprendizagens com os demais professores da escola. Os tempos para compartilhar minhas dificuldades e discutir sobre as ações que empreendia eram os momentos de lanche, no intervalo das aulas, e pelos corredores durante a troca de turma. As duas escolas tinham um grupo de professores já antigo e, em ambas, eu e os demais docentes recém nomeados assumimos as turmas consideradas mais desafiantes, ou, nas palavras dos meus colegas da época, as turmas que “pegavam fogo”. Ora, não deveriam os professores mais experientes se dedicarem às turmas que pressupõem uma atividade mais intensa? Não foi essa a realidade que experienciei.

Na minha primeira semana na escola, fui aconselhada pela diretora, irmã Jesuína⁷, a não sorrir, ser firme e exigente, trocar o tênis por um sapato fechado e a camiseta de malha por uma de tecido. Talvez pela pouca idade e inexperiência, essas recomendações me pareceram apropriadas e, por um breve momento, foi algo que procurei empregar. Assim, minhas primeiras aulas foram expositivas, com enunciações, algumas demonstrações, exemplos de aplicação e listas de exercícios. Eu tinha como referência para a sequência do programa o livro didático e, como modo de agir, os professores mais rigorosos com quem tive aula. Embora essa postura não tenha persistido como minha prática, entendo que essa primeira vivência foi resultado da concepção de matemática que experienciei desde a escola básica até a licenciatura. O modelo de professor de matemática que ainda prevalece em minhas memórias de estudante está centrado no professor e no conteúdo. A esse respeito, Cury (2001) afirma:

Os professores de Matemática, expostos à visão absolutista dessa ciência durante sua formação e herdeiros do autoritarismo com que alguns de seus mestres se colocavam em relação à mesma – não aceitando interpretações diferentes das suas e reforçando a submissão do aluno às regras impostas – tendem a repetir essa postura e moldam a imagem do professor rígido e da ciência “dura” (CURY, 2001, p. 14).

⁷ Na época existia um convênio entre a Arquidiocese de Belo Horizonte e a Secretaria Estadual de Educação, de forma que a gestão administrativa e pedagógica da escola pública de ensino médio em que eu lecionava era realizada pelas irmãs Salesianas.

Em poucas semanas, fui percebendo que, embora a postura autoritária garantisse em certa medida um bom comportamento dos estudantes, não era o meu estilo de ser professora e não refletia em bons resultados em relação à aprendizagem, principalmente nas minhas turmas do ensino fundamental. Foi então que comecei a repensar as minhas aulas. Iniciei mudando a disposição dos alunos em sala, de filas para duplas ou grupos. Essa reorganização dos alunos foi inspirada em minha experiência com aulas particulares e no meu bom resultado, durante a graduação, ao estudar em grupo com meus colegas. Outra estratégia, buscando maior participação dos meus alunos, foi planejar atividades com o uso de calculadora, por exemplo, para perceber regularidades e padrões. Depois, modifiquei a rotina das aulas: antes de iniciar um tópico, trazia uma pergunta ou situação em que o conteúdo que seria trabalhado era utilizado; assim, estimulava a participação dos alunos, buscava ouvir o que já conheciam sobre o tema que seria estudado e encorajava o registro das discussões. Às vezes, utilizava tópicos da história da matemática para iniciar o estudo de algum conceito; também buscava inserir filmes e músicas no desenvolvimento de algumas temáticas. Recordo-me com alegria a repercussão entre os alunos e os seus pais do uso das expressões “tirar os noves fora” e “provar com a tabuada” na primeira vez que trabalhei com a música “Dezessete e Setecentos”, de Luiz Gonzaga (GONZAGA, 2005). Essas ações levaram alguns estudantes que antes mostravam-se desinteressados a participarem das aulas e aqueles que apresentavam bons resultados se envolveram com a aprendizagem dos seus colegas. Minhas aulas passaram a ter uma movimentação que me alegrava e um burburinho que incomodava alguns professores.

O trabalho na rede pública me permitia autonomia pedagógica para diversificar as dinâmicas da minha prática em sala de aula e para organizar o conteúdo. Também era possível desenvolver projetos temáticos⁸, individualmente ou em parceria com outros professores. Alguns colegas diziam, com certo deboche, que eu tinha o “furor pedagógico” dos iniciantes. De fato, do ano em que iniciei minha carreira docente, 2002, se destaca em minhas lembranças a quantidade de projetos simultâneos. A Copa do Mundo de Futebol movimentou as escolas em que eu lecionava; por intermédio das supervisoras pedagógicas, estabeleci parcerias com professores de outras áreas para desenvolver projetos temáticos específicos para cada uma das turmas em que eu atuava. Foi um semestre muito intenso no que diz respeito às relações estabelecidas com os alunos e com os docentes e à aprendizagem, tanto

⁸ Os projetos temáticos possibilitam a articulação entre diversos assuntos (meio ambiente, esportes, saúde, alimentação etc.) com a matemática e, quando possível, com a participação do professor de outras disciplinas. Hoje percebo que o debate provocado pelos temas deve ser um contínuo no trabalho escolar, e não tratado de forma fragmentada e pontual nos projetos. Esse é mais um desafio da docência.

para mim como professora em início de carreira quanto para os meus alunos. Terminei o primeiro semestre daquele ano vendo o Brasil pentacampeão, compreendendo de que maneira a afetividade contribui para a aprendizagem e com a certeza de que meus alunos me respeitavam e me reconheciam como autoridade em sala de aula, mesmo sorrindo e calçando tênis.

Nóvoa (2019) trata os primeiros anos de exercício docente como um tempo entre-dois, entre a formação inicial e a entrada na profissão. Para o autor, os primeiros anos como professores iniciantes são decisivos e marcam de muitas maneiras a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. Este é um momento-charneira⁹, uma passagem importante entre duas etapas distintas da vida, que determina nossa constituição como professores, um elemento determinante no processo de construção da nossa identidade profissional: “É neste tempo entre-dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal” (NÓVOA, 2019, p. 207).

Em meu primeiro ano como professora, como em todos os outros na minha atividade profissional, precisei atuar para melhorar questões relacionadas ao comportamento inadequado e ao desinteresse de alguns alunos; dificuldade de aprendizagem; níveis diferentes de conhecimento dos estudantes de uma mesma turma; repetência e evasão. Essas questões me levaram a diversificar a dinâmica das minhas aulas, a pesquisar sobre didática e metodologias para o ensino de matemática e a ler publicações da área de educação matemática. Em especial, interessavam-me na época os relatos de experiência sobre a utilização de jogos e calculadoras em sala de aula. A meu ver, o uso de jogos e calculadora tem um caráter lúdico que atrai a atenção dos alunos, envolve-os e desperta a curiosidade, por isso são uma boa estratégia para desenvolver alguns tópicos da matemática.

O meu interesse por questões relacionadas à didática e metodologias de ensino mantiveram-se nos anos seguintes, refletindo no planejamento e desenvolvimento de aulas cada vez mais diversificadas e independentes do livro didático, em um esforço de envolver e estimular os alunos no estudo de conceitos e procedimentos próprios da matemática. Nesse sentido, muitos fins de semana e dias de férias foram dedicados a participar de cursos que discutiam propostas para o trabalho de conteúdos específicos: geometria, álgebra, frações e números decimais. Eu

⁹ Esse termo é utilizado, tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2010, p. 90).

acreditava que quanto mais conhecimento do conteúdo e de abordagens do ensino de matemática eu tivesse, melhor poderia desempenhar minha função. Hoje percebo que, nestes cursos, a interação com colegas de outras escolas, a troca de experiências em conversas pelos corredores e nos momentos de café é que muitas vezes me proporcionaram refletir sobre a minha ação e buscar inovar.

Desta forma, fundamentada em Nóvoa (1992), entendo que o diálogo entre os professores, a socialização e a colaboração mútua qualificam o percurso profissional docente. A troca de experiências e a partilha de saberes oportunizam um processo interativo e dinâmico de desenvolvimento profissional do professor, na dupla perspectiva, formando-se e sendo formador. Assim, é fundamental que as instituições oportunizem momentos de encontro entre os seus professores. A partir das demandas do próprio coletivo em seu local de trabalho, os docentes produzem conhecimento e elaboram estratégias para responder às situações da escola, em um quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Em 2004, participei do Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), cujo objetivo era preparar projetos com novas propostas e orientações curriculares da matemática do ensino fundamental e médio, discutindo as condições necessárias de ensino-aprendizagem. A participação neste projeto foi minha primeira experiência com formação continuada ofertada por iniciativa da instituição em que eu trabalhava. Embora os tópicos do ensino da matemática abordados em cada encontro fossem delineados pela SEE/MG, foi um momento importante para discutir meus desejos, motivações e angústias com colegas da área de matemática de outras escolas da rede estadual e também de ouvi-los.

A partir dessas lembranças, questiono: quais espaços são oportunizados pelo IFMG para que os professores possam se encontrar, refletir e discutir sobre os seus problemas e dificuldades, bem como de compartilhar experiências no âmbito do trabalho? Quais são os investimentos desses docentes e da instituição no campo da formação inicial ou continuada? Como os professores e professoras participantes percebem sua própria formação e quais elementos identificam como impedimento ou favorecedor de mudanças em suas práticas? Que referências emergem das narrativas sobre o processo de *ensinoaprendizagem*?

Em 2005, fui convidada para trabalhar em uma escola particular. A decisão por exonerar-me de um cargo público foi tomada com base em questões salariais. Desde o meu ingresso na

rede estadual, as atividades sindicais e mobilizações da categoria foram intensas. Ainda que no ano anterior o governo tivesse instituído o Plano de Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, este não tratou do salário. Vivíamos no contexto da política de ajuste fiscal implementada pelo governo Aécio Neves, que assumiu a administração estadual em 2003. As perspectivas para os servidores estaduais não eram de melhorias das condições de trabalho e vencimento, portanto aceitei a proposta e me exonerei de um dos meus cargos na rede pública estadual.

Voltando aos professores e professoras participantes desta pesquisa, questiono-me: será que passaram pelas mesmas situações, as mesmas crises, em termos da desvalorização profissional, precarização e expectativa de mudanças resultantes dos movimentos sindicais? Estariam os professores EBTT satisfeitos em suas carreiras?

Ao assumir o trabalho na escola particular, continuei lecionando em dois turnos, um na rede estadual no nível médio e outro na rede privada, mantendo a mesma jornada de trabalho, 44 horas semanais. Porém, enquanto na rede pública eu lecionava para cinco turmas do mesmo ano de escolaridade, na rede privada eu lecionava para turmas da 5^a à 8^a série do ensino fundamental¹⁰, com um aumento significativo do meu trabalho de planejamento e elaboração de atividades. Minhas expectativas em relação aos alunos eram altas, mas deparei-me como uma realidade similar à vivenciada na escola pública. Com essa experiência, pude perceber que a matemática tem uma conotação negativa entre muitos estudantes, o que influencia o trabalho pedagógico, independentemente da origem social dos sujeitos.

Nessa fase de minha trajetória profissional, a prática em sala de aula ora reforçava minhas boas expectativas com alguns resultados que o trabalho me proporcionava, principalmente pela mudança de atitude de alguns alunos em relação à matemática, ora deixava em mim a sensação de impotência, de uma ação, muitas vezes, solitária e angustiante. Na rede particular, havia nitidamente a ausência de um trabalho coletivo e a pressão para cumprir todo o conteúdo do programa, independente do aproveitamento do aluno. Na escola pública, havia um referencial curricular que orientava as minhas ações. Entretanto, isso não condicionava o meu planejamento e o processo de *ensinoaprendizagem* e reconhecia-se o contexto de vida dos estudantes em suas dimensões sociais e culturais.

¹⁰ À época, ainda não havia sido instituída a Lei Federal nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que definiu a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, com prazo de implantação previsto para o ano de 2010.

Em 2006, com o término do meu casamento e a insatisfação com as condições de trabalho na rede particular, eu almejava mudanças em minha trajetória de vida pessoal e profissional, ainda que meu interesse pela profissão e questões da sala de aula se mantivesse patente. Assim, continuei participando de diversos cursos e eventos sobre a prática pedagógica e o ensino de matemática. As palestras, os debates e os cursos desta época me impulsionaram a pesquisar sobre o lúdico no ensino de matemática e sobre a educação enquanto prática reflexiva, e a repensar o papel da avaliação no ensino. Nesse momento, a formação continuada era um investimento pessoal no meu desenvolvimento profissional, ainda que sem o benefício financeiro de um plano de carreira.

No início de 2007, fui aprovada e nomeada em concurso público na rede municipal de ensino de Contagem, novamente em dois cargos, então deixei a rede pública estadual e a escola privada. A rede municipal de ensino de Contagem adotava a organização do ensino fundamental por Ciclos de Formação Humana¹¹. As características dessa estruturação permitiam ao professor maior flexibilidade para organizar o trabalho pedagógico. Outro aspecto interessante da rede municipal à época era o quantitativo de no mínimo 1,5 profissionais por número de turmas. Este quantitativo garantia, por exemplo, que uma escola com dez turmas tivesse um coletivo de no mínimo quinze professores, possibilitando tempo para formação do professor, elaboração de materiais, planejamento e reuniões com outros colegas no horário de trabalho. Com essa organização, ainda poderiam ser desenvolvidos projetos pedagógicos nos quais atuariam mais de um professor por turma, era possível realizar atendimentos individualizados de alguns alunos e participar de reuniões com pais e equipe pedagógica.

Na rede municipal de Contagem, embora lotada em dois cargos, eu trabalhava em uma única escola, na periferia da cidade. Somados aos desafios que já conhecia da dinâmica da sala de aula, acentuaram-se as questões relacionadas à desigualdade e à vulnerabilidade social. Com a pretensão de pensar um ensino em acordo com a proposta pedagógica da escola, pautado na concepção de formação humana, e de buscar condições adequadas à aprendizagem daquele

¹¹ Os Ciclos de Formação Humana, adotados pela referida secretaria, estruturam-se em três: (1) Ciclo da Infância – de 6 a 8 anos; (2) Ciclo da Pré-adolescência – de 9 a 11 anos; (3) Ciclo da Adolescência – de 12 a 14 anos. Esta concepção pretende garantir o cumprimento de oito princípios: respeito às fases da vida do sujeito; trabalho pedagógico que considere os diversos ritmos de aprendizagem de todos os estudantes; reconhecimento da experiência cultural e social do sujeito; avaliação processual e contínua; vivência e construção em diversos espaços educativos; flexibilidade dos tempos escolares; efetivação do paradigma da inclusão social; construção coletiva e autonomia da comunidade escolar (CONTAGEM, 2005).

grupo de alunos, mais uma vez me empenhei em participar de cursos, colóquios e congressos. Dentre os vários eventos de que participei, destaco três: o primeiro foi no período de 2007 a 2009, o “Curso de Atualização para Professores de Matemática”, oferecido pela UFMG em parceria com o IMPA¹². O segundo foi em 2008, quando participei do Grupo de Trabalho sobre os “Aspectos Conceituais e Metodológicos da Matemática”, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, e do curso “Desafios da escola em tempos de mudança”, também oferecido pela Secretaria de Educação de Contagem, em parceria com Observatório da Juventude, FAE/UFMG.

Questões relacionadas a estratégias diferenciadas de ensino e à ação docente me acompanharam por mais algum tempo e me impulsionaram a tentar outros cargos na educação que me ajudassem na reflexão sobre o processo de *ensinoaprendizagem* e a formação docente. Então, em 2009, participei de um processo seletivo interno e fui aprovada para ser professora formadora¹³ de matemática do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

O GESTAR II foi um programa de formação continuada semipresencial, indicado para os professores de matemática e de língua portuguesa, com o objetivo de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem por meio de discussões sobre questões prático-teóricas. Como professora formadora, eu teria que coordenar, no meu município, as reuniões coletivas com os cursistas, organizar os grupos de trabalho, promover debates, sintetizar ideias e registrá-las, orientar e motivar os professores para a leitura e o estudo do material disponibilizado e atender às especificidades individuais em sessões nas escolas dos participantes. As oficinas coletivas eram realizadas quinzenalmente e envolviam dinâmicas que motivavam os cursistas a relacionar os aspectos teóricos discutidos à sua prática cotidiana em sala de aula e a compartilhar suas reflexões e estratégias com os seus colegas de grupo. Os professores cursistas tinham ainda como tarefa fazer uma aplicação, em suas salas de aula de origem, de alguma das técnicas de ensino construídas nos encontros e trazer os resultados para discussões posteriores. Eu também participava de encontros presenciais, em Belo Horizonte,

¹² O Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) é uma unidade de ensino e pesquisa qualificada como Organização Social vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e ao Ministério da Educação (MEC).

¹³ Para exercer essa função fui liberada de um cargo; no 1º turno, continuei o trabalho com os anos finais do ensino fundamental, e no 2º turno coordenei a formação de duas turmas de professores cursistas.

para troca de experiência com professores formadores de outros municípios de Minas Gerais, sob a coordenação de especialistas vinculados à Universidade de Brasília (UnB).

Neste ponto, destaco a relevância de programas como o GESTAR II, propostos pelo poder público, que oferecem uma formação em serviço gratuita para professores em todo o território nacional, com material impresso de qualidade, coordenação pedagógica de professores ligados a universidades públicas bem qualificadas e a oportunidade de estabelecer uma rede de trocas de experiências entre professores do município e do estado. Esse programa foi desenvolvido durante todo o ano letivo de 2009, garantindo o certificado de 300 horas de curso para todos os participantes.

Entendo que o GESTAR II contemplou os principais elementos destacados por Nóvoa (1992) para uma formação docente centrada no terreno profissional. A proposta se estruturou em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (áreas, currículos, disciplinas etc.); estabeleceu parcerias entre professores universitários que se dedicam à formação docente e professores da rede pública, na interlocução entre teoria e prática; incentivou a socialização entre os educadores; oportunizou a reflexão sobre a prática e as necessidades dos professores. Ainda, possibilitou a participação dos professores, uma vez que os encontros presenciais aconteciam no horário de trabalho e havia momentos não-presenciais, reservados para a leitura, pesquisa e planejamento, contabilizados como carga horária do curso.

O horário e o local onde foram realizadas as atividades do programa permitiram organizar minha rotina para cursar a especialização para professores de matemática ofertado pela UFMG, o que deu continuidade à minha formação acadêmica e possibilitou minha progressão na carreira. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (COSTA, 2012), realizei uma reflexão sobre a prática e a formação do professor de matemática da rede municipal de ensino de Contagem. O trabalho com formação de professores e as discussões no curso de especialização foram momentos importantes para o meu desenvolvimento profissional.

Refletindo sobre minha trajetória de formação até esse momento, percebo que a busca por atuar nos problemas e desafios da escola me moviam na direção de cursos e eventos externos ao ambiente escolar, na tentativa de aprofundar meu conhecimento, ampliar meu repertório de atuação e promover mudanças em minha prática que gerassem uma melhora no desempenho dos meus alunos. Apenas a partir do trabalho como professora formadora de professores,

vivendo a experiência de formação colaborativa e atuando em espaços de tomada de decisão na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, percebi que poderia perspectivar, junto com os meus colegas, mudanças mais estruturais em termos dos tempos e espaços da escola e das relações, em uma ideia de formação no trabalho para o trabalho.

Assim, a participação no programa GESTAR II possibilitou-me conhecer novas estratégias de atuação, teorias de aprendizagem e didáticas específicas para o ensino de matemática. As discussões e reflexões coletivas — tanto do ponto de vista do conteúdo pedagógico como das relações —, reunidas às minhas experiências anteriores, motivaram-me a construir uma diversidade de materiais pedagógicos e a propor a implantação de um Laboratório de Ensino de Matemática na escola em que atuava.

Retornei às atividades na escola, em 2010, nos dois turnos, e dediquei-me ao desenvolvimento do projeto Laboratório de Ensino de Matemática — LEM¹⁴, em parceria com outra professora da disciplina na escola em que atuava, Renata Rodrigues de Matos Oliveira. O projeto foi concebido com o propósito de equipar uma sala com recursos tecnológicos, materiais didáticos e mobiliário que favorecessem a interação de forma cooperativa dos alunos no desenvolvimento de atividades de experimentação e resolução de problemas. A proposta também percebia o LEM como espaço para formação de professores da região, em uma perspectiva de colaboração e troca de experiência sobre questões comuns. O LEM se configurou como um espaço de múltiplos aprendizados, tanto para os alunos quanto para os professores, e de vínculos fortes de amizade e cooperação. O financiamento do projeto foi obtido na participação da sétima edição do programa “Minha Escola Cresce”, do Instituto Arcor Brasil.

O projeto LEM foi objeto de estudo em pesquisa de mestrado intitulada *Laboratório na escola: possibilidades para o ensino de matemática e formação docente*, pela professora Renata Rodrigues de Matos Oliveira (OLIVEIRA, 2017). Para nós, a concepção do projeto, inicialmente vinculada a um espaço físico, à construção e à utilização de materiais didáticos, ampliou-se para uma compreensão de laboratório como *locus* de pesquisa, em uma estrita relação com a postura do professor, independentemente do espaço físico e da materialidade.

¹⁴ Mais detalhes desse projeto podem ser encontrados no pôster apresentado no I Colóquio de Matemática da Região Sudeste, ocorrido em abril de 2011, em São João Del Rei, Minas Gerais e na comunicação científica apresentada no III Colóquio de Educação Matemática, ocorrido em julho de 2011, em Juiz de Fora, Minas Gerais.

Hoje, percebo o professor do LEM como agente de investigação, reflexão e crítica. Nesta posição, uma sala específica e o uso de materiais tornam-se acessórios, pois o centro da atividade está nas relações estabelecidas entre professor-aluno e destes com a matemática. Atualmente, o projeto integra as ações promovidas para formação de professores pela rede municipal de ensino de Contagem e está presente em pelo menos uma escola de cada regional administrativa.

Em 2011, a proposta da Secretaria Municipal de Educação de retomar o programa de formação continuada em serviço com o curso “O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática” me impulsionou, mais uma vez, a tomar novos rumos em minha trajetória profissional e assumir a função de professora formadora das turmas de professores de Matemática. A proposta do curso seguia as diretrizes básicas encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação; entretanto, o formato final foi dado pela equipe da qual eu fazia parte. A parceria com a professora formadora de língua portuguesa, Hasla de Paula Pacheco, possibilitou um trabalho articulado, com objetivos e metodologia comuns, respeitando as especificidades das áreas em estudo. O curso destinou-se aos educadores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Contagem com a principal finalidade de proporcionar aos grupos de trabalho um espaço efetivo de reflexão, interação e troca de experiências, bem como a discussão sobre um projeto educativo interdisciplinar voltado à realidade e às necessidades dos estudantes. Um relato sobre esta experiência de formação continuada foi apresentado no IX Seminário Internacional de la Red ESTRADO, em Santiago, no Chile (COSTA; PACHECO, 2012).

Retornei às minhas atividades como professora de matemática da rede municipal de Contagem, em 2012, atuando em duas escolas, desta vez próximas a minha residência. Neste ano, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), pela Universidade Federal de São João del-Rei. As aulas presenciais eram às sextas-feiras e aos sábados, o que possibilitou minha participação mesmo sem o afastamento das minhas atividades na escola. Nesta época, no município de Contagem não havia regulamentação para o afastamento para pós-graduação *stricto sensu* de servidores. Esse foi um período em que vivenciei alguns conflitos, tanto no ambiente de trabalho, devido a minha participação no curso impossibilitar a presença no tempo destinado ao planejamento coletivo na escola, quanto no curso, pela ausência de reflexões sobre o ensino e a prática em sala de aula, além da centralidade em conhecimentos específicos de matemática, com demonstrações e resoluções

de exercícios. Desta forma, os dois anos seguintes foram de muito trabalho, fins de semana fora de casa e dedicação aos estudos, mas também de novas amizades, muita alegria e realizações.

Terminei o mestrado em 2014, vivendo um novo relacionamento. Com minhas atenções voltadas para a família, passei a projetar novos caminhos profissionais mantendo-me na educação. Nesse ano, a categoria encerrou uma greve de 56 dias com promessas de recomposição salarial, revisão da carreira e melhores condições de trabalho. O reajuste aconteceu somente no ano seguinte, após mais uma intensa mobilização sindical.

Em 2016, depois de dezenove anos, fui mãe novamente, desta vez de uma menina. Experimentando a maternidade sob uma perspectiva mais serena e confiante, fui surpreendida com a nomeação em um novo cargo público, Técnica em Assuntos Educacionais no IFMG. Havia feito o concurso quase dois anos antes e, embora a nova fase profissional estivesse em meus planos, aconteceu em um momento ímpar da minha vida pessoal. Assim, almejando por melhor condição de vida e crescimento profissional, optei por me exonerar de um dos meus cargos como professora da rede municipal e iniciar uma nova carreira. Este foi um momento em que a minha vida pessoal exigiu mais dedicação, portanto, pouco tempo após o fim da licença maternidade, me afastei temporariamente do cargo de professora na rede municipal e passei a trabalhar apenas no IFMG.

A carreira dos servidores técnico-administrativos em educação é regulamentada pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), sendo dividida em cinco níveis de classificação a partir do requisito de escolaridade. Para o ingresso no meu cargo, Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), nível E, é necessária a formação em curso superior de pedagogia ou licenciatura. Conforme descrito no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005a) as minhas atribuições são “coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

Na prática, iniciei minhas atividades como TAE lotada na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, onde atuei no levantamento de demandas e no planejamento de ações de capacitação relacionadas à participação de servidores em cursos e eventos, na gestão do programa de Apoio Financeiro à qualificação e também contribuí para a elaboração do Plano Anual de

Capacitação. Após um ano na reitoria, consegui a minha remoção para o *campus* Betim, próximo a minha residência, onde passei a atuar na Seção de Controle e Registro Acadêmico. Nesse novo ambiente organizacional, entre outras funções, o meu trabalho envolvia o assessoramento em relação à legislação educacional, a organização e o desenvolvimento curricular e a gestão do projeto pedagógico dos cursos. Essa breve descrição das minhas atribuições evidencia o amplo campo de atuação e a natureza pedagógica do meu cargo, que não se limita à dimensão administrativa comumente relacionada à carreira técnica.

O início das minhas atividades no IFMG foi um misto de alegria e desafios, um período de muito aprendizado envolvido no sentimento de realização pessoal e profissional. Meu companheiro não assimilou tantas mudanças em um curto período de tempo, nos afastamos e em 2017 decidimos nos separar. Novamente, manter a casa e cuidar das crianças seria uma incumbência exclusivamente minha. A rotina intensa em casa e no IFMG me movia a buscar avançar, a desejar maior qualidade de vida, valorização profissional, como também fazia eu me sentir plena, grata e feliz.

Ao longo da minha trajetória, acontecimentos da minha vida privada repercutiram na minha vida profissional, e o contrário também aconteceu. Definitivamente, não há como separar o pessoal e o profissional, e esta interdependência é destacada por Nóvoa (2009) naquilo que designou como uma teoria da pessoalidade, que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. A partir daí surgem novos questionamentos: quais aspectos da relação entre o pessoal e o profissional estão presentes nas narrativas dos professores e professoras participantes desta pesquisa? De que forma a atividade docente e a trajetória formativa dos professores e professoras participantes é influenciada pelas circunstâncias da vida de cada um? Haveria algum aspecto comum entre os participantes que os direcionaram para a docência na EPT?

Em 2019, estive envolvida com as atividades de coordenação da Seção de Controle e Registro Acadêmico do IFMG *campus* Betim, minhas atribuições exigiam um diálogo constante com os coordenadores de cursos, equipe pedagógica e professores. Foram muitas reuniões e conversas informais, nas quais tratamos acerca dos regulamentos e projetos pedagógicos dos cursos, matrizes curriculares, atividades de pesquisa e extensão, estágios, entre outras demandas que evidenciaram para mim a complexidade que envolve a docência na EPT.

Minha experiência como professora foi direcionada ao ensino na Educação Básica. Já no *campus*, precisei ampliar os meus conhecimentos tendo em vista a verticalização do ensino e sua articulação com a formação para o mundo do trabalho. Em comparação com a realidade que experienciei na rede pública municipal e estadual, a rede federal me encanta, gera pensamentos, reflexões, críticas, produções outras de sentidos na perspectiva de uma educação humana e integral. Diante disso, surgem mais problematizações: o que as narrativas apresentam sobre o potencial dos IFs? Qual a percepção dos professores e professoras participantes desta pesquisa sobre o papel social dos Institutos? Qual relação os docentes participantes estabelecem entre o trabalho que desempenham e os princípios e concepções da EPT?

Um dos diferenciais dos Institutos em comparação com outras redes públicas de Educação Básica é sua estrutura física. Além de salas de aula, os IFs possuem laboratórios, biblioteca, ginásio, auditório, espaços para apresentações culturais, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos (PACHECO, 2011, p. 25). Outros aspectos que contribuem para o potencial dos IFs frente a outras escolas são a sua natureza jurídica de autarquia, que garante autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica; o alto nível de qualificação do coletivo de professores, sendo o maior número de docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva; as condições de trabalho e a carreira. É claro que há desafios a serem vencidos, mas a meu ver esse modelo educacional é um caminho possível para superar as dificuldades hoje colocadas para a Educação Básica na rede pública.

Neste contexto, questões relacionadas à potencialidade dos Institutos e à atividade docente para desenvolver uma proposta de educação humana integral começaram a fazer parte das minhas reflexões. Como os professores e professoras caracterizam a docência na EPT? Como se colocam diante da profissão docente? Quais as formas de se conceber uma proposta de formação geral como algo distinto da educação básica regular, isto é, que inclua a formação para o mundo do trabalho, a pesquisa e a extensão? Quais aspectos da trajetória acadêmica e profissional dos docentes lhes possibilitaram a construção de conhecimentos necessários ao ensino nesta modalidade? Quais sentidos são atribuídos pelos professores e professoras para as maneiras próprias de ser docente EBTT?

Com essa motivação e considerando a oportunidade de desenvolvimento profissional e progressão na carreira, participei e fui aprovada no processo seletivo para o curso de

Doutorado Interinstitucional (DINTER) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/UFES), ao qual esta pesquisa se vincula. Assim, a proposta desta investigação, de refletir sobre a identidade e o desenvolvimento profissional docente, é fruto de minhas inquietações como profissional da educação e está impregnada dos valores, concepções e memórias construídas ao longo da minha trajetória de vida.

Para além da motivação pessoal e profissional, entendo que investigar a vida e o trabalho dos professores produziu conhecimentos importantes para o campo de estudos referentes à profissão e profissionalização do docente e para a política institucional do IFMG orientada para a formação de seus professores e professoras. Também, ao produzir conhecimento sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica centrado no professor, espero contribuir para uma reestruturação do modo como as discussões sobre a formação dos professores desta modalidade são normalmente delineadas, no sentido de ofertar formação pedagógica para docentes não licenciados.

Narrar o meu percurso até aqui me possibilitou reviver incertezas e indagações, refletir sobre decisões tomadas e suas circunstâncias, problematizar minha formação e perceber como a minha maneira de ser e de ensinar se misturam e se complementam. Conforme Clandinin e Connelly (2015, p. 31), ao contar a minha história, fui aprendendo a me “mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os *milieus* sociais em expansão”.

Seguindo esta narrativa, apresento de forma sintética o histórico da criação dos Institutos, do IFMG e do *campus* Betim, refletindo sobre o papel das instituições que compõem a Rede Federal, a especificidade da atividade docente nessa esfera educacional e a carreira do professor EBTT. Embora o restante deste capítulo possua uma escrita um pouco mais técnica, considero importante seguir esse caminho para que você, leitor/leitora, possa entender melhor o contexto desta investigação.

1.2 Os Institutos Federais, o IFMG, o *campus* Betim

Em 2012, tive meu primeiro contato com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por intermédio de amigos que trabalharam comigo na Secretaria de Educação de Contagem e que haviam se inscrito para participar dos concursos da Rede Federal. Ao ver a

oportunidade de remuneração e reconhecimento profissional que os Institutos ofereciam, comecei a prestar atenção aos editais e condições de participação no certame. No entanto, diferente dos meus amigos, eu não tinha intenção de me mudar para o interior ou para outro estado e viver longe da minha família. Assim, quando surgiu a oportunidade de trabalho como Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) em unidades da região metropolitana de Belo Horizonte, fiquei bastante animada e dediquei-me à preparação para as provas. O processo seletivo ocorreu em abril de 2014, o resultado final foi publicado em julho do mesmo ano e a publicação da nomeação e posse ocorreu somente em 2016.

Embora eu tenha aderido recentemente à EPT, o debate nacional sobre essa modalidade de ensino tem sido constante e ganhou força no início do primeiro mandato do presidente Lula, em 2003, quando o assunto passou a ter destaque na agenda de ações governamentais. Esse é um território de disputas que envolve os diversos setores ligados à educação profissional, o governo, os sindicatos, a indústria e os pesquisadores da área de trabalho e educação. O “Documento Base” publicado pela Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação apresenta os principais eventos promovidos neste período com a finalidade de discutir com a sociedade a política pública para a Educação Profissional e Tecnológica:

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da **integração**. O primeiro Seminário Nacional “**Ensino Médio: Construção Política**” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “**Educação profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas**” específico da Educação Profissional e Tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: “**Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “**Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**” (BRASIL, 2007, p. 6, aspas e grifos do original).

Em decorrência dessas discussões, em 2004, a publicação do Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97¹⁵ possibilitou a retomada da oferta de educação profissional técnica e tecnológica de nível médio integrada à formação geral nos princípios da educação

¹⁵ O Decreto nº 2.208/97 determinava a separação obrigatória entre a formação geral e a profissionalizante, o que impossibilitava a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

politécnica¹⁶. Com essa medida, iniciou-se a reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica.

O restabelecimento da educação profissional como política pública educacional prosseguiu em 2005, com o anúncio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, e se consolidou com a lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa lei, em seu artigo 2º, assim define os Institutos Federais:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b).

Segundo dados do Ministério da Educação, atualmente são 38 Institutos Federais, distribuídos em todos os estados brasileiros, que oferecem Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento no país. Deste total, 500 unidades foram construídas no período de 2003 a 2016 (BRASIL, 2018a).

O Instituto Federal de Minas Gerais, do qual sou servidora, integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela lei nº 11.892/2008. A instituição foi formada a partir da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, de dois Cefets (Ouro Preto e Bambuí) e duas Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), de Formiga e Congonhas. Atualmente, o IFMG é composto por 18 *campi*, vinculados a uma reitoria localizada em Belo Horizonte. São eles: Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Ponte Nova, Piumhi, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista (IFMG, acesso em 30 maio 2023).

O *campus* Betim, local desta pesquisa e onde trabalho, está situado na região metropolitana de Belo Horizonte, na cidade que o nomeia. O município de Betim é o quinto¹⁷ mais populoso do estado de Minas Gerais e tem fronteira com Contagem, onde eu e minha família residimos. Dessa forma, foi possível para mim trabalhar no Instituto, sem precisar me afastar muito dos

¹⁶ Neste texto, entende-se a educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

¹⁷ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/betim/panorama>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

meus familiares ou deixar a docência na rede municipal. Betim é um polo industrial, destacando-se nas áreas de petroquímica, automotiva, metalurgia, alumínio, mecânica, serviços e logística. Entre os principais empreendimentos, estão a Refinaria Gabriel Passos, instalada em 1968, e a Fiat Automóveis S/A, em 1976.

Figura 1 – IFMG *campus* Betim



Fonte: IFMG. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/betim.jpg/view>. Acesso em 25 ago. 2023.

A instituição iniciou suas atividades na cidade como Campus Avançado, no primeiro semestre de 2011, temporariamente em local cedido pela Prefeitura de Betim, no bairro Capelinha, oferecendo apenas os cursos técnicos na modalidade subsequente nas áreas de Automação Industrial e Mecânica Industrial. Em dezembro de 2012, a unidade evoluiu de Campus Avançado para Campus, ampliando a possibilidade de ofertas de cursos em outras modalidades, como ensino médio, graduação e pós-graduação. No ano seguinte, o campus instalou-se em um prédio próprio localizado no Bairro Arquipélago Verde, para onde todos os cursos foram transferidos.

A alteração do tipo de unidade implicou não somente a ampliação da oferta de cursos como também um novo dimensionamento¹⁸ do quantitativo de cargos de docentes e técnicos administrativos em educação, passando do modelo 20/13 para 70/45, isto é, de 20 docentes e treze técnicos para 70 docentes e 45 técnicos administrativos em educação. Entretanto, após mais de dez anos, o quantitativo de servidores ainda não está fechado. Segundo dados da

¹⁸ As atuais diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação são normatizadas pela Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021 (BRASIL, 2021).

Coordenação de Gestão de Pessoas, o quadro atual de servidores efetivos no IFMG *campus* Betim é composto por 58 docentes e 35 técnico-administrativos em educação. A ausência de docentes efetivos é contornada com a contratação de professores substitutos e temporários¹⁹, e, no caso dos técnicos, o que eu observo é a intensificação do trabalho.

Entendo esse cenário como uma forma de precarização do trabalho dos profissionais da educação, evidenciada pela racionalização dos custos do setor público. Desde 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que restringiu os gastos públicos na esfera social, o cenário é de redução dos recursos no orçamento da Rede Federal. Sucessivos cortes orçamentários e bloqueios limitaram os concursos públicos para professores e técnicos administrativos, bem como a possibilidade de melhorar a carreira para aqueles que, como eu, já são servidores públicos. No entanto, como a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva para o seu terceiro mandato no governo federal, espera-se a retomada dos investimentos na educação, ciência e tecnologia, bem como a melhoria das condições de trabalho para os servidores da rede federal.

Em 2014, o *campus* Betim passou a ministrar os cursos técnicos integrados em automação industrial, mecânica e química. As primeiras turmas de graduação ingressaram no ano seguinte, nos cursos de engenharia de controle e automação e engenharia mecânica. Para complementar a oferta acadêmica, foram também disponibilizados cursos técnicos subsequentes na modalidade à distância em análises químicas, informática para internet e mecânica. O critério para a escolha de tais cursos relaciona-se ao eixo tecnológico do *campus*, “Produção Industrial”, definido em virtude do arranjo produtivo e potencial de desenvolvimento socioeconômico do território. Esse eixo envolve tecnologias relacionadas a processos mecânicos, eletroeletrônicos e físico-químicos, além de ações de instalação, operação, manutenção, controle e otimização de processos industriais. O município de Betim destaca-se no setor petroquímico e automotivo, razão pela qual a oferta de cursos contempla diretamente esse ramo industrial.

Como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2016, o IFMG *campus* Betim foi transferido para uma nova instalação, localizada no bairro São Caetano, na regional Imbiruçu. Em uma área útil de 12.000 m², o prédio conta com

¹⁹ A contratação temporária desses professores, juntamente com outras categorias, é regida pela Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993).

salas de aula, desenho, informática, robótica e automação, além de abrigar os espaços administrativos, o galpão de laboratórios, o ginásio coberto, o auditório, a biblioteca, o espaço de convivência, a praça de alimentação e o estacionamento. A estrutura física do *campus*, como um espaço público no qual os estudantes, professores e técnicos passam a maior parte do seu tempo, é um ambiente agradável, conectado à rede de internet sem fio (*wireless*), seguro, bem planejado e organizado de forma a permitir a interação entre os diferentes segmentos da comunidade acadêmica. Quando visitei o *campus* pela primeira vez, fiquei surpresa com a infraestrutura e, mesmo o meu papel na instituição não sendo a docência, me coloquei a imaginar as diversas possibilidades de trabalho com os estudantes que o espaço oferecia, pois é uma realidade bem diferente de outras escolas públicas nas quais já trabalhei.

Atualmente, o *campus* Betim tem aproximadamente 900²⁰ alunos e 105²¹ servidores, entre efetivos, temporários e terceirizados. Em funcionamento nos três turnos, manhã, tarde e noite, o *campus* oferta neste momento os cursos técnico integrado em automação industrial, técnico integrado em mecânica e técnico integrado em química e os cursos superiores de engenharia de controle e automação e engenharia mecânica. No entanto, o *campus* atingiu o seu limite de oferta de vagas, com todas as salas ocupadas e alguns laboratórios tendo que dividir o mesmo espaço físico. Desse modo, a instituição sente a necessidade de construção de um novo prédio para atender à crescente demanda da comunidade local.

1.3 As especificidades da Educação Profissional e Tecnológica

*“Pogressio, pogressio.
Eu sempre iscuítei falar: pogressio vem do trabaio.
Então amanhã cedo, nós vai trabalhar.”
(Adoniran Barbosa - Conselho de Mulher, 1955)²²*

Desde que comecei a me envolver com a Educação Profissional e Tecnológica, tenho me dedicado a refletir sobre a singularidade desta modalidade de ensino. Quando escuto a canção de Adoniran Barbosa, cujo trecho inicia esta seção, penso como ela mostra de maneira simbólica os desafios que perpassam a EPT enquanto modalidade que até recentemente conservava como única finalidade preparar para o trabalho. Desde sua origem em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, as palavras progresso e trabalho destacam-se nos diferentes programas e diretrizes nacionais para a educação profissional. Na canção, os

²⁰ Dados informados pela Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do *campus* Betim, em agosto de 2020.

²¹ Dados informados pela Coordenação de Gestão de Pessoas do *campus* Betim, em agosto de 2020.

²² Link para ouvir a música: <https://discografiabrasileira.com.br/disco/73774/odeon-13904>.

desvios de utilização da norma culta da língua evidenciam como o progresso e o trabalho relacionam-se de forma diferente entre os membros de uma sociedade.

Com a institucionalização da RFEPCT e criação dos Institutos Federais foi possível anunciar uma transformação das concepções, princípios e estruturas que até então orientavam esta modalidade de ensino. O objetivo era configurar um novo modelo institucional, comprometido com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, com base na articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos. Assim, a Rede Federal passaria a atuar na perspectiva de garantir uma educação de qualidade social, ou seja, comprometida com a transformação das estruturas de dominação e exploração societária.

O governo brasileiro, no documento *Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes* (BRASIL, 2010), confirma a oposição entre os princípios que orientam os modelos institucionais anteriores à criação da RFEPCT e o atual projeto:

A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (BRASIL, 2010, p. 14).

Ao colocar o foco na função social dos Institutos Federais, afirmar a Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública, em um sentido amplo de público, e anunciar esta reorganização institucional como estratégica no desenvolvimento dos arranjos produtivos e culturais locais, o governo estabeleceu a natureza e a singularidade dessas instituições. A Rede Federal ainda coaduna outras características que a tornam um modelo inovador: a oferta da EPT em todos os seus níveis e modalidades, a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa e a extensão como modelo de ensino, a base na formação humana integral, e, ainda, a natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2010).

Outro fator significativo no processo de reorganização da EPT e expansão da Rede foi a infraestrutura existente. Como mencionei anteriormente, a RFEPCT foi estruturada a partir da incorporação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Isso favoreceu as instalações físicas e equipamentos (BRASIL, 2010).

Esse processo de reorganização da Educação Profissional e Tecnológica representou um marco na ampliação, interiorização e diversificação desse tipo de ensino no país, uma vez que possibilitou um considerável aumento do acesso da população a essa modalidade educacional. O alcance da política de expansão pode ser verificado na comparação dos dados sobre o número de matrículas na Educação Profissional disponibilizados pelo Inep no Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020), divulgação mais atual no momento da pesquisa, com os dados do Censo Escolar 2008 (INEP, 2009), ano de reestruturação da Rede Federal. Com base nessas informações, apresentadas na Tabela 1, constata-se que a evolução do número de matrículas na Educação Profissional foi de 169% em instituições federais e 67% em relação ao total de matrículas registradas no país, isto é, de todas as dependências administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada). Quando analisamos especificamente as matrículas em curso técnico integrado ao ensino médio, o aumento percentual foi de 331% em instituições federais e 322% no total de matrículas no país.

Tabela 1 – Comparação entre o número de matrículas na Educação Profissional em 2008 e 2019

Etapa de ensino	2008		2019		2008/2019 Δ%	
	Total	Federal	Total	Federal	Total	Federal
Curso Técnico Integrado de Nível Médio	132.562	47.644	558.956	205.498	322%	331%
Ensino Médio Normal (Magistério)	196.611	13	64.222	237	- 67%	1723%
Curso Técnico - Concomitante	382.566	30.514	252.221	25.558	- 34%	- 16%
Curso Técnico - Subsequente	417.845	46.560	962.825	114.176	130%	145%
Curso Técnico Integrado à EJA de Nível Médio	15.171	8.014	36.750	9.846	142%	23%
Curso FIC Concomitante	-	-	23.133	840	-	-
Curso FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Fundamental	5.174	39	11.799	295	128%	656%
Curso FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Médio	-	-	4.843	729	-	-
TOTAL	1.149.929	132.784	1.914.749	357.179	67%	169%

Fonte: Inep (2009, 2020).

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora (2020).

Cabe a ressalva de que os dados do Censo Escolar (INEP, 2009; 2020) não incluem as matrículas em nível de educação superior, entendidos como os cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. O documento *Notas Estatísticas*, recentemente divulgado (INEP, 2023), afirma que, entre 2008 e 2018, a matrícula

na educação superior aumentou 44,6%. A pesquisa também indica que, no mesmo período, entre as instituições públicas e privadas de ensino superior, a RFEPCT registrou a maior variação positiva (348,6%).

A partir de 2018, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), por meio do lançamento da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)²³, passou a realizar o levantamento e a divulgar informações sobre matrículas, cursos, servidores e investimentos específicos da RFEPCT. Os dados²⁴ disponibilizados pela PNP, no ano base de 2019, indicam um total de 1.023.303 estudantes matriculados na Rede Federal, em 653 unidades, e mais de dez mil cursos em todo país, sendo 92,82% destas matrículas em Institutos Federais.

O artigo 8º da lei de criação dos Institutos garante que no mínimo 50% das vagas sejam destinadas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, sendo que, deste percentual, 10% deveriam ser destinados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e 20% das vagas voltadas para cursos de licenciatura e de formação pedagógica (BRASIL, 2008). Essa determinação evidencia a relevância dada pelo governo para a educação profissional técnica de nível médio como propulsora de um projeto societário que assegure uma inclusão social emancipatória.

Com essas considerações, compreendo que o modelo de Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais apresenta características incomuns no sistema educacional brasileiro. Não é habitual uma mesma instituição ofertar cursos da Educação Básica à Pós-graduação, calcada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na vinculação com o desenvolvimento regional e no compromisso com a formação humana integral. Sobre a natureza singular dos Institutos Federais, Pacheco (2011, p. 17-18) afirma:

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como

²³ Iniciada em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) (MEC, acesso em 20 ago. 2023).

²⁴ Disponível em:

<<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWMIiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkbkYiIiwiaWYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

Considerando, assim, a equiparação dos IFs às universidades, a democratização da gestão, que estabeleceu os parâmetros para eleições diretas nas instituições, a estrutura multicampi e pluricurricular, o bem social como princípio, o compromisso com a formação humana integral, a rápida expansão e a qualidade de suas instalações físicas, os Institutos Federais apresentaram-se como um projeto educativo capaz de ampliar a formação do trabalhador de executor de uma tarefa para a formação de um cidadão que analisa, debate e supera a sua realidade. A partir dessa compreensão, a Educação Profissional e Tecnológica estaria apta a transformar o percurso social da classe trabalhadora e romper com a tendência histórica de desvalorização desta modalidade como destinada àqueles que não conseguiriam chegar à universidade.

Passados mais de dez anos do início da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais, embora seja possível constatar que ocorreram avanços, ainda há muito a ser realizado. Em especial, quando observado sob o prisma do atual cenário de desemprego e *uberização* do trabalho.

1.4 Ser professor EBTT: carreira e docência na Rede Federal de ensino

Continuando meu movimento de apresentar a você, leitor/leitora, o cenário desta pesquisa, considero importante refletir sobre a singularidade da atividade docente e as mudanças ocorridas na carreira de professor da Educação Profissional e Tecnológica em decorrência da nova configuração dessa modalidade. Para discorrer sobre essas questões, começo por uma breve contextualização histórica da situação dos professores antes da criação dos Institutos.

Ao longo dos anos, os professores da Educação Profissional e Tecnológica tiveram seu trabalho e carreira influenciados por diferentes marcos regulatórios. Os docentes das antigas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Colégios Militares e Colégio Pedro II pertenciam à carreira de magistério de 1º e 2º graus, atuando, sobretudo, nos cursos profissionalizantes, em níveis equivalentes aos atuais ensinos fundamental e médio. Em meados de 1978, foi sancionada a Lei nº 6.545 (BRASIL, 1978), que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Essa mudança possibilitou a essas instituições a oferta, além

do ensino médio, da educação profissional, dos cursos superiores de tecnologia²⁵ e da pós-graduação *lato e stricto sensu*. Para atender essa diversidade de níveis de ensino, nestas instituições coexistiam professores provenientes de duas carreiras: de Magistério de 1º e 2º Graus e do Magistério Superior (DOMINIK, 2017).

Em 1994, com a promulgação da Lei nº 8.948/94 (BRASIL, 1994), iniciou-se o processo de “cefetização”, que gradativamente transformou as demais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefets, resultando na extinção da formação geral nas escolas técnicas federais. De acordo com Teixeira *et al.* (2013), em Minas Gerais, a aplicação desta legislação também acarretou a retirada progressiva da educação técnica das escolas públicas estaduais, pois alegava-se que ela não atendia às mudanças no mercado de trabalho.

Posteriormente, o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), que regulamentou a educação profissional, determinou a separação obrigatória entre formação profissional e formação geral em todo o país. Essa política para a educação profissional restabeleceu a diferenciação e a dualidade entre “educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente no período, mormente da rede Cefet.” (FRIGOTTO, 2018, p. 50). Somente em 2004, como parte da agenda de propostas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicado o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que incorporou a Educação Profissional e Tecnológica à educação escolar, nas diferentes etapas, níveis e modalidades. Apesar disso, os resultados práticos não foram suficientes para materializar uma nova concepção de educação para a classe trabalhadora. Isso porque, mesmo retomando a oferta de cursos de nível médio na forma integrada, a legislação continuou permitindo as formas concomitante, subsequente ou sequencial.

Nesse cenário controverso e de disputa, em 2008, com iminente criação da Rede Federal e dos Institutos, a Lei 11.784 (BRASIL, 2008a) instituiu uma carreira específica para o professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), que substituiu a carreira de magistério de ensino de 1º e 2º grau. Como consequência à nova carreira, do magistério EBTT, os docentes que antes atuavam apenas na Educação Básica tiveram permissão legal de lecionar também em cursos superiores. Porém, as carreiras de ambos os níveis eram dirigidas por legislações diferentes, com regime de trabalho e divisão da carga horária também diferente. Isso gerou

²⁵ Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) são programas de ensino profissionalizante de curta duração em nível de graduação que, aos concluintes, conferem o título de tecnólogo.

tensões e insatisfações que culminaram em um movimento nacional de greve, em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (BRITO; CALDAS, 2016).

As negociações do movimento grevista com o Governo Federal convergiram para a reestruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, conforme a Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012). Com a vigência da lei, em março de 2013, foram mantidas duas carreiras no âmbito federal, a do Magistério Superior e a do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Essas carreiras guardam equivalência quanto às atribuições acadêmicas e profissionais, mas diferenciam-se em relação às finalidades. Os docentes da carreira de Magistério do EBTT podem lecionar do ensino básico à pós-graduação, enquanto docentes da carreira do Magistério Superior atuam somente em cursos de graduação e pós-graduação, conforme pode ser visto no artigo 2º da referida lei:

Art. 2º. São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

§ 1º A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.

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

O atual Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, quando comparado aos anteriores, ainda que não unifique as carreiras do Magistério Superior e do EBTT, parece uniformizar suas estruturas e salários. A exceção é o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)²⁶ como benefício apenas da carreira de professor EBTT. O RSC permite ao docente, sem ter a titulação exigida, ter seus vencimentos acrescidos de uma Retribuição por Titulação (RT) mediante a comprovação de seus Saberes e Competências. Quando o docente obtém um novo título, perde o RSC que possuía e pode realizar uma nova requisição para o título subsequente. Segundo Dominik (2017, p. 225), no discurso governamental, a finalidade do RSC seria compensar a ausência do incentivo à qualificação para os professores da antiga Carreira de 1º e 2º Graus, muitos deles gestores dos IFs. A este respeito, entendo que o Plano de Carreiras e

²⁶ No artigo 18 da Lei nº 12.772/2012, são concedidos três tipos de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC): “a) diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização; b) certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e c) titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado” (BRASIL, 2012).

Cargos de Magistério Federal pode influenciar o aumento do nível de escolaridade e vencimento dos docentes, conseqüentemente a valorização da carreira e profissão.

Embora seja possível observar similaridades estruturais, a tríade ensino, pesquisa e extensão, e a equivalência de valores na composição remuneratória entre as carreiras do Magistério Federal, há um elemento próprio da carreira do docente EBTT, visto que o profissional está submetido a integração e verticalização do ensino. Isso significa que, de maneira integrada, isto é, em torno de um eixo tecnológico²⁷, um *campus* pode ofertar cursos de formação inicial e continuada (FIC), cursos técnicos de nível médio (concomitantes, subsequentes e integral), cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado, cursos de pós-graduação, dentre outros. Tal fato impõe ao professor atuar concomitantemente em diferentes etapas e modalidades de ensino, com diferentes currículos e públicos, o que exige maior preparação didática e múltiplos planejamentos.

Outro aspecto característico da atividade do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica é a necessidade de o docente efetuar uma transposição didática contextualizada de conteúdos que configuram e integram a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho. Entendo que atuar nesta perspectiva é algo bastante complexo, principalmente tendo em vista algumas características atribuídas à docência no campo da educação profissional que ainda precisam ser ultrapassadas, como a concepção instrumental de educação para a empregabilidade, a ausência de políticas consistentes para a formação de professores e a superação da visão fragmentada e linear do ensino médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Sendo assim, a ação do professor EBTT se distancia da tarefa de ensinar a executar uma técnica, comumente relacionada à Educação Profissional. Pelo contrário, como dito anteriormente, o trabalho docente na EPT é uma ação que perpassa quatro gêneros de conhecimento: o didático-político-pedagógico, o técnico específico do seu campo de atuação e das áreas de formação profissional, científica e tecnológica, o profissional docente, e o da dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo.

Com essas considerações, é possível reforçar a tese de que se constituir professor EBTT é um processo complexo e singular, situado entre o magistério superior, pois o trabalho pedagógico

²⁷ Os eixos tecnológicos aprovados pelo Conselho Nacional de Educação são: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais.

é desenvolvido sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão; a educação profissional, em vista da formação para o mundo do trabalho; e a formação geral, dada a perspectiva de uma formação humana e integral. A dualidade histórica, entre a oferta de uma formação tecnicista/instrumental e de uma formação intelectual, que marca esta modalidade de ensino é outro aspecto que repercute nos modos como os professores interpretam e desenvolvem o seu trabalho. Além disso, entendo que a cultura organizacional dos IFs, pautada pela integração e verticalização, pela heterogeneidade do grupo docente e pela diversidade dos alunos, contribui para a especificidade da atividade docente nesta modalidade.

Kianda*Tambolelé (2004)*

A dor da queda é forte
A vontade de parar é muita
O medo de seguir é tanto
O sonho quase chega ao fim

A água de beber é pouca
O delírio do cansaço é muito
A lágrima que cai é tanta
Que pode até me afogar

Mas a chama desse fogo é grande
A verdade desse sonho é muita
O caminho a seguir é tanto
O desejo de chegar é mais

Por isso eu não deixo de caminhar
Eu não deixo de procurar
Por isso eu não deixo de caminhar
Por isso eu não deixo de caminhar
Eu não deixo de procurar
Por isso eu não deixo de caminhar

Eu sei que a correnteza é forte
Mas a água que te molha é santa
Se a alma que navega é muita
A estrela iluminará



2 CONSTRUINDO UM CAMINHO

Ao longo deste capítulo, narro como fui construindo o caminho para realização desta viagem investigativa, ou, em outras palavras, como se deu o processo metodológico que desenvolvi para produzir e interpretar as histórias que ouvi e vivi. Incluo aí os principais achados da minha revisão de literatura, o contexto vivenciado no campo de pesquisa, a apresentação dos meus companheiros de viagem — professores e professoras participantes — e como fui concebendo uma forma para contar a vocês essa história. Ao embarcar nesta jornada, percebi que o processo de narrar a minha experiência de produção dos textos de campo, bem como a forma como construí minha abordagem narrativa, foi circunstanciado pelo referencial teórico e atravessado pelos sentimentos, memórias e interpretações que mobilizei enquanto vivia e contava as histórias desse caminhar. Neste sentido, espero que em minha narrativa a teoria seja percebida no modo como a investigação foi conduzida, como foi constituído o material (auto)biográfico e como foi composto este relatório de pesquisa. Afinal, como expressam Clandinin e Connelly (2015, p. 48), “experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela”.

2.1 Os caminhos trilhados por outros viajantes

Para conhecer melhor meu contexto acadêmico, foi importante lançar um olhar sobre os caminhos trilhados e os conhecimentos produzidos por outros pesquisadores no processo de compreender a temática da identidade profissional do professor que atua na Rede Federal. Neste sentido, apresento a seguir uma síntese da revisão de literatura²⁸ realizada a partir do levantamento de teses e dissertações disponíveis no portal da Ufes e Capes, bem como de artigos na plataforma SciELO. A partir dessa análise, foi possível identificar contribuições relevantes para as discussões que proponho nesta investigação, bem como obter um panorama geral das publicações disponíveis sobre a questão identitária na Educação Profissional e Tecnológica.

O meu primeiro passo foi buscar por produções do repositório institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, ao qual essa pesquisa está vinculada. Essa base de

²⁸ Um artigo com esta revisão completa foi publicado na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, (COSTA; COELHO, 2023).

dados não disponibiliza pesquisa por descritores ou filtros, sendo assim, realizei a seleção a partir da leitura dos títulos dos trabalhos publicados desde 2008 — pois, como já mencionei, este foi o ano de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 11.892 — até as últimas²⁹ publicações disponibilizadas. Nessa triagem, não encontrei registro dos termos *identidade docente* ou *identidade do professor* nos títulos. Procedi, então, à leitura dos resumos, em que os termos foram encontrados em três trabalhos, mas em nenhum deles estavam relacionados ao professor da Educação Profissional e Tecnológica. A esse respeito, encontrei outros três estudos: dois deles (MATTOS, 2013; MACIEL, 2016) tratavam do direito à educação profissional e a expansão da Rede Federal; o terceiro (JANUÁRIO, 2018) propunha uma análise comparativa da condição docente entre o curso técnico em mecânica no Instituto Federal do Espírito Santo e no Senai-ES. Portanto, no repositório da Ufes, não identifiquei estudo relacionado especificamente à temática da identidade profissional do docente EBTT.

Segui com o levantamento no catálogo de teses e dissertações da Capes, assim como em periódicos indexados na base de dados do SciELO. Na triagem³⁰, o recorte temporal foi o período de 2008 até maio de 2021 e as equações³¹ utilizadas foram: *identidade AND (professor OR docente) AND “instituto federal”*, *identidade AND (professor OR docente) AND “educação profissional”* e *identidade AND (professor OR docente) AND “ensino técnico”*.

Do ponto de vista dos procedimentos, os trabalhos selecionados foram lidos, analisados e sintetizados com referência às orientações propostas em Romanowski e Ens (2006). Os resultados foram organizados em planilha do Excel, contendo o ano de publicação, a instituição, o autor, o título do trabalho e o *link* para acesso ao texto na íntegra. Além disso, outras colunas foram criadas para inserir dados identificados com base na leitura dos resumos, incluindo: objetivo, metodologia, principais referências, resultados e palavras-chave. O movimento de ler e reler os resumos forneceu uma visão geral das investigações, possibilitando indicar algumas tendências das pesquisas da área e selecionar aquelas que

²⁹ Consulta realizada em 12 de setembro de 2019, disponível em: <<http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE>>.

³⁰ Consulta realizada em 1º de maio de 2021, nos sites: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>> e <<https://scielo.org/>>.

³¹ As equações utilizam operadores lógicos booleanos que definem as relações entre termos da pesquisa. Ao executar uma pesquisa o AND retorna estudos que contenham ambos os termos pesquisados, enquanto o uso do OR resulta em trabalhos que apresentam no mínimo um dos termos utilizados na busca.

tratavam diretamente da temática identidade docente na EPT. Por fim, realizei a leitura completa dos trabalhos selecionados.

Na busca realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes, removidas as duplicidades, encontrei 80 teses e dissertações. Após a exclusão de 44 trabalhos, por, já no título, evidenciarem temáticas distintas da identidade docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica, selecionei 36 estudos para leitura dos resumos. Dentre eles, apenas oito trabalhos discutiam o objeto deste estudo, os quais foram listados no Quadro 1. Os demais foram desconsiderados por tratarem exclusivamente dos saberes e competências da prática docente (5), de professores de áreas específicas (5); da formação pedagógica para docentes não licenciados (4); de instituições externas à rede federal (4); da carreira e condição do trabalho docente (4); de programas de formação inicial e continuada (3); da representação social da docência (3). Assim, no portal Capes, foram obtidos oito trabalhos, quatro teses e quatro dissertações, que tratam da identidade docente de professores da EPT.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados do catálogo da Capes

ANO	INSTITUIÇÃO E REGIÃO	PROGRAMA	AUTOR(A), TÍTULO
2020	Universidade Federal de Uberlândia (Sudeste)	Doutorado em Educação	DIAS, Marlei José de Souza. <i>Tecendo colaborativamente a formação e o desenvolvimento profissional docente no IFTM: identidade, saberes e práticas.</i>
2018	Instituto Federal Sul Rio Grandense (Sul)	Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia	GOMES, Daiane da Silva. <i>A formação de professores da educação profissional: trajetórias de sujeitos do campus avançado Jaguarão.</i>
2018	Universidade Nove de Julho (Sudeste)	Mestrado em Educação	SOBREIRA, Maria Aparecida S. Pereira. <i>O retrato identitário do professor do curso de mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.</i>
2016	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Sul)	Doutorado em Ciências Sociais	SANTOS, Jocelaine Oliveira dos. <i>Tensões e contradições nos processos identitários do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT.</i>

2014	Universidade do Sul de Santa Catarina (Sul)	Mestrado em Educação	SANCHES, Maria Pierina F. Porcel. <i>A constituição da identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio: possibilidades e desafios.</i>
2014	Universidade Federal de Ouro Preto (Sudeste)	Mestrado em Educação	VITOR, Valter Luiz de Almeida. <i>Identidade docente e educação profissional técnica de nível médio: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG.</i>
2014	Universidade Federal do Rio Grande (Sul)	Doutorado em Educação Ambiental	FREITAS, Luciane Albernaz de A. <i>Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora.</i>
2012	Universidade Federal de São Carlos (Sudeste)	Doutorado em Educação	HELMER, Ester Almeida. <i>A construção da profissionalidade docente no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A pesquisa realizada na base de dados SciELO, com os descritores e recorte temporal supracitados, excluídas as duplicidades e seguindo os mesmos procedimentos, resultou em sete artigos selecionados. Entre eles, Morgado (2011) e Cardoso *et al.* (2016) discutiram o conceito de identidade docente e os desafios impostos às escolas e professores. Pereira *et al.* (2015) realizaram um projeto de intervenção que abordou a articulação entre o clima da escola, o trabalho docente e a identidade profissional. Fartes e Santos (2011) abordaram a formação dos professores da EPT no Brasil sob o olhar da construção de uma cultura profissional. Almeida, Penso e Freitas (2019) e Gomes, Ferreira e Pereira (2013) realizaram revisões da literatura sobre a identidade profissional do professor de alfabetização e de educação física, respectivamente. Por fim, Sales e Chamon (2011) apresentaram um estudo quantitativo que analisou os fatores intervenientes na escolha da profissão e a influência desses na construção da identidade profissional docente. O trabalho de Fartes e Santos (2011), intitulado “Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da EPT”, foi o único que dialogou diretamente com a proposta desta investigação.

Durante o meu levantamento, deparei-me, fora das plataformas, com o artigo “A identidade do professor licenciado no ensino secundário integrado: entre a paixão e o acaso”, de Lustosa e Aliança (2017). Esse estudo buscou compreender a identidade docente no contexto empírico

da EPT. As autoras realizaram entrevistas semiestruturadas com 27 professores dos cursos de informática dos três *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A participação de professores licenciados, bacharéis e técnicos entre os participantes garantiu a representatividade no *corpus* da pesquisa. Apoiada na abordagem (auto)biográfica, a análise dos relatos permitiu evidenciar como cada professor relacionou sua própria formação com a sua atuação profissional, percepções sobre os caminhos traçados antes da opção pela docência e aqueles que são hoje seguidos. Portanto, embora a revisão não tenha retornado esse estudo, decidi incluí-lo como referência de aproximação aos conceitos e resultados do campo de pesquisa no que tange aos trabalhos sobre a identidade docente do professor EBTT.

Com a revisão de literatura foi possível me aproximar dos conceitos e conhecimentos produzidos pelo campo, evidenciando a abordagem (auto)biográfica como a opção da qual não poderia me afastar para alcançar os objetivos desta investigação. Os resultados também sugerem que há convergência nas pesquisas sobre a identidade docente, caracterizada como um processo dinâmico, constituído nas relações, vivências em sala de aula e marcado pela trajetória de vida dos professores e professoras que participaram das pesquisas. Esse entendimento corresponde ao que venho construindo nesta investigação, pois componho o sentido de identidade profissional docente como mutável, dinâmica e singular, abrangendo os sentimentos, crenças e valores do professor sobre si mesmo e sobre a profissão, em um processo contínuo de desenvolvimento a partir da reflexão e da interação com outros sujeitos e com o contexto profissional. Todavia, embora nos estudos analisados as compreensões do conceito de identidade docente se assemelhem, os autores abordam o tema segundo diferentes perspectivas, como o perfil e o papel do professor, os saberes e habilidades necessários para a docência, a formação inicial e continuada, as representações sociais, a subjetividade e a profissionalidade docente.

Outro ponto comum nas pesquisas é o reconhecimento da heterogeneidade do coletivo de professores que compõe o corpo docente dos Institutos Federais, não só em relação à formação inicial (tecnólogos, licenciados e bacharéis), mas também em decorrência da atuação em diferentes níveis e modalidades, articulada à tríade ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, a revisão sinaliza a identidade dos professores e professoras da EPT como um processo que se movimenta em direções múltiplas, dependendo, entre outros fatores, dos componentes curriculares que os docentes lecionam. Por vezes, se aproxima do campo de

atuação dos professores universitários, outras vezes dos professores do ensino básico e há ainda um movimento em direção à atuação profissional técnica e ao mundo do trabalho.

A partir da revisão, também foi possível notar que, apesar de os IFs serem instituições organizadas e estruturadas em rede, compartilhando elementos significativos, cada unidade institucional descrita apresenta suas próprias características, histórias e contextos específicos que influenciaram diretamente o processo de construção identitária dos professores e professoras que participaram das investigações.

Em relação aos autores que estiveram mais presentes nas citações dos trabalhos analisados, destaco Claude Dubar e António Nóvoa, que preconizam a identidade como processo de construções sociais contingentes e históricas. Para esses autores, a identidade profissional está fortemente relacionada com a cultura da profissão, o contexto institucional e a interação com os outros sujeitos, portanto em constante processo de transformação.

No que se refere à abordagem metodológica, dos dez trabalhos (quatro teses, quatro dissertações e dois artigos), nove foram baseados em métodos qualitativos e um realizou uma investigação quali-quantitativa. Além disso, à exceção do artigo de Fartes e Santos (2011), os estudos que integram a revisão de literatura são de natureza empírica, com destaque para o uso de entrevistas narrativas e semiestruturadas como método de produção de dados. Convém acrescentar que todas as pesquisas foram realizadas no contexto de atuação profissional dos pesquisadores. Entendo que, em trabalhos como os que foram analisados, essas escolhas são bastante coerentes para compreensão do objeto de estudo. Da mesma forma, nesta investigação, a minha relação com os participantes e com o campo é o que imprime significado à pesquisa.

Quanto às palavras-chave, nos nove trabalhos — um dos estudos não apresentou palavras-chave —, encontrei 29 descritores diferentes. As expressões mais frequentes entre eles foram Identidade Docente e Educação Profissional, abordados em quatro pesquisas, seguidos de Formação de professores, presente em três estudos. Essa diversidade de palavras-chave, o uso de “identidade” associada a diferentes termos e as várias nomenclaturas utilizadas para a modalidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica diluem a frequência de descritores que identificam a temática. Esse fato prejudica o acesso à informação e a divulgação do conhecimento produzido nessa área. Neste contexto, posso inferir que não há consenso do campo em relação à terminologia para tratar da identidade docente, bem como da

Educação Profissional e Tecnológica, indicando que a seleção realizada provavelmente não identificou a totalidade de trabalhos concernentes à identidade docente do professor que atua nessa modalidade.

Em relação às conclusões, há nos estudos analisados elementos comuns, pois todos apontam para a discussão em torno do processo formativo dos professores como componente para constituição da sua identidade e desenvolvimento da sua profissionalidade. No geral, as pesquisas caracterizam uma formação para professores com base na interação, reflexão e no contexto da instituição como possibilidade de ressignificação identitária e consequente reconstrução da cultura da profissão. Esses são aspectos que corroboram as proposições que apresento nesta investigação.

Nesse sentido, o levantamento realizado demonstrou que a questão da identidade docente do professor que atua nos Institutos Federais é pouco explorada, complexa e diversa, com interface em diferentes temáticas, por isso é indispensável maior aprofundamento teórico e metodológico do objeto em suas múltiplas dimensões. Compreendo, ainda, a necessidade de trazer para o contexto da pesquisa educacional o olhar sobre a especificidade da ação docente na Educação Profissional e Tecnológica, entrelaçada na dicotomia entre formação geral e formação técnica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão. Esses aspectos acentuam a relevância desta pesquisa, ao propor a reflexão sobre a identidade profissional docente realçando a voz e a perspectiva do professor.

2.2 O percurso até a produção das narrativas

Compartilho a seguir os passos dados no início da jornada investigativa, descrevo o caminho até a definição dos professores e professoras participantes, a elaboração da pergunta geradora e sua realização, bem como o contexto em que ocorreram as entrevistas e a Roda de Conversa. Mostro como foi a minha entrada no campo de pesquisa, as dimensões éticas que perpassam a investigação e os procedimentos seguidos até a produção do material (auto)biográfico. Dessa forma, ao longo desta seção, reflito sobre a minha experiência como pesquisadora, os desafios enfrentados, as escolhas feitas e os sentimentos envolvidos na experiência de estar no *entremeio*, em referência ao espaço tridimensional e, igualmente, no sentido de estar entre histórias, as minhas e as dos participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

O meu ponto de partida para compreensão dos processos de constituição identitária docente foi procurar entender os professores e professoras como produtores de conhecimento no contexto do trabalho e da profissão docente, tanto a partir de saberes formalizados como de saberes experienciais. Conforme Nóvoa (1992, 2013), Josso (2010), Moita (2013), dentre outros, assumo os saberes docentes na perspectiva da existencialidade singular-plural. Assim, pretendo compreender os conhecimentos provindos de situações biográficas de cada professor em um processo reflexivo de articulação entre saber, fazer, pensar e sentir, dinamizados pelas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais. Portanto, entendo o professor enquanto sujeito histórico, social, dinâmico, envolvido em um processo contínuo e participado de formação baseado na reflexão sobre si, a profissão no que se refere às dimensões da prática profissional e às questões culturais e políticas envolvidas no exercício da docência.

A concepção de professor que adoto vai ao encontro do trabalho de Passeggi (2016). Em sua abordagem, essa autora concebe o professor como sujeito biográfico, um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, capaz de refletir sobre si e sobre a escola, “aprendendo, teorizando, conhecendo e conhecendo-se de forma mais autônoma” (PASSEGGI, 2016, p. 81). Dessa maneira, compreende a formação docente na perspectiva de uma aprendizagem que ocorre ao longo da vida e em todas as circunstâncias do viver, reconhecendo a experiência biográfica como central no processo formativo do professor. Passeggi (2016) ressalta a complementaridade e o efeito cumulativo das aprendizagens, sejam elas formais (validadas por diplomas), não formais (resultado de experiências profissionais e sociais) ou informais (desenvolvidas de forma não intencional em situações do cotidiano). Assim, assumo com a autora que:

[...] o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (*life learning*), em todas as circunstâncias (*lifewide learning*), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender. Sua autonomização (emancipação) advém da sua disposição para dar sentido a suas aprendizagens, explícitas ou tácitas, que lhes são úteis para se posicionar como sujeito e tomar decisões (PASSEGGI, 2016, p. 75-76).

Articulada a essas ideias, no processo de compreensão do professor como uma pessoa em formação, situada no tempo e espaço, trago também a contribuição de Moreira (2001), que o reconhece como profissional capaz de relacionar dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Com este entendimento, o autor recomenda que, em uma prática reflexiva, o professor: 1) considere tanto aspectos internos à profissão quanto as condições externas em que a prática se desenvolve, assumindo o compromisso de construção de uma sociedade

menos opressiva; 2) questione as desigualdades e as relações de poder presentes na sala de aula; 3) incentive e participe de articulações para se estabelecer uma rede de apoio e colaboração entre os professores da escola, como também entre grupos de discussão e aprendizagem de outras instituições, favorecendo mecanismos de cooperação que oportunizem a reflexão coletiva e o crescimento mútuo. Assim, Moreira (2001, p. 11) afirma que:

A idéia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação.

Ao compreender o professor a partir dessa ótica, considero que aspectos pessoais e profissionais, presentes nas narrativas de sua história de vida, repercutem na maneira de conceber e viver a profissão. Além disso, ao colocar o docente no centro da investigação e promover uma reflexão sobre sua vida, por meio das histórias de sua trajetória, tanto o professor constrói a compreensão sobre o seu percurso quanto nós, investigadores e leitores, ao ouvir/ler suas histórias, assimilamos as experiências, recuperamos lembranças e refletimos sobre as nossas próprias histórias.

Dessa forma, a experiência de produção e escuta das narrativas é um processo reflexivo no qual os participantes e eu, enquanto pesquisadora e professora, formamo-nos, com base em um balanço de vida. Nóvoa (2002, p. 39) confirma esse entendimento ao afirmar que esses momentos de “balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”.

Em vista dos pressupostos apresentados, esta pesquisa está centrada na escuta atenta da narrativa de professores e professoras da EPT no IFMG *campus* Betim sobre suas histórias de vida e experiências na educação, desde estudantes do ensino básico até o momento atual, como docentes da Rede Federal. Entendo, em consonância com Frison e Abrahão (2019), que esse processo de produção das narrativas envolve narrador e ouvinte, pela palavra dada e pela escuta atenta, em um movimento de partilhar e repensar a vida. Portanto, segundo as autoras, a escuta possibilita a palavra dada e requer respeito sobre os sentimentos revelados do narrador. O ouvinte, por sua vez, redimensiona o vivido, estimulado pela palavra que o outro compartilha ao se narrar.

Neste ponto, considero importante retomar o meu vínculo com os participantes da pesquisa. Como mencionado anteriormente, sou servidora do IFMG *campus* Betim e componho o corpo técnico, atuando na Seção de Controle e Registro Acadêmico. Na dinâmica do meu trabalho, convivo de forma harmoniosa e tenho um bom relacionamento com todos os docentes e demais técnicos do *campus*. Algumas amizades extrapolam o ambiente profissional, em virtude de minha trajetória no campo da educação. Há, por exemplo, professores com os quais a minha ligação é anterior ao meu ingresso na Instituição, alguns eu conheci durante a minha graduação em matemática e outros no contexto de trabalho em outras redes. Dessa forma, os participantes desta pesquisa são pessoas do meu convívio, com as quais há uma relação de confiança e respeito anterior à investigação.

Portanto, além da ética e anonimato, garantidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (disponível no Apêndice A), no desenvolvimento dessa pesquisa estive constantemente envolvida pelo sentimento de preocupação e cuidado com os professores e professoras participantes. Durante toda a caminhada investigativa, estive consciente da responsabilidade que tenho na condução ética da pesquisa, uma vez que a relação de amizade amplia a conexão entre quem narra e quem escuta, assim como a intensidade das emoções e sentimentos envolvidos na experiência de narrar a sua história. Além disso, o projeto de pesquisa foi apresentado para apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, com número de registro 31924820.5.0000.5542.

Nessa jornada, um aspecto importante foi a produção do material (auto)biográfico. Com a prudência que se faz necessária quando não se conhece a estrada, guiei-me pela forma proposta para entrevistas narrativas de Jovchelovitch e Bauer (2002). Considerando as particularidades envolvidas em cada uma das etapas estruturadas pelos autores, realizei, em 2019, uma entrevista piloto, buscando inserir-me no campo da pesquisa (auto)biográfica e desenvolver maior familiaridade com a técnica. Sendo assim, busquei um participante inicial, uma espécie de participante experimental, alguém que poderia me acompanhar no “*test-drive*” para a realização dessa viagem. O companheiro escolhido foi um docente do IFMG *campus* Betim. O convite foi feito ao professor considerando conversas informais no ambiente de trabalho. Durante os intervalos das aulas, ao falar sobre nossas pesquisas, ele se mostrou disponível para contribuir e interessado pela abordagem narrativa.

Após acertar a data e o horário do nosso encontro, antes da realização da entrevista, busquei mais informações sobre o professor, consultando o seu *Curriculum Lattes*. Com isso pude me

aproximar, mesmo que superficialmente, da história de vida profissional do meu primeiro companheiro nessa viagem. Decidimos nos reunir no *campus*, ao final do seu turno de trabalho. Para o nosso encontro, reservei a sala de atendimento aos estudantes. Essa sala contém uma única mesa redonda com quatro cadeiras, um armário que guarda livros e documentos e uma mesa lateral que serve de apoio para uma bandeja, contendo uma jarra com água e copos. Para a nossa conversa, preparei um café, como se esperasse em casa um amigo. Eu estava bastante animada e ansiosa para viver aquela experiência. No horário acertado o professor chegou. Surpreso com a recepção, ele demonstrou estar alegre por contribuir com a minha investigação, em seguida nos sentamos e compartilhamos um cafezinho com bolo e pães de queijo. Ele falou sobre o dia, mostrou-se bastante confortável com a entrevista e com a gravação, que foi realizada no formato de áudio, usando o celular. Passado esse momento de descontração, apresentei novamente o projeto de pesquisa, procedi a leitura do TCLE, respondi algumas dúvidas e, após as assinaturas, iniciamos a conversa a partir da pergunta geradora:

Gostaria que você me contasse sua história na educação. Desde a graduação, ou antes, se preferir, quando era estudante da educação básica, até o momento atual. A entrada na profissão e seu percurso até chegar a professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFMG *campus* Betim. Você pode levar o tempo que for preciso para contar sua história, podendo dar detalhes, pois tudo o que for importante para você me interessa (Elaborada pela autora, 2019).

Seguindo a proposta de Jovchelovitch e Bauer (2002), busquei, durante a entrevista narrativa, encorajar o participante a falar livremente sobre sua história, motivado pela pergunta geradora. Para isso, realizei o mínimo de interferência possível, apenas com a sinalização de forma não verbal ou paralingüística (“hmm”, “sim”, “sei”), estimulando o professor a continuar a narração. Dessa forma, para obter melhores resultados, durante a entrevista evitei escrever e comentar, e mantive minha atenção no interlocutor e em sua narrativa.

O material (auto)biográfico produzido nessa entrevista piloto foi rico em detalhes, argumentação e em colocações com referência a acontecimentos concretos, em lugares e em tempos bem definidos. Em algumas passagens da narrativa afloraram emoções; em outras, as recordações levaram o participante a reviver tensões, demonstrando a entrega do professor à experiência e a profundidade das reflexões que a narrativa lhe proporcionou. Envolvida com a tensão e os sentimentos narrados, em alguns momentos também me emocionei, sendo necessárias algumas pausas para tomar uma água e nos recompormos. Aqui percebi o quanto a narrativa envolve uma relação de cumplicidade, suscitando um conjunto de sentimentos e emoções no narrador e no ouvinte/pesquisador.

Após o professor finalizar a sua narrativa, realizei algumas perguntas, buscando retomar partes da história com mais detalhes, esclareci dúvidas e especificidades acerca da história narrada, comentei sobre pontos comuns à minha própria trajetória e interrompi a gravação. Conversamos mais um pouco, o professor se sentiu confortável e relaxado para falar sobre alguns desafios em relação ao seu trabalho, tratou também sobre suas perspectivas de futuro, seus sonhos e desejos. Despedimo-nos do encontro em um clima de amizade e contentamento. Em seguida, continuei na sala e realizei algumas anotações sobre a nossa conversa não gravada.

A entrevista piloto permitiu-me confirmar a potência da abordagem (auto)biográfica para perceber as nuances que envolvem o processo de construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente. A narrativa produzida pelo professor sobre sua trajetória de vida trouxe as marcas do que é próprio da sua experiência, ao mesmo tempo em que apresentou o contexto político e social em que ele esteve inserido nos diferentes momentos de sua história, desde aluno da educação básica, a formação inicial, a entrada na profissão e a permanência na docência. A experiência de narrar a própria história foi um movimento de profunda reflexão. As histórias produzidas afetaram ambos, professor participante e eu, pesquisadora. A partir da palavra dada pude recuperar minhas próprias memórias e, dessa maneira, pensar sobre como vivo a profissão e o porquê do modo como trabalho, inclusive considerando as minhas incompletudes e fragilidades.

Diante do material constituído, realizei a transcrição na íntegra, que foi enviada por e-mail ao professor. Em encontros não agendados, no *campus* Betim, conversamos de forma descontraída, ao final do dia de trabalho ou nos intervalos das aulas, sobre a experiência que vivenciamos e as reflexões desencadeadas pelo processo de narrar a própria história. Também, a partir da leitura do material transcrito, o professor pôde retomar e complementar algumas passagens. Este “*test-drive*” da viagem me permitiu utilizar a técnica de Jovchelovitch e Bauer (2002) para preparar e conduzir uma entrevista narrativa. Além disso, possibilitou vivenciar os sentimentos e emoções que a entrevista nessa abordagem provoca no narrador e, de certo modo, também no pesquisador.

A entrevista narrativa propiciou a fala livre do professor, que, como autor, organizou e escolheu o enfoque dado às experiências e acontecimentos em sua história. Distante do vivido, o professor aproxima-se da experiência narrada e pode refletir sobre como se articularam as etapas da sua vida, os momentos de tomada de decisão e suas reações,

incluindo os diferentes contextos e as relações interpessoais estabelecidas durante sua trajetória. Assim, a realização do “*test-drive*” dessa viagem investigativa chama a atenção para o foco na experiência humana e a relação de colaboração entre pesquisador e participantes como marcas dessa metodologia.

Ao falar em experiência, vale ressaltar que “ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais” (JOSSO, 2010, p. 49). As experiências são o que ficam em nossa memória, as ocasiões que nos propiciam aprender, os acontecimentos dos quais são adquiridos e incorporados saberes de referência, com base na reflexão sobre o vivido, o observado e o sentido, na relação com o outro, consigo próprio e com o mundo. As experiências têm “uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extraímos informações úteis às nossas transações conosco próprio e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010, p. 48).

A experiência de narrar o próprio percurso formativo oportunizou ao professor refletir sobre os seus posicionamentos, a sua maneira de ser e estar na profissão, em uma visão retrospectiva e prospectiva de sua vida. As lembranças e memórias expressas na narrativa do professor comportam os saberes, a subjetividade e a singularidade que marcam o seu processo identitário e o seu desenvolvimento ao longo da carreira, que envolve outros profissionais, instituições e a correlação entre vida pessoal e profissional.

Assim, a partir da experiência da entrevista preliminar, realizei um estudo, com vistas a compreender os aspectos envolvidos no processo de construção da identidade e desenvolvimento profissional do meu primeiro companheiro nessa viagem. Tal ação me permitiu perceber que se tornar professor é um processo longo, dinâmico, contínuo e complexo, que articula aspectos cognitivos, afetivos, éticos, crenças e valores à própria atuação docente, entre outros elementos que perpassam o processo identitário e o desenvolvimento ao longo da carreira profissional. Portanto, confirma-se o que afirma Nóvoa (2013): a maneira como o professor ensina está diretamente relacionada com aquilo que ele é como pessoa quando exerce o ensino.

O resultado desse estudo foi apresentado no XVIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF), em 2020. A análise do texto de campo também resultou em um artigo (COSTA; COELHO, 2020a), publicado no Dossiê: Memória, Narrativas e Formação Docente da *Revista de Ciências Humanas e Sociais – MISSÕES*. Nesse artigo, apresento minhas reflexões, com

base na entrevista piloto, para o uso das narrativas como opção metodológica de pesquisa, meio para produção dos dados e possibilidade de formação. Desta forma, a partir do “*test-drive*”, os caminhos para a realização dessa viagem investigativa foram se mostrando mais claros, embora rodeados pela complexidade da vida, em seus aspectos internos, que envolvem sentimentos e modos de ser, e externos, como a cultura e as relações sociais.

Após essa primeira experiência, continuei minha caminhada, porém, antes de agendar a entrevista com os participantes, buscando me preparar, intensifiquei as leituras de estudos que utilizaram o método (auto)biográfico. Dentre eles, destaco os trabalhos de Bragança (2009), Lima (2003) e Silva (2010). Seguindo motivada para ouvir as histórias dos professores, comecei a escrever um convite com informações sobre a pesquisa, incluindo o TCLE. No texto, também me disponibilizei a agendar uma conversa para esclarecimentos e destaquei os princípios éticos que pautam todo o processo de investigação.

Estava tudo pronto para colocar o pé na estrada, entretanto o convite não foi enviado e a entrada em campo prevista para ocorrer no 1º semestre de 2020 foi adiada. Fomos todos surpreendidos pelo contexto de isolamento social imposto pela pandemia do novo Coronavírus. Em meio ao medo de contágio, a sensação de impotência, o estresse provocado pela intensificação do trabalho, a adaptação às atividades remotas, as notícias de agravamento da crise econômica e social, o aumento do desemprego e da fome no país, precisei fazer uma pausa e me dedicar a estabelecer uma nova rotina doméstica que conciliasse as várias *lives*, aulas remotas, reuniões e trocas de mensagens pelo celular com as demandas dos meus filhos e ainda garantir que os meus pais ficassem em casa. A pandemia transformou a dinâmica da vida, alterou a maneira como nos relacionamos, trabalhamos, sentimos e pensamos, portanto, foi necessário mudar a forma de estar com as minhas companheiras e os meus companheiros de viagem, os professores que aceitaram participar da pesquisa. O plano inicial de encontros presenciais em ambiente acolhedor, com a possibilidade de dividir um café, foi substituído por reuniões virtuais utilizando as plataformas *on-line* disponíveis gratuitamente na internet.

Nesse contexto, em fevereiro de 2021, ciente da necessidade de manutenção do isolamento social e mais familiarizada com as reuniões remotas, o convite foi enviado para todos os 58 professores efetivos do IFMG *campus* Betim. Responderam positivamente ao convite 21 professores, dos quais dois, após agendamento e uma conversa inicial, não puderam

participar. Dessa forma, começo essa viagem dando as mãos a 19³² companheiros que aceitaram compartilhar suas histórias de vida e contribuir com esta pesquisa. Inicialmente, eu havia definido que a investigação contaria com a participação de cinco professores, e os critérios de seleção seriam: maior tempo em exercício no IFMG *campus* Betim e maior representatividade em relação aos cinco cursos ofertados pela instituição. Porém, considerando a disponibilidade e o carinho presente nos retornos ao meu convite, decidi ouvir todos os que aceitaram partilhar comigo suas histórias de vida. Dado o número de participantes, para viabilizar a realização de todas as entrevistas, decidi realizar encontros individuais com alguns professores e reunir os demais em uma Roda de Conversa.

A metodologia denominada Roda de Conversa foi empregada com o objetivo de criar um espaço de diálogo entre os participantes. Ao compartilhar suas histórias de formação e atuação profissional, os professores puderam refletir e analisar coletivamente questões pessoais e profissionais que perpassam as situações de trabalho. A partir dessa experiência, reconheço, junto com Moura e Lima (2014), a Roda de Conversa como um rico instrumento de produção dos textos de campo na pesquisa narrativa. Para os autores, o acesso à memória pelo diálogo entre os pares promove a partilha de saberes, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos, em um exercício de escuta e de fala, que inclui o pesquisador, pela participação na conversa e na produção de dados para discussão.

Para a seleção dos professores que participaram das entrevistas individuais, considerei o maior tempo de exercício na instituição e a inclusão de representantes que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados no *campus*. Assim, doze professores participaram da entrevista individual, dois de cada campo de atuação, a saber: 1) ensino médio geral; 2) ensino médio profissional; 3) ensino médio geral e profissional; 4) ensino superior; 5) ensino médio geral e ensino superior; 6) ensino médio profissional e ensino superior. Com essa seleção foi possível garantir que representantes de professores dos cinco cursos ofertados no IFMG *campus* Betim participassem das entrevistas individuais. Os cursos são: técnico integrado em automação, técnico integrado em mecânica, técnico integrado em química, engenharia de controle e automação e engenharia mecânica.

³² Inicialmente, havia 19 participantes, mas, como será visto, seguiram comigo até o final dessa jornada 18 docentes.

A Roda de Conversa contou com a participação de sete professores. Destes, cinco atuam no ensino médio geral e dois atuam no nível médio em componentes curriculares da formação técnica profissional e no nível superior. Destaco que atuar em mais de um curso e nível de ensino é uma realidade para a maioria dos docentes do *campus* Betim.

Respeitando os rigores relacionados aos princípios éticos ao longo de todo o processo, os professores foram esclarecidos sobre a temática de pesquisa, a participação voluntária, os procedimentos da entrevista narrativa, as gravações das reuniões *on-line* (com registro de imagem e áudio), a privacidade dos envolvidos, a autorização para utilização e publicação do material, bem como a possibilidade de retirar a participação a qualquer momento. Para que minha viagem não fosse interrompida, alguns trâmites e documentações foram seguidos, como parte do ritual. Todos os 19 professores receberam e assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Antes de agendar o encontro virtual, alguns e-mails foram trocados, também mantive contato via ligações telefônicas e mensagens pelo *WhatsApp*. A data e o horário para as entrevistas individuais foram estabelecidas pelos participantes. Para a Roda de Conversa, fiz uma consulta prévia, de modo a encontrar uma data e horário em que todos sete convidados pudessem participar. Como o tempo de cada encontro não foi definido previamente, tive o cuidado de agendar uma única reunião por dia.

As reuniões virtuais foram realizadas durante os meses de março e abril de 2021, por meio da plataforma de reuniões e videoconferências *Google Meet*. As entrevistas individuais tiveram um tempo médio de 50 minutos de gravação. Em algumas, a conversa não gravada se estendeu por horas, em outras foi rapidamente finalizada. A Roda de Conversa durou pouco mais de 2h30min. Ao finalizar cada encontro, registrei minhas impressões e as questões discutidas após a interrupção das gravações. Ainda que estivéssemos reunidos de forma remota, todas as entrevistas foram permeadas de muita emoção, reflexões sobre o vivido e boas risadas. Outro elemento comum a todas as entrevistas e à Roda de Conversa foi o lamento pelo distanciamento social, a gratidão pela vida, o desejo pelas vacinas e o retorno às aulas presenciais.

É interessante frisar que as gravações permitiram perceber elementos da comunicação não verbal, como gestos e expressões do rosto, também a mudança de entonação da voz, os sentimentos e emoções que afloraram durante a narrativa. Além disso, a avaliação do procedimento metodológico após cada entrevista me possibilitou realizar alguns ajustes no processo, bem como direcionar o meu caminhar de pesquisadora. A pergunta geradora

cumpriu o seu papel, provocou em todos os participantes a reflexão sobre a própria história, e as tramas construídas abordaram as experiências como alunos, as escolas em que estudaram, o contexto de vida familiar, os professores que marcaram (positiva ou negativamente) as trajetórias escolares, o momento de definição do curso superior, o contexto envolvido na decisão de serem professores, a entrada na carreira, até a aprovação no concurso público no IFMG. Em todas as participações, o desfecho das narrativas envolveu um sentimento de satisfação, bem-estar e realização com a profissão. Assim, após cada professor ou professora demarcar o fim da narrativa e retomarmos a conversa no momento presente, realizei perguntas com o objetivo de fazer o meu companheiro de viagem continuar a sua narrativa, incluindo ou aprofundando a reflexão sobre as histórias de sua experiência depois do ingresso na Rede Federal.

A Roda de Conversa Virtual foi envolvida por um sentimento de muita alegria e carinho, e ficamos um tempo entregues ao bate-papo livre e descontraído. O contexto de isolamento social pareceu-me ampliar a expressão dos sentimentos. Todos os participantes se conhecem e trabalham juntos, então esse momento inicial foi como celebrar e agradecer a vida. Segui com a leitura do TCLE e apresentei a dinâmica da Roda de Conversa, sinalizando que todos se sentissem à vontade para compartilhar suas histórias e sentimentos, escutando uns aos outros, comentando, acrescentando e refletindo juntos a partir das narrativas. Iniciei a gravação e realizei a pergunta geradora. A conversa começou com a minha narrativa. Brevemente narrei a minha história, buscando refletir sobre os caminhos que percorri até a docência e depois como técnica, os contextos da minha vida pessoal e profissional, os meus interesses e aspirações. Motivados pela minha história, todos narraram suas trajetórias de vida, destacaram momentos decisivos para a definição da docência como profissão e o percurso até o ingresso no IFMG.

O diálogo do grupo durante as narrativas aconteceu no *chat* e os comentários e questionamentos realizados diretamente a cada docente sobre sua narrativa foram deixados para o final de cada história, usando o recurso “levantar a mão” do *Google Meet*, de modo que aqueles que pediam a fala eram automaticamente organizados pela plataforma em uma fila. Logo, a livre discussão a partir da pergunta geradora, as falas espontâneas e as interrupções, típicas de uma conversa em um grupo de pessoas, não aconteceram. Ainda assim, avalio que a Roda de Conversa Virtual trouxe temáticas relevantes para a pesquisa, provocou reflexões e

trocas de experiências entre os participantes, além de ter desencadeado o debate sobre questões relacionadas à docência no *campus* Betim.

Ao final da Roda, os professores expuseram o sentimento de alegria em compartilhar suas histórias, expressaram a tensão inicial que envolve falar sobre si em um grupo e demonstraram surpresa, pois, a partir desse encontro, conheceram aspectos da vida dos colegas não antes revelados. Também houve casos de professores que, alguns dias após a nossa reunião, me contactaram dizendo que a nossa conversa os provocou a refletir sobre o seu trabalho, a buscar fotos e entrar em contato com ex-colegas de profissão e pessoas que de alguma forma marcaram a trajetória de suas vidas.

Finalizada a etapa de produção das narrativas, iniciei a transcrição na íntegra do material. O processo foi feito com o auxílio da ferramenta de digitalização por voz disponível no editor de textos *Google Workspace*. Mesmo com esse recurso, foi necessário editar as transcrições para fazer correções devido a trechos inaudíveis, ruídos no ambiente e falhas de conexão com a internet durante a gravação ou por questões relacionadas à dicção e à velocidade da fala. Por essas razões, para algumas entrevistas o uso da ferramenta ficou inviável e a transcrição foi realizada manualmente, em um movimento de ouvir, voltar o vídeo, ouvir novamente e escrever o que eu ouvia. Não sou uma pesquisadora experiente na técnica de transcrição, portanto foi necessário aproximadamente de três a quatro horas para transcrever meia hora de entrevista, o que corresponde a cerca de dez páginas de texto em espaçamento 1,5 e fonte tamanho 12. Após a transcrição literal e sua verificação, isto é, ouvir a gravação conferindo-a com o texto transcrito, realizei pequenos ajustes na grafia e excluí repetições e marcas da oralidade, para que a leitura ficasse mais fluida. A esse respeito, Duarte (2004, p. 221) afirma que:

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada.

O trabalho de transcrição demandou tempo e esforço, porém revelou pormenores que passaram despercebidos durante a entrevista. À medida que textualizava as narrativas, fui percebendo a diversidade de tópicos que poderiam ser explorados e as múltiplas possibilidades de encaminhamento da pesquisa. Na dinâmica de ouvir repetidas vezes as falas, fui me apropriando das histórias, compreendendo aspectos sociais, culturais, familiares e pessoais presentes na vida dos professores e professoras em articulação com os seus percursos

formativos e profissionais, e também fui identificando as marcas biográficas e as singularidades que compõem cada história.

Por meio das reflexões provocadas por esse processo, tornou-se patente nossa existência singular-plural, nos termos discutidos por Josso (2010, p. 60, grifo da autora), “*integrando a globalidade do ser em todas as suas dimensões de ser-no-mundo como sujeito-ator de sua formação, de suas transformações e de seu vir-a-ser*”. Dessa forma, a transcrição foi “útil para se ter uma boa apresentação do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”, como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106). Enfatizando as considerações dos autores, transcrever as narrativas foi um processo dispendioso, todavia me provocou a perceber as complexidades que envolvem a vida e a pertinência dessa abordagem epistêmico-metodológica. Textualizar as gravações constituiu-se, portanto, em um primeiro movimento do processo analítico e uma ação importante para a organização, compreensão e interpretação do material (auto)biográfico produzido.

Os vídeos gravados e as transcrições das entrevistas foram compartilhados com os participantes da pesquisa para correções e verificação. Em todas as narrativas, embora o foco estivesse na trajetória formativa e profissional dos participantes e na docência na Rede Federal, as dimensões da vida pessoal estavam sempre presentes, sustentando e dando sentido às histórias. Desse modo, após a leitura da transcrição de sua narrativa, um dos meus companheiros me contactou para dizer do seu incômodo com a profundidade das revelações narradas sobre sua trajetória pessoal e relações familiares, ainda que tenha se sentido à vontade durante a entrevista. Conversamos sobre o seu sentimento, sobre a confidencialidade e o anonimato dos participantes, refletimos sobre como a nossa relação de respeito e amizade no trabalho criou uma ambiência que favoreceu a narrativa de histórias na esfera da vida privada, retomamos os princípios éticos que norteiam a investigação e, juntos, com a sensibilidade necessária, concordamos em retirar os dados produzidos por ele da pesquisa.

O questionamento desse professor provocou-me a pensar sobre o meu “contrato” com os participantes da pesquisa e as dimensões éticas que envolvem a proteção do material produzido, a confidencialidade, a privacidade, o sigilo e o anonimato dos meus companheiros nesta investigação. Ainda que eu tenha recebido a manifestação de um participante do desejo de manter o seu nome no relatório final e que o título do Projeto de Pesquisa (nomeado no TCLE) identificasse o IFMG *campus* Betim, pautada na relação de confiança que

estabelecemos, busquei a anuência dos participantes para localizar as narrativas no tempo e espaço. Desta forma, quando julguei necessário para a interpretação e atribuição de sentido à narrativa, identifiquei lugares institucionais ou sociais, datas e eventos específicos presentes nas histórias. Pois, entendemos (eu e meus companheiros e minhas companheiras) que, na perspectiva em que esta viagem foi planejada, contextualizar as paisagens em que se passam as histórias vividas e narradas nos ajudam no processo de interpretação e compreensão do material (auto)biográfico produzido.

Na composição dos textos de campo, novamente, levei algum tempo refletindo sobre a questão do anonimato e em como contar essas histórias de forma a não favorecer a identificação dos participantes, de modo a garantir o sigilo e a privacidade recomendados pelas diretrizes e regulamentações de pesquisas envolvendo seres humanos. Como afirmaram Clandinin e Connelly (2015, p. 225), essa é uma preocupação sempre presente na pesquisa narrativa e “mesmo quando garantimos anonimato, não parece de todo claro que ele é possível de alguma forma significativa.” Ainda assim, ciente de que essa é uma problemática complexa, que também envolve a questão da propriedade na composição dos textos de pesquisa, no decorrer deste estudo, em acordo como os professores, mantive a decisão pelo anonimato e firmei uma posição de zelo e respeito em relação aos participantes e suas histórias. Esse entendimento me levou a pensar sobre como escolher nomes fictícios de modo a enfatizar o sentido da relação de responsabilidade para com o outro que estabeleço nesta pesquisa e, ao mesmo tempo, reforçar a importância da contribuição dos meus companheiros e minhas companheiras de viagem, visto que essa é uma jornada que eu e os professores trilhamos juntos, em uma autoria compartilhada, marcada pela singularidade e pela nossa relação de igualdade como produtores de conhecimento.

Mais tarde, envolvida pela intensidade das narrativas que ouvi e que me provocaram a revisitar a minha própria história, a maneira que encontrei para responder às questões anteriores foi escolher como pseudônimo dos participantes nomes de professores que de alguma forma marcaram minha trajetória de vida. Com essa escolha, vislumbro realçar o meu respeito e a minha admiração por cada um dos professores e professoras que me acompanham nessa investigação e homenagear aqueles que ao longo da minha formação se tornaram referência para a profissão.

2.3 Os docentes do IFMG *campus* Betim

Nesta seção, apresento o corpo docente do IFMG *campus* Betim a partir de informações disponibilizadas pela Coordenação de Gestão de Pessoas. Embora não seja o foco da pesquisa traçar o perfil do professor do *campus*, considero que buscar informações sobre o corpo docente no qual os participantes desta investigação se inserem foi uma etapa importante para iniciar a compreensão do processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional dos professores e professoras em questão.

Uma análise inicial desses dados foi apresentada no VIII Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (SITRE), em 2020 (COSTA; COELHO, 2020b). Este evento bienal possibilita o encontro de profissionais e instituições de diferentes campos do conhecimento, brasileiros e estrangeiros, dedicados ao estudo da Educação, do Trabalho e da Identidade.

Durante o mapeamento, foram considerados fatores relativos à idade, sexo, autoidentificação étnica, estado civil, titulação e tempo de trabalho na instituição. Os dados foram organizados em planilhas do Excel, a partir das quais foram construídos gráficos e tabelas para a interpretação dos resultados. Por meio da comparação destas informações com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), foi possível estabelecer uma relação entre as características dos docentes do IFMG *campus* Betim e os resultados obtidos em âmbito nacional.

As informações divulgadas no Censo Escolar trazem a síntese dos principais dados da Educação Básica e não há a categoria docente EBTT, que, como mencionado anteriormente, perpassa por vários níveis de ensino, da educação básica à pós-graduação. Entendo a categoria docente da Educação Profissional como a mais próxima da realidade dos professores EBTT, pois inclui os docentes que atuam em curso ensino médio integrado, ensino médio normal/magistério, curso técnico concomitante, curso técnico subsequente, curso de formação inicial e continuada (FIC) e curso técnico integrado à educação de jovens e adultos (EJA).

Os dados estatísticos oficiais da RFEPCT sobre os docentes EBTT, ano base 2019, não foram divulgados pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP) no período de elaboração desta análise. As informações publicadas, referentes ao ano de 2018, indicam que a Rede Federal conta com um total de 45.486 professores, dos quais 94,68% são efetivos e trabalham no regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Quanto ao nível de escolaridade dos docentes

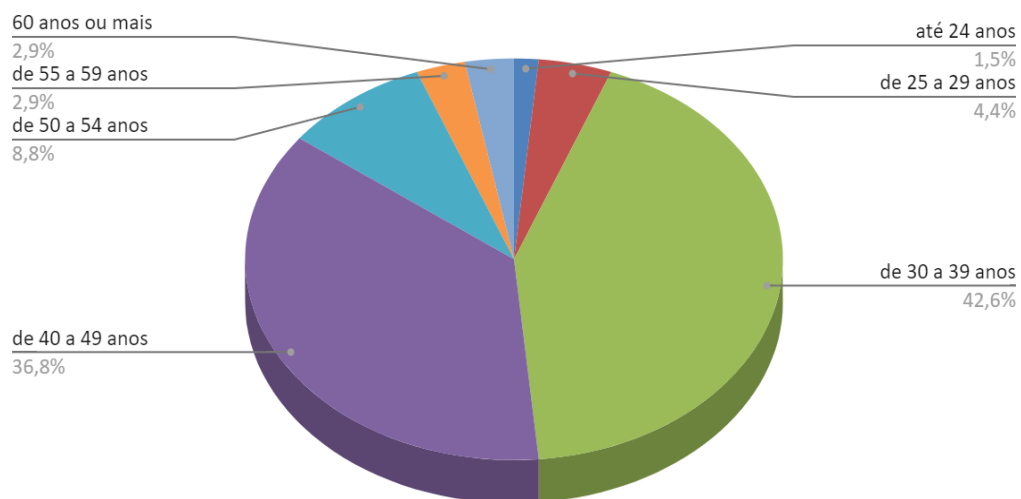
efetivos, tem-se que 52,54% dos professores são mestres, 28,02% doutores, 15,42% especialistas e 3,63% graduados. Os demais professores apresentam como maior escolaridade o ensino médio, Técnico ou Aperfeiçoamento. A PNP não disponibiliza informações sobre idade, sexo, autoidentificação étnica, estado civil e tempo de trabalho na docência dos professores da Rede Federal.

Segundo a Coordenação de Gestão de Pessoas³³, o *campus* Betim, em 2019, tinha um coletivo docente formado por 68 professores. Destes, 58 eram efetivos na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no regime de trabalho de 40 horas semanais e dedicação exclusiva, sete eram professores substitutos e três eram professores visitantes. No *campus* Betim não há professores em regime parcial de trabalho, isto é, com carga horária semanal de 20 horas.

Em relação à faixa etária, os dados indicam uma média de idade de 41 anos, sendo o maior número dos docentes com idade entre 30 e 39 anos (42,6%). Os professores e professoras com 40 anos ou mais corresponde a mais da metade do corpo docente (51,4%), já o grupo com menos de 29 anos não alcança 6% do total de educadores do *campus*. Esses dados podem ser observados com mais detalhes no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Percentual de docentes do IFMG Betim segundo a idade

Percentual de docentes segundo a idade



Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas.
Nota: Gráfico elaborado pela pesquisadora (2019).

³³ Dados disponibilizados via e-mail em outubro de 2019.

Os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), referentes ao Censo Escolar 2019, sobre a faixa etária dos docentes brasileiros que atuam na Educação Profissional também apontam um maior número de professores na faixa etária de idade entre 30 e 39 anos (38%). Outro ponto comum é a predominância de profissionais (49,3%) com mais de 40 anos. Aqueles com menos de 29 anos no Censo Escolar são 12,3% do total. A congruência entre os dados do Inep (2020) e do *campus* Betim podem indicar uma preocupação quanto à renovação do quadro de profissionais na Educação Profissional ou que os professores mais jovens ainda não encontram muito espaço para atuação nessa modalidade de ensino. Além disso, embora a formação *stricto sensu* não seja pré-requisito para o ingresso na carreira de docente EBTT, os editais dos processos seletivos favorecem aqueles que possuem pós-graduação (BARREIRO; CAMPOS, 2022), isso conseqüentemente demanda um maior tempo para a formação e, portanto, o ingresso de professores com mais de 30 anos de idade torna-se mais comum.

No que se refere ao sexo, os docentes do IFMG *campus* Betim são em sua maioria homens (67,6%). A presença feminina no *campus* é de 32,4% e a atuação das mulheres concentra-se em componentes curriculares do ensino médio regular. A esse respeito, os dados do Censo Escolar 2019 indicam uma distribuição mais equilibrada no cenário nacional, com 50,14% de mulheres e 48,86% de homens atuando na Educação Profissional. Essa diferença pode ser justificada pela natureza dos cursos oferecidos pelo *campus* Betim: todos na área de controle, processos e produção industrial, campo histórico e tradicionalmente com maior atuação de homens.

Em relação à autoidentificação étnica dos docentes do IFMG *campus* Betim, metade dos entrevistados se identifica como branco, e grande número como pardo (37%); aqueles que se autoidentificam como preto ou amarelo são, respectivamente 6% e 3% dos professores; não houve autodeclarado indígena, e 4% não informaram. O estado civil predominante é de casados (65%) e, em segundo lugar, de solteiros (24%). Os demais professores são divorciados ou separados judicialmente. O Censo Escolar 2019 não apresenta dados sobre autoidentificação étnica e estado civil dos docentes para comparação.

Quanto ao nível de escolaridade, todos os docentes do *campus* Betim têm formação em nível superior, sendo a maioria (56%) em curso de bacharelado, com destaque para os cursos de engenharia, formação de 55% dos bacharéis, o que corresponde a 30,8% do total de professores do *campus*. Considerando a formação em nível de pós-graduação, a maioria dos

professores e professoras são mestres (53%) ou doutores (44%). Esse dado vislumbra uma alta expectativa do corpo docente quanto à formação, em especial das mulheres, uma vez que todas as professoras efetivas do *campus* têm título de doutorado (55,6%) ou mestrado (44,4%), enquanto o maior número de professores do sexo masculino efetivos do *campus* tem título de mestrado (57,14%). A Tabela 2 apresenta mais detalhes sobre o nível de escolaridade dos professores e professoras da instituição, incluindo informações sobre os docentes substitutos e visitantes.

Tabela 2 - Número de docentes do IFMG campus Betim por sexo e nível de escolaridade

Sexo	Graduação			Pós-Graduação		
	Total	Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado	Doutorado
Feminino	22	12	10	1	11	10
Masculino	46	18	28	1	25	20
Total	68	30	38	2	36	30

Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas (2019).

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora (2019).

Em relação à formação de professores não licenciados em exercício na educação profissional, a legislação brasileira apresenta certa flexibilidade, permitindo a docência por profissionais com “Notório Saber”. Recentemente publicada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), Resolução CNE/CP nº 01/2022 (BRASIL, 2022), mantém assegurado a esses profissionais o direito de participar em ações destinadas à formação pedagógica ou de ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos de certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas. As formas propostas para esta formação são: a pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico; o reconhecimento dos saberes profissionais de docentes e a frequência em cursos de segunda licenciatura.

Todavia, como apontado anteriormente, os docentes dos Institutos Federais não atuam de forma exclusiva na educação básica de nível médio. A Educação Profissional e Tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; os cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado; e os cursos de pós-graduação. A diversidade da formação inicial dos professores pode tornar a questão ainda mais complexa, visto que aqueles com licenciatura têm formação voltada para as disciplinas da educação básica, mas, como

apontaram Fartes e Santos (2011, p. 2), “sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional”. Isso significa que a formação inicial de professores não abrange a docência nessa modalidade, como apontou Moura (2014, p. 89-90): “os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.” Por isso, ainda segundo o autor, a formação continuada específica para a EPT tem um papel importante no enfrentamento dessa problemática,

[...] no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional (MOURA, 2014, p. 103).

No contexto nacional, considerando os dados publicados no Censo Escolar 2019 (INEP, 2020) trago o seguinte quadro sobre a formação dos docentes que atuam na educação profissional: dos 130.005 professores, 7.170 tinham formação em nível fundamental ou médio, e 122.835 em nível superior. Destes últimos, 70.858 (58%) eram formados em curso de licenciatura, 52.823 (43%) tinham especialização; 23.559 (19%), mestrado; e 8.050 (7%), doutorado. Considerando que 51.977 docentes, isto é, 42% dos graduados não têm licenciatura e 5,5% do total de professores só haviam concluído o ensino fundamental ou médio, tem-se 45%, isto é, 59.147 profissionais que atuam na docência da educação profissional no país em desacordo com a legislação.

Ao comparar o nível de escolaridade dos professores do IFMG *campus* Betim com os dados do Inep (2020), é possível observar uma divergência. Todos os docentes do *campus* são formados em nível de pós-graduação, sendo a maioria em nível de mestrado. Já o Censo Escolar apresenta professores atuando sem formação em nível fundamental e médio, além do percentual daqueles que têm pós-graduação concentrar-se em nível de especialização. Este alto nível de escolaridade dos docentes do *campus* pode ser interpretado como consequência do plano de carreira, muito próximo ao do Magistério Superior. Também entendo que o grande número de docentes com dedicação exclusiva e a verticalização do ensino colaboram para a ampliação da participação dos professores em atividades além do ensino, como pesquisa e extensão, impulsionando a formação nos diferentes níveis de pós-graduação.

Ainda em relação a essa problemática, conforme Moura (2014, p. 93), compreendo que “a formação inicial e continuada dos professores em espaços formais não é a única fonte da

formação docente”. Nesse sentido, em consonância com Nóvoa (1992), reconheço que não basta oferecer programas de formação pedagógica pontuais aos já graduados, ou formação inicial àqueles que não a têm. A formação de professores necessita de um caráter profissionalizante e contínuo, com a integração de preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional, uma vez que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, a formação docente não se encerra em um curso de licenciatura, nem cabe apenas em uma matriz técnica ou científica. A formação de professores deve ser um processo permanente de reflexão na prática, sobre a prática e de sua transformação. Além disso, em acordo com Nóvoa (1992), defendo que essa formação não deve ser apenas uma iniciativa pessoal, mas também impulsionada pelas demandas institucionais. Neste sentido, é necessário, nos cursos de formação inicial, oportunizar aos futuros professores e professoras a possibilidade de refletir e problematizar a sua prática, transformando-a em conhecimento. Os cursos de formação inicial para docência, além de contribuírem para a identificação com a profissão, são constituintes do processo de desenvolvimento profissional que se institui ao longo de toda a carreira do professor.

Sobre o tempo de trabalho no *campus* Betim, os dados revelam que 35,3% do corpo docente está no IFMG há até três anos e apenas 8,8% estão desde a sua inauguração, sendo a média do tempo de exercício dos docentes na instituição de 4,8 anos. Como informado anteriormente, a unidade Betim foi criada em 2011 e somente a partir de 2016 passou a ocupar as instalações de sua sede atual, portanto os professores mais antigos têm no máximo dez anos de trabalho nesse local. Essas informações podem ser observadas com maior detalhe na Tabela 3.

Tabela 3- Tempo de trabalho dos docentes no IFMG *campus* Betim

Tempo de trabalho	Frequência	Porcentagem
até 3 anos	24	35,3%
mais de 3 até 5 anos	23	33,8%
mais de 5 até 8 anos	07	10,3%
mais de 8 até 10 anos	14	20,6%
Total	68	100,0%

Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas (2019).

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora (2019).

Os dados evidenciam a política de expansão da Rede Federal promovida na última década, com maior número de nomeações entre os anos de 2014 e 2016. Também apontam que a maioria dos professores do IFMG *campus* Betim estão na instituição há menos de cinco anos. Esse é um aspecto que merece atenção, pois assegurar a estabilidade do docente na carreira e em uma mesma instituição pode ser uma forma de o professor estabelecer um vínculo com a escola e de desenvolver um sentimento de pertencimento e identidade em relação à sua profissão. O Censo Escolar 2019 não apresenta informações sobre o tempo de trabalho na mesma instituição ou de experiência profissional dos docentes investigados, portanto, não foi possível realizar uma análise comparativa.

Em linhas gerais, a análise dos dados apresentados nos permite estabelecer as qualidades predominantes do corpo docente do IFMG *campus* Betim. Os professores em sua maioria são homens (67,6 %), casados (65%), que se autoidentificam como brancos (50%), e têm idade média de 41 anos. Do ponto de vista do nível de escolaridade, todos cursaram graduação e pós-graduação, sendo que a maioria fez o curso de bacharelado (56%) e tem a maior titulação em nível de mestrado (47%). Ainda foi possível observar que quase 70% do corpo docente está na instituição há até 5 anos, o que indica um grupo ainda em processo de constituição.

2.4 Quem caminha ao meu lado?

Apresento agora os docentes que participaram desta pesquisa, meus companheiros e minhas companheiras nesta viagem investigativa, e reflito sobre o nosso papel nessa jornada. Consonante a Josso (2010), essa é uma viagem ao longo da qual exploram-se os viajantes, a pesquisadora e os participantes, em um “caminhar para si”, cooperativo, dialógico e reflexivo. Assim, na dinâmica do trabalho, por meio das histórias vividas e contadas pelos professores e professoras que me acompanham nesta pesquisa, busco compreender os sentidos singulares que eles expressam, no particular e no geral, sobre o próprio processo de construção identitária e desenvolvimento profissional.

Conforme Clandinin e Connelly (2015), nesta jornada os participantes são vistos como a corporificação de suas histórias, que constituem e são constituídas por narrativas situadas cultural, social e historicamente na circunstância do vivido. Nesta perspectiva, Josso (2010) acrescenta que o processo de interpretação e compreensão de si ocasionados pela ação de narrar a própria história de vida desenvolve-se tão somente no confronto com o outro. No movimento de narrar/ouvir, encontramos-nos com o outro e com nós mesmos. Percebemo-nos,

interpretamo-nos, confrontamo-nos e transformamo-nos uns com os outros mediados pelo mundo.

Portanto, nesta investigação a minha participação faz parte da pesquisa a ser desenvolvida, aproximando-me dos meus companheiros e companheiras e distanciando-me para olhar a minha própria história, as histórias narradas e a paisagem que todos vivenciamos. Penso como Clandinin e Connelly (2015, p. 97): “não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade [...]. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos”. Da mesma forma, Bolívar Botía (2002) considera que na pesquisa narrativa, os papéis de sujeito e pesquisador transcendem as diferenças um do outro, fundem-se e tornam-se um conjunto.

Assim, nessa viagem não caminho sozinha, pois vou de mãos dadas com meus companheiros e companheiras. Nessa perspectiva colaborativa, a interpretação, a confrontação e a reflexão sobre as experiências narradas tornam-se potencializadoras da pesquisa e da formação, “porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso” (JOSSO, 2010, p. 71).

Afinal, quem são minhas companheiras e meus companheiros nessa viagem? Caminham comigo 18 professores, todos efetivos no IFMG *campus* Betim. Um número alto de participantes, considerando a natureza dessa viagem, mas eu não poderia escolher menos, pois cada um dos professores e professoras tinha algo único a dizer e eu queria ouvi-los. Desta forma, o grupo contém docentes que atuam nos cinco cursos ofertados no *campus*, isto é, trabalham nos cursos de nível médio integrado e/ou nos cursos superiores de engenharia.

Os participantes formam um grupo bastante heterogêneo, são onze homens e sete mulheres de diferentes gerações, que viveram em contextos históricos e culturais diversos. Eles estão em diferentes momentos da vida pessoal e profissional, alguns no início da carreira docente, outros já consolidados na profissão. Os percursos formativos e profissionais narrados são múltiplos, bem como os contextos de ingresso na educação. Outro ponto que os diferencia são as cidades em que nasceram: alguns viveram a infância e a adolescência no interior, outros em regiões metropolitanas. A maioria é mineira, como eu, mas há docentes de outros estados. Em relação à autoidentificação étnica, onze se identificam como brancos, cinco como pardos e dois como pretos. O estado civil predominante é de casados, com 14 participantes.

A diversidade está presente, também, na formação inicial. Entre os meus companheiros e companheiras, há bacharel em letras; graduados em engenharia agrícola, engenharia de controle e automação, engenharia industrial, engenharia mecânica e em engenharia de produção; formação conjunta (licenciatura e bacharelado) em biologia e história, além de licenciados em educação física, física, língua portuguesa, matemática e química. Essa multiplicidade na formação inicial é uma realidade do corpo docente dos Institutos Federais em todo o país (MACHADO, 2011). Vale ainda destacar que dentre os oito professores desta pesquisa que não tinham a formação inicial para a docência, três realizaram uma segunda graduação em licenciatura e dois participaram do programa de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, ofertado pelo próprio IFMG, tendo reconhecida³⁴ a condição equivalente ao licenciado. Portanto, apenas três dos meus 18 companheiros e companheiras nesta viagem ainda não têm o grau de licenciado ou equivalente.

Entendo que um fator que justifica esse número de professores habilitados para a docência é o trabalho da Pró-reitoria de Ensino do IFMG de incentivo aos docentes não licenciados a obter essa condição ou equivalente. Mesmo diante do retrocesso, tendo em vista a reformulação feita na LDB, em 2017, no artigo 61, inciso IV (BRASIL, 2017), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), Resolução CNE/CP nº 01/2022 (BRASIL, 2022), que reduzem as exigências de formação pedagógica para o docente da educação profissional ao considerar adicionalmente como profissionais dessa modalidade aqueles com “Notório Saber”, o IFMG tem estimulado a participação dos professores na Pós-Graduação em Docência ofertada pela instituição. O curso é disponibilizado na modalidade EaD, com ênfase em educação básica ou educação inclusiva, e o processo seletivo apresenta editais específicos para professores pertencentes ao quadro efetivo do Instituto.

Outro aspecto que demonstra a pluralidade formativa dos participantes são os dados relativos à pós-graduação. A maioria (55%) tem título de doutorado e os demais (45%), de mestrado, todos em linha de pesquisa específica, predominantemente no campo da formação inicial. É importante frisar que prevalece o vínculo dos participantes com programas de pós-graduação de universidades públicas federais. Ainda tratando da formação *stricto sensu*, observo que os

³⁴ O reconhecimento da pós-graduação *lato sensu* como equivalente às licenciaturas foi estabelecido no artigo 40 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012b), recentemente reformulada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022 (BRASIL, 2022), que mantém esse direito assegurado.

professores majoritariamente cursam a pós-graduação na mesma instituição em que se graduaram. No caso dos participantes mais jovens, a passagem entre a graduação e a pós-graduação ocorreu praticamente sem interrupções, estimulados principalmente pelo vínculo à linha de pesquisa, por bolsas de iniciação científica, e, supostamente, por laboratórios mais equipados.

Em relação à experiência profissional anterior ao ingresso na Rede Federal, há professores para os quais a docência não constituía a principal atividade antes da aprovação no concurso e que ainda não haviam atuado no ensino básico. Esses são, principalmente, os participantes cuja formação inicial é engenharia, visto que a maioria deles narra um período de acúmulo do trabalho na indústria com a docência. Outros tiveram a experiência de trabalhar como instrutores em escolas técnicas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, entre os mais jovens, há aqueles que se dedicaram exclusivamente aos estudos em nível de pós-graduação, atuando pontualmente como docentes substitutos nos programas em que desenvolviam suas pesquisas. Entre os licenciados, prevalece a docência no ensino básico nas redes municipais e estaduais, e no nível superior, em faculdades particulares. Um aspecto interessante é a passagem de sete dos meus companheiros pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Tanto a vivência como estudante quanto a atuação como professor substituto foi narrada como uma experiência que contribuiu para a tomada de decisão pelo ingresso na carreira de docente EBTT. A referência ao Cefet-MG está presente em muitas histórias, sobretudo quando tratam da formação técnica em nível médio.

Procuro nos quadros a seguir apresentar algumas informações e identificar minhas companheiras e meus companheiros nesta jornada. Reforço que os nomes são fictícios e marcam as diferenças de gênero entre os participantes. No primeiro quadro é possível distinguir os professores e as professoras que participaram da entrevista individual daqueles que estiveram na Roda de Conversa. Os seguintes dados, dispostos segundo a ordem descendente das idades, podem ser visualizados: pseudônimo, idade, tipo de graduação, maior titulação concluída, tempo na carreira EBTT e área de atuação anterior ao ingresso no IFMG. Já o segundo quadro, também organizado segundo a ordem decrescente das idades, dispõe sobre a área de formação dos professores nos diferentes graus acadêmicos.

Quadro 2 – Professores e professoras participantes da pesquisa

DOCENTE	IDADE (anos)	GRADUAÇÃO	MAIOR TITULAÇÃO	TEMPO NA CARREIRA EBTT (anos)	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ANTES DO INGRESSO NO IFMG
<i>Professores e professoras participantes da entrevista individual</i>					
Manoel	60	Engenharia e Licenciatura	Mestrado	11	Indústria, instrutoria e docência
Grey	57	Engenharia e Licenciatura	Mestrado	8	Cooperativas agrícolas e docência
Helder	54	Licenciatura	Doutorado	8	Recreação, treinamento esportivo e docência
Marcelo	47	Engenharia	Doutorado	15	Indústria e docência
Victor	46	Engenharia	Mestrado	12	Instrutoria, técnico e docência
Inês	44	Licenciatura	Doutorado	12	Docência
Márcia	41	Bacharelado e Licenciatura	Doutorado	7	Administração e docência
Paulo	41	Licenciatura	Mestrado	10	Docência
Leila	40	Licenciatura	Doutorado	8	Pesquisa, técnico e docência
Francisco	39	Engenharia	Doutorado	10	Instrutoria, indústria e docência
Renato	32	Licenciatura	Doutorado	6	Pesquisa e docência
<i>Professores e professoras participantes da Roda de Conversa</i>					
Eliane	66	Licenciatura	Mestrado	8	Indústria e docência
Marlene	50	Licenciatura	Doutorado	6	Docência
Michel	44	Engenharia	Mestrado	12	Indústria e docência
Telles	43	Licenciatura	Doutorado	8	Indústria e docência
Nora	37	Bacharelado e Licenciatura	Doutorado	8	Pesquisa e docência
Jorge	36	Engenharia	Doutorado	9	Indústria e docência
Mariana	35	Bacharelado e Licenciatura	Mestrado	8	Editores e docência

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quadro 3 – Área de formação dos professores e professoras participantes

DOCENTE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Eliane	Licenciatura em Matemática, (Newton Paiva, 1992)	Matemática Superior (PREPES PUC MG, 1994)	Educação Matemática (UFOP, 2013)	-
Manoel	Engenharia Mecânica (PUC MG, 1999), Licenciatura Plena em Tecnologia Mecânica (UNISUL, 2007)	Gestão Ambiental (FIJ, 2005)	Engenharia de Materiais (Cefet, 2015)	-
Grey	Engenharia Agrícola (UFV, 1989), Licenciatura em Matemática (UFMG, 2000)	-	Matemática (UFJF, 2013)	-
Helder	Educação Física (UFMG, 1992)	Ensino da Educação Física (PREPES PUC MG, 1999)	Educação (PUC MG, 2001)	Psicologia (PUC MG, 2018)
Marlene	Educação Física (UFMG, 1994)	-	Ciências do Esporte (UFMG, 2004)	Educação (USP, 2019)
Marcelo	Design Industrial (UEMG, 1999), Engenharia de Produção (FEAMIG, 2009)	Análise de Sistemas (UNIBH, 2000)	Engenharia de Materiais (UFOP, 2003)	Engenharia de Materiais (UFOP, 2017)
Victor	Engenharia Mecânica (PUC MG, 2006)	-	Engenharia Mecânica (PUC MG, 2010)	-
Inês	Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa (UFV, 2001)	-	Estudos Literários (UFMG, 2007)	Estudos Literários (UFMG, 2015)
Jorge	Engenharia de Controle e Automação (UFMG, 2009)	Docência com Ênfase na Educação Básica (IFMG, 2020)	Engenharia Elétrica (UFMG, 2013)	Engenharia Elétrica (UFMG, 2018)

DOCENTE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Telles	Licenciatura em Física (UFMG, 2004)	Ensino de Astronomia (UFOP, 2005)	Educação (UFMG, 2010)	Educação (UFMG, 2017)
Márcia	Licenciatura e Bacharelado em História (UFSC, 2003)	-	História (UFSC, 2006)	História (UFMG, 2012)
Paulo	Licenciatura em Física (UFMG, 2005)	Ensino de Física (IBE, 2012)	Engenharia Ambiental (IFF, 2014)	-
Leila	Licenciatura em Química (UFMG, 2005)	-	Ciência e Tecnologia das Radiações (CDTN, 2008)	Química (UFMG, 2013)
Francisco	Engenharia Industrial Elétrica (Cefet MG, 2006)	Automação Industrial (PUC MG, 2009), Docência com Ênfase na Educação Básica (IFMG, 2020)	Engenharia Elétrica (UFSJ, 2012)	Engenharia Elétrica (UFMG, 2019)
Nora	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (PUC MG, 2007)	-	Genética (UFMG, 2009)	Genética (UFMG, 2013)
Michel	Engenharia Mecânica (UFMG, 2003)	Motores a Combustão Interna (UFMG, 2005)	Engenharia Mecânica (UFMG, 2007)	-
Mariana	Bacharelado em Letras: Inglês (UFMG, 2010), Licenciatura em Letras: Inglês (UFMG, 2018)	Ensino de Inglês (UFMG, 2013)	Língua Estrangeira (UFMG, 2017)	-
Renato	Licenciatura em Química (UFVJM, 2013)	-	Química (UFVJM, 2015)	Química (UFVJM, 2019)

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

2.5 Como contar essa história?

No decorrer desses quatro anos dedicados à pesquisa, as dúvidas e inseguranças sobre a melhor forma de compor esse texto me acompanharam. Para encontrar minha maneira de criar este relatório de investigação, segui as orientações de Clandinin e Connelly (2015), busquei ler produções de outros investigadores, obras literárias e textos que informam questões sobre a forma narrativa. Também assisti palestras e entrevistas de pesquisadores e estudiosos do campo da formação de professores, da EPT e da abordagem (auto)biográfica. O meu desejo foi construir um modo de escrita fluido, capaz de envolver e provocar você, leitor/leitora, a reviver suas histórias e encontrar conexões que contribuam para a composição de novas compreensões e produções de sentido para as experiências estudadas, na relação com suas próprias experiências, vislumbrando outros caminhos possíveis para o processo de ser/tornar-se professor na EPT.

Neste movimento, provocada pelas “escrevivências” de Conceição Evaristo, no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, e inspirada pelas falas de Jean Clandinin e Dilma Mello na conferência de abertura do Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa: experiências, formação docente e política na educação (FURG, 2021), fui percebendo que a melhor forma de me expressar sobre a pesquisa seria encarando-a como uma conversa, na qual eu conto a minha experiência de investigação, as minhas interpretações e percepções sobre as histórias narradas pelos professores e as minhas próprias histórias. A minha empreitada, portanto, foi recontar as histórias que ouvi, as minhas histórias e as histórias da experiência de pesquisa através de uma narrativa-conversa, tornando-me “pesquisador-contador de histórias” (BOLÍVAR BOTÍA, 2002).

No ciclo narrativo,³⁵ recontar histórias pressupõe ressignificar, reinterpretar e reconstruir os sentidos da experiência compondo uma nova narrativa, criando uma forma outra de narrar o vivido e contado, uma que oportunize o enriquecimento de perspectiva. Convém ainda lembrar que minha narrativa se desenrola no espaço tridimensional, e retomo histórias passadas, minhas próprias e dos docentes participantes, que contingenciam o presente, tendo em consideração o subjetivo e o social em um contexto situado. “Por isso, tão difícil quanto

³⁵ Com base em Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa nasce da experiência e retorna a ela em um processo cíclico de viver, contar, reviver e recontar histórias. Para os autores, compreender esse processo é pensar/pesquisar narrativamente.

pode ser contar uma história, mais difícil ainda é a tarefa, igualmente importante, de recontar as histórias que permitem desenvolvimento e mudança” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108).

Essa maneira de investigar provocou-me um processo de reinvenção tanto na forma de trabalho como na maneira de comunicar os meus resultados, incluindo a dimensão humana ao meu modo de fazer pesquisa. Com esse entendimento, na direção defendida por Clandinin e Connelly (2015), o foco nesta investigação não está na utilização de narrativas como fonte de dados, mas no modo de pesquisar narrativamente, de compreender todo o processo de indagação narrativa como uma experiência relacional. Desta forma, em termos narrativos, investigar a identidade docente é compreender as histórias que constituem os professores, as histórias vividas por eles ou pelas quais eles vivem. Como aponta Bolívar Botía (2002, p. 10), “O conhecimento narrativo está mais preocupado com as intenções humanas e seus significados do que com os fatos discretos, mais com a coerência do que com a lógica, a compreensão ao invés de predição e controle”.³⁶

Em suma, compreender a experiência narrativamente envolve recontar histórias, conceber novos enredos, ressignificar e recriar sentidos para as experiências vividas e narradas. Portanto, o resultado de uma investigação narrativa expressa a vida em uma história. Bolívar Botía (2002) contribui com esse entendimento ao afirmar que:

A tarefa do pesquisador, nesse tipo de análise, é configurar os elementos dos dados em uma história que unifica e dá sentido aos dados, a fim de expressar de maneira autêntica a vida individual, sem manipular a voz dos participantes. A análise exige que o pesquisador desenvolva um enredo ou argumento que lhe permita unir temporariamente ou tematicamente os elementos, dando uma resposta compreensiva sobre o motivo pelo qual algo aconteceu. Os dados podem vir de muitas fontes diferentes, mas o ponto é que eles são integrados e interpretados em uma intriga narrativa. O objetivo final é, neste caso, diferentemente do modo paradigmático, revelar o caráter único de um caso individual e fornecer uma compreensão de sua complexidade ou idiosincrasia particular (BOLÍVAR BOTÍA, 2002, p. 13-14).³⁷

³⁶ Tradução minha. Original: *El conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control.*

³⁷ Tradução minha. Original: *La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero el asunto es que sean integrados e interpretados en una intriga narrativa. El objetivo último es, en este caso, a diferencia del modo paradigmático, revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia.*

Assim, com o objetivo de compor a minha história sobre essa experiência de pesquisa, busquei me aprofundar no conjunto complexo de símbolos que os participantes usam para conferir significado às suas vidas e ao mundo em que vivem. Realizei uma leitura cuidadosa do material (auto)biográfico, buscando identificar lugares da paisagem, personagens — como familiares, professores, colegas e diretores —, políticas e programas presentes nos enredos. Também estive atenta aos episódios que contam momentos de tomada de decisão, de passagem entre etapas da vida, situações que envolvem tensão, alegria e realização. Nessa empreitada, o esforço de ouvir repetidas vezes as gravações das entrevistas e da Roda de Conversa para a transcrição do material constituiu um passo importante, pois permitiu-me aprofundar-me nas tantas e multifacetadas histórias narradas.

Para recontar as histórias, caminhei pelas quatro direções propostas por Clandinin e Connelly (2015): introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. A direção introspectiva é aquela encaminhada para um “olhar para si” que envolve os sentimentos, emoções e reações. A extrospectiva refere-se às condições existenciais, isto é, direciona o meu olhar para o contexto. Os outros movimentos, retrospectivo e prospectivo, dizem respeito à temporalidade e orientam o meu olhar para o passado, na perspectiva do presente e conjecturando outros futuros possíveis. Nos termos de Bolívar Botía (2002), na pesquisa narrativa esse caminhar pelas direções da sociabilidade (introspectivamente e extrospectivamente) é um tipo de “visão binocular”, uma dupla descrição, na qual:

Por um lado, é necessário um retrato da realidade interna do informante; por outro, deve ser registrado em um contexto externo que traga significado e sentido à realidade vivida pelo informante. Devemos colocar as experiências narradas no discurso dentro de um conjunto de regularidades e padrões sócio-historicamente explicáveis, pensando que a história de vida responde a uma realidade socialmente construída; no entanto, não se pode ignorar que é completamente única e singular (Bolívar Botía, 2002, p. 17).³⁸

Com esse entendimento, a forma que encontrei para compor essa história, o texto de pesquisa, foi estruturar a narrativa em torno da história da minha vida. A intenção foi caminhar pelas histórias dos participantes, em diálogo com a minha e com os referenciais teóricos, refletindo sobre como a vida, as pessoas e a escola influenciam o processo identitário do professor. A narrativa movimenta-se no tempo, por lugares e situações específicas, pelos questionamentos,

³⁸ Tradução minha. Original: *Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular.*

esperanças e transformações que vão constituindo a própria condição de ser docente, em um processo complexo e não linear que envolve reflexão, descobertas, superações, obstáculos, desvios, tropeços, avanços, pausas, encontros e despedidas.

Ao ler até aqui, provavelmente você foi percebendo que cada um de nós vive histórias e vive em histórias, sendo assim, as narrativas produzidas pelos professores e professoras participantes são múltiplas e envolvem várias linhas de enredo. Por isso, no texto não reconstruo as narrativas dos meus companheiros e minhas companheiras, ao contrário, optei por mostrar como estão atravessados, como se entrecruzam e, assim, produzir outra narrativa, a minha história sobre esse caminhar.

No processo de composição deste relatório, destaco a contribuição do meu orientador, Geide Rosa Coelho, e do grupo de pesquisa Formação de professores, linguagem e cultura em educação em ciências (GPFEC)³⁹. Seus comentários, sugestões e perguntas foram fundamentais para o meu processo de aprender a pensar e escrever narrativamente, bem como de superação dos meus limites e inseguranças quanto a conseguir produzir este texto, visto que eu estava habituada ao formalismo matemático. De maneira similar, Clandinin e Connelly (2015, p. 217) sinalizam que o retorno de outros pesquisadores é “importante para ajudar a sustentar a experimentação com a forma, enquanto temos a possibilidade de tentar compor um texto melhor”. Neste movimento de escrita, engajada no trabalho contínuo de revisão e busca pela forma mais adequada de contar essa história, fui ampliando minha compreensão para a mudança de perspectiva que eu vivenciava, a centralidade na teoria deu lugar a uma preocupação com a experiência e a consciência de que esta narrativa é apenas uma das versões que poderiam ser contadas sobre esta investigação.

Como pesquisadora narrativa iniciante, antes de escrever o relatório, reuni minhas observações e anotações às transcrições, para criar os meus textos de campo. Essa etapa foi fundamental para compreender e interpretar as histórias dos meus companheiros e companheiras. De acordo com Clandinin e Connelly (2015), os registros de pesquisa, normalmente chamados de dados, são na pesquisa narrativa definidos como textos de campo. Os escritos são assim denominados “porque são criados, não são encontrados e nem descobertos” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.133). Os textos de campo, portanto,

³⁹ Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que conta com docentes e discentes da Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

refletem a relação entre o pesquisador e as histórias dos participantes, assim como retratam aspectos da experiência de campo.

Desse modo, considero importante apresentar uma parte dos meus textos de campo, permitindo que você, leitor/leitora, vislumbre o conteúdo das narrativas construídas por meus 18 companheiros e companheiras nesta jornada. Esses foram textos intermediários, escritos com o objetivo de auxiliar o meu processo de pensar narrativamente. Para essa composição, busquei referência na cultura popular mineira, na tradição de contar casos, ou, como é dito por aqui, *contar causos*⁴⁰. Esse hábito de reunir pessoas e contar histórias em praças, nos bares e em encontros de família passa de geração em geração os costumes e os valores locais, assim como as vivências de outras realidades e épocas. Logo, encorajada por Clandinin e Connelly (2015, p. 160) a estar aberta às “possibilidades imaginativas para compor textos de campo”, escrevo casos para apresentar as interações, tanto pessoais como sociais, as paisagens e o movimento no tempo que circunda as histórias vividas e narradas por meus companheiros.

Após um ano da realização das entrevistas individuais e da Roda de Conversa, de posse do material transcrito, minhas memórias e anotações de campo, reencontrei-me com meus companheiros e minhas companheiras por meio da composição de casos. De modo geral, as histórias produzidas por eles foram constituídas por uma sucessão de fatos não necessariamente dispostos de maneira cronológica, visto que algumas narrativas seguiram uma estrutura não linear, no qual o vivido foi reconfigurado no momento da narração. Portanto, para compor os casos, separei cada narrativa em um conjunto de histórias curtas, pequenos episódios com os acontecimentos usados pelos professores para compor, preparar ou justificar sua narrativa principal. Nesse movimento, destaquei passagens entre etapas da vida, lugares e períodos, situações de conflitos, reviravoltas e desfechos; reflexões, referências aos valores e princípios que orientaram a tomada de decisões. Também busquei identificar sentimentos, emoções e projeções de futuro presentes nas histórias dos professores. A partir destes fragmentos, realizei alguns ajustes, reposicionando frases, excluindo repetições e adicionando elementos das minhas anotações. Em seguida criei títulos que remetessem às ideias principais de cada episódio. Estes excertos são o que estou chamando de casos.

⁴⁰ No dicionário *Michaelis Online*, “causo” é definido como: 1) narração, geralmente oral e curta, que relata um acontecimento verdadeiro; caso, conto, história. 2) algo que já aconteceu; acontecido, caso, sucedido.

No processo de recontar as histórias dos meus companheiros e companheiras, organizei-as em torno de fases da vida que emergiram de suas narrativas. Ao compor os fragmentos das vivências de cada participante em um texto, eu quis justamente evidenciar que “o que importa são os mundos vividos pelos entrevistados, os sentidos singulares que eles expressam e a lógica particular de argumentação que eles exibem” (BOLÍVAR BOTÍA, 2002, p. 11-12)⁴¹. O meu interesse, portanto, não esteve em realizar generalizações ou identificar categorias, mas em recriar as histórias, ou pelo menos parte delas, em casos, permitindo que você, leitor/leitora, possa “experienciar” as vidas narradas.

Neste sentido, a composição dos casos foi utilizada, como na cultura mineira, para expressar experiências pessoais de forma simples, atraindo o ouvinte/leitor para alguns elementos das narrativas, de modo a permitir reflexões e diferentes sensações a partir da história de vida do outro. Também, como na tradição mineira, fornecer explicações sobre o que se conta ou mesmo comprovar a veracidade das narrativas não são uma preocupação nesta pesquisa. Estou consciente de que os casos representam a minha interpretação das histórias produzidas pelos professores em um cenário de entrevista, no qual não falavam para seus pares de forma espontânea. Eles e elas foram provocados/as a rememorar suas experiências orientados pela pergunta geradora, compondo novos sentidos para o vivido ante a perspectiva do presente e a escuta de uma pesquisadora.

Com esse entendimento, a composição do texto de campo, com ênfase nas narrativas propriamente ditas, contribuiu para o processo de compreensão da singularidade, da subjetividade e das experiências que emergem das histórias, revelando aspectos importantes para a reflexão sobre o processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional desses professores. Logo, as narrativas e, conseqüentemente, os casos escritos a partir delas, são resultado de um modo de pesquisar centrado nos professores, nas relações que eles estabelecem, em como vão dando sentido à vida e construindo os seus modos de ser docente na EPT. Os casos não representam uma verdade passível de comprovação, eles expressam o meu olhar para os significados atribuídos pelos professores e professoras para as trajetórias de suas vidas, considerando as circunstâncias, as representações e interpretações da realidade produzidas no momento de enunciação da narrativa.

⁴¹ Tradução minha. Original: *Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan.*

Conforme afirma Bolívar Botía (2002), a narrativa capta a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos), que não podem ser expressos em definições, afirmações factuais ou proposições abstratas. Na mesma perspectiva, Clandinin e Connelly (2015) afirmam que os textos de campo são essencialmente interpretativos. Portanto, embora os casos tenham sido compostos a partir das transcrições das entrevistas narrativas, não existe uma única versão dos fatos: “é importante estar ciente de que não só a seletividade ocorre, mas que a valorização de um ou outro aspecto pode tornar outros aspectos menos visíveis ou até invisíveis” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 134).

Assim, os casos que apresento no próximo capítulo foram selecionados e organizados de forma a estabelecer uma trama, com episódios que se complementam ou se contrapõem, compondo uma história única, embora caminhando por várias outras. Essa foi a maneira que encontrei para estabelecer uma intrincada conexão entre os diferentes contextos e compreender “[...] a construção identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes” (JOSSO, 2010, p. 70).

Espero que a leitura dos casos possibilite a você, leitor/leitora, refletir sobre o processo de construção da identidade e desenvolvimento profissional dos participantes e perceber a densidade e a complexidade presentes nas narrativas. Também almejo que a partir dos textos de campo você se sinta provocado a rememorar sua própria história de vida, ampliando, por consequência, as potencialidades desta investigação, apontando outros sentidos e significados para as experiências que anuncio e problematizando suas próprias experiências.

Dito isto, no próximo capítulo, apresento os casos dos professores e professoras que me acompanharam ao longo dessa jornada, como parte do processo de compreensão das narrativas e à luz das questões que norteiam esta investigação. Vou contar algumas histórias sobre como meus companheiros chegaram à docência na EPT e como experiências pessoais e sociais foram configurando os seus modos de agir, ser e sentir-se professor nessa modalidade, ainda que minha narrativa não seja um relato completo ou exato da realidade. Antes, porém, compartilho a canção “Anjos da Guarda”, da cantora Leci Brandão. Essa música retrata o meu respeito e admiração pelos professores, reconhece as dificuldades que enfrentam e celebra sua contribuição. Assim como na canção, ao ouvir as narrativas dos meus companheiros e companheiras, sinto-me impelida a aplaudir e proteger, como eles/elas merecem!

Anjos da Guarda*Leci Brandão (1995)*

Professores
Protetores das crianças do meu país
Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz

Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo
Ensinem a quem sabe de tudo
A entregar o conhecimento

Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
É que se muda uma nação
Na sala de aula
Não há idade e nem cor
Por isso aceite e respeite o meu professor

Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
É que se muda uma nação
Na sala de aula
Não há idade e nem cor
Por isso aceite e respeite o meu professor

Batam palmas pra ele
Batam palmas pra ele
Batam palmas pra ele
Que ele merece

Batam palmas pra ele
Batam palmas pra ele
Batam palmas pra ele
Que ele merece



3 CAMINHANDO POR HISTÓRIAS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

(FREIRE, 1997, p. 79).

Sigo esta jornada, compartilhando com você, leitor/leitora, o material (auto)biográfico produzido e expresso nos textos de campo. Caminho pelas histórias dos meus companheiros e companheiras de viagem buscando compreender como eles foram construindo seus caminhos, os sonhos que os motivaram a seguir adiante, os encontros e desencontros que formaram seus aprendizados e as escolhas que fizeram para dar continuidade ao seu caminhar na docência. Para isso, as narrativas reconstruídas em casos foram organizadas em torno de circunstâncias da vida dos professores que emergiram de suas histórias, resultando em seis seções: 1) O começo de tudo: vislumbre do caminho docente; 2) Quais rumos levam para a escolha do curso de graduação?; 3) O ingresso na carreira docente; 4) Pedras pelo caminho; 5) Passos largos para o IFMG; e 6) A caminhada valeu a pena.

Durante todo o processo de pesquisa, uma preocupação constante foi mostrar a singularidade da narrativa de cada participante, os tempos e os espaços em que se passaram as histórias e realçar o modo único como cada um foi fazendo o seu caminho de ser/tornar-se docente na EPT. Esse foi um dos dilemas nesta investigação: eu poderia apresentar os casos construindo uma história para cada participante, mas como não me perder nos detalhes e nuances, na riqueza da descrição dos contextos pessoais dos vários episódios que se entrelaçam em cada uma das narrativas? O material (auto)biográfico produzido por meus companheiros apresenta uma complexa rede de informações e inúmeras potencialidades analíticas.

Desta forma, na busca por responder as perguntas de pesquisa, como também tencionando trazer à cena parte do conteúdo das narrativas produzidas, o caminho que escolhi trilhar para compor um texto fluido e conciso foi limitar o número de episódios que integram cada uma das seções que seguem neste capítulo a, no máximo, dez casos. Portanto, neste relatório, não foi possível incluir todos os acontecimentos que compõem as narrativas construídas por minhas companheiras e meus companheiros de investigação. Não posso deixar de dizer que a tarefa de selecionar quais casos formariam essa trama foi desafiadora.

Ainda, com vistas a reforçar os pressupostos que sigo e balizam esta investigação, trago Moita (2013) para enfatizar que a percepção de aspectos comuns às narrativas e a organização do

texto de campo em torno de momentos da vida dos participantes não encaminham a minha compreensão para a elaboração de conclusões ou generalizações. A vida humana envolve múltiplas dimensões, sendo constituída na interação entre o pessoal e o social. Nesse sentido, as narrativas produzidas possuem algumas similaridades que se manifestam naturalmente, visto que os participantes da pesquisa compartilham a mesma profissão, o mesmo contexto institucional e local de trabalho, e até mesmo alguns fatores socioculturais e históricos.

3.1 O começo de tudo: vislumbre do caminho docente

Nesta seção apresento os casos que tratam das relações e dos valores que perpassam as histórias dos meus companheiros e minhas companheiras no período da infância e juventude, no convívio em família, enquanto estudantes na educação básica, na primeira experiência de trabalho, entre outros contextos anteriores à escolha da docência como profissão. Entendo que as histórias sobre esse período da vida dos participantes trazem algumas passagens que contribuem para a percepção das condições concretas em que estavam inseridos, bem como da diversidade de situações sociais, econômicas, culturais, geográficas, entre outros aspectos, que considero importantes para compreender quem são os professores e professoras que me acompanham nesta investigação. Também emergem das histórias sobre essa etapa da vida os sentimentos e conhecimentos prévios acerca da profissão e o modo como a docência foi se constituindo uma opção profissional.

Você, caro leitor/leitora, perceberá que a curiosidade, o desejo de aprender, o bom desempenho escolar e o gosto por ajudar os colegas de sala são atitudes associadas pelos narradores à escolha futura pela profissão docente, assim como o brincar de escolinha e ter professores como membros da família. A relação de afeto e de admiração estabelecida com os docentes com os quais conviveram é outra indicação de aspectos que influenciaram a escolha pela docência e constituíram referência de princípios para a atividade educativa.

As narrativas ainda mostraram que as representações e estereótipos sociais dos professores, as condições de trabalho pouco favoráveis, o acúmulo de jornadas, a desvalorização financeira e a violência no ambiente escolar são alguns dos elementos que compuseram as histórias em relação ao que é ser professor. Saliento, ainda, a menção às contingências de crise econômica como uma condição que favoreceu o ingresso na docência pelos participantes desta pesquisa. Portanto, os casos que se seguem trazem aspectos do processo de socialização das minhas

companheiras e dos meus companheiros na fase de infância e juventude que podem ter influenciado em suas escolhas profissionais e em sua visão da profissão docente.

Afeto, admiração... Poder escolher, aí está a diferença!

Eu já conversei um pouco com algumas pessoas tentando entender o porquê de ser professor. E a ideia que eu tenho está muito relacionada com o contato, o contato com profissões na infância. Com quais profissões eu tive contato? Além da profissão docente, por exemplo, meu pai... Minha mãe sempre trabalhou em casa. Nem sempre havia uma relação de fato, por exemplo, até mesmo vocacional com o trabalho, sabe? Era mais... É preciso trabalhar e eu vou aproveitar a oportunidade que eu tiver! Esse contato com um profissional que escolheu a sua profissão, com os seus motivos para exercer a profissão, aconteceu na escola, com os professores. Acho que essa é a diferença, que está também relacionada com uma condição econômica. Com quais profissões eu consegui construir alguma relação de afeto, de admiração. Acho que está relacionado com isso! A relação dos professores com a profissão era diferente daquela que eu via meus familiares exercendo. Eu admirava os meus professores, porque eles mostravam outra maneira de ver o mundo. Cada um com sua especificidade. Eu comecei a criar essa relação de admiração e pensei: bom, uma possibilidade quando eu estiver mais velho é ser professor!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Renato, 2021)

Uma herança muito especial

Desde pequeno eu tinha uma certa vocação para a área da educação, tinha aquela ideia de ser professor. A minha mãe era cuidadora de idosos, meu pai foi metalúrgico. Minha mãe cuidava dos velhinhos até eles morrerem, sabe? E aí teve uma situação em que ela herdou os livros de uma das idosas. A gente tinha em casa uma estante maravilhosa, cheia de livros! Em casa tinha enciclopédias, tinha literatura brasileira, tinha os livros que ela estudava enfermagem. Ah... até esses eu lia! Eu era muito curioso. Eu entendo que já tinha uma relação com as ciências. Sempre estudei em escola pública, a primeira vez que tive aula de laboratório de ciências, eu... nossa! Eu pulei de alegria, foi muito legal! Assim, eu cresci com o pensamento de um dia ser professor, inicialmente ser professor de matemática. Gostava muito de matemática no ensino fundamental. Mas aí...

(Elaborado a partir da narrativa do professor Telles, 2021)

Paixão pelo conhecimento

Desde que eu tinha doze anos eu queria ser professora. Esse desejo surgiu quando eu entrei para a quinta série, antiga quinta série. Pela primeira vez eu tive aula com professores de educação física. Até então eram os professores regentes que davam essa aula, e eu fiquei encantada com aquilo, eu falei: eu quero ser professora de educação física! E, assim, uma coisa que eu tenho em comum com a fala dos meus colegas é a seguinte: eu acho que o que nos conduz a ser professores, no fundo, no fundo, não é o desejo pela profissão, é a paixão pelo conhecimento, é gostar de estudar. Todo mundo aqui. Eu percebi isso em todas as falas. Eu, gente, era igual. Eu não sabia nem ler, eu ficava olhando os livros, os poucos livros que tinham na minha casa. Minha casa não tem ninguém estudado, meu pai e minha mãe tinham pouco estudo, não tem professores na família, ninguém próximo, mas os poucos livros que tinham, ah... as coleções. Eu ficava folheando. E quando eu aprendi a ler?! Ah... minha diversão era ficar com a minha tia. Ela tinha em casa uma coleção de enciclopédias. Eu ia visitá-la para ficar lendo a Barsa, assistir documentários na TV. Eu sempre gostei. Então, a paixão pelo conhecimento eu acho que foi o que me impulsionou a ser professora!

(Elaborado a partir da narrativa da professora Marlene, 2021)

Eu gosto é de inglês

Primeiro eu preciso dizer: eu nunca quis ser professora. Esse nunca, assim, é uma coisa engraçada, porque eu acho que eu não me via professora. Bom, eu não me via. Quando eu era criança eu não gostava muito de brincar de boneca, eu gostava de brincar de ser professora, mas eu não tinha essa identidade, o desejo para o futuro, serei professora! Foi algo que demorou muito a chegar, como vocês vão ver nessa história. A minha mãe era professora da rede municipal, trabalhou até se aposentar. Eu acho que esse não me ver professora (tenho certeza, na verdade) tem muita relação com isso, porque minha mãe tinha uma jornada muitíssimo puxada. Ela gostava muito, fazia coisas muito legais na escola, mas eu acho que ela não se sentia nem bem remunerada, nem reconhecida e também tinha um contexto de violência. Houve alguns momentos da carreira que foram muito difíceis. Já aconteceu de o aluno levar uma arma para sala de aula. Enfim, ela viveu algumas coisas muito complexas em sua vida profissional, tanto que, quando eu falei com ela que eu tinha decidido fazer letras no vestibular, ela chorou, tadinha. Ela falou: ah, minha filha, tem certeza? Porque era inclusive o mesmo curso. Sempre foi em inglês. Eu sempre gostei do inglês. Desde pequenininha, eu sempre amei o inglês. Eu não sei, eu acho que eu vi alguém falando, quando era bem

pequeninha, em alguma viagem. Meu pai contava umas historinhas assim e eu me encantei pela língua. Então, eu sabia que eu gostava de inglês, mas dar aula não era o que eu via como identidade. Por isso, quando eu fiz o vestibular, eu optei por fazer o bacharelado.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Mariana, 2021)

Minha tia, minha professora

Eu fiz letras, licenciatura. Como ainda hoje ocorre com os meus alunos, inicialmente eu não pensava em ser professora. Existia uma vontade, meio utópica, uma vontade de adolescente, uma vontade de ser jornalista. E aí eu tentei o vestibular para jornalismo e para letras. Letras era uma segunda opção. Acabou que eu passei para letras. Conversei em casa, com a família. Os meus pais, eles me apoiaram, mas, assim, meu pai se assustou um pouco. Eu tenho uma professora na família, uma tia, e ela trabalhava muito, mas muito, assim, exaustivamente! A família inteira via, né? Eu me lembro muito bem, meu pai falou comigo: ai, meu Deus! Você vai ficar igual a sua tia! Porque ela levava as coisas para corrigir nas festas de família, nos almoços de domingo, ela estava sempre trabalhando. Assim, a visão que a gente tinha dela é de uma mulher muito batalhadora. Ela foi alguém com quem eu sempre me identifiquei. Então, ela é um dos modelos que me serviram para ter essa vontade. Ela me chamava para ajudar, de vez em quando, nas correções. Era minha professora também. Então, assim, já era um modelo que eu tinha de uma professora que eu admirava, que era minha tia também. Mas é claro que meus pais nunca falaram: não vai. Nunca falaram isso, né? apoiaram. E aí eu passei no vestibular e meu pai falou: fica lá seis meses, se você não gostar, você volta e tenta jornalismo. Os seis meses passaram e eu não voltei, tinha decidido, seria professora.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Inês, 2021)

À minha volta, todos eram professores

Eu acho que a primeira experiência de todo mundo são os professores que tiveram. Eu também. Em casa, eu tinha um ambiente com muitos professores em volta. Assim, minha mãe era professora da educação infantil e meu pai era técnico, mas acabou que, ainda trabalhando, fez uma graduação em matemática. Já mais velho ele começou a dar aulas no estado, isso depois de já ter se aposentado como técnico. Eu tenho um tio professor, um padrinho professor de história, minha madrinha é professora no ensino infantil, tem outra tia, professora

de geografia. Também me casei com uma professora! Então, a minha volta sempre teve muitos professores, mas eu nunca, nunca me vi como professor.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Jorge, 2021)

Falavam que eu explicava bem

No ensino médio eu fiz escola técnica. Estudei no Cefet, fiz o curso técnico em eletrônica. Quando eu me formei eu já não tinha tanto interesse em ir para indústria não, sabe? Houve uma época em que no Brasil formavam-se muitos técnicos para atuar no mercado, sem pretensão de continuidade dos estudos. Mas, no meu tempo, já era um momento em que a gente formava no curso técnico, principalmente Cefet e Coltec⁴², e podia buscar um curso superior. Todo mundo da minha turma foi para a universidade. Quem gostou muito da área foi cursar engenharia. Quem não gostou, pode ter ido para uma área completamente diferente, mas deu continuidade, fez o curso superior. Eu fiquei um pouco frustrado com a minha experiência. Eu não gostava muito da área da indústria. Para você ter uma ideia, eu não cheguei a fazer nem estágio. Eu estudei para o vestibular já pensando em fazer física. Eu gostava de dar aula, eu gostava de ajudar as pessoas que me pediam ajuda. No colégio eu tinha um retorno positivo, falavam que eu explicava bem, que eu sabia passar a matéria. Eu gostava muito da área de física, então eu pensei: vou conciliar uma disciplina que eu gosto com uma profissão que eu também gostaria de exercer. Eu sempre falo para os meus alunos: às vezes é muito diferente a área que você estuda e a atuação no campo profissional, no trabalho mesmo. Porque eu posso gostar muito de física, mas não gostar de dar aula. Eu vejo muitas pessoas caindo nessa armadilha. No meu caso, eu gostava das duas coisas, e aí eu fiz o vestibular para física, passei e dei sequência, fui trabalhar em uma escola.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Paulo, 2021)

Voluntário, monitor, professor

Essa questão é interessante, essa fala: como é que eu me vejo? Primeiro eu vou te falar que eu não me vi inicialmente como professor, apesar de eu ter ajudado muito em escolas rurais, quando ainda estudava, tanto na Bahia quanto no Espírito Santo, onde era a roça do meu pai. Também nos sítios vizinhos tinha uma escola. Eu ia lá, nas minhas férias, para ajudar em alguma coisa, mas eu nunca tive essa ideia de ser professor. Inclusive eu fiz o curso de

⁴² Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais.

engenharia agrícola primeiro. Eu fui monitor durante o curso, mas eu não tinha muito interesse pela docência. Quando eu estava trabalhando como engenheiro, no final da década de 80, a cooperativa em que eu trabalhava tinha uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Eu trabalhava como professor voluntário. Nessa cooperativa, todo o pessoal de nível superior dava aulas à noite e eu também. Eu achava interessante o contato que eu tinha com os alunos do terceiro ano. Eu lecionava matemática, física e estatística. Aquilo tudo foi muito interessante, eu realmente gostava. Depois, veio o período do Plano Collor. Todo mundo estava perdendo trabalho, eu comecei a dar aula. Comecei por ter feito engenharia. Eu dava aula de matemática e física na rede estadual, daqui mesmo, já estava morando em Minas. Depois, eu fiz a licenciatura. Eu já dava aula há um bom tempo, já tinha uma experiência boa na escola quando fiz o curso.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Grey, 2021)

Uma escola profissionalizante

Eu ingressei no mercado de trabalho na área mecânica. Fiz o curso de fresador mecânico pelo Senai, nível fundamental. Entrei em 1977. O Senai era tido como uma escola profissionalizante e a gente tinha que arrumar um emprego e ir para uma empresa. Diante disso, eu me formei e fui trabalhar na indústria. Trabalhei na indústria por volta de 16 anos, mais ou menos. Uns 16 anos na indústria mecânica, em algumas empresas da região metropolitana e em Belo Horizonte também. Depois, por um certo período, até devido à crise, o emprego não estava muito bom. Eu tive a possibilidade de ir para o Senai através de um amigo meu da época. Ele já trabalhava lá e me convidou. Eu falei: poxa, que legal, vou fazer um teste, quem sabe, né? Então eu fiz o teste no Senai, em Contagem. Graças a Deus passei e comecei a ser instrutor. Instrutor de formação profissional. Anterior a isso, né?, eu já tinha feito um curso técnico no Cefet, nível médio, e já estava praticamente com a minha graduação em engenharia mecânica concluída. Isso me ajudou a entrar no Senai. Bom, eu nunca, nunca na minha vida tive intenção de ser professor. Eu nunca procurei por iniciativa própria ser professor, não imaginava isso. Aconteceu meio que por acaso.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Manoel, 2021)

3.2 Quais rumos levam para a escolha do curso de graduação?

No Brasil, obter um diploma universitário é visto por muitos jovens como a realização de um sonho, independentemente de sua classe social. Em nossa cultura, a formação em nível

superior é estimulada como um caminho para a mobilidade social e o sucesso profissional. Nesse sentido, os jovens vislumbram a possibilidade de trabalho e, sobretudo, de uma melhor condição de vida, por meio da escolarização. Sobre isso, Baudelot (2004, p. 24) afirma que “estudar não é mais um fim em si mesmo, mas um meio de assegurar promoção ou salvação”. Manfredi (2002, p. 31) complementa essa reflexão dizendo que: “No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas”. Assim, em nossa sociedade, a busca pela formação universitária está fortemente relacionada à expectativa de mudança de realidade social e ao potencial de ganhos econômicos para si mesmo e para a família.

A esse respeito, cito Nonato e Dayrell (2018), que produziram um estudo acerca da condição juvenil com 149 jovens trabalhadores da UFMG. Em suas conclusões, os autores afirmam que a maioria dos respondentes enfatiza uma visão instrumental da escolarização, sendo relacionada à possibilidade de um futuro melhor. Nesse âmbito, observo que o acesso ao ensino superior não é garantia de emprego, nem mesmo de maior renda, haja vista a situação atual do país, que registra 10,1 milhões de desempregados, apesar da ampliação do acesso às universidades (IPEA, 2021).

Portanto, o interesse por ingressar em um curso de graduação e, por consequência, a definição de uma área de atuação profissional, envolve decisões complexas que, para muitos, permeiam sentimentos de ansiedade, incertezas e conflitos, como também de expectativas inerentes à nova fase da vida. A opção por um curso em detrimento de outro requer avaliar vários fatores, como: satisfação pessoal, influência e apoio familiar, afinidade, motivação, mercado de trabalho, remuneração, chances de crescimento, custo e instituição de ensino. Portanto, escolher um campo específico de formação e atuação profissional não é uma tarefa fácil, principalmente para a maioria dos participantes deste estudo, que tomaram essa decisão ainda na adolescência.

Assim, nesta seção, apresento os casos que abordam as narrativas dos meus companheiros e minhas companheiras de pesquisa sobre o momento de definição do curso de graduação, os sentimentos e emoções experienciados, os fatores que influenciaram suas escolhas e os contextos em que estavam inseridos nessa etapa de suas vidas. As histórias trazem diferentes situações. Embora, como mencionado, a maioria narre o ingresso no curso de graduação logo após a conclusão do ensino médio, há casos em que a possibilidade de cursar o ensino superior ocorreu depois da inserção no mercado de trabalho. Algumas narrativas abordam a

necessidade de mudar de cidade para cursar a graduação e ressaltam a importância do apoio da família. Outras evidenciam a condição de aluno trabalhador, para quem estudar à noite foi uma imposição para a sequência dos estudos.

Enfim, os episódios narrados mostram que o processo de tomada de decisão pelo ingresso em um curso superior é complexo e perpassa diferentes dimensões da vida. Além disso, o que ficou marcante para mim nas histórias são as diferentes condições e oportunidades para alcançar uma vaga na universidade. Por meio dos casos a seguir, vocês também poderão observar que a decisão pela docência como profissão, isto é, cursar a licenciatura, não foi a escolha realizada pela maior parte dos professores e professoras participantes desta pesquisa.

Uma vida inteira de comparação

A escolha pela história já não foi uma escolha fácil. Assim, não foi tranquilo para mim. Não foi uma opção de vida, tipo: nossa, eu sempre soube o que eu queria fazer! Nada disso. Eu fui uma adolescente que não tinha muita noção do que eu queria fazer como carreira, como escolha profissional. Quando chegou a época de fazer o vestibular, era um outro formato. A gente escolhia a universidade. Eu escolhi fazer farmácia, eu achava que poderia gostar. Então, eu comecei a fazer farmácia, mas tinha ali uma questão, talvez destino. Porque eu tenho uma irmã gêmea e ela queria fazer odontologia, mas ela não conseguiu passar onde queria e uma das opções que ela tinha, lá próximo de casa, era farmácia, então calhou de que a gente passou no mesmo curso, na mesma universidade. Daí veio o fardo de uma vida inteira. Nós sempre tivemos uma relação boa, não era essa a questão, mas ser comparada a vida inteira e depois a possibilidade de também ser comparada profissionalmente me trouxe algumas reflexões. Então, no meio do primeiro semestre, eu desisti! Hoje eu acho que foi muito mais por isso do que pelo curso, mas na época eu não tinha essa clareza. Eu desisti de fazer farmácia, minha irmã continuou e se formou. Hoje ela tem a carreira na área. Então, voltando, meu pai me pressionava muito, ele falava: ok, você vai desistir, mas o que que você quer? O que que você quer fazer? Não dá para perder mais de um ano. Nós precisamos saber se precisamos investir em um cursinho, se não precisamos investir no cursinho. Nessa pressão, ele colocou uma imposição: ‘você pode desistir, mas enquanto você não souber o que vai fazer, você vai continuar cursando farmácia.’ Então, eu tentei buscar rapidamente algo que eu pudesse entregar para o meu pai e que eu fosse gostar. Eu escolhi história, porque eu tinha uma tia que era professora e eu tinha uma boa relação com ela, então fui tentando buscar questões de

afinidade, sabe? E assim eu fui fazer história em Santa Catarina. Lá na UFSC a licenciatura e o bacharelado estão juntos, então isso nem foi uma opção para mim, uma escolha. Na Federal de Santa Catarina até hoje é de forma integrada, tem uma ideia de que a pesquisa e o ensino não podem se desvincular, o que tem problemas também, mas aí a gente pode conversar outra hora sobre isso.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Márcia, 2021)

Professor? Não! Faça engenharia

Quando eu estava na adolescência, por volta dos 17 anos, foi quando eu formei no terceiro ano. Com 17 eu comecei a pensar nisso mais seriamente. E aí começaram também opiniões contra, dentro e fora da família. Mas professor, você vai ganhar tão mal, você vai passar por cada coisa, você vai ouvir cada desaforo. Professor?! Não! Vai fazer engenharia. Você consegue, vai fazer outra coisa! Mas, mesmo assim, eu não tinha vontade de seguir outra carreira, pela admiração e também pelo contato anterior com os meus professores. Durante o ensino médio eu dava aulas particulares para alunos mais novos. Eu comecei a fazer um cursinho na minha cidade, pré-vestibular. Eu me saía muito bem em uma determinada disciplina. Por algum motivo, o cursinho ficou sem professor. Foi aí que eu tive a oportunidade, antes de entrar na universidade, de dar aulas do conteúdo do ensino médio. Até que contratassem um professor, eu fui o professor. Então, essa foi minha primeira experiência como docente. Inclusive foi um início... Ah! Muito difícil, né?! Foi muito difícil. Porque uma coisa é você ser bom aluno, ir bem nas provas e ter participações momentâneas durante a aula. Outra coisa é você dar a aula. Então, foi muito interessante passar por isso também. Eu lembro que foi um momento de muito aprendizado. Eu confirmei com essa experiência que eu gostaria sim de ser professor. E evidentemente não tinha pensado que seria logo na educação técnica e no *campus* Betim. Decidi a área, seria exata! Eu gostava muito, eu gostava muito mesmo! Fiquei entre física e química. Fiz o vestibular em algumas universidades, fui aprovado em todas, mas aí tinha outra questão. Onde eu conseguiria ir, né? Como seria morar fora? Como pagar aluguel? Como eu ia viver? Tive alguns amigos que foram aprovados para uma mesma universidade, seria mais fácil dividir uma casa e as contas. A minha escolha acabou sendo essa. Porque, em relação ao sentimento pela disciplina, química ou física, para mim tanto fazia. Na época eu não tinha uma preferência muito grande por uma ou por outra, não! Eu queria cursar uma das duas para ser professor.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Renato, 2021)

Meu filho na *Mannesmann*

Fui estudar no Cefet, me formei em mecânica e comecei a trabalhar na área. Para o meu pai, eu não tinha que estudar mais, ele já estava realizado: Meu filho trabalha na *Mannesmann*⁴³, não precisa mais estudar. E assim comecei a trabalhar no mesmo lugar onde meu pai trabalhou. E aí... Aquilo ali... Foi um ponto, assim... Foi um ponto de revolta muito grande. Quando eu vi a forma como as pessoas eram exploradas, como elas eram limitadas. O mundo era tão limitado. Notei que meu pai foi uma vítima dessa exploração. Ele perdeu a saúde por causa do trabalho e acabou falecendo por causa desses problemas. E isso me revoltou muito, as condições de trabalho, a exploração. Mesmo assim eu continuei trabalhando como técnico mecânico, trabalhando em outras empresas e juntando dinheiro para fazer cursinho. Eu trabalho desde os meus quinze anos de idade. Para tirar o nosso sustento, a gente tinha um boteco no ponto de ônibus. Foi como eu consegui dinheiro para pagar a passagem e estudar no Cefet. Então, sempre tivemos bastante dificuldade, somos da periferia. Eu tinha que trabalhar e juntar dinheiro para pensar em uma graduação. Para o meu pai eu não tinha que estudar mais. Ele tinha orgulho por eu trabalhar como mecânico. Quando eu falei que estava juntando dinheiro para fazer cursinho, ele disse: não faz isso não, pra que isso meu filho? Mas eu queria a licenciatura!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Telles, 2021)

Ser doutor para ser professor

Durante o curso de licenciatura eu tive, desde o segundo período, a oportunidade de trabalhar no laboratório de pesquisa de iniciação científica. Foi nesse momento que eu percebi a possibilidade. Eu não conhecia, inclusive, o mestrado e o doutorado. Foi com o contato mais próximo dos professores que... Claro, no primeiro período tem aquele costume dos professores, que eu nunca gostei, de exibir o currículo, né? Sou doutor em... pela universidade tal... Aí eu comecei a entender o que seria o doutorado e, depois, dentro do laboratório, compreendi a necessidade, para talvez exercer a profissão de professor no ensino superior. Então, no segundo período, eu tive uma meta: de me formar o suficiente, estudar o

⁴³ Grupo empresarial alemão *Mannesmann*, fundado em 1890 como produtor de tubos de linha de aço de carbono. Em Minas Gerais, há unidades de mineração e siderurgia. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/>>.

suficiente, para chegar a dar aulas no superior. Comecei na iniciação científica desde então, seguindo até o final do curso. Passei os quatro anos seguintes pensando no mestrado e no doutorado. Nesse tempo, também tive a experiência de docência no ensino básico, em instituições particulares e públicas. Mas o foco era estudar e passar no concurso. Felizmente, deu certo!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Renato, 2021)

Um professor muito bacana

Eu queria a licenciatura, mas foi no cursinho que eu defini a área. Eu tive aula com professores de física muito bacanas. A partir dessas aulas, lá no cursinho, eu pensei: Nó! É isso mesmo, não vou fazer matemática, eu vou fazer física! Quero ser professor de física! Gosto demais disso. Naquela época eu também já frequentava os clubinhos de astronomia. Fui fazer licenciatura e comecei a trabalhar muito cedo. O pessoal do cursinho mesmo, o cursinho de baixa renda onde eu estudei, me chamou para trabalhar lá: como você passou, você já pode ser monitor. Eu estava no segundo período e já tinha o serviço de monitor!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Telles, 2021)

Professora? Ok! Mas... educação física?

Toda a vida eu estudei em escola pública. Toda a minha vida. Eu morava em São Paulo e vim para Belo Horizonte com doze anos. Eu entrei em uma escola bem de periferia e era uma escola fantástica, tinham professores maravilhosos. Isso também me tornou professora, né? O exemplo! E então foi isso. Eu, toda vida, eu tinha certeza, eu tinha convicção de que seria professora. Só que quando eu estava no terceiro ano do ensino médio, bateu a dúvida. Iria fazer o vestibular para educação física? Na minha época era vestibular. E quando eu falei que queria fazer educação física, na minha casa eu não tive muito apoio não. As pessoas falaram: ‘você é tão estudiosa, tenta outro curso!’ Então, eu fiz o vestibular para matemática, mas, no ano seguinte, pensei, não! O meu desejo é ser professora de educação física. E fui lá e passei no vestibular.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Marlene, 2021)

Letras, direito ou engenharia?

Quando chegou o momento de fazer o vestibular, eu tinha três opções. Tinha letras que eu gostava mesmo da parte de português, achava muito interessante e eu tinha bons resultados na escola. Eu tinha direito, porque eu gostava da ideia de argumentar, como eu gosto até hoje. Gosto de me comunicar no sentido de argumentar em favor ou contra alguma coisa. Só que assim, lá na minha adolescência eu falei: pô, mas será que eu vou ter que exercer a advocacia? Será que vou defender um criminoso? Eu tinha uma visão muito rasa do que era o direito. Hoje em dia... nossa! Tem o direito administrativo, trabalhista, empresarial, o direito abrange muitas áreas. Era o pensamento de um adolescente, realmente. Eu até acho que às vezes é injusto a pessoa ter que decidir o que ela vai fazer da vida aos 16, 17 anos. Bom, aí a terceira possibilidade era engenharia elétrica, por quê? Porque eu tinha estudado no Senai, tinha gostado, eu gostava de eletricidade e eletrônica. E vamos falar a verdade, né, hoje em dia acho que está mudando um pouco, mas a sociedade valoriza mais o engenheiro, advogado e médico, né? Do ponto de vista do *status*, eu achava que ser engenheiro podia ser legal. Então, a escolha pela engenharia vem dessas duas coisas, principalmente a questão de ter gostado no Senai e por achar que, das três opções que eu tinha, aquela que poderia me trazer mais resultados em termos de prestígio e ganho financeiro seria a engenharia. E assim eu entro no curso de engenharia elétrica.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Francisco, 2021)

Química é para mim!

No meu segundo e terceiro ano, ah! Eu vou falar a verdade pra você, me apaixonei! Eu falei: química é para mim! E terminando o ensino médio eu comecei a fazer graduação. Naquela época, não tinha química tecnológica à noite, né? Aqui em casa eu sempre trabalhei. Eu tinha que trabalhar. Então, quando eu me formei no curso técnico eu comecei a fazer estágio e já prestei o vestibular da UFMG. Eu fui cursar química licenciatura, por ser à noite. Então, a minha escolha inicialmente foi por ser à noite. Também não tinha tanta diferença. Existem algumas disciplinas específicas da licenciatura, mas os currículos eram muito, muito parecidos, digamos, química tecnológica e licenciatura. Enfim, aí eu comecei a graduação concomitante com o estágio. Nesse estágio eu trabalhava o dia todo e fazia o curso à noite. Após o período de estágio eu já fui contratada. Eu passei a receber um salário! Nossa, já era ótimo! Continuei trabalhando. Na graduação começaram já no primeiro semestre disciplinas que estão ligadas à licenciatura. Obviamente eu tinha aquela dúvida: será que faço

bacharelado? Puxo algumas disciplinas? Foi passando o tempo e falei assim: eu gosto disso, é o que eu quero, eu quero fazer licenciatura. Eu fui realmente indo por esse caminho. Por quê? Porque o estágio que eu fiz foi na escola, então, eu vi que eu tinha talento, ou que pelo menos eu gostava daquilo.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Leila, 2021)

Seguindo os passos do meu pai

Eu sou um profissional formado nas bases da indústria. Minhas formações iniciais foram formações, vamos dizer assim, que me gerariam um emprego, tá? Que me gerariam carteira de trabalho. São formações industriais. A minha geração foi formada para trabalhar na indústria. O meu pai trabalhava em indústria e isso fez com que eu caminhasse para a indústria também. Então, o primeiro curso técnico que eu fiz foi no Senai. Estudei, né, claro, desde os sete anos de idade, sempre em escola estadual. E na área profissional fui pro Senai, porque eu não tinha idade pro Cefet. Então, fui influenciado na época, as pessoas que me rodeavam falavam: você tem que ir pro Senai, tem que ter uma profissão. Então, eu fiz uma formação lá muito especial, era um curso de três anos e nele a gente já saía empregado. E dali eu segui a minha carreira, sempre trabalhei na indústria, em diversas áreas. Eu sou uma pessoa que eu tento sentir o cheiro da tecnologia que vai andando e eu tento andar com ela. Então, dentro da minha área, mecânica industrial, eu vi a oportunidade de migrar para a área de computação, porque na época eram poucos os que sabiam mexer com o computador. Então o quê que aconteceu? Eu estudei na UT⁴⁴, fiz o técnico, também estudei um tempo no SESI. Sempre trabalhando, tá? Bom, enfim, foi aí que passei na graduação, fiz designer industrial. Nessa época, eu já coordenava, mas eu não podia ser o chefe da engenharia. Fiz esse parêntese pra você não achar que a minha vida foi sempre *top*, não, nunca foi, sempre trabalhei muito. Então, assim que eu me formei, eu fiz em um ano uma pós-graduação na área de informática. Cheguei a implantar muita coisa na empresa, nota fiscal digital, código de barras, impressão térmica, tudo isso eu acompanhei na implementação da tecnologia. Depois de um tempo eu fui fazer o mestrado e a partir daí minha vida tomou um outro rumo, inclusive antes do doutorado eu fiz outra graduação, em engenharia de produção.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Marcelo, 2021)

⁴⁴ Unidade Técnica da rede de Ensino Arquidiocesano em Contagem - MG, que oferecia cursos técnicos de nível médio voltados para área industrial.

Meu pai engenheiro

No terceiro ano, no momento de inscrição para o vestibular, eu estava muito em dúvida, porque eu gosto muito de automobilismo, gosto muito de carro e gosto de física e aí fiquei naquela, sem saber o que fazer. Os meus professores diziam: faz física! Mas um dia eu fui conversar com meu pai, falei: pai, estou na dúvida sobre em qual curso eu faço a inscrição para o vestibular. Eu estou pensando primeiro em engenharia mecânica. Aí meu pai engenheiro: nossa filho, engenharia é difícil demais, você vai ralar para caramba! Eu sou engenheiro, eu sei como é esse negócio. Não tem outra opção não? Eu respondi: posso fazer física! Ele: engenharia é bom demais! Você será um ótimo engenheiro, vai adorar o curso, e coisa e tal... Aí eu pensei, então eu vou fazer engenharia mecânica.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Michel, 2021)

3.3 O ingresso na carreira docente

A maioria das minhas companheiras e dos meus companheiros nesta investigação não havia cogitado a docência enquanto profissão desde o início. Eles dirigiram-se ao magistério de forma temporária, eventual ou, principalmente, acumulando-a com sua atividade principal, normalmente em período noturno, como forma de incrementar seus rendimentos. Para esses professores, o ingresso na carreira docente foi resultado de uma alternativa profissional e não uma forma de realizar um projeto previamente estabelecido. A maioria dos participantes que integram esse grupo deu os primeiros passos rumo à docência atuando como instrutores em escolas profissionalizantes, passando a professores de disciplinas técnicas no nível médio e seguindo para a atuação em faculdades particulares.

Para um segundo grupo de participantes, em menor número, a definição pela profissão docente ocorreu desde a escolha do curso de graduação, ou antes, portanto o ingresso na carreira decorre de um investimento pessoal para a construção de seu projeto de vida profissional. Estes professores possuem a formação inicial específica para a docência e a entrada na carreira deu-se sobretudo em contratos temporários para atuação no ensino médio regular na rede pública estadual antes mesmo da conclusão do curso de graduação.

As histórias sobre o ingresso na carreira docente narradas pelos professores e professoras participantes revelam que o encontro com a profissão nem sempre transcorre de forma tranquila. Esse momento frequentemente é relacionado a tensões e incertezas, mas também é

permeado pelo sentimento de satisfação pessoal, aprendizado e confiança no potencial dos alunos. As narrativas confirmam os resultados evidenciados por Huberman (2013), segundo o qual a entrada na carreira, isto é, a primeira fase da vida profissional do professor, é caracterizada pelo tateamento e insegurança no agir, e também pelo entusiasmo inicial, pela experimentação e pela descoberta.

Portanto, os casos que apresento nesta seção abordam os acontecimentos marcantes da trajetória dos meus companheiros e minhas companheiras no momento de tomada de decisão pelo ingresso na docência. As narrativas mostram as influências e as motivações pessoais, financeiras e contingentes que perpassam as histórias dos professores e professoras participantes sobre o período de entrada na carreira e os primeiros anos de atividade profissional na realidade escolar. Outros fatores que se sobressaem nas histórias narradas sobre essa fase inicial são o bom relacionamento com os alunos, as condições de trabalho, os sentimentos e as dificuldades que eles experimentaram, bem como as formas que encontraram para superar os desafios e construir seu modo próprio de ser professor na relação com o processo de aquisição da cultura profissional.

Do choque à formação

A primeira vez que eu entrei como professor em uma sala de aula foi no Senai. De certo modo, foi um choque, eu fiquei sem saber o que fazer. Com o passar do tempo eu fui me acostumando, fui aprendendo, me adaptando. Passei a trabalhar em outras escolas, em paralelo. Depois que eu já tinha um pouco mais de bagagem, trabalhei no ensino superior, em faculdades privadas. Eu também fiz uma segunda graduação, uma formação pedagógica para formadores da educação profissional. Essa formação foi uma licenciatura, eu fiz essa graduação trabalhando no Senai, e realmente me ajudou bastante. Aprendi algumas técnicas para trabalhar com alunos, para dar aula. Foi bem interessante. Também fiz uma pós em projeto mecânico, foi uma parceria da escola com a UFMG, então eu aproveitei, porque era aos sábados e eu podia continuar trabalhando. Todo sábado a gente tinha aula, era uma carga horária bem extensa, mas deu para fazer. Depois eu fiz o meu mestrado em engenharia dos materiais. Em paralelo eu fiz vários cursos e treinamentos em empresas da área, eu estou sempre me capacitando e acompanhando as novidades da indústria.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Manoel, 2021)

Eu gosto é de dar aulas!

Desde o primeiro período eu comecei a dar aula, porque eu precisava do dinheiro. Eu tive uma oportunidade, uma escola onde eu fiz cursinho me convidou para ser monitora, depois um professor que tinha me dado aulas me chamou para trabalhar, e eu fui dando aula. Mas ao longo da carreira eu era resistente com isso de ser professora, sabe? Eu já trabalhei em editora. Primeiro eu entrei para ser redatora de inglês. Então, eu ficava revendo o material, tanto questões mais técnicas quanto coisas mais pontuais. Depois eu comecei a trabalhar nessa mesma editora com produção editorial. Saí da área de redação do inglês. Foi bom porque eu cresci, aprendi muita coisa, mas eu saí do inglês. Já quis ser tradutora, quando eu fiz intercâmbio. Também fiz uma prova para ser intérprete legal. Não passei. Ai, era muito difícil! Ao mesmo tempo, em paralelo, eu sempre dei aula, porque as oportunidades eram muito voltadas para isso, tinha o cursinho. Uma vez, eu fazia yoga e a professora de yoga tinha os horários em que a sala estava vaga, então eu meio que tive uma salinha junto com ela. Eu dava aulas particulares. Eu nunca parei, mas, eu, de novo, ainda não me reconhecia professora. Eu acho que eu meio que fugia da sala de aula, era isso! Em 2012, eu resolvi sair da editora, porque eu já estava lá há alguns anos e eu não estava muito feliz. Na verdade, eu comecei a perceber que eu sentia saudade do inglês. Eu tinha parado de trabalhar com inglês. Nesse momento, assim meio que sem saber o que fazer com a minha carreira, eu comecei a especialização em ensino de inglês. Eu acho que eu já estava tendo um pouco de resposta. Hoje, eu acho muito engraçado, eu não quero ser professora, mas vou fazer uma especialização em ensino de inglês. Eu juro por Deus! Eu não enxergava, eu pensava assim, vou fazer em inglês, que eu gosto e tal, depois a gente vê. Mas foi na especialização que eu comecei a entender. Foi aí que eu comecei a ver, eu gosto é disso mesmo. Eu gosto é de dar aula!

(Elaborado a partir da narrativa da professora Mariana, 2021)

Não queria largar, não

Fiz engenharia, trabalhei durante toda a graduação na área de automação. Na academia, é aquilo, meu currículo nunca apontou para docência, nem para área acadêmica, iniciação científica, pesquisa, nada disso! Mas quando chegou a hora de sair, eu já não queria tirar o pé. Eu sempre fui muito curioso, essa questão de conhecimento, ah... Na hora de sair eu não queria mais largar, não. Eu queria o mestrado. Então eu continuei estudando, fiz disciplinas isoladas e participei de seleções até ser aprovado. Quando passei, eu deixei a engenharia para

fazer o curso. Depois de um ano no mestrado, eu já tinha me casado, eu fui para a carreira docente mesmo, eu era um acadêmico. Eu fui buscando oportunidades. Entrei na faculdade sem nunca ter dado aula na minha vida, nem estágio em docência, nem monitoria, nada! A diretora me colocou como coordenador do curso de tecnólogo em eletrotécnica, na entrevista eu falei: eu não sei lecionar, nunca dei aula, mas se você sabe das condições e topa, vamos juntos. Para aprender estou pronto a qualquer hora!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Jorge, 2021)

Eu já não tinha dúvida

Depois de seis meses na licenciatura eu já não queria mais jornalismo. Ficou claro para mim, eu gostaria mesmo era de ser professora. Eu fiz minha graduação em literatura de língua portuguesa, participei de vários projetos, eu tinha bolsa de pesquisa, eu queria seguir a carreira acadêmica. Dentro da universidade eu me sustentava com as bolsas. Na metade do curso eu já queria fazer o mestrado, eu não tinha dúvidas em relação a isso. Eu queria seguir carreira acadêmica mirando em ser professora universitária. Mas aí durante a graduação eu comecei a dar aulas em cursinhos pré-vestibulares, me formei e fui trabalhar em uma escola de ensino médio. Fui dar aula para adolescentes, e eu gostei demais, eu me dava bem com os adolescentes. Eu vi que essa era uma carreira que eu gostava também, apesar de mirar no magistério superior, me agradava muito a companhia dos adolescentes, a vitalidade deles e a possibilidade de formar leitores, isso era o que eu sempre quis muito.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Inês, 2021)

Virada da vida

Eu fiz curso técnico em eletrônica e depois de um tempo comecei a trabalhar como técnico de laboratório em uma universidade, nos laboratórios de engenharia mecânica. Eu fiquei lá durante quase treze anos. Eu fui gostando de estar dentro de sala de aula, de lidar com alunos e professores e com o tempo eu fui consolidando a minha ideia de fazer engenharia. Eu fiz toda a graduação lá, trabalhando no laboratório. E eu conheci pessoas que me falavam para fazer o mestrado. Então, logo que eu terminei a graduação, eu fiquei com meio período livre, e fui trabalhar no Cefet, como professor substituto. Na época, vieram incentivos de todos os meus amigos para fazer o mestrado e para fazer concurso público. Eu falo que a virada da minha vida foi o seguinte: foi justamente seguir os conselhos das pessoas mais experientes

que eu conhecia. Eu guiei meu caminho em função disso, fiz graduação, fiz mestrado, fiz concurso público e passei. Virei professor! A guinada na minha vida foi essa, mudar de técnico para professor e foi assim, através de conversas e influência, fui seguindo o caminho até ser professor. Como são as coisas... A minha mãe faleceu sem me ver ser professor. Ela foi professora a vida inteira e eu, no passado, nunca imaginei ser um professor, mas a minha vida foi caminhando para esse lado. Hoje eu virei professor. Deu certo! Deu certo e eu gosto, eu adoro a minha profissão!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Victor, 2021)

Professor de carteira assinada

Eu fui coordenador na área de engenharia de uma indústria, atuava no ramo de designer industrial. Então, eu fui fazer o mestrado. Com o mestrado em andamento, o meu irmão que fazia engenharia disse que estavam precisando de um professor na faculdade. Ele pediu para eu mandar um currículo. Eu pensei: ah, eu vou mandar meu currículo para uma faculdade? A minha vida inteira foi de trabalho na indústria e eu vou dar aula na graduação de cara? Mas o meu irmão, ah... meu irmão é mais novo, a gente tem uma relação muito próxima, então, eu não sei se enviei o currículo para poder atendê-lo ou se eu via realmente uma oportunidade profissional, entende? Eu mandei, eles me chamaram para fazer uma entrevista e me aceitaram. Era exatamente alguém na minha área de formação que eles precisavam, materiais e telecomunicações. Eles tinham um professor que eu não sei por que cargas d'água saiu e eu não tinha aquela *expertise*, mas eu ocupei o espaço desse professor. Quando ele saiu, outros assumiram a parte de elétrica, de eletrônica e eu fui assumir materiais. E não foi um problema, porque ele já tinha iniciado, a turma estava andando. Aí eu me tornei professor, de carteira assinada. Professor! Está escrito lá, professor.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Marcelo, 2021)

A professora paralisada

Eu fiz o ensino médio técnico em química. Eu não tinha nenhuma pretensão de ser professora. Não me passava pela cabeça. Eu queria trabalhar como técnica ou como química no futuro. Só que a vida vai mudando. Eu trabalhava em uma indústria de cimento, era analista química do laboratório. Quando eles começaram a fechar as fábricas, eles me mandaram embora. Eu já estava fazendo matemática, porque era a noite. Um colega meu da faculdade conhecia a

diretora de uma escola e ele me indicou. Em pouco tempo ela me chamou para trabalhar e eu fui! Ah, gente... Fui trabalhar longe para danar. Não tinha asfalto, não tinha nada. Era na região metropolitana, mas era no meio do mato, e eu fui trabalhar. A coisa que mais me assustou foi quando eu entrei dentro da sala. A diretora chegou me levou para a sala de aula e falou: dá licença, aqui está a professora de matemática de vocês, ela vai dar aula para vocês esse ano. Ela me apresentou, fechou a porta e saiu. Eu fiquei lá, paralisada. Eu olhava para os meninos, os meninos olhavam para mim, eu pensava: meu Deus, o que eu vou fazer agora? Até que um levantou a mão e falou: Dona Eliane! Aquilo me jogou na parede, eu nunca tinha sido chamada de dona na minha vida, eu estava lá com meus 22, 23 anos. Então, aquilo me pegou pesado. Eu ainda estava na faculdade. Eu comecei a lecionar ainda estudando, eu não tive a formação para depois trabalhar. Na faculdade tinha uma professora muito bacana e eu chegava perto dela e falava: eu tenho que ensinar os meninos, como é que eu faço? Ela sentava comigo, me explicava as coisas e me direcionava. E assim eu comecei a trabalhar!

(Elaborado a partir da narrativa da professora Eliane, 2021)

Entre o giz e o jaleco

A minha história com a sala de aula é recente. Eu me formei em biologia e logo ingressei na carreira acadêmica. Emendei mestrado, doutorado e o pós-doc. A minha prática em laboratório, com a pesquisa, é muito marcante no meu início de carreira. Eu fiz licenciatura e bacharelado, mas a única experiência docente que eu tive, antes de entrar no IFMG, foi como professora substituta no departamento de genética, onde eu fiz a minha pós-graduação. No meu primeiro ano de doutorado eu ingressei como professora substituta e simplesmente me apaixonei pela sala de aula. Meu orientador ficou louco comigo, porque eu já estava começando a chegar no momento de qualificar e eu só me dedicava à preparação de aulas e em pensar coisas diferentes que eu poderia levar para a turma. Foi aí que me deu um clique, sabe? Eu vi que gostava muito de ensinar, eu gostava de dar aula. Então, no meu primeiro encontro com a sala de aula foi onde eu vi que a docência era uma possibilidade real de carreira. Uma possibilidade de sair dessa lógica de laboratório, de pesquisa, de jaleco, que era minha única vivência. Eu lembro que quando defendi meu doutorado eu recebi o convite de uma empresa para ter uma bolsa de pós-doc e mesmo assim eu comecei a olhar concursos. Eu não conhecia a Rede Federal, não conhecia o IFMG, mas eu comecei a olhar os concursos, ler os editais e vi a possibilidade de ingressar em algum Instituto. Conversei com um colega que trabalhava em um Instituto no Triângulo Mineiro e com a fala dele eu achei a coisa mais

desafiadora ainda. Dar aulas no técnico, graduação, mestrado, em cursos diferentes, como seria isso? Mas eu queria tentar! Foi quando eu fiz o concurso e fui aprovada para o *campus* do Betim.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Nora, 2021)

Aprendendo a ser professor no meio da floresta

Antes de me formar eu trabalhava em colônias de férias e academias. Trabalhei muito com ensino de natação e também atuei como técnico em escolas de esportes. Quando eu estava em vias de me formar, eu entrei na rede estadual, como professor designado. Trabalhei à noite, inclusive, em uma escola de periferia. Eu comecei a me identificar mesmo ali. Aí eu me formei, em 92, foi um ano de crise. E eu fui trilhando essa trajetória de atuar em vários lugares, gostando e sempre desejando ficar na escola, mas com poucas oportunidades. Eu estava até começando a pleitear outros campos de atuação, pensando em fazer outro curso, algo assim, sabe? Foi quando eu recebi o convite de trabalho para aquelas escolas em canteiros de obras. No final da década de 80 e 90 funcionou muito esse tipo de escola. E eu não pensei duas vezes. Fui embora! Eu fui trabalhar no Amazonas, a trezentos e oitenta e poucos quilômetros ao norte de Manaus, quase divisa com Roraima. E foi uma experiência fantástica! Eu estava recém-formado, levei aquela quantidade de livro, fiquei muito animado. Eu tinha um alojamento e alimentação. Eu praticamente não tinha gasto, a cidade era muito distante. Tudo o que eu recebi eu guardei. Não era um bom salário, das escolas em vilas de operários era um dos salários mais baixos, mas foi muito interessante. Por que foi interessante? Porque eu atuei literalmente do maternal ao 3º ano do antigo segundo grau, era como uma dedicação exclusiva. Foi uma experiência muito rica. O canteiro de obra ficava assim colado na Floresta Amazônica. Era um público muito diverso, eu tinha autonomia e uma possibilidade construtiva muito grande. Tinha mais ou menos um espaço significativo. Eu podia dar aula na escola, eu podia dar aula no clube. Tinha uma estrutura boa, tinha transporte, um ônibus rodava a parte urbana do canteiro de obras. E foi assim que eu comecei. Eu pensava: o lugar para aprender a docência é aqui! Foi uma experiência muito bacana, muito interessante, me animou bastante, só que eu não dei conta de ficar lá muito tempo.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Helder, 2021)

3.4 Pedras pelo caminho

Os professores e professoras que participaram da pesquisa, em algum momento da narrativa, incluíram uma consideração ou compartilharam fatos, eventos, experiências que criaram uma referência negativa da profissão docente ou da postura profissional do professor. Em suas histórias, eles expuseram aspectos de ordem individual e contextual que exerceram influência em suas trajetórias profissionais, como a redução da motivação ao exercício da docência e uma relação conflituosa entre o desejo de manter-se professor frente à realidade das circunstâncias do trabalho na escola.

Assim, os casos que seguem nessa seção trazem alguns dos obstáculos enfrentados pelos professores para permanecer na docência. As histórias mostram que, no cotidiano do trabalho docente, são muitos os aspectos negativos relacionados ao exercício da profissão. Nas experiências narradas, principalmente no âmbito das redes municipais e estaduais, apresenta-se um caminho tortuoso, com várias pedras a serem retiradas e outras tantas contornadas. A realidade que se impõe envolve questões como salas lotadas, espaços físicos inadequados, falta de material, baixos salários, ausência de carreira, sobrecarga de trabalho, desprestígio social, violência, entre outras insatisfações, indiscutivelmente, significativas. Esses aspectos são essenciais para compreender a atratividade da carreira docente na Rede Federal na percepção dos participantes desse estudo.

A professora que fazia acontecer

No meu último ano de graduação, eu comecei a trabalhar em duas escolas da rede estadual que eram perto da minha casa. Apesar de toda a precariedade, digamos assim, você já conhece, né? Mas apesar disso, era o que eu gostava de fazer. E assim, eu cheguei e eu vou dizer que foi um banho de água fria. Eu cheguei toda empolgada e vários professores mais antigos me falaram coisas do tipo: eu não sei o que você está fazendo aqui. Escolha outro caminho. Você é tão dedicada, ninguém valoriza seu esforço. Mas não foi o suficiente diante da minha empolgação. Eu me lembro de levar material e fazer experimentos para os nossos meninos, ah... Nossa! Eram 50 e tantos alunos na sala, porque o estado é isso, sala cheia. Eu levava tudo e fazia os mais diferentes experimentos, com todos ali amontoados, todos querendo ver e perguntar, não cabia mais ninguém na sala. Eu queria fazer acontecer e fazia!

(Elaborado a partir da narrativa da professora Leila, 2021)

Mal visto, mal pago, criticado

Houve um período em que eu não me sentia muito professor, que eu não gostava de estar professor. Vai dar uma aula para uma turma com 50 alunos para você ver se é fácil?! Mas o que me incomodava era principalmente a questão da desvalorização. A gente era muito mal visto, além de mal pago. São muitas as mazelas da profissão e parece que agora está mais acentuado. Eu ainda tive oportunidade de trabalhar em lugares que valorizavam o professor, em que a gente tinha respaldo da direção e conseguia trabalhar. Tudo isso fez com que eu ficasse um pouco crítico em relação à escola, ao meu trabalho e fez com que eu buscasse formação. Como engenheiro eu já dava aula, mas eu resolvi fazer a licenciatura, porque eu acho que o professor tem que saber o que fazer dentro da sala de aula, ele tem que saber o que ele vai ensinar e como ele vai ensinar, para que as críticas não sejam sobre o trabalho do docente, porque são muitas as críticas ao professor.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Grey, 2021)

Meu Deus! Estou pagando para trabalhar

Antes da Rede Federal, eu passei pela estadual e era muito difícil dar aula, por todas as questões que envolvem as políticas públicas de educação do nosso estado. O salário era muito ruim e as condições... Eu me lembro de ter feito uma seleção no estado, para designação, em que eu sentei no meio-fio, na rua, e chorava, e chorava... Porque meu pai precisou levar uma marmita para eu poder comer, eu estava sem almoço, fiquei, sei lá, umas 6 horas na fila, foram muitas horas, uma manhã inteira e um pedaço da tarde e não podia sair da fila. Foi uma situação realmente dolorosa. Eu dei aula no estado durante um ano e gostei. Eu gostava dos alunos. Mas eu não me identificava com o ambiente, infelizmente a sala de professores não era um lugar confortável. Eu tinha parceiros bacanas, sempre tem professores muito bons, mas era um sistema muito opressor e muito triste, porque o salário era muito baixo, era muito pouco. Eu pegava o meu contracheque falando: meu Deus! Nessa época eu tirava do meu bolso as cópias para os alunos, de atividades, provas, tudo! Porque eu não aceitava que cobrassem deles os papéis. Chegou um momento em que eu falei: tô pagando para trabalhar, tá muito difícil! Então, acabei aceitando um convite que surgiu na época para trabalhar em uma escola particular, também aumentei meus horários de aulas particulares, e deixei a escola pública. Não sou de classe média alta, então eu tinha que me sustentar, meus pais não me

ajudavam desde muito tempo, desde que entrei na faculdade, mas trabalhar no estado já não dava mais.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Inês, 2021)

Um soco de realidade

Logo que eu terminei a licenciatura, eu passei no concurso para trabalhar no ensino médio na rede municipal de uma cidade vizinha. Eu já dava aula em cursinho e como designado no estado. Eu lembro de estar muito feliz, eu estava muito feliz por tomar posse na prefeitura. Nossa, eu dava muita aula, eu sempre dobrava, eu não tinha outro emprego. No pique do começo de carreira eu cheguei a dar aula nos três turnos, todos os dias da semana. Eu estava feliz, eu entendia que era o que queria fazer para o resto da minha vida, mas aí foram acontecendo algumas coisas que me frustraram. Tem coisas que já é natural, que vai acontecendo com todos os professores, tem a questão da desvalorização da carreira no serviço público, tanto financeira quanto em relação ao reconhecimento. Eu dava aula na periferia, muito, muito periferia, uma realidade muito prejudicada, vamos dizer assim, e teve um episódio em sala de aula em que eu fui agredido por um aluno. Então, eu fui desanimando, fui desanimando e decidi parar. Não queria mais dar aula e fiz o vestibular para engenharia, passei e comecei a cursar engenharia elétrica. Por mais que eu gostasse muito do meu trabalho e apesar da desvalorização financeira, o que eu queria fazer era dar aula, mas eu meio que fui vencido pela realidade que eu tinha.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Paulo, 2021)

Eu não gostava de aula ruim

Uma coisa que eu não sabia: eu não sabia que eu gostava de aula, de assistir aula. Para mim eu não gostava. Mas por quê? Depois de pensar melhor, sinceramente, tem alguns professores brilhantes, fantásticos, que fazem você se apaixonar por qualquer coisa. Mas, infelizmente, não é a maioria, então eu achava que eu não gostava de assistir às aulas. Mas eu não gostava era de aula ruim. Pensando sobre as minhas referências, para ser bem sincero, eu tive mais contraexemplos do que exemplos. Eu fiz o curso técnico e depois a engenharia. Trabalhei um ano e meio como engenheiro. Na posição que eu estava, as coisas foram ficando um pouco repetitivas e eu tenho o perfil curioso, então continuei trabalhando nesse mundo e fui fazer matéria isolada. Eu me questionava, não me via lecionando, pensava muito sobre o que eu

fazia ali. Mas, enfim, eu fui, e quando fui aprovado na seleção do mestrado eu deixei a empresa. Troquei o salário de engenheiro por uma bolsa de pesquisa. Eu consegui terminar em 18 meses. Quando me dei conta, eu já estava no meio acadêmico.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Jorge, 2021)

Pode uma mestra na escola pública? Pode!

Quando eu terminei a graduação eu já fui para o mestrado. Quando eu estava no finalzinho do curso eu conheci o meu marido. Me casei e me mudei para Minas Gerais. Quando eu estava organizando a mudança eu fiz o concurso para a prefeitura de lá, então eu já tinha um encaminhamento para a docência. Fiquei trabalhando um ano e meio mais ou menos, na prefeitura, quando eu fui aprovada no doutorado. Aí tive que escolher e eu decidi sair da sala de aula para fazer o doutorado. Exonerei! Não tinha a possibilidade do afastamento e não queria outro processo. Na época, a prefeitura não reconhecia o mestrado como especialização, só reconhecia especialização *lato sensu*. Então, eu tive toooooo um processo. Eu tive que entrar na justiça para que reconhecessem o mestrado como especialização, para poder receber como pós-graduada, porque senão eu ganhava o salário de professor graduado. Então, tem essas burocracias, essa ideia de que o professor que tem formação não vai estar na rede pública, porque era evidente essa visão. Como a carreira não inclui a formação em nível de mestrado e doutorado do professor?

(Elaborado a partir da narrativa da professora Márcia, 2021)

3.5 Passos largos para o IFMG

A política de expansão dos Institutos Federais representou um aumento expressivo do número de vagas em concursos públicos na área da educação. Especificamente em relação ao IFMG, a comparação entre os dados dos Relatórios de Gestão dos anos de 2011 e 2021 (IFMG, 2012; 2022) indica, nesses dez anos, um aumento de 236% no número de servidores efetivos na instituição. A oportunidade profissional decorrente do aumento da demanda, somada à afinidade com a docência e à possibilidade de melhores condições de trabalho, em comparação com as redes públicas municipal e estadual de Minas Gerais, bem como a vinculação com a pesquisa, são alguns dos fatores, presentes nas narrativas dos professores e professoras participantes deste estudo, relacionados ao interesse pelo ingresso na carreira de docente EBTT.

De modo geral, as narrativas apontam três trajetórias distintas em relação à formação e à atuação dos participantes deste estudo antes do ingresso no IFMG. A primeira diz respeito àqueles que optam pela carreira de docente EBTT por terem, desde o início da graduação, vinculação com a pesquisa. Esse grupo de professores é jovem e tem experiência majoritária ou exclusivamente acadêmica no campo de conhecimento da formação inicial. A continuidade dos estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* ocorreu mormente sem interrupções ou com pequenos intervalos entre os cursos. Esses professores possuem um caminho já trilhado na pós-graduação antes da entrada no IFMG, são mestres e doutores socializados em universidades públicas federais, com tradição de pesquisa, que percebem a docência EBTT como uma possibilidade de se manterem na vida acadêmica.

A segunda trajetória refere-se àqueles que ingressam como professor, sem necessariamente apresentarem um perfil de pesquisador ou formação inicial para a docência. Esse grupo é formado predominantemente por engenheiros que lecionam disciplinas técnicas da educação profissional. Eles têm experiência de atuação na indústria em sua área específica de formação e domínio do campo científico em que atuam, sendo a maioria qualificada em nível de mestrado anteriormente ao ingresso no IFMG. Outro elemento comum à maioria das narrativas sobre o percurso formativo e profissional desse grupo é a referência positiva à vivência como estudante em escolas técnicas ou profissionalizantes e como docente em faculdades particulares.

O terceiro grupo de professores é composto por licenciados nas diferentes áreas do conhecimento. Grande parte ingressou na docência em escolas públicas no nível fundamental e médio antes mesmo da conclusão do curso de graduação. A formação em nível de pós-graduação, de modo geral, ocorreu após dez anos da conclusão da formação inicial. Esses professores tinham em média quinze anos de experiência na docência antes do ingresso no IFMG. Eles demonstram afinidade com a carreira docente e foram atraídos para a EPT vislumbrando melhor remuneração, condições de trabalho e valorização profissional.

Dessa forma, os casos que apresento nesta seção tratam das motivações, influências e contextos em que ocorre a decisão pelo ingresso na carreira de docente EBTT e os passos trilhados por meus companheiros e companheiras até a entrada no IFMG. Embora as trajetórias formativas e profissionais narradas revelem elementos comuns que permitiram agrupá-las em três itinerários, ao ler os casos que se seguem, vocês perceberão que cada história é única e expressa a subjetividade do narrador, a particularidade do caminho, os

sonhos e as incertezas rememorados, a forma como se relacionam com o outro e as circunstâncias do vivido.

Era uma experiência e passei!

Quando surgiu o concurso de Betim, eu decidi que não iria fazer. Eu estava no final do mestrado e eu estava muito atarefado com a escrita da dissertação, com a escrita de artigos, com as coisas do laboratório. Eu falei: não vou fazer. Porque eu nunca gostei de participar de seleção sem me preparar de forma específica para o edital, sabe? Só que eu tenho uma amiga – na época a gente trabalhava no mesmo laboratório, ela é de Contagem – e ela insistiu comigo. Vamos fazer, nem que seja por experiência, ela dizia. Ah... Eu tenho que agradecer a ela. Devo ter negado umas três vezes, mas ela me convenceu. Então eu não tinha terminado o mestrado e decidi fazer o concurso para ganhar experiência. Aconteceu que eu fui passando nas etapas, eu fui passando! A primeira prova foi fechada, a segunda de questões abertas. Eu percebi que tinha muita gente que já tinha terminado a formação de mestrado, doutorado, mas que talvez tenha deixado de lado o fundamento, a parte mais básica, os conceitos, e se saiu muito mal nessas primeiras provas. Na última etapa, na quinta, era a prova didática, só restava eu e uma outra candidata. Então, mesmo sem os títulos, eu fui aprovado. Eu não tinha pensado nem em fazer a prova e nem em atuar no ensino técnico. Eu fiz o concurso para ganhar experiência, pensava em terminar a formação do mestrado, fazer o doutorado e aí sim focar mais seriamente nos concursos, mas aí eu passei!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Renato, 2021)

A melhor coisa da vida

Eu fiz química no Coltec, fiz a graduação na UFMG, passei no concurso do estado e, dando aula, fiz o mestrado. Quando eu terminei o mestrado, eu fiquei um ano trabalhando, não fui direto para o doutorado. Trabalhei em uma universidade e no Cefet, como professora substituta, foi aí que eu tive certeza do que eu queria. Porque eu gosto muito de dar aula, eu trabalho tranquilamente no superior, mas eu vou ser sincera, eu gosto mesmo é do trabalho com o ensino médio. Com a experiência de trabalho no Cefet eu confirmei que isso era realmente o que eu queria: dar aula no curso técnico. É esse público que eu gosto, sem dúvida! Quando eu terminei o doutorado eu já estava focada em tentar concurso para o Instituto, Coltec, Cefet, eu não tinha o foco na UFMG, como muitos têm. Quando eu comecei

o pós-doutorado eu passei de novo no concurso para técnico em química. Já que eu ainda não tinha sido aprovada em nenhum processo, eu assumi. Fiquei como técnica na UFMG por um tempo, continuei dando aula e fui estudando para o concurso do Instituto. Naquela época aconteceram muitos concursos, eu passei e fui para o *campus* São João Evangelista. Eu gostei muito de dar aula lá, embora eu tenha ficado poucos meses. Rapidamente consegui a remoção para o *campus* Betim. Comecei a trabalhar com os alunos do ensino médio desde que cheguei. Então, em relação ao porquê, eu não tinha dúvida em relação ao que eu queria. A minha carreira foi assim, desde lá no Coltec, quando estudante do ensino médio, eu já tinha aquilo como a melhor coisa da minha vida!

(Elaborado a partir da narrativa da professora Leila, 2021)

EUA, Pará, Betim

Eu estava fazendo doutorado sanduíche nos Estados Unidos, quando meu marido recebeu uma proposta de trabalho de uma mineradora para atuar no Pará. Era uma boa oportunidade, tinha muitos benefícios e decidimos, mesmo à distância, que iríamos. Eu finalizei o doutorado e fui ao encontro do meu marido. Moramos em uma vila de funcionários da empresa, lá havia uma escola e eu comecei trabalhar nessa escola. Eu lecionava para todos os filhos dos funcionários, atuava do fundamental ao médio. O meu início na docência não foi uma experiência agradável, havia uma relação de trabalho misturada com a vida. A vila era toda organizada de forma hierárquica. Dependendo do seu cargo, você morava em uma determinada rua. As casas tinham diferenças. Quando o aluno recebia alguma notificação, a chefia do responsável era informada. A relação entre a vida e a empresa era muito forte, era muito difícil conseguir conciliar eticamente as minhas escolhas na sala de aula, eu também não queria que as minhas decisões na escola afetassem o trabalho do meu marido. Então, fui trabalhar na parte administrativa, fazia relatórios e atuava na área de saúde e segurança do trabalho. Inclusive, fiz uma pós-graduação para tentar entender um pouco mais sobre essa questão. Ficamos lá por quatro anos. Eu engravidei, meu filho nasceu e começamos a perceber que lá não tinha toda a estrutura que a gente precisava. Fizemos um movimento de retorno para Minas Gerais, e eu comecei a procurar os concursos como uma possibilidade de reinserção na educação. Eu fiz vários. Em 2013 estava no momento de expansão da Rede Federal, então eu lembro que eu fiz vários concursos, era onde a gente tinha mais oportunidades e eu estava pensando mesmo nesse retorno para educação. Na virada de 2014 para 2015, passei no concurso do IFMG, e foi aqui, no *campus* Betim, que eu comecei a sentir

que a docência era algo que eu gostava. Me identifiquei com a profissão por várias questões. Eu cheguei aqui, agora não quero sair, agora definitivamente não consigo. Eu tenho esse entendimento de que o meu trabalho é algo que eu gosto mesmo, que eu não quero abandonar.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Márcia, 2021)

De volta pra casa

Eu tinha projetos para começar a atuar como engenheiro, estava quase me formando. Eu estava largando de vez a sala de aula. Quando um amigo me chamou para fazer o concurso do Instituto, pensei muito, era uma carreira federal, mais valorizada. Então, fui com ele, fiz um concurso no Espírito Santo e logo em seguida no Rio. Nesse último eu passei, como bom mineiro fiquei rezando para conseguir um campus na praia, passei em 2º e escolhi Cabo Frio, claro! Eu estava feliz lá, mas minha esposa era daqui, de Betim, né? Na época eu ainda não era casado, ela ficou aqui e acabamos ficando muito tempo longe. Estar em frente ao mar era muito bom, mas eu tinha outras coisas que me prendiam aqui, não só em Minas, em Betim mesmo. Quando o pai da minha esposa faleceu, eu percebi que precisava voltar para casa, era um objetivo mesmo, sabe? Eu nem cheguei a tentar redistribuição, abriu o concurso para Betim, eu fiz o concurso e foi dando tudo certo. Eram duas vagas, o professor que passou em primeiro foi chamado e aceitou ir para Ouro Branco, o que tinha passado em segundo, acho que foi para Congonhas, eu me lembro que fiquei dentro das vagas, em terceiro ou quarto, foi quando me ofereceram o aproveitamento de concurso para assumir o cargo em Ponte Nova. Eu não queria, não queria voltar para Minas e ir para o interior, eu ficava em Cabo Frio. Depois me ofereceram Santa Luzia que fica na região metropolitana, aí eu pensei muito, mas resolvi esperar, havia duas vagas em Betim, então por lei eles tinham que nomear, resolvi esperar. Pouco depois eu estava aqui de férias junto com minha esposa e fui nomeado, eu nem tive as férias de julho, tomei posse e já comecei a trabalhar, em Betim, onde eu queria!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Paulo, 2021)

Eu tinha um plano

Mais ou menos no quarto período da engenharia eu começo a pensar em alguma forma de ganhar um dinheiro. Eu estudava no Cefet o dia inteiro e uma coisa que eu acho que eu consigo fazer bem é explicar as coisas para os outros, porque eu tinha vivido essa experiência no ensino médio, de explicar para os meus colegas, de ser monitor. Eu tenho uma irmã mais

nova do que eu, ela é professora de matemática, por isso eu sabia qual era o caminho de tirar o CAT⁴⁵ e dar aulas por meio de designação no estado. Eu consegui uma turma de EJA e com dois ou três meses eu estava dando aula. Estava adorando, estava gostando muito. Fecharam turmas e o meu contrato foi interrompido. Eu me senti injustiçado, estava muito revoltado. Na mesma semana, eu encontrei no ônibus, por acaso, o meu professor da época que eu estudei no Senai e, conversando, ele me convidou para ser instrutor. O salário era 1.314 reais, claro que eu aceitei. Naquele momento eu me senti rico, porque o meu salário como professor no estado era 600 e pouco. Eu tinha vinte anos de idade, era estudante e estava ganhando 1.314 reais! Essa história toda é para dizer o seguinte: realmente eu gostei do que eu estava fazendo, e coloquei uma meta de vida profissional. Eu iria sim para a indústria quando eu terminasse a engenharia elétrica. Eu ia romper com o Senai e iria para a indústria. Seria por cinco anos, mais ou menos cinco anos, e depois eu voltaria a minha carreira para a área acadêmica. Esse era o plano! Aos 23 anos eu tinha me tornado o supervisor técnico mais novo do Senai em Minas Gerais. Eu tive uma experiência muito boa lá, aprendi muito como instrutor. Eu fiquei um ano como supervisor técnico. Eu tinha me formado em engenharia elétrica havia uns seis meses e senti que era o momento de ter experiência na área industrial, porque para o engenheiro eletricitista faz muita diferença, sabe? O mercado estava muito aquecido no primeiro semestre de 2008. Tive propostas interessantes, trabalhei em uma grande empresa que exigia viajar e trabalhar em suas filiais. Depois fui para outra grande empresa e nessa eu fiz muitos treinamentos. Eu ia para São Paulo, participava do treinamento, quando eu voltava, treinava duas, três, quatro, cinco turmas no assunto. Eu saí da instrutoria, mas a função de instrutor não saiu de mim. Eu penso que nessa hora eu estava praticando o professor e o engenheiro simultaneamente, porque tudo ali era engenharia de controle e automação. Eu tinha que estudar, aprender, colocar em prática e ensinar outras pessoas. Nessa época eu também dava aula em faculdades privadas para completar minha renda. Foi quando eu fiz o concurso para o IFMG. Eu fiquei em segundo colocado e não me chamaram imediatamente. Continuei trabalhando e, pouco tempo depois, eu recebi uma proposta para ficar 60 dias na Itália, em Torino, aprendendo o padrão de controle e automação da empresa. Porque automatizar uma cimenteira é um pouco diferente de automatizar uma indústria automotiva, que é diferente de automatizar uma indústria de petróleo. Então, eu fui, e eu queria aprender,

⁴⁵ O Certificado de Avaliação de Títulos (CAT) é uma autorização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o exercício a título precário no cargo de professor de Educação Básica, de candidato que tenha curso superior, mas não seja habilitado para lecionar a disciplina que pleiteia, ou que esteja matriculado e frequente em curso superior, a partir do terceiro período.

tinha que aprender tudo! Quando eu voltei para o Brasil, acho que isso foi em 2011, foi um momento de crise na Europa. A empresa diminuiu os investimentos, o grande projeto de uma nova fábrica não saiu como esperado e eu passei um tempo trabalhando em pequenos projetos de automação e me dedicando ao mestrado. Foi quando eu recebi um telefonema falando da convocação para a posse no IFMG. Naquela época, ir para o IFMG significava ganhar menos do que eu já ganhava na indústria, mas eu não pensei no curto prazo e nem só na questão salarial. Era a oportunidade de fazer o que eu gosto! Então eu chego no IFMG realmente como alguém que quando foi apresentado à possibilidade de dar aula, lá na EJA, depois como instrutor, nos treinamentos internos, ainda que eu tivesse a formação de engenheiro, queria a vida acadêmica mesmo. Eu já pensava em ficar só uns cinco anos na indústria e foi exatamente o tempo que eu fiquei.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Francisco, 2021)

A professora lisa

Eu fui demitida da escola particular. Eu tinha uns quinze anos de trabalho e perdi o emprego. Eu tive uma perda de 70% da minha renda, fiquei só com a prefeitura, sabe? Estando nessa situação, eu arrumei os meus horários na prefeitura e peguei uma substituição no Cefet. Eu tenho um amor especial pelo Cefet por ter sido aluna lá, aquela coisa toda, e trabalhei substituindo por dois anos. Eu tinha muita vontade de fazer o concurso, mas na época exigiam o mestrado. Isso foi antes da lei, antes de 2008. Uma colega me aconselhou: para você fazer um concurso e conseguir entrar aqui, você tem que ter o mestrado. Foi o que me despertou. Eu tinha que voltar a estudar. Foi a melhor coisa que eu fiz para minha vida, voltar a estudar. Quando terminei o mestrado eu comecei a fazer concurso. Eu cheguei a tentar duas vezes em Congonhas e não deu certo. Um amigo me avisou que teria um concurso em Betim. Eu fiquei enrolando, eu estava desanimada. Até que em um domingo à noite, no dia 30 de novembro, eu sentei, liguei o meu computador. Quando eu abri o meu e-mail, vi uma mensagem dele, olhei a data e pensei: vou fazer! Mas era o último dia do mês, eu não tinha dinheiro para pagar a inscrição. Eu já estava lisa, trabalhava na prefeitura, entende? Eu não tinha dinheiro. Foi quando eu tive a ideia de pagar com cartão de crédito. Bom, eu fiz a prova tranquilamente, passei na primeira etapa. Aí veio a segunda etapa, era a prova prática, e eu passei. Teve ainda prova de títulos e saiu o resultado. Eu passei no concurso, em primeiro lugar! Nossa, que alegria! Então, um outro candidato entrou com recurso. Ele passou por três centésimos na minha frente e eu fiquei em segundo. Fiquei muito triste, muito decepcionada, e aquele

mesmo amigo me falou: espera, a escola vai ampliar e você tem muita chance de ser chamada. Passado um tempo, eu estava em um jantar, em um restaurante bacana, sabe? E meu telefone tocou. Eu não queria atender. Desliguei a primeira vez, mas com a insistência acabei atendendo. Era o diretor do *campus*. Ele estava me convidando para tomar posse em Betim. Eu caí dura. Você não imagina, eu não sabia como agir, eu estava muito feliz! E foi assim que eu comecei a trabalhar no IFMG, que é um lugar que eu gosto muito, eu adoro.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Eliane, 2021)

Subindo na vida

Ainda como estudante de engenharia eu comecei a participar de *rally* de velocidade, não como competidor, como organizador. Depois de dois anos, eu virei coordenador de equipe de cronometragem. Então, eu comecei a fazer palestras para as equipes para ensinar as regras de cronometragem e foi muito legal o retorno do pessoal. Eu não sabia que eu tinha uma boa oratória, que quando eu falava o pessoal conseguia aprender, porque eu sempre entrava mudo e saía calado dos ambientes, mas nas palestras as pessoas gostavam muito, elogiavam e parabenizavam. Me formei, fui fazer um curso de especialização em motores e comecei a procurar emprego. Naquela época, para conseguir emprego, tinha que ter uma boa indicação. Então, um colega que trabalhava em uma empresa de automóveis e fazia o doutorado me falou sobre fazer o mestrado e dar aulas. Eu tomei aquele susto: mestrado? Nunca pensei em fazer um mestrado. Mas entrei no mestrado e durante o curso eu fiz uma disciplina na faculdade de educação, que era didática do ensino superior. A professora era ótima. Bom, eu terminei o mestrado e fui trabalhar na mesma empresa daquele meu colega. Um dia, um outro amigo que dava aula em uma universidade me ligou convidando para substituí-lo, na área de calor, fluidos e motores. Profissionalmente eu nunca tinha dado aula na vida. Como eu faria? Não sabia, mas fui. O coordenador gostou do meu currículo e literalmente no outro dia eu estava professor em uma turma de engenharia do 5º período. Foi um susto, a turma tinha 58 alunos. Eu achei que ia trabalhar com uns 30, 35. Foi uma experiência muito legal, eu tinha uma boa relação com as minhas turmas e fiquei lá por dois anos. Foi muito bom trabalhar durante o dia e dar aula à noite. Eu gostei muito, achei muito bacana, mas como professor substituto eles não podiam continuar comigo, por questões de vínculo empregatício. Eu estava gostando muito de planejar aulas, de ser professor, sabe? Continuei trabalhando na empresa, foi quando surgiu o concurso do IFMG. Era para Congonhas, mecânica, na minha área específica do mestrado. Eu fiz, tinha só cinco candidatos, todos se conheciam, foi uma

situação engraçada. Eu fui aprovado, continuei trabalhando e fiquei esperando. Um dia o diretor de Betim me ligou, ele explicou que o *campus* seria criado e que fariam em pouco tempo a minha remoção de Congonhas para Betim. Ele me perguntou se eu tinha interesse, porque eu era engenheiro em uma grande empresa e teria que deixar o emprego, o cargo exigia dedicação exclusiva. Eu vou ser sincero, financeiramente, para mim, eu estava subindo na vida. As pessoas pensam que eu tinha um salário muito alto, mas o meu primeiro vencimento no IF, eu era D101. Ainda não contava mestrado, eu acho. Bom, eu lembro que o meu líquido era maior que o bruto na empresa. Mas voltando, eu respondi na hora: pode contar comigo, vamos para Congonhas e vamos abrir o *campus* de Betim! Quando começamos em Betim eram apenas os cursos subsequentes, muito diferente da minha experiência na universidade. A primeira turma, ah... Eles gostavam muito de mim como professor, nossa! Eles me convidaram para ser paraninfo da formatura. Foi aí que virou a chave. Foi quando eu realmente senti: é o que eu quero seguir, eu tenho futuro aqui!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Michel, 2021)

3.6 A caminhada valeu a pena!

Nesta seção apresento as histórias dos meus companheiros e minhas companheiras sobre as experiências vivenciadas após o ingresso no IFMG. Também trago algumas reflexões por eles produzidas, ao retomarem o tempo presente e ponderarem sobre o que foi narrado, em uma tentativa de interpretarem a si mesmos e compreenderem o que influencia sua forma de ser professor. Ainda que muitos deles não tenham inicialmente escolhido a docência como profissão, todos finalizam suas narrativas expressando alegria em atuar nessa área, afirmando o desejo de permanecer na docência e dizendo sentirem-se realizados pessoal e profissionalmente.

O ato de narrar a própria história mobilizou os participantes a realizarem um balanço retrospectivo de suas vidas, compartilhando experiências nas quais explicitam o vivido, as escolhas e aprendizagens realizadas no caminho. Portanto, ao elaborarem a narrativa de sua história, os professores confrontaram-se a si mesmos, na interdependência das múltiplas dimensões da vida, em um processo reflexivo de “caminhar para si” (JOSSO, 2010).

Em suas histórias, os professores compararam o trabalho na Rede Federal com experiências profissionais anteriores, realçando aspectos positivos da docência na EPT, como a relação

com os alunos, a autonomia, o clima da universidade, a condição de trabalho, a oportunidade de produzir e ampliar o conhecimento. Portanto, as histórias são atravessadas por um sentimento de satisfação, uma ideia de que a caminhada valeu a pena e que eles continuarão caminhando, aprendendo a fazer novos caminhos, conscientes de que viver é um permanente aprender a caminhar.

Com esse sentimento, esta seção encerra a minha apresentação dos textos de campo. Espero que, ao reconstruir alguns dos episódios narrados em casos e organizá-los em torno de fases da trajetória de vida dos professores, eu tenha conseguido compor uma sequência que, no entrelaçar dos acontecimentos, contribua para a compreensão da interdependência das múltiplas dimensões da vida e da existência que atravessam as narrativas dos meus companheiros. Desta forma, almejo que você, leitor/leitora, por meio dos casos que compuseram esse capítulo, perceba a complexidade que envolve as histórias, na correlação entre aspectos pessoais (crenças, valores e percepções) e sociais (cenários familiares, contextos culturais, políticos, econômicos e profissionais) que vão constituindo cada participante em professor da EPT.

Uma experiência única

Acho que na educação todo processo é construído. Acho que com o tempo as coisas vão melhorando. Pelo que eu vivi como aluna no Coltec e como professora no Instituto, eu acho que a educação profissional poderia ser mais incentivada, ter mais investimentos, ampliar a oferta de vagas. Refletindo sobre a minha história, fazer o curso técnico foi uma experiência única e também foi uma oportunidade. Por exemplo, por um tempo foi o trabalho como estagiária que me sustentou. Foi devido ao Coltec, ao curso profissionalizante, que eu consegui me manter. E mesmo depois de formada, quando fui trabalhar na escola, eu fui porque eu tinha curso profissionalizante, então eu fiz estágio na escola, eu fui contratada como monitora do laboratório e depois, porque passei na licenciatura, continuei na escola como professora. Então eu te digo: foi o Coltec que me abriu as portas! Essa experiência mudou a minha vida e eu reconheço o impacto do nosso trabalho na vida dos alunos, então eu penso que poderíamos atender mais alunos. Quero fazer mais!

(Elaborado a partir da narrativa da professora Leila, 2021)

Aprendendo com os meus colegas

Em 2014 eu fui aprovada no concurso para o *campus* Betim. Eu fiquei em segundo lugar, o primeiro colocado não assumiu a vaga. Então, eu tive a sorte de começar no *campus* junto com a primeira turma do curso integrado, junto com os meus colegas do núcleo básico. Quando eu me vi na sala de aula, em uma turma do ensino médio, foi aquele baque. Eu tinha apenas a experiência de lecionar na graduação, da época que fiz o doutorado. Eu achava que trabalhar com o ensino fundamental ou mesmo a graduação seria mais tranquilo, imaginava que no ensino médio eu teria alunos de uma faixa etária que poderia ser difícil para quem, como eu, estava começando. Mas foi uma surpresa muito grata. Vocês não têm noção da falta que está fazendo estar nos *campus*, com os alunos. Nesse momento de aula remota, sem contato, ah... É algo que faz muita falta. A interação em sala de aula é o que nos alimenta, nos dá energia, que cansa, mas que também nos renova. Então, em 2014, quando eu me vi em sala de aula, no ensino médio, vi que era um desafio muito grande, mas que era muito gratificante. E no trabalho eu fui aprendendo com os meus colegas. A minha pouca vivência em sala de aula fez com que eu buscasse essa troca de conhecimento, troca de experiências com os colegas, isso foi algo muito importante. A acolhida que eu tive pelos professores eu considero fundamental para a minha prática, que ainda é recente. Eu considero ainda muito recente a minha carreira como professora. Nesse pouco tempo em Betim, junto com os outros professores, desenvolvi vários projetos interdisciplinares e criamos o GIPET, o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Tecnologias. Então, posso dizer que estar no IFMG é muito bom e que tenho um grupo de trabalho maravilhoso.

(Elaborado a partir da narrativa da professora Nora, 2021)

Dilemas da formação integral

Eu estou no IFMG e a docência na educação profissional é algo que eu gosto mesmo, inclusive estou enveredando em pesquisar mais sobre o ensino de história e a educação, porque eu acho que é uma possibilidade de pesquisa que colabora tanto para minha formação quanto para pensar propostas de mudança. De certa forma, ampliar meu conhecimento nessas áreas ajudaria institucionalmente a repensar algumas questões, como a integração que é uma dificuldade, a própria valorização do campo das humanidades e a relevância do ensino de história para uma formação técnica integral. Então, direcionando a pesquisa para o campo do ensino e da educação, junto com a equipe de história, talvez possamos contribuir mais para uma formação geral realmente integrada à formação profissional. Ao longo da minha vida eu

precisei fazer escolhas, aproveitar oportunidades, foram muitas coisas, sabe? A paixão pela docência é algo recente e pretendo investir. Eu fico pensando: se eu não tivesse feito história? Como essa disciplina era vista na minha formação? Como ela foi ensinada? E também sobre como há um discurso de deslegitimação da história, das humanidades no geral. Por que essas disciplinas vêm sendo tratadas como menos importantes, menos relevantes? Então, com o meu trabalho eu pretendo fazer o aluno entender que para ser um bom técnico é preciso saber ler o contexto, é preciso compreender momentos da nossa história, é preciso se posicionar. Veja, durante a Revolução Francesa, o Lavoisier foi guilhotinado, olha só, um químico! Por quê? A gente precisa pensar formas de, por meio dos conteúdos, provocar reflexões que de algum modo perpassam o mundo do trabalho. Aquele dilema: como abrir mão do conteúdo e reorganizar o nosso currículo trazendo essas questões nas disciplinas de outros professores?

(Elaborado a partir da narrativa da professora Márcia, 2021)

Minha escola

Eu fiz o concurso para o *campus* Betim e eu tenho pavor de pensar que em algum momento esse *campus* pode não dar certo. Eu sou um cara que trabalha pelo *campus* e vou trabalhar em todas as dimensões, visto a camisa mesmo. Pode ser diferente para alguém que vem de um outro estado, de uma cidade muito distante. Mas eu tenho muita identificação com a cidade, eu construí minha casa aqui, minha família está aqui. O IFMG Betim é a minha escola. Então, eu estou envolvido com essa escola, o meu nome está no conselho acadêmico, na coordenação de curso, estou em comissões, porque eu quero contribuir com a escola. Eu tenho a conveniência da proximidade do *campus* com a minha residência e eu gosto do que a gente faz. Então, eu procuro trabalhar com outros professores, tenho publicação com colegas da automação, mas também participei de projetos com o pessoal da química, da biologia, contribuí com a pesquisa de análise de currículo. Depois do doutorado eu fiz a especialização em docência, e, havendo oportunidade de aprender e trabalhar em conjunto, eu abraço a oportunidade. Temos muito a fazer, mas melhorou bem, em comparação com o nosso começo, na época que estávamos no espaço emprestado pela prefeitura. A gente melhorou bastante, o espaço que temos hoje é maravilhoso.

(Elaborado a partir da narrativa do professor Francisco, 2021)

Vale a pena sim!

Analisando o nosso trabalho no IF, a gente sabe que, em relação aos professores na rede municipal e estadual, estamos em uma condição muito melhor. Não por saber mais que eles, não mesmo, mas pelo fato de estar concursado em um ambiente diferente. Não só pela condição para o trabalho em sala de aula e por ter uma estrutura melhor, mas também pelo que temos na carreira, a dedicação exclusiva, o tempo de planejamento. Eu gosto de ser de... eu gosto de ficar no *campus*. O meu tempo inteiro estou por aqui, trabalhando. Eu sempre digo aos meus alunos que vale a pena. Eu aconselho fazer a graduação, fazer o mestrado e fazer um concurso. Tem que tentar. Vale a pena sim! É muito gratificante, muito legal. Eu falo que sou até bobo, eu me envolvo mesmo, torço a favor, corro atrás de material, quero ver melhorar. Erro também? Erro! Mas com esse olhar, sempre para frente, de querer acertar, entendeu?!

(Elaborado a partir da narrativa do professor Victor, 2021)

Tempo rei*Gilberto Gil (1984)*

Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo, transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos

Pães de Açúcar, Corcovados
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento
Água mole, pedra dura
Tanto bate que não restará nem pensamento

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Pensamento
Mesmo o fundamento singular do ser humano
De um momento para o outro
Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos

Mães zelosas, pais corujas
Vejam como as águas de repente ficam sujas
Não se iludam, não me iludo
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei



4 HISTÓRIAS DO PROCESSO DE SER/TORNAR-SE PROFESSOR/PROFESSORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A história que conto fala das experiências que vivi como pesquisadora narrativa, me movimentando no tempo, entre histórias, as minhas e as dos professores e professoras que me acompanham nesta investigação, entre o pessoal e o social. Como sugere a canção que abre este capítulo, no transcorrer do tempo nos transformamos, pensamos, sentimos, aprendemos e modificamos a nós mesmos. Portanto, entendo que, em outro momento, os caminhos percorridos e a narrativa seriam outros, porque eu seria outra. Compreender esse processo dinâmico de viver, contar, reviver e recontar histórias é, sobretudo, entender a natureza relacional da pesquisa narrativa.

Dessa forma, este texto é uma maneira de compor sentido para minha experiência de pesquisa a partir da perspectiva do presente. À medida que reflito sobre como as histórias que vivi e ouvi são configuradas pela sociabilidade, temporalidade e lugar, vou me modificando e, em consequência, posso transformar minha condição futura, posso recontar o que vivi, construindo possibilidades de viver outras histórias; a isso, Clandinin e Connelly (2015) denominam de *reviver histórias*. Com esse entendimento, acredito que esse processo se estende a você, leitor/leitora. Ao interpretar as experiências que narro, penso que poderá mobilizar sentidos outros e compor uma nova narrativa.

Ao recontar as histórias vividas pelos professores e professoras do IFMG *campus* Betim, no entrelaçamento com a minhas próprias e com o referencial teórico, constituo o caminho para compreender o processo identitário e o desenvolvimento profissional docente no contexto da EPT. Enquanto pesquisadora narrativa, encontro-me no início de uma caminhada em direção a desvendar algumas das múltiplas histórias que constituem cada um dos participantes, num esforço para entender como meus companheiros nesta investigação se tornaram professores e professoras EBTT.

O meu trajeto nesse caminhar será subdividido em seções, organizadas em “unidades integradas de significado” (BOLÍVAR BOTÍA, 2002), para uma melhor interpretação dos elementos que emergem das narrativas, com o objetivo de compreender o processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional dos professores e professoras

participantes. Nessa narrativa, os trechos das histórias dos participantes foram identificados pelo nome fictício e as referências aos textos de campo pelo título do caso em itálico.

4.1 Histórias de família e do meio social

As histórias dos participantes aconteceram em diferentes lugares e tempos: foram histórias de criança, de escola, de trabalho, de outros professores, de alunos, de corredores, de salas de aula, de políticas, de sistemas escolares e muito mais. Os professores e professoras construíram diferentes enredos para narrar suas experiências de vida. Como eu, no entanto, muitos deles começam suas narrativas resgatando lembranças familiares e escolares. Essas memórias revelam a referência fundamental da socialização na infância e na juventude para as orientações axiológicas e emocionais dos participantes. As experiências pessoais (vivências e brincadeiras), seu meio social (familiares, colegas, professores) e seu entorno (sua casa, sua rua, sua escola, seu bairro, sua cidade) são fontes de informação, exemplos de vida e de profissão, referências de comportamento e, portanto, têm um impacto significativo sobre o que constitui a identidade do professor.

Nos casos *Eu gosto é de inglês* e *Eu gosto é de dar aulas!* foi possível perceber como a professora Mariana (2021) reflete e autoavalia sua experiência num processo de conhecimento de si mesma e ressignificação do vivido. Em sua narrativa, ela afirma que a paixão pelo estudo da língua inglesa surge na infância, no conjunto das suas vivências em família. Narra a relutância em assumir-se professora, associando sua hesitação ao contexto de vida em torno da profissão docente, com referência às experiências de sua mãe, professora na rede municipal de Belo Horizonte. Com base nessa vivência, Mariana tensiona as condições materiais e subjetivas do trabalho, denuncia a situação de precarização e violência nas escolas, também fala sobre as contradições que a mãe experimentava, sentindo-se, simultaneamente, desvalorizada, sobrecarregada e mal remunerada, mas realizada e confiante com a sua atuação profissional. Em sua história, Mariana (2021) questiona, reflete e responde a si mesma: “Será mesmo que eu não me via professora? Desde pequenininha brincando de escrever no quadro o dia inteiro. Eu acho que eu sempre fui professora, só lutei contra”.

Esse fragmento, além de sinalizar a ligação com a família nas dinâmicas que orientam a constituição identitária, exemplifica a oportunidade de reflexão e formação presente no caminhar com a abordagem (auto)biográfica. Aqui considero importante retomar o que eu quero dizer com formação. Fundamentada nas concepções de Clandinin e Connelly (2015),

compreendo a formação docente como o reviver e recontar histórias considerando as relações no espaço tridimensional. Portanto, a formação permite reconfigurar as histórias do professor e, conseqüentemente, sua identidade profissional. A dimensão da reflexão sobre a sua própria história de vida nas esferas pública e privada e na relação com o lugar no qual está inserido é um dos três “A’s” que sustentam o processo identitário dos professores, o A da autoconsciência (NÓVOA, 2013). Esse entendimento coaduna com as afirmações de Josso (2007, p. 431), para quem

[...] o conceito de formação trabalhado pela mediação da reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção; valorizando uma concepção singular e, ao mesmo tempo, socioculturalmente marcada de identidade para si. Mas não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertenças e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!).

O vínculo afetivo com a docência também se manifesta nas histórias de outros participantes pelos modelos de professores que têm em seu ambiente familiar, como apresentado nos casos *Minha tia, minha professora* e *À minha volta todos professores*. As histórias apresentam o professor como alguém que está sempre estudando, se atualizando e é comprometido com o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, assim como Mariana (2021), as narrativas apontam para uma visão da docência como uma profissão que demanda muito esforço, cargas de trabalho exaustivas, marcada pelos baixos salários, comportamentos desafiadores dos estudantes, pela escassez de recursos e por infraestrutura muitas vezes precária. A partir dessas questões, compreendo que a relação com a família se configura um elemento importante no processo de constituição docente dos participantes e vislumbro significações positivas acerca da escolha pela docência na EPT, possivelmente associadas a uma melhor condição de trabalho, principalmente em comparação com as redes públicas municipais e estaduais.

Respeitadas as singularidades e subjetividades das experiências de cada participante, outro aspecto que sustenta o processo de construção da identidade docente dos professores desta pesquisa são as histórias escolares, as lembranças de vivências cotidianas como alunos e da relação estabelecida com os seus professores. As narrativas sobre o período escolar, predominantemente, são alegres, tratam das boas relações com os colegas e são envolvidas por um sentimento de admiração e respeito pelos professores com que os narradores conviveram. O caso escrito a partir da história do professor Renato (2021), *Afeto, admiração... Poder escolher, aí está a diferença!*, é um exemplo. Tendo vivido a infância e adolescência no interior de Minas Gerais, as referências de trabalho do seu grupo de pertença

eram o comércio local ou a produção rural. Em sua narrativa, ele ressalta que entre os seus familiares não estava presente a dimensão da escolha profissional, pois o trabalho era encarado como uma necessidade. Somente a partir de sua experiência de estudante, na relação de afeto e reciprocidade vivenciada na escola e tendo as histórias de seus professores como exemplo, ele foi elaborando a docência como uma possibilidade de trabalho, estabelecendo um projeto de vida e planejando a mudança de cidade para a continuidade dos seus estudos em nível superior.

Percebo que a escola é um espaço que não só possibilita o conhecimento e a produção do saber científico organizado culturalmente, como também promove a socialização, entre os pares, os professores, e a aquisição de uma cultura institucional, o que possibilita o sentimento de pertencimento à uma comunidade, e provavelmente influencia o desejo de ser professor. Isso corrobora a percepção de Arroyo (2000) de que aqueles que vêm de setores populares e camadas médias baixas são mais propensos a abraçar a profissão de professor. Segundo o autor, essa identidade de origem faz com que a docência seja vista pelas crianças e jovens como uma saída viável, alcançável, uma alternativa possível.

Ainda tratando de como as experiências ao longo da vida escolar, em especial a relação com alguns professores, influenciam os modos de ser/estar professor dos meus companheiros e companheiras, trago um trecho da narrativa de Grey (2021). Em sua história, ele cita professores que marcaram positivamente sua vida escolar, que se tornaram referência de valores profissionais e base para construir o seu modo próprio de atuar em sala de aula. Grey relembra, de início, uma professora de língua portuguesa que, segundo ele, era rigorosa em relação às normas gramaticais e ortográficas, porém sempre intervia de forma simples e afetuosa. Depois, passou a falar sobre uma professora de matemática. Sorrindo como se revivesse o passado, ele disse que ela era muito engraçada, mas extremamente exigente quanto aos processos matemáticos e que sempre questionava a turma sobre o porquê de utilizar um determinado método ou fórmula. Com firmeza, demonstrando concordar com a professora, ele narra: “Ela não queria que você fizesse, ela queria que você entendesse o porquê do que estava fazendo” (GREY, 2021).

Meu companheiro continua sua história recordando com carinho dos docentes que teve na escola técnica e na graduação: “tinham muita competência e se preocupavam muito com a qualidade daquilo que eles faziam”. Por fim, Grey (2021) pondera e reconhece que, no seu processo de inserção profissional, se espelhava nesses professores, buscando a melhor

maneira de proceder, tanto na relação com os alunos quanto em como agir em sala de aula. Esse fragmento da narrativa do professor Grey evidencia que o processo de construção da identidade profissional docente é dinâmico, longo e, ao mesmo tempo, complexo. Desde sua infância, na socialização enquanto estudante, Grey internalizou ações, princípios e valores inerentes à profissão docente que influenciaram o seu modo de ser professor. Em sua narrativa, vejo os três “A’s” (adesão, ação e autoconsciência) descritos por Nóvoa (2013) e como eles atravessam suas experiências pessoais. Nesse sentido, reitero o que Nóvoa (2013) nos disse sobre a impossibilidade de separar a pessoa do professor, bem como a necessidade de tempo para que o professor possa se apropriar da própria história, construir novas narrativas e refazer identidades.

A referência positiva aos professores que tiveram não foi uma regra entre as histórias contadas pelos docentes que me acompanharam nesta investigação, como você viu no caso *Eu não gostava de aula ruim*, escrito a partir da narrativa de Jorge (2021). Em sua história, meu companheiro afirmou que não gostava de assistir às aulas e não tinha disposição para a pesquisa, especialmente durante o curso técnico e a graduação em engenharia, visto que, segundo ele, seus professores não conseguiam criar um ambiente de aprendizagem estimulante, no qual os alunos são incentivados a refletir e participar das discussões propostas. Durante esse período, ele conta que se sentiu particularmente envolvido pelos projetos desenvolvidos no estágio em uma empresa de automação industrial. Jorge relaciona o seu desinteresse pela carreira docente à ausência de referências positivas nos professores que teve. No entanto, durante o processo de recontar, ele reflete, reelabora o seu sentimento e afirma que não era propriamente a profissão docente que não o interessava, mas as experiências que teve com alguns de seus professores o levaram, inicialmente, a se afastar das atividades acadêmicas.

Outro episódio, produzido durante a narrativa do professor Michel (2021), contribui com essa discussão, no sentido de captar como minhas companheiras e meus companheiros deram sentido à profissão e ao papel do docente antes mesmo da formação profissional. Refletindo sobre sua trajetória, Michel contou que, durante o ensino médio, teve aulas com um professor de física que marcou sua vida; este foi, segundo ele, o responsável por sua afeição pela docência. De acordo com meu companheiro, tal professor tinha a formação inicial em engenharia e trabalhava em uma mineradora, o que lhe garantia uma boa condição de vida. Ainda assim, decidiu abandonar sua atividade na metalurgia para dedicar-se à docência.

Michel narra que a felicidade e o sentimento de realização profissional que esse professor transmitia em suas aulas fez com que ele considerasse a licenciatura em física uma opção para o vestibular. No entanto, como apresentado no caso *Meu pai engenheiro*, atendendo à orientação de seu pai, Michel resolveu cursar engenharia mecânica e, após a conclusão da graduação, iniciou sua carreira profissional no ramo da indústria automobilística. Porém, assim como ocorreu com o seu professor, após algum tempo conciliando o trabalho na indústria e no ensino, Michel decidiu realizar o concurso para a Rede Federal e assumir definitivamente a docência como profissão.

A definição de Michel pelo curso de engenharia, ao invés da licenciatura em física, como desejava, me leva ao caso *Letras, direito ou engenharia?* no qual Francisco (2021) afirmou o seu interesse pela docência desde antes da graduação, mas optou por cursar engenharia na expectativa de melhores condições de trabalho, valorização e *status* social. Uma situação semelhante ocorreu na narrativa do professor Renato (2021), no caso *Professor? Não! Faça engenharia*. Este foi um ponto que me instigou durante a pesquisa. Os enredos dos meus companheiros e companheiras que afirmaram, desde antes da graduação, o interesse pela profissão docente e, conseqüentemente, em prestar o vestibular para cursos de licenciatura, apresentam episódios que mostram manifestações de oposição de familiares e amigos quanto a essa escolha profissional.

Nessa mesma direção, chamou minha atenção a quantidade de participantes que em suas histórias dizem nunca terem se imaginado professores, que não vislumbravam a docência como profissão, conforme manifestou Manoel (2021): “Eu nunca na minha vida tive intenção de ser professor, eu nunca procurei por iniciativa própria ser professor, não imaginava isso. Aconteceu meio que por acaso”. De modo semelhante, Márcia (2021) afirmou: “A escolha pela história já não foi uma escolha fácil, assim tranquila para mim, não foi uma opção de vida”. A pesquisa de Lustosa e Aliança (2017), realizada com docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), também sinalizou que, de forma geral, tanto os professores licenciados como os não-licenciados passaram por momentos em que a docência não era um desejo de atuação profissional, mas uma alternativa que suas condições objetivas lhe impuseram.

Entendo que essas histórias indicam a perda de prestígio e a pouca valorização social da profissão docente, provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de baixa remuneração a que os professores se viram submetidos nos últimos anos (OLIVEIRA,

2004). Além disso, conforme Gatti e Barreto (2009), as licenciaturas no modelo universitário brasileiro têm sido historicamente desvalorizadas em relação às outras formações superiores. Como consequência, a docência foi sendo considerada uma atividade de menor prestígio social e aqueles que a exercem não recebem o devido reconhecimento. Segundo as autoras, embora nas universidades existam professores que buscam reverter essa tendência, o resultado disso é a valorização e ênfase das atividades de pesquisa e de pós-graduação, enquanto a dedicação ao ensino e à formação docente sofre perda de prestígio acadêmico. Contudo, as narrativas produzidas por meus companheiros e companheiras nesta pesquisa mostram que o fato da docência não se apresentar como uma primeira escolha profissional não definiu a relação que eles estabeleceram com a profissão.

Além da desvalorização da formação em cursos de licenciatura, um episódio da história da professora Marlene (2021) acrescenta outro elemento para a reflexão. Em sua narrativa, ela apontou para uma ordem hierárquica no reconhecimento social das áreas de conhecimento, com maior valorização e ênfase para as disciplinas ligadas às ditas “ciências duras”, isto é, aquelas que se utilizam da observação sistemática, experimentos e dados quantificáveis para produção de conhecimento. Nesse sentido, ela destacou: “quando eu falei que queria fazer educação física, na minha casa eu não tive muito apoio. As pessoas falaram que por eu ser estudiosa deveria tentar outro curso. Então, primeiro eu fiz o vestibular para matemática” (MARLENE, 2021).

Outro aspecto importante que emerge das narrativas sobre as experiências dos participantes enquanto estudantes e associado por eles ao seu processo de constituição identitária são o trabalho como monitor, o ajudar os colegas da turma e a habilidade de comunicação e expressão. Além dos casos *Falavam que eu explicava bem* e *Voluntário, monitor, professor*, trago a seguir trechos da narrativa de outros dois professores a esse respeito:

Quando eu estava no ensino médio, eu era o cara bom de matemática, de física, de química. Então, a gente sempre fazia aqueles grupinhos de estudo e nessas três disciplinas eles sempre me botavam lá na frente. Juntava ali na sala amigos meus, outros alunos e eu explicava algumas coisas. Usava o quadro, pegava pedaços de giz que o professor deixava e eu explicava, escrevia, ajudava. Era algo que eu gostava, eu achava legal (MICHEL, 2021).

A gente começou a ter situações em que na minha casa a mesa ficava cheia, eu sentado na cabeceira ou no meio e mais sete pessoas em volta, meninos e meninas que iam estudar comigo. Eu era um monitor extraoficial. Não existia a monitoria, como existe hoje no IFMG, mas eu acabava sendo um monitor dessa galera. Aí a gente aproveitava para fazer lanches e para confraternizar. Aquele era um momento bom para mim e para eles também. De tal modo que eu fui desenvolvendo uma

habilidade de ensinar, de explicar para os outros, porque todo dia tinha gente na minha casa para estudar comigo (FRANCISCO, 2021)

Esses fragmentos das histórias dos meus companheiros apontam para uma perspectiva de atuação docente delimitada por práticas educacionais que seguem uma lógica positivista de controle e busca por resultados, pautada na metodologia de aulas expositivas. As narrativas revelam apropriações culturais, sociais e educacionais de modelos e princípios que estruturam uma prática pedagógica centrada na figura do professor como protagonista, como aquele que tem e transmite o conhecimento. O trecho abaixo, da história do professor Marcelo (2021), alude a esse cenário. Nele, meu companheiro de pesquisa relaciona a sua atuação como catequista a um vislumbre para o ingresso na docência e apresenta aspectos de uma visão do ser professor como aquele que detém o conhecimento disponível na área em que atua e que está à frente no comando dos alunos.

Eu sou católico desde pequeno, catequese, crisma, missa aos domingos. O que isso tem a ver com o ensino? Tem tudo a ver. Por quê? Porque eu fui catequista e pelo fato de aprender a estudar... Bom, eu acho que é isso. Você ensina quando você sabe. Então, eu estudei. Estudava a Bíblia, estudava os manuais da igreja católica e com isso eu comecei a ministrar a catequese. Naquela época era diferente, tinha um senso escolar muito maior, só se usava a igreja quando não tinha uma escola. Se tinha uma escola próxima, a escola abria as portas. Então, a gente já entrava para escola como professor (sorri). Você não entrava como catequista. O padre sempre dizia: “oh, vocês não são professores, vocês são catequistas!”, para não misturar as coisas. Mas você entra numa sala de aula. Pensa bem, você lá com seus dez meninos, fazendo catequese, você em uma escola, você na frente, você é a pessoa que está conduzindo, aí você tem giz, você tem apagador, você tem aqueles meninos sentados em círculo ou em fila. O quê que você é? Você tem o espírito do professor! (MARCELO, 2021).

Embora esses professores tenham incluído em suas narrativas elementos que direcionam para uma compreensão da docência pautada no paradigma de ensino diretivo, na continuidade de suas histórias, em momentos de suas vidas posteriores ao ingresso na carreira docente, eles narram experiências de sala de aula que indicam um afastamento desse padrão. No decorrer de sua narração, eles mostram uma reelaboração dos princípios e concepções que orientam suas práticas docentes, como nos excertos que seguem:

Uma das coisas que eu faço muito com as minhas turmas, tanto de engenharia quanto do nível médio, é me aproximar dos alunos, conversar, trocar ideias, bater papo com eles, contar piadas sem graça no corredor. Adiciono nas redes sociais e assim vou criando entrosamento, vou conhecendo o universo deles e posso incluir algumas coisas em minhas aulas (MICHEL, 2021).

Eu participei do projeto BikeCel, que era um projeto de geração de energia pelo pedalar de bicicletas, junto com a professora de biologia. Depois, o projeto de sistema de reuso de água com o professor de química. Participei também do projeto de análise de currículo, com a professora [...], doutora nessa área. São pessoas de diferentes segmentos. E é claro que tenho pesquisa também na minha área. Mas por

que eu busco participar de tantas coisas? (pausa) Nós reconhecemos que somos um grupo bastante heterogêneo. Então, se eu perceber alguma chance de trabalho em conjunto, vou abraçar essa oportunidade. Porque assim consigo entender melhor as coisas e ensinar melhor (FRANCISCO, 2021).

Parte da didática que eu aprendi foi no dia a dia mesmo, observando as coisas que aconteciam, observando alguns professores no meu mestrado, como eles davam aula. Sempre por observação. Não tenha dúvida disso, tá? A minha maior escola foi a observação. Eu observo como você me ensina. Eu observo como os alunos fazem o trabalho de escola, como eles apresentam. A observação é o carro forte na minha formação (MARCELO, 2021).

Portanto, as narrativas sugerem que, ao longo da carreira, as experiências de formação e profissionais e a relação com outros professores, alunos e instituições, promovem novas formas de compreender e agir na profissão, indicando uma reconfiguração de suas identidades. São histórias que falam sobre estratégias para estabelecer uma relação de afetividade e proximidade com os alunos e sobre a busca por associar os temas trabalhados em aula à realidade do estudante e por utilizar a pesquisa como princípio pedagógico. As histórias também trazem episódios que tratam da formação dos conceitos científicos e técnicos pela manipulação e pela construção dos objetos em estudo. Conforme outro trecho da narrativa do professor Marcelo (2021): “eu levo muito material. Se eu for te dar uma aula sobre borracha, você não tenha dúvida, eu vou levar vários tipos de borrachas. Você já viu e sabe disso, eu ando com as minhas sacolinhas pela escola. Eu levo o material, eles pegam e eu mostro como é fabricado”.

Ainda sobre os excertos acima, destaco o segundo trecho, referente à história do professor Francisco, que, além de realçar seu envolvimento com o ensino e a pesquisa, remete à socialização no contexto de trabalho como possibilidade de formação numa perspectiva colaborativa. Em sua fala, meu companheiro reconhece a heterogeneidade do coletivo de professores de que participa e compreende isso como uma potencialidade, demonstrando autonomia e comprometimento com a sua própria formação e a de seus alunos. A narrativa de Francisco sugere que sua identidade docente é construída em um processo contínuo de ressignificação de sua aprendizagem profissional, por meio da interação com seus pares e da busca por formar-se, sobretudo, no desenvolvimento de projetos de pesquisa. Outro aspecto destacável desse excerto é que, diferentemente de outras escolas que ofertam educação básica, as narrativas mostram que o Instituto oferece condições mínimas para que os seus professores possam desenvolver suas pesquisas e ao mesmo tempo desempenhar suas atividades docentes. Essa é uma realidade bastante diferente da que eu vivencio como professora na rede pública municipal de Contagem.

Todos os aspectos discutidos até aqui, desejos, crenças e valores, as experiências familiares, escolares, profissionais e sociais de cada participante precisam ser considerados ao se refletir sobre o processo identitário docente, uma vez que as narrativas apontam que tornar-se professor é um processo longo, complexo e que comporta ênfases diversas, de acordo com o momento de vida de cada professor, das interações sociais e pessoais que cada um experimenta e dos contextos que vivenciam. Nessa perspectiva, as passagens discutidas acima sustentam o entendimento da identidade profissional docente como um processo interativo e em constante transformação. As narrativas dos professores que, por vezes, indicaram uma perspectiva conservadora do trabalho docente, avançaram no tempo e mudaram, demonstrando que as formas de pensar e agir dos meus companheiros e companheiras se transformaram, refizeram-se, apontando para a adoção de uma postura mais dinâmica.

Dessa forma, as histórias dos participantes revelaram como as circunstâncias da vida, os conflitos, os sentimentos e as relações interpessoais desempenharam um papel importante no processo de construção de suas identidades profissionais. Além disso, em suas narrativas a docência foi associada a qualidades como comprometimento, comunicação clara, afetividade e competência, perfazendo uma autoimagem em que a figura do professor transcende os requisitos puramente técnicos. Esse entendimento se aproxima do posicionamento de Arroyo (2000), para quem o trabalho docente envolve não apenas um *saber-fazer*, mas algo que vai além e que se configura como um *dever-ser*, que foi apreendido vendo outros professores sendo. Conforme o autor (2000, p. 44), o *dever-ser* exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos, mas não se encerra aí, seu aprendizado situa-se na esfera dos valores, da cultura da profissão, sendo um saber de outra natureza.

Assim, a pesquisa mostra que o processo de tornar-se professor é significado na sua singularidade, sendo construído em diferentes condições e contextos, com repercussões possíveis no desenvolvimento profissional docente e na prática educativa. Essa compreensão, também expressa por Nóvoa (2013), atribui grande relevância à afirmação de uma dimensão pessoal na maneira como cada um produz e vive a profissão. Portanto, não nos tornamos professor e professora em cursos, reproduzindo técnicas e teorias, “a vida toda se mistura com a condição de ser professor(a). É um modo de vida, de dever-ser que tenciona todas as dimensões, tempos e vivências. E todas as lembranças” (ARROYO, 2000, p. 129).

Outro elemento que permeia as histórias da maioria dos meus companheiros e companheiras é a necessidade de trabalhar para o próprio sustento, e, para alguns, a realidade ainda exigia

contribuir com a renda familiar. Entretanto, assim como aconteceu comigo, eles narram ter sido direcionados, motivados e apoiados por seus pais a continuarem os estudos em nível superior, mesmo que essa decisão levasse a uma mudança de cidade ou a uma rotina que conciliasse trabalho e estudo. Uma exceção está na história de Telles (2021), do caso *Meu filho na Mannesmann*, segundo o qual o pai entendia que o melhor para o filho seria o trabalho na indústria. Muitos foram os excertos que tratam da condição de aluno trabalhador, de estágios, das dificuldades do estudo no período noturno, da importância das bolsas de iniciação científica, que além do desenvolvimento de uma cultura investigativa, garantiram a permanência na universidade.

Dessa forma, ainda com referência a Arroyo (2000), entendo que a condição de vida influencia as escolhas que fazemos ao longo de nossas trajetórias, especialmente durante a infância e juventude, na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos como possíveis. De formas diferentes, as histórias foram atravessadas pela realidade objetiva e material das minhas companheiras e dos meus companheiros, o que também condicionou a escolha pela docência. Neste sentido, a necessidade de trabalhar e contribuir para o sustento da família desde muito jovens constitui-se em notável referência no processo de construção identitária de grande parte dos professores e professoras participantes desta pesquisa e, de certo modo, na imagem social da profissão docente.

O limite de classe influenciou não apenas a minha escolha pela licenciatura ou pelo curso noturno, que era o possível para o ingresso na universidade logo após a conclusão do ensino médio, ele também compõe as narrativas dos participantes que primeiro ingressaram no mercado de trabalho, e, só após adquirir alguma estabilidade, iniciaram o curso superior. Esse grupo de professores e professoras, majoritariamente, tinha mais de 50 anos no momento desta pesquisa. As narrativas produzidas por eles me levam à história do meu pai, que, após a vinda para a capital mineira, conseguiu sua aprovação no exame de admissão, realizou a formação técnica em contabilidade e somente depois de alguns anos conseguiu cursar o ensino superior.

Essas histórias sinalizam algumas marcas da educação brasileira, como a implantação do tecnicismo pelo governo ditatorial militar. Naquela época, a formação geral, oferecida por meio do secundário (equivalente ao atual ensino médio), perdeu espaço para a proposta de uma escola de formação de mão de obra técnica. Em 1971, o governo militar, por meio da Lei 5.692, alterou a estrutura do sistema educacional brasileiro e tornou compulsório o estudo

profissionalizante em nível secundário. Sendo assim, ao se formar, o aluno recebia um certificado de habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico, e poderia entrar no mercado de trabalho, diminuindo a demanda por vagas no ensino superior. Nesse ínterim, em 1978, os Cefets do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram criados. Conforme discutido na seção 1.4 deste relatório, essas instituições serviram como modelo de concepção de educação tecnológica no país. A obrigatoriedade da habilitação profissional no segundo grau foi retirada apenas em 1982, com a Lei nº 7.044.

As histórias contadas pelos professores sobre a formação técnica em nível médio são também de suas vivências como alunos e trazem as marcas do modelo tecnicista imposto no período militar, isto é, voltado para uma instrução profissional que atendesse prioritariamente às necessidades do mercado, como foi contado no caso *Uma escola profissionalizante*. Nele, o professor Manoel (2021) narra que concluiu o ensino profissionalizante e imediatamente ingressou como trabalhador na indústria, respondendo às expectativas de sua família e — por que não dizer? — de seus professores e de toda a sociedade. Em sua história, Manoel também fala de sua formação profissional técnica em nível médio e do ingresso tardio na universidade como meio de desenvolvimento profissional na área da indústria mecânica.

Mesmo os professores e professoras tendo vivenciado a formação superior e, para os mais jovens, a Educação Básica em um contexto de redemocratização, os efeitos da Lei 5.692/71 influenciam as histórias dos meus companheiros e a compreensão dos princípios e objetivos do atual projeto de EPT. Sobre esses elementos de discussão, trago o trecho da narrativa do professor Paulo (2021): “a gente teve uma época no Brasil que formava muito técnico, para atuar como técnico mesmo, mas no meu momento já era diferente, eu podia dar continuidade”. Paulo fez o ensino médio integrado ao curso técnico em eletrônica do Cefet-MG, no final da década de 1990, mais de vinte anos após a retirada da condição compulsória da habilitação profissional no nível médio, e, ainda assim, em sua narrativa ele reconhece a concepção da formação em cursos técnicos como forma de conduzir o estudante para um aprendizado prático e prepará-lo para o mercado de trabalho, *atuar como técnico mesmo*, embora informe que para ele havia a possibilidade de continuar os estudos em nível superior.

Essas considerações me remetem às contradições que sempre estiveram presentes na concepção de formação em nível médio no país, que oscila, segundo o modelo político e econômico vigente, entre a formação profissional para o mercado de trabalho e a formação geral para o prosseguimento de estudos em nível superior. Também aponta para o que nos diz

Ramos (2017), quando afirma que foi a qualidade da formação oferecida pelas escolas técnicas federais nos termos da Lei nº 5.692/1971, embora orientada por uma concepção pedagógica tecnicista, com a oferta de cursos técnicos de segundo grau por professores bem formados, com condições de trabalho e instalações de qualidade, que proporcionou à classe trabalhadora acesso ao conhecimento científico e aos níveis educacionais superiores, mesmo em detrimento da formação geral. Aspectos desse momento na história e no modelo da educação profissional são significativos no processo de compreensão do projeto dos Institutos Federais pela sociedade em geral e, particularmente, por meus companheiros e companheiras.

Assim, as narrativas compostas pelos professores e professoras lidam, no contexto atual, com as tensões, as circunstâncias dos acontecimentos e as pessoas que marcam as trajetórias de suas vidas. Nesta seção, eu trouxe algumas reflexões e interpretação das histórias dos participantes, focando o meu olhar para a maneira como eles configuraram e elaboraram seus sentimentos e emoções com base nas relações pessoais, familiares e sociais que vivenciaram antes da formação inicial, na correlação com elementos do contexto sócio-histórico em que construíram seus percursos formativos e profissionais. Essa história continua nas próximas seções. Percorrendo outras dimensões das narrativas dos professores, busco me conectar ao sensível, ao simbólico e às experiências narradas por eles para compor essa trama e evidenciar a complexidade envolvida no processo de ser/tornar-se professor EBTT.

4.2 Histórias da escolha pela docência na Rede Federal

Nas histórias dos meus companheiros e companheiras a escolha pela carreira docente foi se constituindo ao longo das trajetórias de suas vidas e comporta diferentes motivações, que envolvem, entre outros fatores: vivências familiares, imagem positiva da escola e dos professores, bom desempenho escolar, curiosidade e prazer em aprender, influência de professores e amigos, gosto por um determinado conteúdo, interesse pela pesquisa e realização pessoal. Em geral, porém, nas narrativas dos professores e professoras participantes, há indícios de uma aproximação à docência devido a questões objetivas de produção das suas existências, como a condição de aluno trabalhador, que exige o ingresso em cursos noturnos, o desemprego e a necessidade de complementação de renda. Logo, as histórias sugerem que a origem nas camadas populares, na classe trabalhadora e média baixa condicionou a escolha pela formação inicial em licenciatura, bem como a inserção na carreira docente pelos bacharéis e engenheiros. Esse aspecto, que atravessou algumas das considerações da seção anterior, está presente na continuação desta história, na qual abordarei

como se deu a escolha pela docência na Rede Federal para os meus companheiros e companheiras nesta investigação.

Nos episódios que tratam sobre a intenção de lecionar na EPT, o interesse pela carreira no serviço público federal foi particularmente destacado em termos de estabilidade no emprego, remuneração e condições de trabalho. É importante ressaltar que todos os professores e professoras que participaram desta investigação narraram alguma experiência no ensino em momentos anteriores ao ingresso na carreira de docente EBTT. Eles contaram da atuação em escolas públicas e particulares de nível básico, cursos preparatórios para o vestibular, escolas profissionalizantes, faculdades particulares e/ou instituições públicas de nível superior, neste último caso como substitutos.

Aspectos do contexto histórico também emergem das narrativas dos professores como marcas de suas (auto)biografias. Nas histórias de Manoel e Grey, sobressai o período do governo Collor, com referência à recessão econômica e ao bloqueio de aplicações na poupança como medida para conter a hiperinflação da época. Na década de 1990, ambos os participantes trabalhavam no campo da engenharia e, com o aumento da crise econômica e diante de uma situação de desemprego, eles viram na docência uma oportunidade de reinserção no mercado de trabalho. Manoel conseguiu atuar como instrutor no curso de mecânica em uma escola profissionalizante e, em pouco tempo, passou a lecionar em cursos superiores; já Grey, por sua experiência anterior como professor voluntário, iniciou a carreira docente lecionando no ensino básico na rede estadual. Nos fragmentos a seguir, trago as falas desses professores, cujas narrativas foram apresentadas com maior detalhamento nos casos *Uma escola profissionalizante* e *Monitor, voluntário, professor*:

Trabalhei na indústria por volta de 16 anos, mais ou menos, uns 16 anos na indústria mecânica [...]. Depois, devido à crise, o emprego não estava muito bom, surgiu uma vaga e eu tive a possibilidade de ir para o Senai. [...] comecei sendo instrutor de formação profissional, nesta época eu já tinha feito o curso técnico e estava praticamente com a minha graduação em engenharia concluída (MANOEL, 2021).

Quando eu estava trabalhando como engenheiro agrícola no final da década de 80, a cooperativa em que eu trabalhava tinha uma parceria com a Secretaria de Educação, eu trabalhava como professor voluntário e achei interessante [...] aí depois veio o período do Plano Collor, todo mundo foi perdendo trabalho e eu comecei a dar aula. Por ter feito engenharia eu dava aula de matemática, física e estatística (GREY, 2021).

As circunstâncias desse momento da história brasileira também repercutem na trajetória de Helder, que decide, logo após a conclusão do curso de educação física, deixar Belo Horizonte para lecionar num projeto que atendia os filhos de trabalhadores em instalações de uma

mineradoras localizadas em regiões distantes dos grandes centros urbanos do país. Em sua história, ele afirma que pensava em desistir da docência por falta de boas oportunidades de emprego, quando recebeu o convite para trabalhar e morar em uma vila de operários no estado do Amazonas. “Eu me formei em 92, foi um ano de crise. Não tinha muitas oportunidades” (HELDER, 2021). Ele aceitou o desafio e narrou que esse período foi importante para sua formação docente. Além de atuar com alunos de diferentes idades e fases de escolarização, Helder contou que a vila tinha uma boa estrutura física, equipamentos e um clube, permitindo trabalhar várias modalidades esportivas. Ele ainda acrescentou que, por estar isolado, passava a maior parte do seu tempo livre lendo e estudando. Sobre os seus pensamentos naquele período, Helder afirmou: “O lugar para aprender a docência é aqui!”. Essa passagem da narrativa do meu companheiro foi apresentada com mais detalhes no caso *Aprendendo a ser professor no meio da floresta*. As reflexões produzidas por Helder revelam como aspectos externos influenciaram a trajetória de sua vida e, ainda, evidenciam a importância da prática profissional para a sua profissionalização.

A experiência de lecionar em uma vila de operários de uma mineradora também foi narrada por Márcia, porém, com uma conotação diferente da história contada por Helder. Como apresentei no caso *EUA, Pará, Betim*, para a professora Márcia (2021): “A docência lá não era uma experiência das mais agradáveis”. A hierarquia estabelecida e a posição ocupada por seu marido na empresa limitavam sua autonomia e criavam conflitos éticos em momentos de tomada de decisão em sala de aula. Por isso, após algum tempo, ela optou por deixar a docência e seguir para a área administrativa da empresa, conseguindo continuar perto de seu marido. Esses fragmentos das histórias de Márcia e Helder reforçam a singularidade e subjetividade das histórias vividas por cada um, também, como as circunstâncias pessoais podem influenciar diretamente na carreira profissional.

O fragmento a seguir, da história de Eliane, mais uma vez mostra a influência da condição social na trajetória de vida dos meus companheiros e companheiras. Em sua narrativa, o interesse pela carreira docente se revela uma alternativa profissional, uma espécie de “seguro-desemprego”, na hipótese de não conseguir atuar em sua área de conhecimento (GATTI, 2010, p. 1361). Além da preocupação de manter-se empregada, Eliane revela o sentimento contraditório presente na escolha pela docência: ao mesmo tempo em que cursa a licenciatura em matemática, afirma não ter a pretensão de ser professora.

Eu trabalhava na indústria de cimento, era analista química do laboratório. Eu não tinha nenhuma pretensão de ser professora, não me passava pela cabeça. Quando eles começaram a fechar a fábrica, eles me mandaram embora, eu já estava fazendo matemática [...]. Foi quando um colega da faculdade falou que tinha uma vizinha que era diretora de uma escola [...] ela me chamou para trabalhar e eu fui (sorri) (ELIANE, 2021).

Observo, ainda, que nas histórias de alguns professores, principalmente daqueles cuja formação inicial foi no campo da engenharia, a aproximação da docência apresentou-se como uma forma de complementar a renda, na conciliação de uma atividade principal, no período diurno, com a atuação em faculdades ou escolas profissionalizantes, no período noturno. Como nos dois trechos que seguem abaixo, nos quais também é possível perceber de que maneira a interação com outras pessoas, o irmão e o amigo, influenciaram as trajetórias de vida dos meus companheiros.

Eu estava no mestrado, o meu irmão fazia engenharia de telecomunicações [...] ele sabia que lá precisavam de professor. Então ele pediu pra eu mandar o meu currículo [...]. Eu não sei se enviei para poder atendê-lo ou se era uma oportunidade, a gente tem uma relação muito (sinaliza com as mãos movimentos convergentes) sobre essas questões profissionais [...]. Eu fui lá com o currículo e fiz a entrevista [...] era exatamente a minha área de formação que eles precisavam [...] e eu comecei. Eu não tinha aquela expertise [...] e eu não sabia por que o antigo professor tinha saído, só sei que eu ocupei o espaço dele e que não foi um problema pra mim, porque a turma estava andando bem (MARCELO, 2021).

Eu fechei o mestrado e fui trabalhar na indústria [...] um amigo meu dava aulas em uma faculdade e um dia ele me ligou [...]. Ele falou: eu tô dando aula e o pessoal da coordenação me colocou para dar três aulas no mesmo horário, você não quer pegar uma das minhas turmas? [...] Profissionalmente, eu nunca tinha dado aula na vida. [...] Fui lá, conversei com o coordenador e apresentei o meu perfil [...]. No dia seguinte, literalmente no dia seguinte, ele me ligou e falou: vem fazer o exame médico, você começa as aulas amanhã. [...] Eu fiquei lá por dois anos, foi muito bom trabalhar durante o dia e dar aula à noite (MICHEL, 2021).

Outro grupo de participantes confirmou a opção pela docência no momento de definição do curso superior. Essa decisão foi sendo construída ao longo da trajetória de vida ou condicionada pelas circunstâncias do momento. Estes docentes cursaram licenciatura e, no geral, iniciaram suas atividades de ensino antes mesmo da conclusão da formação acadêmica, em contratos temporários com a rede estadual e em cursos preparatórios para o vestibular. O contexto de dificuldade econômica, a condição de aluno trabalhador e consequentemente a necessidade de cursar a formação inicial no período noturno aproxima alguns participantes.

A esse respeito, destaco as narrativas de Leila, Paulo e Telles. Em sua história, Leila narra o interesse pela área de química desde o ensino médio, entretanto, cursar a graduação no período noturno e manter o estágio condicionou sua escolha pela licenciatura: “eu formei o técnico, comecei a fazer estágio e logo fiz o vestibular, fiz para química licenciatura, por ser à

noite. Então, a minha escolha inicialmente foi por ser à noite” (LEILA, 2021). Paulo conta que, durante o ensino médio trabalhou como *office boy* e, antes da graduação, foi recenseador do IBGE, atuando em contrato temporário no Censo 2000. Quando foi aprovado no vestibular, conseguiu bolsas de trabalho e depois bolsas de iniciação científica que possibilitaram sua permanência e a conclusão do curso.

O mesmo se passa com Telles, que narra a necessidade de trabalhar para cursar o técnico em mecânica: “eu trabalho desde os quinze anos de idade, a gente tinha um boteco aqui no ponto de ônibus de onde tirávamos o nosso sustento. Foi assim que eu consegui o dinheiro para pagar passagem e ir para o Cefet. Sempre tivemos bastante dificuldade” (TELLES, 2021). Quando terminou o curso técnico, Telles ingressou no ramo da indústria em jornada de turnos alternados. Com essa ocupação, ele conseguiu juntar o dinheiro suficiente para pagar um curso preparatório e realizar o sonho de ser professor. Quando foi aprovado no vestibular buscou rapidamente atuar no campo da docência: “fui fazer licenciatura e logo comecei a trabalhar, o pessoal do cursinho de baixa renda onde eu fiz o preparatório me chamou, comecei como monitor desde o segundo período” (TELLES, 2021).

Essas histórias revelam como as condições socioeconômicas afetam as relações com a escola e a trajetória de vida dos participantes. Esses episódios sobre o período da juventude são marcados por um sentimento de responsabilidade, maturidade e comprometimento com a própria formação e com a família. As origens de classe popular fizeram com que a maioria dos meus companheiros e companheiras de pesquisa conciliassem estudo e trabalho desde muito cedo, pois as atividades dos pais não eram suficientes para cobrir todas as despesas da família e suas opções de continuidade dos estudos se limitavam a vagas oferecidas à noite, em instituições públicas de ensino superior. Essas narrativas, ao longo de um tempo, em seu movimento dialético entre o pessoal e o social, contam como as múltiplas experiências vividas os constituem como pessoas e profissionais.

Outro aspecto que emerge das narrativas de alguns dos meus companheiros como tendo um papel significativo no processo de construção de suas identidades profissionais é a referência aos livros. O professor Grey, por exemplo, demonstrou grande entusiasmo ao falar sobre o livro *Meu Professor de Matemática e Outras Histórias*, de Elon Lages Lima. Em sua narrativa, ele afirmou que essa leitura foi uma fonte de inspiração e o ajudou em seu caminho profissional: “esse livro é fantástico, eu acho que eu aprendi muita coisa lendo” (GREY, 2021). Essa experiência reflete a minha própria jornada, pois em meu movimento

(auto)biográfico, registrado na seção 1.1 deste relatório, os livros também emergiram como influência em minha trajetória.

Nas histórias de Telles e Marlene, é o acesso a uma pequena coleção de livros de literatura e enciclopédias que ganha relevância, sendo associado a características pessoais como a curiosidade, o prazer em aprender e a valorização do saber científico. Ainda, possuir uma estante de livros em casa, como no caso *Uma herança muito especial*, manifesta o sentimento de orgulho e alegria por poder desfrutar de várias leituras, sendo também visto por Telles como um elemento que contribuiu para o seu interesse pelos estudos na área de ciências naturais. De forma semelhante, o fragmento abaixo, que compõe a história de Marlene, expressa essa relação entre os livros, o conhecimento e o desejo de ser professora:

Minha casa não tem ninguém estudado, meu pai e minha mãe têm pouco estudo, não tem professores na família, mas os poucos livros que tinham, as coleções, assim, eu ficava folheando. E, quando eu aprendi a ler, a minha diversão era ir até a casa da minha tia, ela tinha enciclopédias (expressão de alegria). Eu adorava ficar lendo a Barsa e assistir documentários na TV, eu sempre gostei. Então, eu acho que a paixão pelo conhecimento foi o que me impulsionou a ser professora (MARLENE, 2021).

Além da curiosidade e o gosto por aprender, a participação em programas de iniciação científica e o desejo pela continuidade dos estudos em nível de pós-graduação estão presentes nas histórias de muitos dos meus companheiros. Em especial, esses participantes terminaram a graduação em meados dos anos 2000, período do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, momento em que o país vivia a retomada do desenvolvimento econômico e o investimento em políticas públicas para melhorias do ensino básico ao superior. Nesse contexto de aumento da oferta de bolsas e de vagas em cursos de mestrado e doutorado, os participantes passaram a vislumbrar uma carreira profissional no ensino superior e direcionaram sua trajetória para alcançar esse objetivo. Conforme apresentado no caso *Ser doutor para ser professor*, o interesse pela docência no ensino básico, construído por Renato desde a infância, foi perdendo força ao longo da sua trajetória de vida, e embora ele tenha cursado a licenciatura, sua formação profissional foi se aproximando das atividades de pesquisa do bacharelado:

Durante o curso de química eu tive, desde o segundo período, a oportunidade de trabalhar no laboratório de pesquisa de iniciação científica. No segundo período, eu tinha uma meta, de me formar o suficiente, de estudar o suficiente para chegar a dar aulas no superior. Comecei na iniciação científica desde então, seguindo até o final do curso, nos quatro anos seguintes, quando me formei, [...]. Pensando já no mestrado e no doutorado (RENATO, 2021).

Os excertos a seguir complementam as considerações anteriores e apresentam o processo de formação acadêmica com referência na pesquisa como marco significativo da trajetória dos meus companheiros e companheiras.

Eu me formei em biologia em 2007 e logo ingressei na carreira acadêmica. Já emendei mestrado, doutorado e o pós-doc, que eu fiz um tempo antes de entrar no IFMG. Então, minha carreira na prática em laboratório e com a pesquisa é muito marcante (NORA, 2021).

Antes de me formar, eu já comecei a fazer matérias isoladas para tentar fazer uma pós-graduação, um mestrado [...]. Tentei por um ano e meio. Quando eu passei, eu falei: vou largar o meu trabalho, eu vou me dedicar. Tinha uma bolsa e eu deixei o salário de engenheiro, [...] fui para academia para ganhar uma bolsa e depois virar professor. [...] Eu tenho um perfil curioso, [...] mexer com conhecimento me atrai (JORGE, 2021).

Depois de seis meses ficou claro para mim, eu gostaria mesmo de ser professora. Cursando a licenciatura, já não queria mais o jornalismo. Eu fiz minha graduação em literatura e língua portuguesa e eu queria seguir a carreira acadêmica. Na universidade, eu participei de vários projetos, me sustentava muito assim, com as bolsas, então eu pensava mesmo em depois fazer o mestrado, seguir carreira acadêmica. Eu não tinha dúvidas, desde o meio do curso eu queria seguir a carreira acadêmica para ser professora universitária (INÊS, 2021).

No segundo ano do mestrado eu consegui uma bolsa e larguei a escola, porque tinha que escolher, não podia manter os dois, na época não podia [...]. Depois, no doutorado, foi onde eu tive uma mudança maior de vida mesmo, eu fiz o doutorado sanduíche nos Estados Unidos [...] (MÁRCIA, 2021).

Além do desejo de manter o vínculo com as atividades de pesquisa, as histórias dos professores e professoras relacionam a escolha pela docência na EPT à semelhança com a carreira de professor universitário, em termos de estabilidade, salário, condição de trabalho e reconhecimento social. O contexto histórico de recente criação dos Institutos também foi um aspecto importante para despertar o interesse pela docência na EPT, pois, quando esses participantes ingressaram na Rede Federal existia uma política que fomentava a realização de concursos públicos para provimento de cargos efetivos, tornando a carreira de professor EBTT uma escolha atraente para quem queria melhorar suas condições de vida. A seguir, apresento alguns trechos que evidenciam essas marcas na trajetória profissional dos meus companheiros nesta pesquisa:

Eu entendi para minha vida que eu gostava de inglês, eu nunca vou querer parar de dar aula, mas aquilo estava difícil de ser uma profissão, por conta da questão de reconhecimento, remuneração e estabilidade. Então, eu decidi fugir de novo de dar aula para estudar para concurso, qualquer concurso, então o que eu fiz? Eu pedi demissão da escola e me matriculei num cursinho. Decidi prestar concurso, estudar para o TRT, ou qualquer outra coisa assim, eu decidi, eu queria um salário bom, estabilidade e pensava em às vezes à noite continuar dando aula particular [...]. Eu estudava de 8 às 18. Eu não tinha a menor ideia do que era o IFMG. Assim, quando vi que era Rede Federal, na minha cabeça veio só o Cefet, que eu tinha uma ideia do

que era [...]. Não era esse o meu plano, mas achei o salário bom, achei interessante, e pensei: quem sabe não é uma oportunidade (MARIANA, 2021).

Eu pensava, às vezes, em fazer concurso para a UFMG. Não sei se é a minha percepção, mas dentro da nossa carreira acadêmica, o *status* no nosso estado, o *top* em Minas Gerais é a UFMG, [...]. Mas hoje em dia eu me sinto muito identificado com o que a gente faz. Eu não tenho mais vontade de ir para a UFMG (FRANCISCO, 2021).

Eu voltei a fazer concursos como uma possibilidade de reinserção no mercado de trabalho. Eu fiz vários, para vários lugares do Brasil. [...] Estava nesse momento de expansão da rede Federal, então eu lembro que fiz concurso em Santa Catarina, em Pernambuco, no Paraná. Fiz vários concursos para Rede Federal, que era onde a gente tinha mais oportunidades mesmo. Estava tendo várias seleções, e eu já estava pensando nesse retorno para educação (MÁRCIA, 2021).

Eu terminei o mestrado e fui fazer o concurso no Cefet para substituto. Foi meu primeiro contato com educação técnica e tecnológica, eu não conhecia a rede EBTT [...]. Eu dei aula no estado durante um ano e gostei, gostava dos alunos, mas o ambiente eu não me identificava, infelizmente a sala de professores não era um lugar confortável, tinha parceiros bacanas, sempre tem professores muito bons, mas é um sistema muito opressor e muito triste, o salário é muito pouco [...]. Então, esse contato com a educação pública agora no Cefet me deu uma outra perspectiva, falei: gente, é possível, tem uma estrutura melhor, tem alunos mais interessados e também tem uma equipe muito competente. Tive uma identificação tão enorme que eu nunca tinha sentido antes, em termos do corpo docente e de todo o sistema, todo o conjunto mesmo. Aí meus colegas efetivos falaram sobre os concursos e eu fui fazer (INÊS, 2021).

Eu fiz curso técnico, trabalhei como técnico de laboratório em uma escola [...] com o tempo eu fui consolidando a minha ideia de fazer engenharia. Continuei trabalhando como técnico durante a graduação, então eu conheci pessoas, principalmente professores, que me influenciaram a fazer o mestrado e tentar um concurso. Como técnico eu participava das aulas práticas e fui gostando de estar dentro de sala de aula, de lidar com alunos e professores. Então, eu parti para as aulas, pra ser professor substituto no curso técnico de mecânica no Cefet, e nisso eu comecei a gostar mesmo de lecionar, conheci pessoas e começou abrir as portas para os concursos públicos né, porque até então eu era só substituto (VITOR, 2021).

Os excertos indicam que, para os meus companheiros e companheiras, a oportunidade de trabalhar como docente na EPT parecia ser o melhor caminho para produzir suas condições objetivas de vida. Além disso, a experiência de trabalho no Cefet, como substituto, revelou-se essencial para que alguns professores decidissem dedicar-se ao concurso e, por fim, assumir a docência como profissão, como foi apresentado no caso *A melhor coisa da vida*, escrito a partir da narrativa da professora Leila (2021). Ao longo de sua história, foi possível observar a presença marcante do Cefet e do Coltec, tanto em relação à suas experiências de socialização como aluna quanto como professora substituta. Essas duas instituições são referência de escolas técnicas de nível médio no Estado de Minas Gerais, pela qualidade da formação e oportunidades de profissionalização que oferecem, sendo mencionadas em grande parte das narrações dos professores e professoras participantes desta investigação. Mesmo aqueles que

não estiveram diretamente ligados a essas instituições, frequentemente, quando falavam sobre o IFMG, utilizaram o Cefet como referência.

Outro elemento que emerge das narrativas produzidas por meus companheiros e companheiras é o contraste entre as condições de trabalho e os rendimentos em suas experiências em outras escolas, sejam elas públicas ou privadas, e na Rede Federal. Entendo que essa foi a forma que os professores e professoras encontraram para expressar a sensação de realização profissional e valorização que sentem ao trabalhar no IFMG. A esse respeito, compartilho um trecho da narrativa da professora Eliane. Em sua reflexão, ela agrega vários aspectos que perpassaram as histórias produzidas por meus companheiros sobre suas experiências anteriores ao ingresso na carreira de professor na EPT. Entre eles, estão o sentimento de desvalorização social da profissão, o baixo salário em comparação com outras atividades que exigem formação em nível superior, o acúmulo de jornadas de trabalho, a situação de degradação das escolas, especialmente no ensino básico, as necessidades de formação e, para as mulheres, a dificuldade de conciliar trabalho, atividades domésticas e cuidado dos filhos. Essas questões também estiveram presentes em minha história.

No episódio sobre sua primeira experiência em sala de aula, no caso *A professora paralisada*, Eliane contou que iniciou na docência ainda cursando a licenciatura em matemática, logo após ter perdido o emprego na indústria. Sobre seu sentimento ao ingressar na carreira docente, ela disse: “eu não era feliz na profissão por causa da questão salarial [...] a diferença era muito grande e isso mexeu muito comigo” (ELIANE, 2021). Ela também conta que houve momentos em que deixou a docência para dedicar-se à área administrativa ou de sua formação técnica, analista química, até que conseguiu trabalho em uma renomada escola católica de Belo Horizonte, cujo salário e condições, de acordo com ela, eram melhores que as oferecidas na rede pública. Nessa instituição, ela iniciou lecionando matemática para as turmas do ensino médio e do curso preparatório para o vestibular.

No início de sua carreira, Eliane enfrentou muitas dificuldades. Insegura em relação ao conteúdo a ser ensinado, precisava de mais tempo para se dedicar à preparação das aulas. Além disso, a professora lidava com o cansaço de uma rotina intensa no trabalho, cuidado da casa e dos dois filhos pequenos, gerando um conflito entre maternidade e carreira. Ela chegou a pensar em desistir da sala de aula, mas foi então que o diretor, em uma demonstração de compreensão, lhe ofereceu a redução temporária da carga horária de trabalho, mantendo seu rendimento, “foi nessa hora que ele me seguiu na profissão! (sorri)” (ELIANE, 2021). Ela

contou que trabalhou nessa escola por quinze anos e foi muito feliz nesse período. Entretanto, o divórcio realçou a condição de baixo salário e o acúmulo de jornada foi o caminho que ela encontrou para superar essa questão. Eliane (2021) narrou que houve momentos em que lecionou em quatro escolas simultaneamente, tendo que se deslocar rapidamente de uma instituição para a outra nos horários de lanche: “saía de lá na hora do intervalo, pegava o carro, atravessava a cidade e chegava na outra escola, já batendo o sinal para entrar em aula, uma vida muito complicada, à noite ainda tinha a prefeitura”.

A partir de sua saída da escola particular, Eliane rapidamente buscou outra oportunidade de emprego, sendo aprovada no processo seletivo para professora substituta no Cefet-MG. A passagem por essa instituição foi outro momento-chave de sua história. Ela contou que já possuía um vínculo afetivo com o Cefet-MG por ter sido aluna no curso técnico, mas que sua relação se estreitou ainda mais com a experiência de trabalho. Eliane narrou que a boa relação e o incentivo que recebia de seus colegas foi o que a levou a ingressar no mestrado e a cogitar o concurso para docente na Rede Federal, mesmo com mais de 50 anos. Sobre esse período, ela afirma, com alegria: “a melhor coisa que eu fiz para a minha vida foi voltar a estudar, frequentar a academia, conhecer novas práticas, me envolver com outros professores, outras ideias, mesmo sendo mais velha”.

Vale lembrar que a categoria docente é um grupo profissional bastante fragmentado, têm hierarquias que o dividem em modalidades, níveis e perfis muito diferentes, com disparidades de salários, carreira, exigência de títulos e prestígio social. Os docentes de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e ensino superior são todos professores, entretanto percebem-se de formas diferentes, assim como as imagens sociais da profissão são bem diversas (ARROYO, 2000). De fato, as histórias dos professores evidenciam uma diferenciação entre o trabalho em escolas regulares de nível básico e na EPT. Em suas narrativas, meus companheiros e companheiras atribuíram o sentimento de maior valorização profissional e prestígio social à carreira atual, de docente na Rede Federal.

De um modo geral, as narrativas produzidas pelos professores e professoras que me acompanham nesta jornada chamam a minha atenção para a importância que conferiram às condições de trabalho, abrangendo os mais diversos temas e questões, que influenciam como os meus companheiros vivem e como ensinam. As histórias destacam aspectos concretos, como carreira e salário atrativos, ingresso por meio de concurso público, segurança, estabilidade, organização dos tempos, boa estrutura física, participação em projetos de

pesquisa, qualidade das relações e autonomia. Esses são direitos que definem limites e avanços para a transformação da cultura da profissão docente, para reconfiguração de identidades, para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e, é claro, estão relacionados ao interesse dos meus companheiros e companheiras pela carreira de docente EBTT. De modo semelhante, eu me direcionei para a carreira de TAE na Rede Federal.

À medida que meus companheiros e companheiras compartilhavam suas histórias, fui me dando conta de que cada narrativa possui uma perspectiva única, repleta de sentidos e nuances. As memórias narradas contemplaram as relações estabelecidas com outras pessoas e instituições, condicionantes do contexto histórico, social e econômico em que viveram, agregando elementos importantes para a compreensão dos processos de escolha profissional e de constituição identitária docente na EPT. As narrativas sobre a escolha da carreira indicam um distanciamento da visão da docência como uma vocação natural. No entanto, mesmo assim, meus companheiros iniciam sua atuação como professor e professora sem apresentar (ou concluir) a formação inicial para a docência. Essas contradições, comuns na vida humana, também emergem das narrativas construídas nesta pesquisa. Continuarei essa história na próxima seção, que discute os episódios das narrativas que tratam de suas experiências após a aprovação no concurso e ingresso na Rede Federal.

4.3 Histórias da docência no IFMG *campus* Betim

Após a aprovação no concurso, a maioria dos meus companheiros e companheiras ingressaram na EPT diretamente no IFMG *campus* Betim. Porém, em sete das 18 histórias, é narrada uma jornada por diferentes instituições até a chegada ao *campus* atual. Inês (2021) relatou que, após sua passagem pelo Cefet-MG, como professora substituta, começou a participar de diversos certames até que, em 2010, conseguiu uma colocação na EPT, em uma instituição distante dos grandes centros urbanos, localizada no interior de Minas Gerais. Sua narrativa carrega aspectos do contexto histórico daquela época, enfatizando o momento de criação dos Institutos, o aumento das oportunidades de ingresso na Rede Federal por meio de concursos públicos, bem como o fenômeno de expansão e interiorização do ensino.

Embora narrando as dificuldades para conseguir a aprovação no concurso, o longo tempo dedicado ao estudo árduo, o desejo de ingressar no doutorado, a concorrência acirrada em sua área e a necessidade de mudança de cidade, Inês emprega um tom alegre para falar sobre esse período, permeada por um sentimento de superação e realização profissional. Ela afirma com

entusiasmo que nunca pensou em desistir. Sobre quando foi aprovada, ela diz: “me mudei de mala e cuia [...] para uma cidade de que eu nunca tinha ouvido falar, que eu conheci no dia da prova” (INÊS, 2021).

A professora compartilhou sua experiência com satisfação, destacou o quanto ficou feliz por ter alcançado o seu objetivo e de que maneira isso mudou a sua vida. Em pouco tempo, ela conseguiu a transferência para outro *campus* da mesma instituição, que ficava um pouco mais próximo da região metropolitana de Belo Horizonte. Logo depois, ela ingressou no doutorado, conseguiu o afastamento para dedicar-se exclusivamente aos estudos e, alguns anos mais tarde, a sonhada redistribuição para o IFMG *campus* Betim. A história de Inês sugere que, embora ela estivesse engajada e motivada com o trabalho na sua instituição de origem, para os docentes, a localização do *campus* importa, uma vez que o sentimento de pertencimento e desejo de permanência foram expressos em relação ao *campus* atual.

Diferentemente de Inês, o professor Paulo não passou por processos de remoção e redistribuição para chegar ao *campus* Betim. Você, leitor/leitora, deve se lembrar do caso *De volta para casa*, no qual narrei um trecho da história de Paulo que aborda seu ingresso na Rede Federal. Atuando nas redes públicas municipais e estaduais de Minas Gerais, na área de física, e cursando a segunda graduação em engenharia, ele pensava em desistir da carreira docente, mas, por incentivo de um amigo, decidiu participar de concursos públicos para o magistério na Rede Federal, considerada por ele mais valorizada e mais bem remunerada. Após algumas tentativas, Paulo foi aprovado em um Instituto no estado do Rio de Janeiro, onde iniciou sua carreira docente na EPT.

Ele narrou que se sentia feliz e realizado, no entanto, estava determinado a voltar para Betim, cidade natal de sua esposa, e estar mais próximo de seus entes queridos. Por isso, participou de outro processo seletivo, desta vez para professor do IFMG *campus* Betim, e foi aprovado. Da narrativa de Paulo emergem questões relacionadas à valorização e reconhecimento social da profissão docente na Rede Federal, ao sentimento de pertencimento e identificação com o *campus* e com a cidade de Betim, bem como à indissociabilidade entre o pessoal e profissional, que influenciou diretamente sua trajetória de vida (NÓVOA, 2013). Essa forte relação com a cidade de Betim também emerge da narrativa do professor Francisco (2021). No caso *Minha escola*, narrei como ele construiu sua vida na cidade, o quanto a proximidade com a família significa para ele, a alegria com a aprovação no concurso para professor e o desejo de permanecer trabalhando no *campus* Betim.

Além das narrativas de Inês e Paulo, que chegaram ao *campus* Betim após um período em outra instituição da Rede Federal, há cinco de meus companheiros de pesquisa que iniciaram suas carreiras na EPT em outro *campus*, porém já no IFMG. Entre eles, a professora Leila passou um período em uma unidade situada na região leste do estado, e os professores Grey, Marcelo, Michel e Victor iniciaram a docência na EPT no *campus* Congonhas. No caso do professor Marcelo, isso ocorreu quando no local funcionava a UNED (Unidade de Ensino Descentralizada), submetida ao então Cefet Ouro Preto e atual IFMG *campus* Ouro Preto⁴⁶. Marcelo, Michel e Victor foram transferidos para o *campus* Betim no momento de sua criação. Suas narrativas expressaram que, naquela época, havia uma forte relação entre os dois *campi*, sendo a gestão, a maioria dos docentes e os primeiros cursos ofertados — automação industrial e mecânica industrial, na modalidade subsequente — vinculados ao *campus* Congonhas.

Em suas histórias sobre esse período de mudança para a nova unidade do IFMG, os professores compartilharam o desejo de desenvolvimento profissional e o sentimento de compromisso com o projeto de criação do *campus* Betim, falaram sobre participar da elaboração de diretrizes e planos de cursos, de reuniões com autoridades municipais, e de visitas em indústrias e empresas locais. As histórias dos professores me levaram a compreender que o *campus* Congonhas foi a principal referência no início das atividades em Betim, especialmente para a área de mecânica, pois as narrativas dos participantes apresentam algumas marcas do paradigma de uma formação de técnicos voltada para o mundo da produção e do desenvolvimento econômico.

Os demais onze professores e professoras que me acompanharam nessa viagem ingressaram na EPT diretamente em Betim, sete deles no ano de 2014, momento em que o *campus* passou a ofertar o ensino médio integrado aos cursos técnicos em automação industrial, mecânica e química. Apesar dos meus companheiros e companheiras narrarem alguma experiência de trabalho com o ensino antes de ingressarem na Rede Federal, o início da carreira na EPT foi marcado por sensações de tensão, dúvidas e insegurança, acompanhadas também por satisfação, possibilidades de aprender, confiança nos estudantes e acolhida dos colegas de trabalho. No excerto a seguir, Paulo expressa as emoções que vivenciou no começo de sua

⁴⁶ O IFMG *campus* Ouro Preto passou por diversas transformações. Em 1942, foi criada a Escola Técnica Industrial. Em 1959, ela teve seu nome alterado para Escola Técnica Federal de Ouro Preto; em 2002, tornou-se Cefet Ouro Preto e passou a ofertar cursos superiores de tecnologia. Em 2008, ao unir-se à Escola Agrotécnica de São João Evangelista e ao Cefet Bambuí, transformou-se em IFMG (IFMG, acesso em 15 jul. 2023).

carreira como docente EBTT e de que maneira seus sentimentos se modificaram ao longo do tempo:

Quando você dá aula só no ensino médio e te mandam para o superior, você fica com um pouco de medo [...]. Essa experiência eu passei lá no Rio [...]. Eu dei aula no superior sem ter nem o mestrado, estava cursando o mestrado, então eu cheguei aqui com essa bagagem, cheguei e peguei as turmas do superior, e eu também dava aula no médio [...] (PAULO, 2021).

Ao ingressar na EPT, Paulo narrou que se sentiu assustado com a responsabilidade que lhe foi atribuída, pois, embora possuísse um longo tempo de trabalho no magistério, foi sua primeira experiência como docente no ensino superior. Além disso, nesse fragmento de sua narrativa, compreendo que meu companheiro responde aos desafios dessa nova etapa de sua trajetória profissional com o investimento pessoal em sua formação, uma vez que destacou a participação em um programa de mestrado. Quando falou sobre sua chegada ao *campus* Betim, Paulo mostrou que se sentia mais preparado para atuar nos dois níveis de ensino, o médio e o superior, o que sugere que ele conseguiu se adaptar às características da docência nos IFs.

Ainda refletindo sobre os elementos que emergem das narrativas sobre o processo de socialização durante ingresso no *campus* Betim, retomo o caso *Aprendendo com os meus colegas*, no qual Nora (2021) descreve o começo de sua trajetória profissional no IFMG. Ela narrou a dificuldade que vivenciou no seu contato inicial com a regência no ensino médio e como se sentiu acolhida pelos colegas de trabalho. Para Nora (2021), a troca de saberes e o vínculo afetivo estabelecido com professores e professoras do *campus* foram fundamentais para sua inserção na profissão, visto que sua formação acadêmica foi orientada para a pesquisa e sua experiência com a docência se limitava às substituições de professores durante o tempo em que cursava a pós-graduação. Essa acolhida contribuiu para construção de sua identidade profissional docente, pois ela afirma que foi “aprendendo a ser professora com os colegas” (NORA, 2021) e, num tempo relativamente curto, sentiu-se parte do grupo. Esse fragmento da trajetória da professora remete ao alerta de Nóvoa: “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente” (2022, p. 67), pois precisamos da contribuição e colaboração de outros profissionais para nos tornarmos professores, para nos apropriarmos da prática, cultura e valores da profissão.

Outros participantes da pesquisa também ressaltaram a relação positiva e cooperativa entre os docentes como uma característica do trabalho no *campus* Betim. Marlene (2021) narrou sobre a receptividade dos colegas, o seu entusiasmo com a nova carreira e a qualidade do coletivo

de professores, enquanto Leila (2021) destacou a boa relação entre os professores de química e os demais grupos, reforçando a proximidade entre os docentes de diferentes áreas.

[...] o *campus* Betim me recebeu muito bem, eu fiquei muito empolgada, né? Porque é uma equipe maravilhosa mesmo! Eu já tinha muita experiência com ensino médio, eu trabalhei muitos anos com o fundamental, médio e com magistério superior, mas com a Educação Profissional Tecnológica era a primeira vez, né? (MARLENE, 2021).

Então, eu vejo que a gente [referindo-se aos professores de química] tem uma boa relação com os outros grupos, mesmo com, é, como a gente atua nos dois, não, nos três, né? Na verdade, no básico, no técnico e no superior, eu acho que a gente tem essa proximidade com as outras áreas também, então eu vejo isso muito bem para a química lá no *campus* [...]. É difícil encontrar um grupo que seja assim tão unido, né, e que consegue trabalhar com os outros colegas de outras áreas tão bem (LEILA, 2021).

As narrativas indicaram uma boa relação entre os docentes do IFMG *campus* Betim. No entanto, as histórias também revelaram tensões e disputas entre os profissionais de diferentes áreas e níveis de atuação. Retomo o fragmento anterior, que compõe a história produzida por Leila (2021). Nele, é possível perceber o enfoque na união e na habilidade dos professores de química para trabalhar com os colegas de outras áreas, mas, ainda assim, ela se refere ao coletivo em grupos divididos de acordo com a atuação: “no básico, no técnico e no superior” (LEILA, 2021). Isso mostra que, apesar de existir uma disposição para o trabalho coletivo, o ensino é baseado em uma separação entre a formação geral e a formação profissional, o que exige maior esforço dos docentes, da equipe pedagógica e da instituição para que a integração ocorra de forma efetiva.

A história de Renato (2021) também reflete a ambiguidade presente nas relações entre os docentes do IFMG *campus* Betim. Em algumas passagens, ele descreveu relações cooperativas e harmoniosas, em outras ele destacou disputas e diferenças entre os membros da comunidade acadêmica. Sua narrativa sugere que os conflitos têm origem numa separação do coletivo por área de atuação e faz a defesa da importância do diálogo para compreensão das diferentes linguagens e perspectivas do grupo.

Dentro da área de química é muito tranquilo, muito tranquilo, porque (pausa), eu não sei se é porque muitos servidores entraram juntos, num tempo próximo, né? E de certa forma as dificuldades e desafios do início, no *campus* novo, ou numa carreira nova; une, né? [...] Então, isso nos uniu muito. E há muito na química, muitas pessoas dispostas a ouvir, sabe? Tem suas exceções, claro, mas tem muitas pessoas dispostas a ouvir e isso faz o grupo funcionar bem (RENATO, 2021).

Eu vejo que a gente da química (pausa), como a gente trabalha tanto no médio quanto no técnico, em muitos casos a gente tem uma visão também intermediária, inclusive da maneira de abordar os problemas no *campus*, seja com relação à mudança de carga horária, seja de disciplina, seja de foco em termos de médio e

técnico e isso muitas vezes tem nos isolado. Por quê? Porque, os lados extremos às vezes não querem uma visão intermediária, entende? E como a gente não assume o extremo, a gente consegue entender os argumentos dos dois lados. Assim, não necessariamente fazendo juízo de qual está certo ou está errado, a gente entende os argumentos dos dois lados (RENATO, 2021).

Às vezes a gente percebe que é muito de comunicação, porque as linguagens são diferentes [...] não se ouve o que o outro quis dizer, sabe? Se interpreta uma outra coisa, porque você tem outra linguagem [...]. Quando eu não uso propedêutica, uso básico ou geral, algumas pessoas se sentem assim, né? Talvez diminuídas ou questionadas [...] (RENATO, 2021).

As considerações anteriores destacam as nuances, as contradições e a multiplicidade de relações que atravessam as narrativas produzidas por meus companheiros e companheiras, evidenciando a complexidade que envolve a prática educativa na EPT. Desta forma, entendo que o processo de constituição identitária dos docentes que me acompanham nesta investigação, embora individual, depende das interações estabelecidas com seus pares e reflete a dicotomia entre formação geral e formação profissional historicamente presente nessa modalidade de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Ainda, percebo que o momento de narração provocou alguns participantes a refletir e problematizar essa dimensão da docência nos Institutos, no sentido de buscar entender o que orienta as próprias ações e as concepções que perpassam os embates cotidianos. Isso talvez venha a contribuir para que se inicie um processo de revisão de posturas, crenças e valores inerentes à profissão nessa modalidade.

Amplio essa discussão trazendo um trecho da narrativa de Grey (2021), no qual ele reconhece a dificuldade de alinhamento entre a formação geral e a formação profissional, especialmente em relação aos processos educativos no nível médio, destacando a necessidade de equilíbrio no desenvolvimento de todas as áreas. Sua narrativa indica certa polarização do coletivo docente, o que compromete a articulação entre os professores de diferentes áreas de conhecimento, e, conseqüentemente, o projeto de formação integral da EPT na Rede Federal.

Muita gente acha que você tem que cuidar especificamente da área de formação básica. Por outro lado, o pessoal da técnica puxa a sardinha para o lado deles. Então, eu acho que existe essa briga. Esquecem que na educação tecnológica é preciso saber dosar cada coisa (GREY, 2021).

Essa percepção também emerge da história de Inês. Ao refletir sobre sua experiência no *campus* Betim e em outros dois *campi*, ela indica a distinção que percebe entre as disciplinas das áreas técnicas e de humanidades. Segundo a professora, essa diferenciação entre as disciplinas tem dificultado o seu trabalho, bem como o desenvolvimento da proposta de integração, visto que a língua portuguesa é entendida como uma disciplina de menor

relevância, que deveria auxiliar o desenvolvimento das componentes curriculares do eixo profissional, restringindo-se a ensinar produzir relatórios conforme normas técnicas.

Ainda há uma separação muito grande, né, entre área técnica e formação geral. Por todos os *campi* que eu passei isso é evidente, ainda mais porque os Institutos, em sua maioria, ofertam cursos de exatas, né? Mesmo os cursos técnicos, eles estão ligados aos cursos de exatas. Então, há muitas vezes uma visão preconceituosa ou mesmo separatista desse integrado que a gente tanto preza [...]. Nossa disciplina é vista por muitos alunos e colegas como uma disciplina menor, não tão importante para o curso, ou mesmo quando é vista com importância, né, ainda assim, é uma visão ainda tecnicista, há uma dificuldade maior para o trabalho, especialmente no superior (INÊS, 2021).

Embora a professora tenha relacionado essa diferenciação entre as componentes curriculares ao predomínio da oferta, nos Institutos, de cursos na área de exatas e a uma cultura de maior valorização das ditas “ciências duras”, compreendo que essa questão também perpassa a desvalorização cultural e social da atividade docente ligada às relações de gênero, visto que as disciplinas da formação geral são majoritariamente ministradas por mulheres. Como exemplo, cito a predominância, no IFMG, de homens, heterossexuais e brancos nos cargos de relativo poder e prestígio, como reitor, pró-reitor, direção e coordenação. Assim, mesmo que meus companheiros e companheiras não tenham narrado sobre a identidade docente integrada à perspectiva de gênero e raça, a meu ver, essas são dimensões que ajudam a compreender distinções, relações e tensões nas experiências de trabalho.

Márcia (2021) também narrou sua preocupação com a visão predominante de desprestígio das disciplinas da área de humanas em relação às disciplinas técnicas. As tensões, conflitos e questionamentos narrados pela professora a esse respeito foram apresentados no caso *Dilemas da formação integral*. Em sua reflexão, ela apontou a pesquisa como meio para identificar e intervir nesse cenário, ressaltando o papel da escola no processo de reconfiguração da cultura institucional.

Em muitos momentos a gente sente que por ser uma escola técnica (pausa) essa é nossa hipótese, né, de pesquisa, que ela não (pausa), que os professores de um modo geral não conseguem ver a importância e a relevância do ensino de história para a formação técnica, né? Então, tentar identificar e poder propor algo que combata essa visão e traga alguma questão institucional, de integração, alguma contribuição, eu acho que colabora (MÁRCIA, 2021).

As histórias produzidas por meus companheiros e companheiras me permitem compreender que as diferenças formativas do coletivo de professores, que inicialmente potencializam o projeto de formação humana integral da Rede Federal, exigem dos docentes flexibilidade e

abertura para articulação com os colegas de outros campos do conhecimento. Como narrou Marlene, sobre o seu início de carreira na EPT:

A gente trabalha com pessoas que vieram de outras áreas de formação, que não são da educação, né, engenharia, outras áreas, então (pausa). Eu confesso para você, no primeiro momento foi difícil, sabe? Conseguir compreender essa realidade e lidar com ela (MARLENE, 2021).

Ainda que neste trecho Marlene afirme que no começo de sua trajetória profissional no IFMG *campus* Betim enfrentou dificuldades para lidar com a heterogeneidade do corpo docente, no desenrolar de sua história ela também narrou que conseguiu estabelecer um diálogo com educadores de outras áreas, principalmente a partir da participação em grupos interdisciplinares de pesquisa do próprio Instituto. Marlene reconhece na pesquisa um importante espaço de interação com os colegas e de aprofundamento em temáticas do seu interesse, que abrangem desde a educação física escolar, sua área de formação inicial, até às discussões sobre currículo e educação integral, que foi objeto de seu doutorado. Em sua narrativa, ela exprime a relevância da pesquisa como elemento constituinte de sua identidade profissional:

Como professora no IF, eu posso continuar pesquisando, que é outra paixão que eu tenho, né? O Instituto me dá condição de ser uma pesquisadora, porque todo professor é um pesquisador. Não tem como, você tem que pesquisar o tempo todo, o seu contexto, a sua prática, os saberes da sua área [...]. E o IFMG te dá condição. A gente pode dentro da nossa jornada de trabalho se dedicar à pesquisa, tem os editais de fomento, tem as bolsas, tudo isso ajuda (MARLENE, 2021).

A possibilidade de desenvolver pesquisas, relacionadas tanto ao mundo acadêmico como à ciência aplicada e ao contexto local, emerge das narrativas dos meus companheiros e companheiras como um elemento importante do modo como vivem a profissão, em termos de uma postura reflexiva, da possibilidade de aproximação entre os professores de diferentes áreas, da referência para a tomada de decisões e dos conhecimentos produzidos. Além disso, as histórias que ouvi me levaram a compreender que a participação em grupos de pesquisa ou em programas de iniciação científica possibilita a colaboração entre os docentes de diferentes campos, o que também pode contribuir para integrar as disciplinas da formação geral com a formação técnica. As narrativas indicam que, ao reunirem-se em torno de um objeto comum, os professores e professoras acabam por discutir questões do cotidiano do trabalho, numa perspectiva de formação que se dá ao longo da vida, pela mobilização de um saber próprio do professor, o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2022).

Essa reflexão me levou a pensar sobre dois elementos da docência que considero necessários à discussão: a pesquisa como princípio pedagógico e o paradigma do professor pesquisador. A incorporação da pesquisa como base para o desenvolvimento da prática pedagógica na EPT preconiza o desenvolvimento de uma atitude de inquietação diante da realidade, no sentido de fomentar que os estudantes busquem e construam conhecimentos com autonomia e ética. Além disso, esse é um princípio que sustenta o projeto dos IFs⁴⁷, pois busca articular os componentes curriculares da formação básica e técnica às questões do trabalho, ciência e cultura e à pesquisa, de modo a contribuir para a construção de um currículo integrado, potencializando o projeto de formação omnilateral do cidadão trabalhador. Neste sentido, concordo com as afirmações de Machado (2011, p. 92), segundo o qual:

Não é sem pesquisa, por exemplo, que se faz o resgate e a incorporação ao processo pedagógico do conhecimento empírico e experimental trazido pelo aluno. Não é sem pesquisa que o nível intelectual do conhecimento técnico poderá ser valorizado. Nem tampouco sem pesquisa se poderá desenvolver os conceitos e a compreensão dos princípios científicos e evidenciar como eles embasam as técnicas.

Para discutir sobre o segundo elemento, cito a contribuição de Nóvoa (2001), de acordo com quem o paradigma do professor pesquisador e o do professor reflexivo possuem significados diferentes, mas ambos expressam a mesma ideia. Assim, entendo a afirmação da professora Marlene (2021) de que “todo professor é um pesquisador” como uma referência ao professor que reflete, pesquisa e reconfigura sua própria ação, levando em consideração a teoria e as suas experiências, num processo contínuo de reflexão, (auto)formação e transformação da sua prática. De acordo com Nóvoa (2001, n.p.),

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise.

Diante dessas considerações, destaco a pesquisa como um elemento constituinte do processo identitário dos docentes que me acompanham nesta investigação, seja por meio da

⁴⁷ As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE nº 01/2021), no inciso V do Art. 3º, mantêm a pesquisa como princípio pedagógico para o trabalho na EPT. Todavia, o documento apresenta concepções educacionais diferentes das diretrizes anteriores, incorporando conceitos do ideário neoliberal como a laborabilidade, as habilidades socioemocionais, a empregabilidade, o mercado de trabalho, o empreendedorismo e o protagonismo.

participação em programas específicos, como suporte metodológico para a prática educativa, ou pelo desenvolvimento de uma postura investigativa. A partir das narrativas dos meus companheiros, percebo que, pela pesquisa, cada um à sua medida, os professores e professoras passam a estabelecer conexões, referências e perspectivas comuns que repercutem no processo de constituição da identidade profissional docente.

O debate sobre a pesquisa também é abordado nas narrativas em relação às condições objetivas para a sua realização. Em sua história, Renato expressou os desafios impostos pela política de contingenciamento e redução de subsídios vivenciados nos últimos anos. Esta realidade trouxe consequências significativas para as atividades desenvolvidas nas instituições públicas federais, mesmo antes da pandemia da Covid-19. Particularmente, no *campus* Betim, os cortes de verbas prejudicaram a estruturação e ampliação dos laboratórios, bem como a aquisição de equipamentos e insumos. Refletindo sobre esse cenário conturbado, o professor demonstra o desejo de aprofundar os estudos que realizou durante o mestrado e o doutorado, e questiona:

[...] que pesquisa a gente conseguiria propor? Porque se não estou enganado, no *campus*, não tem ninguém que consiga fazer a pesquisa que estudei no doutorado ou mestrado. Então esse é um ponto muito importante, está todo mundo fazendo uma alternativa, o que é possível com a estrutura que se tem (RENATO, 2021).

Em outro trecho, meu companheiro considera que esse é um desafio maior para os professores das áreas técnicas:

[...] os professores da química estão acostumados a trabalhar com equipamentos que custam em torno de R\$ 300 mil, isso eu estou falando da época que o dólar estava três reais [...]. Outro dia saiu o edital do IF que incluía capital, né? Cada projeto poderia pedir, no máximo, R\$ 50 mil. Então, é esse tipo de barreira que a gente tem encontrado. Mas, é claro, né, não faz sentido exigir e lutar por mais, sabendo da nossa situação financeira, não só para pesquisa, para o *campus* como um todo, né? O investimento está sendo cortado em várias áreas, mas a gente percebe que esse é um desafio específico para a área técnica (RENATO, 2021).

Para Francisco, que leciona disciplinas da formação profissional nos níveis médio e superior na área de automação, a aquisição de equipamentos e insumos parece ser menos urgente que a providência de mais espaço físico.

[...] se você for olhar lá, tem coisa até em cima dos armários. Por quê? Porque o laboratório é de acionamentos elétricos agora, mas ele se divide, ele se transforma em eletrônica de potência daqui a pouco, depois eles se transformam em outro, e depois se transforma em outro. Então, em termos de equipamentos, eu diria que a gente está ali (pausa), para a automação, tá? Há uns 80% do que a gente precisa chegar [...] agora, no espaço físico nós estamos transformando o cenário, porque dois laboratórios não atendem de jeito nenhum! Mas eu sei que se a gente comparar

com a realidade tanto pública quanto privada vai encontrar coisas que são muito piores. Então, na comparação, a gente está acima da média (FRANCISCO, 2021).

As histórias produzidas por professores da área de mecânica também reforçaram esses pontos, como narrou Victor (2021):

[...] hoje a gente não está 100% montado, ainda não, né? Mas, estamos tentando o máximo possível para equipar os laboratórios. Os alunos já vêm hoje, os *softwares* de desenho, a parte de fluídos eles conseguem ter, a parte de manufaturas consegue ver, motores consegue ver também, usinagem está bem completa. A nossa área hoje, então, assim (pausa), gradativamente nós estamos crescendo, de pouquinho em pouquinho, estamos correndo atrás [...]. Têm muitos professores empolgados querendo trabalhar, só precisa de equipamento, precisa de matéria-prima para trabalhar, sem isso o cara vai desanimando.

Dessa forma, as narrativas indicam que a redução de recursos compromete significativamente as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas no *campus*, especialmente aquelas que preveem o uso das oficinas e dos laboratórios. Mesmo assim, os professores mostram-se comprometidos com a formação dos discentes e dispostos a se adaptarem às condições do contexto, reformulando suas abordagens para abranger os temas definidos nos programas. Por exemplo, Victor (2021) dedicou uma parte de sua narrativa às lembranças do início do *campus*, quando a instituição ocupava um espaço cedido pela prefeitura de Betim e não havia laboratório ou oficinas. Ele narrou que se firmaram vínculos fortes entre os professores e como eles se organizaram para enfrentar as dificuldades vivenciadas naquela época. Ao refletir sobre as mudanças nos últimos anos, afirmou que o grupo continua se reinventando para atender às necessidades dos alunos, embora os desafios presentes sejam diferentes. Nostálgico, ele lembrou dos antigos colegas que não estão mais no *campus* e como conseguiram desenvolver videoaulas, palestras e uma parceria com a UFMG para a realização de visitas guiadas aos laboratórios e aulas práticas, ampliando assim o conhecimento dos alunos. Sobre o seu sentimento, ele narra: “Eu tenho muito orgulho de falar isso, né? De estar trabalhando desde o início, de ver crescendo, de fazer parte de todo o processo!” (VICTOR, 2021).

Outro aspecto abordado nas narrativas foi a carência de material didático apropriado para o trabalho com os alunos da EPT, em particular no nível médio. Em sua história, o professor Helder (2021), da área de educação física, narrou que não possui acesso a material didático-pedagógico adequado para auxiliar nas suas aulas, o que, segundo ele, dificulta o trabalho, pois é preciso buscar outras fontes de referência, como as publicações acadêmicas, e adaptá-las, para tornarem-se acessíveis para os alunos do ensino básico. A narrativa de Renato também abordou a falta de bibliografia atualizada e adequada às aulas das disciplinas técnicas

do curso de química. Em sua história, ele contou que, para enfrentar a situação, os professores e professoras da área se reuniram e elaboraram o próprio material, adaptando a bibliografia de referência do ensino superior às disciplinas do curso técnico, além de identificar e incluir no material as análises químicas relacionadas às demandas locais.

Essa capacidade de criação e inovação que a atividade docente atualmente exige dos professores é apresentada por Nóvoa (2002) como um esboço de uma nova profissionalidade docente. Para Imbernón (2011, p. 74), por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas e ações colaborativas, “a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada”. Nesse sentido, percebo uma transição do processo identitário dos professores, pela adesão a uma nova concepção da relação entre conhecimento científico e prática pedagógica, num posicionamento de rejeição à visão dos professores como executores de tarefas determinadas por especialistas e sistemas escolares. No que diz respeito a essa redefinição atual do papel docente:

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção cotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma atividade constante de produção e de invenção (NÓVOA, 2002, p. 36).

Ainda refletindo sobre a mobilização do grupo para construir um material didático adequado às discussões da EPT, percebo que a cooperação, mais uma vez, emerge como uma forma de enfrentamento dos desafios apresentados no trabalho nesta modalidade. Além disso, em sua história, o professor Renato (2021) destacou outra particularidade da docência nos Institutos Federais: compreender as necessidades e promover a interação das atividades educacionais com os arranjos produtivos, sociais e culturais do território.

Manoel contribui com essa discussão, pois em sua narrativa reflete sobre a importância dos docentes da EPT se manterem atualizados em relação às demandas locais e à renovação dos processos ligados ao eixo tecnológico do *campus*. Ele conta que, desde os tempos em que trabalhou na indústria, passando pelo momento de atuação como instrutor em escolas profissionalizantes e professor em cursos superiores de faculdades privadas, até a condição atual de docente no IFMG, ele sempre se esforçou para estar atualizado a respeito dos novos

conhecimentos que estão sendo produzidos e as demandas no entorno institucional, especialmente aquelas relacionadas à sua área de atuação. Ele destaca o papel significativo da formação em sua carreira, graduado em engenharia mecânica e mestre em engenharia de materiais, quando iniciou no magistério. Mesmo antes de ingressar na carreira de docente EBTT, ele decidiu cursar uma segunda graduação, uma licenciatura em tecnologia mecânica. Em diferentes momentos de sua trajetória, Manoel investe em ampliar seus conhecimentos, tanto no campo da educação quanto específico de sua área, e demonstra interesse em transpor suas experiências de aprendizagem para o contexto de sala de aula⁴⁸.

A esse respeito, com entusiasmo, ele contou sua recente participação em um curso ofertado por uma empresa de fabricação mecânica. Nessa experiência, ele conheceu outra forma de usar uma peça e, ao realizar alguns testes, ele constatou que a vida útil da ferramenta cortante da máquina era maior usando o novo método. Em sua narrativa, ele expressou sua satisfação com a descoberta e em compartilhar seu aprendizado com os alunos: “você vai pesquisando, pesquisando, fazendo teste, fazendo teste, e vê que a ferramenta tem uma vida útil mais longa desse outro jeito, e isso eu falo para os meus alunos, por isso eu gosto tanto de fazer os cursos [...], é muito interessante, é realmente gratificante!” (MANOEL, 2021). Esse episódio da narrativa do professor reforça as considerações de Moura (2008) de que o trabalho docente na EPT deve abranger a interdependência entre o ensino e a pesquisa, bem como a interação com o entorno institucional.

A história produzida por Manoel evidencia o seu compromisso pessoal com a própria formação profissional permeado por um sentimento de realização e satisfação com o trabalho. No caso *Do choque à formação*, narrei a trajetória formativa desse professor a partir do ingresso na docência. Nesse episódio, você, leitor/leitora, possivelmente percebeu que Manoel iniciou sua prática docente com referência nas experiências que viveu em sua trajetória pessoal, especialmente como aluno nas escolas profissionalizante e técnica, constituindo seu modo de ser professor no cotidiano do trabalho. Ao longo do tempo, inserido na cultura docente, ele sentiu-se cada vez mais pertencente a essa categoria profissional, passando a ter identificação e compromisso com o coletivo. Reconhecendo-se como professor, Manoel buscou se profissionalizar. Afinal, como docente não bastava saber operar uma máquina, era

⁴⁸ A sala de aula das disciplinas do eixo profissional, no IFMG *campus* Betim, distancia-se da imagem tradicional (carteiras escolares organizadas em filas e viradas para um quadro), as atividades são desenvolvidas em um galpão que dispõe de diferentes tipos de máquinas e equipamentos relacionados a processos mecânicos, eletroeletrônicos e físico-químicos.

preciso saber “o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos” (ROLDÃO, 2007, p. 98). Para isso, mesmo sem a exigência legal, ele cursou uma segunda graduação em licenciatura, de modo que participou de um processo formal de formação de professores.

Em suas reflexões, o professor também destaca a percepção das diferenças entre os projetos de educação profissional que ele vivenciou, como docente no Senai e atualmente no IFMG. Ele narra:

O Senai realmente forma a mão de obra para a indústria. O diferencial do Senai é a prática, o diferencial das escolas federais, dos IFs, do IFMG, do Cefet é a teoria. [...] Eles focam no vamos fazer, a carga horária na máquina é muito maior, eles usinam muito mais com instrumentos, então eles têm muito mais carga horária prática do que a gente. Em contrapartida, os nossos alunos estudam muito mais os modelos, os conceitos, os processos de fabricação, né, teoria dos materiais, tem muito mais carga horária teórica (MANOEL, 2021).

Manoel reconhece o Senai como uma instituição de formação profissional, mas destaca suas características distintas em relação às escolas que fazem parte da Rede Federal. O modelo educativo do Senai tem como objetivo preparar individualmente o trabalhador para o mercado, por meio de cursos de curta e média duração que se concentram no treinamento e na memorização de tarefas específicas relacionadas às necessidades da ocupação a ser exercida. Por outro lado, os Institutos têm como prioridade oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio, promovendo o desenvolvimento de competências intelectuais mais avançadas e o domínio do conhecimento científico e tecnológico (KUENZER, 2002).

Meu companheiro, portanto, constrói sua identidade profissional docente na relação com suas vivências pessoais, na atuação anterior como engenheiro, no exercício da docência, na formação inicial e continuada, na percepção de integrante de uma classe e nas relações com os alunos e colegas de trabalho. Como afirma Nóvoa (2013), esse é um processo complexo que necessita de tempo, um tempo para conformar mudanças e reconstruir a si mesmo. Sua narrativa sugere, ainda, uma prática docente pautada pelo diálogo, pela contextualização do ensino e pelo pensamento crítico, o que remete ao *triplo AAA* (Adesão, Ação, Autoconsciência) do processo identitário docente apresentado por Nóvoa (2013).

Os excertos da história produzida por Manoel também corroboram a argumentação proposta por Moura (2008) sobre a importância da formação de professores para a especificidade da Educação Profissional e Tecnológica. Para o autor, esse processo deve seguir três eixos principais: a formação político-pedagógica, os conhecimentos específicos e a interconexão

desses dois com a sociedade e o mundo do trabalho, abarcando também a discussão da função social da EPT e a atuação do professor nesse contexto. Segundo Moura (2008), é fundamental que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do professor, mas que seja impulsionada pelas demandas institucionais. Desta forma, compreendo que a formação dos docentes dessa modalidade deve ser um processo contínuo, que não acaba com a conclusão de um curso, conforme afirma Nóvoa (2019, p. 9): “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” e inclui, necessariamente, uma dimensão de reflexão e de análise sobre as situações educativas vivenciadas pelo professor.

Em sua história, Manoel (2021) também narrou com orgulho a experiência de seu filho; contou que, recentemente, o garoto concluiu o curso de engenharia e planejava seguir os seus passos profissionais, projetando uma carreira na educação. Na data do nosso encontro, meu companheiro estava próximo a comemorar seus 60 anos de idade; segundo ele, longe de pensar em se aposentar. Ouvi-lo narrar sua trajetória de vida, o seu relacionamento com os estudantes e a sua busca constante por novos conhecimentos me emocionou. Sua voz calma e suave contrastava com o entusiasmo e alegria que ele transmitia. Mesmo quando narrou memórias tristes, Manoel manteve um largo sorriso no rosto e um olhar atento às minhas reações. Essa entrevista me tocou de modo muito especial. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, houve ocasiões em que considerei deixar a docência na rede municipal de Contagem, pois o acúmulo de trabalho dos dois cargos, as atividades de estudo, o cuidado dos filhos e as tarefas domésticas, no contexto de pandemia, em muitos momentos foram extenuantes. É provável que ele não saiba, mas a nossa conversa motivou a renovação do meu compromisso com a escola e a profissão docente.

Assim como Manoel, o investimento pessoal em formação inicial no campo da educação foi narrado por outros quatro professores e uma professora. O professor Grey também trabalhava no ramo da engenharia, migrou sua carreira para a docência e fez uma segunda graduação em licenciatura. Ambos ingressaram no IFMG com cerca de 50 anos de idade. Mariana cursou a segunda graduação em licenciatura, porém após iniciar sua carreira como docente EBTT. Por sua vez, os professores Francisco e Jorge optaram por cursar a pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico, posteriormente à entrada no IFMG. Diferente de Grey e Manoel, os professores Francisco, Jorge e Mariana ingressaram na EPT com pouca experiência no magistério, antes dos trinta anos de idade, e realizaram a formação para a docência somente depois de concluírem a pós-graduação *stricto sensu* em suas áreas de formação inicial.

Ao produzirem suas narrativas sobre a experiência de participação em cursos voltados para formação do professor, meus companheiros e companheiras destacaram as contribuições dos momentos de troca de ideias e vivências entre os colegas, o sentimento de incompletude que os instiga a estar continuamente em busca por aprender e o impacto positivo da formação no processo de reflexão e mudança das práticas de trabalho. No excerto a seguir, Jorge narra seu sentimento de insegurança como professor e de que maneira a pós-graduação em docência se tornou uma oportunidade de reflexão e compreensão de questões do campo da educação, de enriquecimento das práticas no laboratório de automação e dos trabalhos interdisciplinares.

[...] eu não me vejo como ‘o professor’, sabe? Aquela pessoa que você olha: esse cara sabe exatamente onde está a dúvida. Eu nunca me vi nessa foto e eu ainda não me vejo. Eu fiz a pós-graduação em docência e foi diferente para mim do que para quem fez a licenciatura, talvez, né? Eles veem a teoria para depois ir à prática. Eu vi mais a prática, de sala de aula, para depois ver a parte teórica. Então, assim, leva a reflexões, inevitavelmente, (pausa) leva com certeza, né? A aula é baseada em reflexão, algumas coisas te dão instrumento para pensar, [...]. Eu aprendi muito com os colegas. A gente trocou muita ideia e acabei levando muita coisa para a disciplina de laboratório, ideia para o trabalho interdisciplinar, ideias para a automação. Então, foi excelente poder trocar ideias e conhecer várias pessoas de outros *campi* (JORGE, 2021).

Mariana (2021) também evidencia a importância da formação pedagógica no seu processo de desenvolvimento profissional. Mesmo com experiência na docência, e não sendo esta uma exigência do cargo, ela narra que sentia a necessidade de cursar a licenciatura como forma de qualificação e reconhecimento profissional. No trecho a seguir, ela ainda destaca a contribuição da disciplina de didática para a sua formação.

Eu já estava no IF. Por eu ter entrado só com o bacharelado, era um misto de: agora eu sou professora, quero fazer; falta pouquinho, por que não faço? como também uma preocupação, assim; estou no ensino básico e não tenho a licenciatura, sabe? Aquilo me incomodava. Então, foi muito legal, foi muito legal mesmo. Acho que é isso, a licenciatura contribuiu muito mesmo para várias questões que eu pensava, várias reflexões. Por exemplo, antes de fazer didática eu ficava pensando, assim, a gente dá aula, sei lá, há 17 anos, não sei quantos anos, mais de quinze tinha. Vou fazer didática? É meio estranho, né? Mas, foi a disciplina que talvez eu mais tenha aprendido, talvez a que eu mais aprendi na minha vida inteira de estudante, e, olha, foram dez anos na universidade (sorri). É isso, fazer licenciatura foi muito importante para a professora que eu sou hoje (MARIANA, 2021)

Das narrativas de Marcelo e Michel também emergem as marcas da participação na disciplina de didática. Os dois não possuem formação inicial para a docência ou equivalente e cursaram a disciplina durante a pós-graduação *stricto sensu* em engenharia. Eles vivenciaram experiências diferentes, mas ambos destacaram como se dedicaram às propostas das aulas e o quanto proveitosa foi essa participação para refletirem sobre ensino, aprendizagem, relação professor-aluno, entre outras temáticas. Marcelo, que já era docente no IFMG quando cursou

a disciplina, narrou sobre seu interesse pelos assuntos discutidos e como sua interação com os colegas de classe e o professor possibilitou uma maior compreensão de questões sobre a docência no ensino superior. Por sua vez, Michel cursou a disciplina num momento da trajetória de sua vida em que não vislumbrava exercer a profissão docente, no entanto, ele destacou o quanto se envolveu com as questões tratadas e sua satisfação por ter apresentado, no trabalho final, uma aula sobre mecânica automotiva.

Durante o mestrado eu fiz uma disciplina lá na Faculdade de Educação, que era didática do ensino superior, a professora (pausa) eu esqueci o nome dela, eu queria muito lembrar o nome dela agora, bom, foram aulas ótimas, ela tratou de ensino mesmo, sabe? Da docência! O trabalho final era apresentar uma aula para os colegas da turma. E aí juntei o que eu gosto de falar, de carros (sorri), e fiz uma aula sobre mecânica automotiva. A galera aplaudiu no final, foi um negócio que me marcou, foi muito legal (MICHEL, 2021).

Um fato que chama a atenção é que, em suas histórias — independentemente de sua formação inicial —, meus companheiros e companheiras enfatizam a importância da formação para a docência. Ao compartilharem suas experiências de participação em cursos e disciplinas voltados para aspectos teóricos e metodológicos no campo da educação e ao refletirem sobre o conhecimento proveniente da prática profissional, percebo que os professores e professoras reconhecem o conhecimento pedagógico como sendo um saber específico da profissão e o toma como fator que ratifica o sentimento de pertencimento ao quadro profissional docente. Importa esclarecer, contudo, o significado atribuído a esse conhecimento por alguns participantes, posto que o compreendem como técnica ou método para o ensino de um dado conteúdo. Estes aspectos das narrativas corroboram a defesa de Roldão (2017) em relação à necessária centralidade do conhecimento didático-pedagógico como elemento mediador e agregador das demais dimensões que compõem a profissionalidade docente.

A participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* em áreas específicas de conhecimento também foram indicadas pelas trajetórias como referência significativa para a construção da identidade profissional dos docentes, seja pela oportunidade de pesquisa e aprofundamento do conhecimento na especialidade da formação inicial, seja pela valorização e progressão na carreira. Neste sentido, percebo que os participantes têm a formação acadêmica como valor de referência para a sua profissionalização. Além disso, as histórias apontam que a busca por aprimoramento profissional tende a valorizar de forma diferente as atividades de formação para o ensino e para a pesquisa, o que me leva a compreender que a maioria dos meus companheiros e companheiras vêm consolidando suas formas de ser e de estar docente na EPT com referência nos professores universitários. Como propõe

Romanowski (2012, p. 37), “no desenvolvimento profissional dos docentes, a especialização gera um afastamento das atividades de ensino”.

Ao refletir sobre as experiências formativas compartilhadas por meus companheiros e companheiras, tive a oportunidade de reviver minha própria trajetória e acessar novas percepções sobre a simbologia, as marcas históricas e sociais que compõem a minha identidade profissional. O meu início na docência também foi marcado pela participação em congressos, cursos livres e ações de formação continuada centradas em componentes científicas específicas da minha formação inicial. Percebo que essa postura tem relação com o modelo escolar que eu e os meus companheiros vivenciamos, baseado em aulas expositivas, unidirecionais, com pouca, ou nenhuma, participação dos alunos. Neste sentido, o interesse narrado pelos participantes por formações que priorizam o conhecimento do conteúdo científico que ensinam sugere que a identidade docente dos professores ainda é construída em torno da concepção do ato de ensinar como dominar e transmitir um conteúdo.

A heterogeneidade das turmas foi outro tema que emergiu das narrativas produzidas pelos professores e professoras participantes desta pesquisa. Ainda que o ingresso dos alunos no IFMG se dê por meio de processos de seleção que avaliam o desempenho acadêmico, as histórias mostram que o coletivo discente possui características distintas, associado a diferentes níveis de conhecimento, origens culturais e sociais, ritmo e formas de aprender. Atender essa diversidade requer que o professor seja capaz de adequar sua prática às necessidades de cada estudante, criando um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo. Essa realidade é reconhecida por Grey (2021), que narrou o desafio para sua atuação profissional nesse contexto: “precisamos saber como lidar com isso, tem pessoas que tem aquele *start* muito rápido e outros muito, mas muito lento”. Neste mesmo sentido, referindo-se ao período em que o *campus* ofertava cursos subsequentes, Victor (2021) narrou:

[...] o curso era pós-médio, para alunos muito diferentes, com necessidades distintas. Eles queriam fazer o curso técnico, mas tinham muita dificuldade. E era uma grande dificuldade nossa também, porque os alunos chegavam com um déficit muito grande, né? Nessa época a escola era emprestada, a gente queria (pausa) a vontade nossa de trabalhar era grande (voz embargada), mas o próprio Instituto estava começando e (pausa). Fomos guerreiros! Fomos guerreiros, sabe?

Essa questão remete à dimensão da formação do professor que se constitui na prática profissional, nos saberes e sensibilidades aprendidos no processo de socialização e de aquisição da cultura da profissão. Como explicitado por Nóvoa (2009), o compromisso com a inclusão social e a diversidade cultural é parte do *éthos* docente, pois educar é proporcionar

aos estudantes “oportunidades de ultrapassar as fronteiras que, muitas vezes, lhe são impostas pelo nascimento, estruturas familiares ou motivações sociais” (NÓVOA, 2009, p. 31). Na mesma direção, segundo Kuenzer (2011), o professor deve estar preparado para lidar com as diferenças, identificá-las corretamente e selecionar conteúdos, métodos e formas de avaliação para enfrentar as desigualdades e permitir, da melhor forma possível, a participação dos alunos na vida social e produtiva. Assim, torna-se fundamental para a formação docente a criação de espaços e tempos favoráveis à (auto)formação participada, a fim de promover a reflexão e troca de experiências entre pares, a interlocução de saberes, a redefinição das práticas e o desenvolvimento profissional no âmbito da formação continuada.

Portanto, além de uma formação político-pedagógica, dos conhecimentos específicos e da interconexão desses dois com a sociedade e o mundo do trabalho (MOURA, 2008), é essencial para a formação do professor para a EPT abranger o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2022). A formação, nessa perspectiva, contribui para a construção de um saber próprio da profissão docente, que é adquirido ao longo da carreira e leva, gradualmente, à transformação dos costumes, das formas de sentir, pensar e agir em situações de trabalho. Como defende Nóvoa (2009, p. 44), é essencial “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores”.

Os processos formativos narrados indicam que o desenvolvimento profissional dos participantes envolve investimento pessoal e se traduz na participação em atividades de formação voltadas para o conhecimento específico da disciplina que lecionam e, em alguns casos, para aspectos pedagógicos. As histórias, ainda assim, sugerem certa fragilidade no processo de construção da identidade docente nos preceitos que fundamentam a EPT, isto é, na perspectiva de uma formação humana omnilateral, visto que expressam maior ênfase para a formação técnica na integralidade da formação do cidadão trabalhador. Contudo, em suas narrativas, os professores e professoras destacaram a importância do trabalho colaborativo e a necessidade, no processo de *ensinoaprendizagem*, de ampliar a articulação entre formação geral e formação profissional, embora não tenham feito proposições ou narrado como eles têm buscado implementar tais premissas.

Acerca do aspecto colaborativo da atividade docente, as narrativas indicam que o diálogo e o trabalho conjunto ocorrem pontualmente entre os docentes do mesmo grupo de pesquisa ou área, quando enfrentam desafios em comum. Isso é atribuído às condições institucionais e

organizacionais inadequadas, como a falta de espaço e horários disponíveis, que dificultam encontros efetivos entre os membros da comunidade acadêmica. Portanto, a organização do IFMG *campus* Betim parece não favorecer a interação e partilha entre os professores. Como narrou o professor Victor:

Falta um espaço maior para a gente conviver, entre os professores mesmo, sabe? A gente sente muita falta. Em relação aos professores do integrado e da engenharia, a conversa quase não acontece, por causa dos horários, que são distintos, né? Acaba que não nos encontramos, quem dá aula de manhã não vai dar aula a noite [...]. Também pesa muito o espaço. Se tivesse um espaço melhor, um espaço para o professor ficar, ter o computador dele, poder trabalhar (pausa). Assim, eu acho que ele ficaria mais tempo na escola, aproveitaria mais o tempo. Acontecendo isso, os encontros presenciais entre eles melhorariam, os debates, a conversa, entendeu? Mas, assim, acontece sim, mas pode melhorar, pode melhorar muito! (VICTOR, 2021).

As histórias sugerem que no *campus* Betim a organização do trabalho escolar não prevê espaços para partilha de experiências e interação entre os professores. Além disso, indicam que os docentes possuem uma postura passiva em relação à formação continuada de cunho colaborativo. As narrativas mostram uma cultura profissional caracterizada pela individualidade e isolamento dos professores, o que se reflete nas trajetórias dos participantes. Ao longo do percurso de suas vidas, de maneira geral, os professores e professoras não tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades como trabalho em equipe, abertura à diversidade e cooperação. Isso reforça a responsabilidade da instituição em criar uma estrutura que permita aos professores desenvolver um processo formativo autodeterminado e comprometido com seu próprio desenvolvimento profissional. Afinal,

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, p. 21).

Considero, assim, que as trajetórias narradas apontam para a necessidade de se encontrarem novas formas de pensar a formação continuada na EPT, visando à reconfiguração da identidade do professor como “aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2005, p. 116). Desse modo, reforça-se o sentido definidor da profissão docente: a aprendizagem do aluno, na pluralidade das suas dimensões. “Não se trata apenas de formar individualmente cada professor, mas também de reforçar o coletivo docente” (NÓVOA, 2022, p. 15). Portanto, é fundamental consolidar um novo paradigma para a formação continuada dos professores da EPT, garantindo-lhes autonomia, autoridade e

reconhecimento, numa perspectiva indutora de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1992). Essa formação deve ser baseada na reflexão crítica e na teorização da prática, sustentada em saberes científicos e na integração com a cultura profissional docente. Esse processo exige mudanças organizacionais nas instituições e no trabalho dos professores, conferindo ênfase para a promoção do diálogo e oportunizando encontros entre os membros da comunidade acadêmica para compartilharem, refletirem e intervirem de forma colaborativa em situações de trabalho.

Para Imbernón (2011), esse modelo de formação continuada pressupõe o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento e não executores de tarefas. Com efeito, “quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro” (IMBERNÓN, 2011, p. 80). Isso, no caso dos Institutos, é potencializado pela singularidade e pluralidade que compõem o coletivo docente. Nesta perspectiva, a formação não se limita à resolução de problemas cotidianos ou à aquisição de técnicas de ensino, expande-se no sentido de uma constante revisão dos modos de relacionar-se com os outros e com a própria realidade em prol de um projeto comum de transformação social. Nos termos de Imbernón (2011, p. 51),

[...] a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. [...] Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.

Frente à complexidade de aspectos presentes na natureza e nas exigências da atividade docente na EPT, reforçar a coletividade pode configurar-se como elemento importante no processo de superação dos desafios inerentes a este contexto, bem como tornar-se meio para resgatar a potência dessa modalidade de ensino, a partir da valorização das singularidades e pluralidades existentes. Pela coletividade, valores e objetivos são compartilhados, abrindo caminhos para que os docentes se unam em prol de um projeto comum, passando assim de uma identidade individual para uma identidade coletiva. Nessa perspectiva de formação continuada, todos se apoiam mutuamente, num protagonismo compartilhado e dialógico, remetendo para “a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética” (NÓVOA, 2009, p. 41). Ao estimular a coletividade, a instituição contribui para a reconfiguração da cultura docente, promovendo o desenvolvimento

profissional e fortalecendo a identidade dos professores. Afinal, por meio do trabalho individual, nenhuma transformação será possível.

4.4 Histórias para futuros outros

Em suas narrativas, meus companheiros e companheiras entrelaçaram experiências de suas trajetórias de vida, organizando o vivido em histórias que permitiram reflexões sobre o passado, problematizações do presente e projeções para o futuro. Os enredos foram compostos numa perspectiva de avanço, pois expressaram o desejo dos participantes de seguirem carreira como docentes na EPT e revelaram os sonhos que os inspiraram ao longo do caminho. É nessa perspectiva que sigo para o final desta jornada, narrando histórias de mudança, encontros, pertencimento, motivações e expectativas, que são construídas no presente, ancoradas no passado e que, a partir do singular, possibilitam imaginar futuros outros.

Nesse processo de narrar a vida, torna-se cada vez mais evidente que a formação ocorre continuamente por meio da reflexão e das interações que estabelecemos uns com os outros e com o mundo; afinal, viver é uma experiência coletiva. Com o intuito de ampliar o presente para reorientar nossa trajetória, apresento um trecho da narrativa de Renato sobre sua participação em uma ação de formação proposta pelo Núcleo de Apoio Educacional (NAE) do IFMG *campus* Betim, da qual eu também participei. Essa ação ocorreu na semana antecedente ao início do ano letivo de 2021, durante um período em que ainda vivíamos o isolamento social e aguardávamos ansiosamente pela vacina contra a Covid-19. Por isso, as atividades foram realizadas de forma virtual. O encontro tinha o objetivo de avaliar as ações desenvolvidas no âmbito do Ensino Remoto Emergencial (ERE), bem como discutir o currículo da EPT, principalmente em relação à garantia da inclusão nesse contexto.

Para enriquecer as discussões, o NAE organizou três dias consecutivos de palestras, seguidas de roda de conversa, que tiveram a participação das professoras convidadas: Adélia Costa, que abordou a temática da avaliação; Lucília Machado, que discutiu as questões sobre o currículo na EPT; e Sônia Rodrigues, que trouxe reflexões sobre a inclusão da pessoa com deficiência. A presença dos servidores, docentes e técnicos nessa ação foi bastante expressiva, com discussões enriquecedoras (por vezes intensas), que possibilitaram ampliar o conhecimento sobre as temáticas abordadas e promover um debate mais aprofundado sobre os

desafios enfrentados no ERE, as concepções de currículo na EPT e como a inclusão poderia ser efetivamente garantida. Sobre esses encontros, Renato afirmou:

Nessas palestras eu percebi que realmente há a necessidade de se estudar a educação. Porque a partir do momento que você estuda, você reconhece as questões discutidas. Porque quem não teve contato ainda, com os conceitos, com as aplicações, assim, primeiro está se sentindo acuado, como se tivesse uma formação de menos valor, né? Mas, eu acho que o que está sendo incentivado ali é que as nossas formações se tornem ainda melhores [...]. Eu lembro que foi comentado, né?, que muito se aprende na prática. Sem dúvida alguma! Mas a aprendizagem na prática não substitui o estudo da educação. Tem ciência, né? Tem teorias, isso até foi discutido, em uma das palestras. É científico, tem método e sem dúvida contribuiu positivamente. Não quer dizer que não há bons professores sem a licenciatura. Há outro caminho sempre, mas esse caminho ele já foi provado, né? Que contribui, contribuiu muito, né? [...] Então, acho que a resistência mostrada prova a necessidade, sabe? Prova a necessidade de formação nesse sentido, porque se não houvesse tanta resistência, se está todo mundo aberto, mostraria que já está todo mundo buscando, né? Mas a resistência, eu acho que evidencia uma necessidade (RENATO, 2021).

No excerto, é possível observar que, mesmo sendo uma ação de formação isolada e com temáticas pré-definidas, o evento foi relevante para os professores e professoras, que tiveram a oportunidade de refletir coletivamente e compartilhar suas perspectivas, conflitos e demandas. Essa abordagem de formação continuada em serviço, que utiliza palestra acompanhada por roda de conversa, aponta possibilidades para ações futuras que visem proporcionar aos professores espaço para reflexão, troca de experiências e saberes, além de suscitar a abertura para novas perspectivas e modos de agir na prática educativa.

Durante essa ação formativa, o debate sobre a formação para a docência dos professores da EPT atravessou as discussões propostas, assim como emergiu das narrativas produzidas nesta investigação, reafirmando que este é um tema complexo e controverso, que requer uma discussão mais ampliada. Isso se destaca, sobretudo, frente ao fato de que a formação inicial em licenciatura, de acordo com os participantes da pesquisa, não tem contemplado as especificidades da ação docente dessa modalidade de educação. Conforme narrou Nora (2021): “Como assim, dar aula para ensino médio, mestrado, graduação? Como era isso? [...] Porque eu não tinha conhecimento da Rede”. Portanto, como defendido por Machado (2008), é necessário que a formação de professores para a EPT considere os diferentes campos de conhecimento e esteja articulada com a prática pedagógica em seus diversos níveis de abrangência e contextos sociais.

Sobre esse aspecto, concordo com a afirmação de Renato de que, embora alguns conhecimentos possam ser construídos na prática profissional, a formação em princípios e

conceitos no campo da educação é importante para atuação docente, pois contribui positivamente para a mediação pedagógica e para a superação de alguns dos desafios da EPT. Isso não significa que as ações de formação continuada devam se limitar aos conhecimentos científicos e metodológicos da educação. Conforme mencionado anteriormente, compreendo que o trabalho do professor nessa modalidade abrange quatro gêneros de conhecimento: didático-político-pedagógico; técnico-científico e profissional relacionado ao componente curricular que ministra; da cultura da profissão; e da dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo.

No entanto, as histórias compartilhadas revelam que os professores têm se empenhado em participar de programas de pós-graduação estritamente relacionados à sua área de ensino. Possivelmente, buscam conciliar suas necessidades e interesses com as demandas formativas externas, visto que a formação por meio da pesquisa tem o potencial de ampliar o conhecimento e a autonomia do professor, garantindo progressão na carreira e qualificação profissional. Porém, os processos acadêmicos formais geralmente ocorrem fora da escola e distantes das discussões do cotidiano do professor. As narrativas indicam que a licenciatura muitas vezes ocupa um papel secundário nas universidades. Portanto, é importante estabelecer dentro da escola processos intencionais e sistematizados de formação que permitam aos docentes colaborarem entre si, refletirem sobre suas práticas e fazerem as mudanças necessárias, promovendo uma relação horizontal e dialógica entre as diferentes áreas do conhecimento. Essas considerações se relacionam com a análise de Roldão (2007):

Não nos parece, pois, muito produtiva a eterna discussão acerca do peso relativo da teoria e da prática no exercício da função de ensinar – e na respectiva formação. Na perspectiva em que nos colocamos neste texto, a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído – e refirme-se à formação – assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *ação profissional docente*, sua e observada noutros (ROLDÃO, 2007, p. 101, grifos da autora).

Concretizar uma proposta de formação com participação plena e colaboração docente, que coloca em questão o conhecimento próprio dos professores, pode contribuir efetivamente para uma renovação da profissão docente, especialmente na EPT. Contudo, não existem receitas prontas e aplicáveis a todo e qualquer contexto. Dessa forma, instrumentalizar (no sentido de produzir condições subjetivas e coletivas) o docente para analisar, avaliar e modificar sua própria ação pode representar um caminho promissor. Compreendo que, através da confluência dos diferentes saberes mobilizados durante momentos de reflexão sobre a própria

prática pedagógica, o professor gradualmente constrói um conjunto de alternativas de atuação. Esse processo enriquece seu repertório, possibilitando uma ação pedagógica flexível e uma abordagem adaptada às necessidades e especificidades do contexto em que está inserido.

Neste sentido, destaco novamente a importância da instituição apoiar e envolver os professores e professoras na consolidação desse novo paradigma de formação continuada. Ao longo de suas trajetórias, os docentes muitas vezes não contaram com uma base sólida de experiências e conhecimentos prévios que lhes permitissem desenvolver ações formativas de forma colaborativa e autônoma. As memórias compartilhadas sobre a escola, tanto como alunos quanto como professores, mencionam a presença de regras rígidas, práticas individualistas e ênfase nos resultados. Portanto, a instituição desempenha um papel fundamental ao fornecer suporte e orientação para que os docentes possam trilhar outro caminho, em direção a uma formação continuada mais abrangente, orientada pelo estímulo e questionamento mútuo. Uma formação que contribua para que os professores e as professoras reconstruam suas identidades e que favoreça o desenvolvimento profissional docente a nível coletivo.

Nesse horizonte, a formação continuada precisa valorizar as “formações informais”, que incluem processos de autoformação e investimentos educativos no contexto profissional. Segundo Nóvoa (2012), há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Estar em formação implica um investimento pessoal, envolvendo as dimensões éticas e políticas que sustentam o compromisso com as mudanças desejadas e a adesão a um projeto coletivo de escola. Portanto, é necessário romper com o modelo de formação continuada baseado na oferta diversificada de cursos e treinamentos externos e na participação isolada em ações de capacitação, demarcadas pelo modelo da racionalidade técnica. Como salienta o autor, “é tempo de os professores pensarem em formar-se, assinalando o *-se* as dimensões pessoais (o *eu* indivíduo) e as dimensões profissionais (o *eu* colectivo) nas quais esse processo deve alicerçar-se” (NÓVOA, 2012, p. 39, grifos do autor).

A formação continuada dos professores nos Institutos Federais também deve ter como objetivo ampliar a compreensão das bases conceituais que fundamentam a EPT na Rede Federal, como o currículo integrado, a educação politécnica, a formação omnilateral, a emancipação humana e o trabalho como princípio educativo. Independentemente da formação inicial (licenciatura, bacharelado ou tecnólogo), é importante que os professores se aproximem, reconheçam e se identifiquem com esses princípios e concepções. Além disso, a

formação continuada deve promover a interlocução entre teoria e prática e a integração entre ciência, tecnologia e cultura. Conforme Marise Ramos (2008, p. 4-5),

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

A integração entre trabalho e educação é uma tarefa complexa em que os professores e as professoras precisam oportunizar aos estudantes a compreensão dos significados econômico, social, histórico, político e cultural relacionados aos conteúdos ensinados (RAMOS, 2010). No entanto, as narrativas indicam a existência de diferentes entendimentos e um descompasso de ideias, especialmente devido à influência, nos últimos anos, de abordagens empresariais nas políticas públicas educacionais. Ao narrar sua história, Grey coloca em discussão o posicionamento de alguns colegas e da gestão do IFMG em relação ao projeto de educação que vem sendo encaminhado na perspectiva de manutenção da hegemonia de classe⁴⁹, abordando a ascensão de temas como a formação para o empreendedorismo e a inovação.

[...] tem gente que acha que nós somos formadores de empreendedores, mas a escola não tem essa função. Você tem que ofertar uma formação profissional? Tem! Tudo bem, mas o empreendedor vai ser um em cada um milhão [...]. Eu ouvi num debate, estava eu e a pedagoga lá na Reitoria, veio uma professora da Universidade Estadual do Paraná *campus* Londrina, se não me engano ou Maringá, não lembro [...]. Estavam representantes de outros *campi* e da Pró-reitoria de pesquisa. Eles estavam discutindo essa questão, muito empolgados com esse negócio de empreendedorismo. Essa visão deturpada de que educação tecnológica deve formar empreendedores não tá certo, tem que formar profissionais e pessoas [...]. Eu ouvi muito sobre isso, agora, nas últimas reuniões, principalmente no dia que tratou do 1º objeto do PNLD [obras didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida], as pessoas dizendo ‘Ah! Isso aí vai ser muito bom para trabalhar o empreendedorismo’. Eu sou enfático, a escola não está para formar um empreendedor! (GREY, 2021).

⁴⁹ Compreendo que a concepção formativa que vem sendo disseminada no país por segmentos empresariais (apresentados como ONGs ou Terceiro Setor) “impõe uma visão adaptativa e acrítica ao mercado de trabalho [...] através da formação — sob a ideia de empregabilidade, laboralidade, empreendedorismo, amplamente criticadas, mas de grande influência na população” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

O fragmento acima expõe as contradições existentes nas diferentes visões dos membros da comunidade acadêmica sobre o projeto de educação da instituição. Também mostra que os valores da sociedade capitalista e a atual política educacional⁵⁰ influenciam a prática pedagógica dos professores. Alguns docentes parecem seguir as normativas, incorporando o discurso neoliberal sobre protagonismo juvenil, inovação e empreendedorismo, enquanto outros adotam uma postura crítica e autônoma, atuando na busca de oferecer uma formação humana, emancipatória e cidadã. As narrativas dos meus companheiros e companheiras sugerem que os docentes têm a possibilidade de resistir ao controle e à influência do modelo societário vigente. Conforme afirma Kuenzer (2011, p. 678-679), por sua natureza não material, no trabalho docente “a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia”.

Essas considerações indicam a necessidade de que a formação do professor da EPT inclua estudos e práticas que lhe permitam a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições e que possibilitem o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais (KUENZER, 2011). Nesse contexto, a formação continuada numa perspectiva colaborativa mais uma vez se apresenta como oportunidade para transformar a cultura escolar, pois fortalece as relações interpessoais e amplia a compreensão do papel dos Institutos Federais e das bases teóricas que fundamentam a prática educativa na Rede Federal. Avançar nessa proposta não desvaloriza os saberes teóricos ou científicos, mas busca ressignificá-los no contexto profissional (NÓVOA, 2019).

Outro aspecto importante que emergiu das narrativas desta pesquisa foi a interação entre os professores e os alunos. As histórias evidenciam que a relação professor-aluno contribui para a construção de sentidos positivos da identidade profissional docente. Meus companheiros e companheiras se sentem envolvidos no processo de aprendizagem dos seus estudantes, reconhecem suas potencialidades e demonstram interesse em compreender suas referências socioculturais. A sala de aula é descrita como um ambiente agradável e afetuoso, onde os estudantes demonstram entusiasmo e vivacidade, e os docentes sentem-se respeitados e valorizados. Além disso, as narrativas sugerem que o interesse e o retorno positivo dos

⁵⁰ Destaco a Contrarreforma do Ensino Médio (NEM) (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b) e a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNCFP) (BRASIL, 2019).

discentes influenciam o sentimento de satisfação e realização profissional dos docentes, como disseram alguns participantes nos excertos a seguir:

A primeira turma [refere-se ao curso subsequente] que formou me chamou para ser paraninfo. Isso para mim, cara! Aí que virou a minha chave, assim: pô, eles gostam de mim como professor! E foi aí que realmente eu senti, é isso aqui, é o que eu quero seguir [...] eu tenho futuro aqui! Depois veio o curso integrado, foi uma experiência super legal, porque eu adoro os meninos do integrado, tem alguns professores que são assim: eu sou professor e você aluno, cada um do seu lado. Eu nunca acreditei nessa possibilidade [...]. Uma das coisas que eu faço muito, tanto na engenharia quanto no ensino médio, é me aproximar dos alunos, conversar, trocar ideias, contar umas piadas sem graça no corredor (sorri). Aí você vai criando entrosamento. É tanto que chega no final do semestre os alunos falam: ‘me adiciona no Facebook lá, professor!’, no Instagram, me procuram no LinkedIn, essas coisas todas, entendeu? (MICHEL, 2021).

Sou da sala de aula, não me interessa cargo nenhum. Eu gosto de ficar com os alunos, conviver com eles. A cabeça dos jovens me surpreende o tempo todo (ELIANE, 2021).

Hoje eu sou plenamente feliz dando aula para ensino médio, eu não vejo outra forma, assim, (pausa). Eu acho os adolescentes seres fantásticos, a energia, eles são muito legais, eu adoro trabalhar com adolescentes (MARIANA, 2021).

Tá tudo tão difícil, né? A situação política do país, a pandemia, né? E aí a gente começa a dar aula, a gente se envolve com os alunos, a gente se envolve com os planos deles e parece que a gente esquece de tudo, parece que é um bálsamo na vida da gente, né? (MARLENE, 2021).

Eu gosto muito desse contato. Vocês não têm noção a falta que tá fazendo né? Esse momento de aula remota, sem contato com os alunos, o dia de ir ao *campus*. Ah! É algo que faz muita falta, né? É esse contato que nos alimenta, nos dá energia, que cansa, mas que também nos renova, né? (NORA, 2021).

Eu fico apaixonado quando vejo o aluno dando aquele clique! Quando o cara para, tem aquele olhar para o nada, e fala: ‘isso aí é muito legal, é muito legal!’, isso é impagável (JORGE, 2021).

[...] talvez seja até uma característica do Instituto, né?, pelo menos nesses dois *campi* que eu trabalhei, essa proximidade com aluno existe demais, e eu acho que é importante para a formação deles, entre os colegas também, eu acho que todo mundo tem que trabalhar junto, todo mundo tem diferenças? Tem! É normal de todas as escolas, de todos os trabalhos. Porém, precisamos trabalhar juntos, isso faz muita diferença para mim. Eu gosto desse ambiente, eu gosto da animação, eu gosto de interagir com os alunos (LEILA, 2021).

Os fragmentos anteriores expressam os sentidos produzidos pelas professoras e professores ao refletirem sobre a interação com os estudantes no cotidiano escolar, revelando uma percepção positiva dos participantes em relação a seus sentimentos pessoais e profissionais como docentes na EPT. Cada um dos participantes percebe e expressa essa dimensão de sua identidade profissional de forma subjetiva, influenciado por suas histórias de vida pessoais, acadêmicas e profissionais. Portanto, esses excertos apresentam experiências singulares, emoções e sentimentos construídos a partir das relações estabelecidas com os estudantes,

constituindo uma identidade docente de satisfação e realização com a profissão e com si mesmo enquanto profissional.

Através das narrativas, compreendo que a construção de sentidos positivos para a identidade docente na EPT também foi relacionada às percepções da aprendizagem e do sucesso dos alunos. As histórias indicam que a comunidade valoriza os bons resultados dos estudantes em concursos e processos seletivos, tanto para inserção no mercado de trabalho quanto para continuidade dos estudos. Isso gera reconhecimento e prestígio para os docentes, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao coletivo. Além disso, o bom desempenho dos alunos em avaliações externas, especialmente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foi considerado um indicador de qualidade do ensino, refletindo o comprometimento dos professores e a qualidade acadêmica da instituição.

A gente já tem uma história. Você pode ver no depoimento dos alunos do 3º ano, quando formam, eles saem extremamente satisfeitos com o que aprenderam, sabe? E mesmo que eles não sigam a carreira técnica, eles conseguem encarar de frente o Enem, de cabeça erguida, sabe? Sem fazer cursinho nem nada! Não só em questões da escola, mas em questão pessoal do aluno, ele cresce durante os três anos. Eu brinco muito com os meus alunos (sorri). A gente tem aula com alguns alunos no primeiro ano e depois encontra com eles no terceiro, entram crianças, e crianças mesmo! No jeito da pessoa andar, de vestir, de conversar. Lá no terceiro ano, a gente brinca muito, ele já formado, é aquele homenzão, mulherona, com voz diferente, com outro pensamento, né? E feliz da vida, porque conseguiu fazer o curso, bem feito, aprenderam muito, saem cheios de planos (VICTOR, 2021).

No trecho anterior, Victor destacou a credibilidade e reconhecimento da comunidade ao *campus* Betim, ressaltando a qualidade do ensino e a satisfação dos estudantes em relação à própria aprendizagem e preparação para o Enem. Ele mencionou um ambiente escolar descontraído e uma relação próxima entre alunos e professores. Também ressaltou o desenvolvimento pessoal dos alunos ao longo dos três anos do curso, incluindo mudanças comportamentais, na forma de vestir-se, andar e expressar-se. Por sua vez, Márcia relacionou a satisfação dos estudantes e da comunidade às ações institucionais que possuem um caráter mais relacional, dialógico e comunitário.

A gente apresenta muitas possibilidades, os eventos que a gente faz, a semana de ciência e tecnologia, a gente apresenta muitas possibilidades, olimpíadas que esses meninos participam. Então, eles também alimentam essa ambição de ter uma formação às vezes mais plural, mais diversa e com mais experiências [...]. (MÁRCIA, 2021).

Ainda nesse aspecto, emergiu das narrativas a percepção dos docentes sobre como a compreensão da comunidade em relação à organização, exigência e rigor de suas ações repercute na sua prática educativa. As histórias indicam que os professores e as professoras se

preocupam em manter certo controle do comportamento dos alunos, em planejar atividades didáticas que demandam esforço e tempo para sua realização tanto em relação às propostas para serem desenvolvidas em sala de aula quanto fora do ambiente escolar e em priorizar o uso de avaliações somativas, com referência a imagem do professor especialista, que ainda se constitui socialmente como critério de excelência. Conforme mencionado por Michel (2021): “os meninos ralam muito, mas eles gostam demais de estudar no IF. Então, assim, acho que nós estamos no caminho certo”. Nesse sentido, as narrativas evidenciam que a boa convivência com os estudantes, a valorização e o prestígio perante a comunidade contribuem para a identidade docente dos professores, mas ainda faz-se necessário romper com as suas origens centralista, transmissora e individualista (IMBERNÓN, 2011).

As narrativas sobre a relação professor-aluno também indicam que muitos participantes consideram suas atitudes e histórias de vida como fonte de referência e influência para os estudantes. Esses docentes se veem como exemplos de vida e valores, compreendendo que seu papel vai além do ensino de conteúdos acadêmicos, pois engloba também o desenvolvimento pessoal dos alunos. Essa percepção ressalta a função social do professor na formação integral dos estudantes. Neste sentido, as histórias expressam a compreensão dos participantes sobre a influência de suas biografias na vida dos discentes, tanto no engajamento nas atividades acadêmicas quanto no planejamento de projetos futuros, como apontado por Márcia (2021):

No IF os alunos conseguem ter essa referência, para não desistir, para continuar, eles conseguem ter mais, né, porque os professores além de ser em número muito maior do que na rede, na rede municipal e estadual, têm experiências bem diferentes, né? Eles têm professores de uma geração anterior, tem professores de uma geração que está acabando de sair da universidade [...].

Em sua narrativa, Manoel apresentou a influência e o potencial de se tornar uma referência para os estudantes como algo positivo na relação professor-aluno, porém ressaltou a grande responsabilidade envolvida. Segundo o professor:

Então, a gente entende como que nós somos uma referência, não só para ensinar, mas de comportamento, sabe?, exemplo de vida, de mostrar para eles que a formação deles (pausa), independente se eles vão atuar na área mecânica, se não vão atuar na mecânica. Então, ao trabalhar com eles, a gente percebe que vai abrindo a cabeça e que a gente é referência. Isso é muito legal, mas também é uma responsabilidade (MANOEL, 2021).

O trecho a seguir, da narrativa de Grey, complementa as reflexões de Manoel. Além da consciência de que suas atitudes e comportamentos têm impacto na formação dos estudantes,

o professor aborda a responsabilidade de estabelecer uma postura ética e respeitosa na convivência diária com os alunos.

A gente vai, com o tempo, vendo que muitos alunos confiam mais em determinado professor do que em outro, exatamente pela proximidade, por seu exemplo. Então, a gente tem que pensar muito no nosso fazer, tem que ser algo bem feito! [...] Daqueles saberes que o professor precisa ter, um dos primordiais é você ter jogo de cintura, porque em um momento ou outro você vai perceber que você é falível, é preciso parar, respirar, relativizar, é preciso saber contornar algumas situações, ter postura profissional (GREY, 2021).

A consciência da sua ação profissional na vida dos estudantes e o reconhecimento dos seus limites sinalizam o comprometimento com o trabalho e a necessidade de o professor estar preparado para lidar com a complexidade e imprevisibilidade das situações que vivencia diariamente no contexto escolar. Como professora, entendo que a expressão “ter postura profissional”, mencionada por Grey, se refere à habilidade do docente em tomar decisões próprias, com autonomia e independência diante de situações inesperadas e de desafios da prática profissional.

De acordo com Nóvoa (2017), os professores estão sempre em um contexto de incerteza e imprevisibilidade. Muitas vezes, não possuem todo o conhecimento necessário ou todos os dados disponíveis, porém, mesmo assim, devem tomar decisões e agir. Esse conhecimento é essencial para a profissionalidade docente, mas não se trata apenas de habilidades técnicas. É a capacidade de integrar uma experiência refletida, que não é exclusiva do professor, mas do coletivo profissional, e atribuir-lhe um significado pedagógico. Esse conhecimento profissional docente é elaborado ao longo do tempo, está em constante reconstrução e relaciona-se à diversidade de experiências vivenciadas no cotidiano escolar e da sua reflexão. Ainda segundo o autor:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa (NÓVOA, 2002, p. 27, grifos do autor).

É nessa complexidade que está localizada a especificidade que caracteriza a ação docente, “relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *ação de ensinar*” (ROLDÃO, 2007, p. 94, grifos da autora). Na perspectiva da autora, ressalto que o ato de ensinar se configura essencialmente como fazer alguém aprender algo, que só se concretiza quando há um destinatário da ação, caso contrário, seria inexistente. Por isso, importa investir no conhecimento profissional docente e no desenvolvimento da

profissionalidade do professor a partir do estudo, reflexão, discussão e experimentação conjunta, dialeticamente no coletivo docente, sobre a própria prática: “Mas o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação e à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

A partir desse enfoque, compreendo que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado à mudança da prática pedagógica, pois implica em uma constante reflexão do professor sobre suas ações, a busca por novas estratégias e a adaptação às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Dessa forma, o docente pode proporcionar uma formação de qualidade e alinhada com os desafios contemporâneos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, importa destacar que a formação continuada “se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2003 p. 23). Portanto, o desenvolvimento profissional estende-se ao terreno da melhoria contínua das condições e relações de trabalho dos professores.

Sob o mesmo ponto de vista, compreendo que esta investigação abre caminho para a formação e desenvolvimento profissional docente, pois a experiência de narrar as próprias histórias permitiu aos professores e às professoras refletirem e interpretarem suas práticas profissionais, abrangendo correlações entre diferentes sujeitos, instituições e suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, o que pode levar a reconfiguração da identidade docente. Como expressou Jorge (2021), ao refletir sobre seu aprendizado a partir da participação no curso de pós-graduação em docência: “Ainda não me sinto à vontade para adotar alguns tipos de práticas inovadoras que estão em voga por aí. Eu não me sinto preparado para isso. Ainda quero adentrar mais nesse mundo, até para entender melhor”. Em sua narrativa, o professor reconhece a possibilidade de mudanças em sua prática, mas ainda não se sente preparado para implementá-las e afirma a necessidade de maior compreensão dos processos de *ensinoaprendizagem*. Sua reflexão indica a necessidade de formação continuada em aspectos pedagógicos e de aprofundamento dos conhecimentos técnicos e científicos da prática docente. Na mesma direção, ao compor a sua história, Márcia identifica lacunas em seu processo formativo, em especial no campo do ensino e da educação.

Inclusive, estou enveredando em tentar pesquisar mais sobre ensino de história e sobre educação. Porque eu acho que é uma possibilidade de pesquisa dentro da Rede Federal, que colabora tanto para minha formação, que eu vejo essa deficiência

mesmo de formação, quanto para pensar [...] num contexto maior mesmo, sabe? (MÁRCIA, 2021).

A reflexão sobre a própria formação e desenvolvimento profissional também foi abordada por Michel. Em sua narrativa, ele afirma que sua prática mudou ao longo do tempo, a partir de suas experiências cotidianas, do retorno dos estudantes e da troca de ideias com os colegas e equipe pedagógica. Ao refletir sobre seu início na docência ele narrou: “Então, eu comecei as minhas aulas cobrando muito dos alunos, meio que assim, não exatamente um carrasco, mas pressionando muito” (MICHEL, 2021). O professor afirmou que ainda não participou de cursos ou ações de capacitação com enfoque pedagógico, mas sempre se esforçou para acompanhar os avanços em sua área. Ele destacou que os materiais, a tecnologia e o currículo estão sempre mudando, por isso busca constantemente aprimorar seu trabalho. A esse respeito, Michel (2021) afirmou: “Eu estou sempre tentando melhorar as minhas aulas, sempre tem uma coisinha que a gente vai ali acrescentando, melhorando, tentando construir um negócio bacana, sabe? Então é uma evolução constante”.

Além das mudanças no modo de ser/estar professor provocadas pelo conhecimento construído a partir da própria atuação e pela socialização profissional no decorrer da carreira, emergem das narrativas experiências de formação que estimularam os docentes a reverem suas práticas. Conforme narrou Eliane (2021), sua participação em um programa de doutorado em educação tem lhe provocado refletir sobre a sua própria prática e postura profissional.

O doutorado está me ensinando muita coisa, inclusive me ensinando a ser uma professora melhor, quando a gente está fazendo o curso, assim, a gente começa a se analisar novamente, eu me analisei muito no meu mestrado, eu pesquisei a prática, né?, e agora novamente, eu voltei a pensar sobre o quanto eu tenho que melhorar, o quanto eu tenho que mudar o meu perfil de professora, o quanto eu ainda posso fazer, mas nunca é tarde, né? Estou no caminho, aprendendo. Eu estou me sentindo na graduação novamente (ELIANE, 2021).

Assim como Eliane, outros docentes ressaltaram a importância da participação em programas de formação continuada, como mestrado e doutorado, para o aprimoramento profissional, aprofundamento de conhecimentos e desenvolvimento de pesquisas. Vale ressaltar que, nas histórias, a motivação para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação não foi relacionada à busca por melhor remuneração. Provavelmente, porque meus companheiros e companheiras já estão estabelecidos em suas carreiras e contam com o benefício da RSC, conforme mencionado na seção 1.4. No entanto, as narrativas destacam a possibilidade de afastamento remunerado, obtenção de apoio financeiro e outras políticas de incentivo à qualificação profissional como estímulos para prosseguirem em sua formação.

Outro aspecto a ser considerado nessa reflexão é a prevalência nas narrativas do forte desejo, entre minhas companheiras e meus companheiros, de permanecerem na EPT. Como enunciado por Josso (2010) e Nóvoa (2002), ao narrarem suas experiências, os participantes realizaram um balanço retrospectivo que possibilitou uma compreensão das circunstâncias, das relações e das transformações em suas vidas ao longo do tempo. Dessa forma, as narrativas apresentam diversas comparações, modo escolhido pelos participantes para reforçar o sentimento de satisfação com a docência na EBTT. Nas histórias, a situação atual e os projetos futuros são contrastados com os desafios enfrentados anteriormente em escolas públicas de Minas Gerais ou na iniciativa privada. Isso foi apresentado nos casos *A melhor coisa da vida*, *Subindo na vida*, *Minha escola* e *Vale a pena sim!* e pode ser visto nas excertos a seguir:

Eu acho que, se eu estivesse só na prefeitura, já estava aposentada. Eu não daria conta de continuar. Agora, eu falo que eu quero morrer trabalhando, eu não quero me aposentar, porque me sinto bem com os alunos que eu tenho, me sinto bem com o meu trabalho (ELIANE, 2021).

Geralmente, o professor é muito desvalorizado, mas, analisando o nosso trabalho no IF, assim, a gente sabe que, em relação às redes municipal e estadual, estamos um pouquinho melhor. Não por saber mais que eles, mas pelo fato de estar num ambiente diferente, né? Não é só a sala de aula, o que temos na carreira, a dedicação exclusiva, eu gosto de ser DE [...], tem as pessoas também, a equipe que eu gosto de trabalhar, o dia a dia com os alunos, as conversas. Então, se você perguntar, está feliz? Eu te digo, estou felicíssimo! (VICTOR, 2021).

Eu me sinto muito sortuda de estar nesse lugar, muito privilegiada, né? Se comparar, por exemplo, com a realidade que minha mãe vivia na prefeitura, é outra realidade (MARIANA, 2021).

No todo, a gente tem dedicação exclusiva, tem um salário bom, tem as garantias de servidor público, tem muito mais respeito na Educação Básica do que nas escolas municipais, me dá muita felicidade (INÊS, 2021).

Eu fiz o curso de mecânica e valeu muito a pena, porque me deu possibilidade de crescer e de chegar aonde eu cheguei hoje, né? Estar trabalhando numa área com que eu me identifico bastante. E, com toda sinceridade, eu te digo: eu me considero realizado! Apesar dessa realização, eu entendo que eu entrei com 49, 50 anos, mas a minha trajetória foi muito positiva [...]. Então, eu gosto muito, eu me sinto bem, me sinto realizado! (MANOEL, 2021).

[...] eu gosto do que a gente faz, então eu quero contribuir mais, dentro do nosso ambiente mesmo, no domínio do Instituto Federal, sabe? Assim, no início eu pensava, às vezes pensava, em fazer concurso para UFMG, porque, dentro da nossa carreira acadêmica, o *status* no nosso estado, né?, em Minas Gerais, é a UFMG [...]. Mas, hoje em dia eu me sinto muito identificado com o que a gente faz, sabe? Eu não tenho vontade de ir para a UFMG, não tenho! (FRANCISCO, 2021).

Esse sentimento de prazer e realização profissional está envolvido na construção de uma subjetividade que modifica a identidade docente anteriormente construída, compondo uma

identidade profissional específica do professor da EPT. Esta, entre outros fatores, está fortemente ligada à satisfação com as condições de trabalho, ao desejo de permanência na docência, à boa convivência com os alunos e colegas, à valorização e ao reconhecimento da comunidade. Isso resulta em maior comprometimento, motivação e empenho dos professores e professoras para exercerem suas funções e desenvolverem-se profissionalmente. Cabe constatar, porém, que as narrativas dão indícios de uma cultura institucional marcada pela centralidade e isolamento profissional do professor, que, na maior parte do tempo, pesquisa, planeja, age e reflete sobre o que faz sozinho, em sua sala de aula. A organização do ensino nas grades do curso, currículo, turmas e horários dificulta o trabalho coletivo, mantendo as estruturas de uma cultura individualista e competitiva, na qual os docentes se reúnem apenas em processos burocráticos.

Nesta seção, apresentei minhas reflexões a respeito das experiências narradas pelos participantes sobre momentos de suas trajetórias profissionais após se estabelecerem como docentes na EPT. A partir das histórias, foi possível compreender como os docentes interagem entre si, com os demais membros da comunidade acadêmica e com o contexto de trabalho no IFMG *campus* Betim. Também pude perceber como suas experiências de vida se relacionam com a profissão. Ao percorrer as narrativas dos meus companheiros e companheiras, ficou ainda mais evidente a importância de a instituição promover uma formação continuada baseada na reflexividade e coletividade, elementos essenciais para reconstruir identidades, transformar a cultura institucional e perspectivar futuros outros.

Caçador de Mim

Milton Nascimento (1981)

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim

Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Em uma procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Em uma procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim.



ANTES DA PRÓXIMA VIAGEM

Minha jornada de pesquisa começou em 2019, quando ingressei no programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), uma parceria da Ufes com o IFMG. Inicialmente, o projeto previa outro percurso, mas foi necessário ajustar o itinerário para, com segurança, conhecer novos lugares. Ao longo do caminho, descobri a abordagem (auto)biográfica e a narrativa como formas de pesquisa, aprofundei-me nas questões da formação docente e da EPT. Além disso, fui me constituindo pesquisadora narrativa. Enfrentei desafios, como a pandemia da Covid-19 e o adoecimento do meu pai, mas também encontrei apoio nos professores e colegas do grupo de pesquisa e da turma do Dinter. Mais importante, houve um reencontro com a profissão docente.

A motivação para esta investigação perpassou minha própria história, com meu olhar de dentro, como servidora, e meu olhar de fora, como pesquisadora. Meu objetivo principal foi compreender os processos de constituição identitária e desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *campus* Betim. Seguindo os princípios da abordagem (auto)biográfica realizei entrevistas narrativas com onze docentes e uma Roda de Conversa com outros sete professores e professoras da instituição. Com base nas proposições de Clandinin e Connelly (2015), refleti sobre as histórias compartilhadas pelos participantes considerando a correlação entre as dimensões interacional (pessoal e social), temporal (passado, presente e futuro) e situacional (noção de lugar e contexto). As seguintes questões de pesquisa conduziram o estudo: o que as narrativas dos docentes do IFMG *campus* Betim revelam sobre a maneira de agir, de ser e sentir-se professor na Educação Profissional e Tecnológica? Quais experiências de socialização são narradas como relevantes no processo de desenvolvimento profissional do professor EBTT? O que as narrativas mostram sobre as relações e projeções desses professores para a sua própria formação e para a profissão docente na EPT?

No processo de composição do texto, guiei-me pelos seguintes objetivos específicos: a) Investigar as histórias pessoais e profissionais dos docentes, examinando os fatores que levaram os professores ao ingresso e à permanência na carreira de docente EBTT; b) Compreender os sentidos atribuídos ao trabalho docente e ao cotidiano do exercício profissional na Educação Profissional e Tecnológica; c) Identificar o modo como os professores percebem seus processos de aprendizagem para a docência, a forma como foram se desenvolvendo profissionalmente e suas projeções de futuro.

Uma vez entendido que não poderia compreender as narrativas sem conhecer as questões do contexto, apresentei aspectos históricos envolvidos na criação dos Institutos Federais, do IFMG e do *campus* Betim. Nesse processo, pude perceber com maior clareza como a política pública brasileira marcou a imagem social dessa modalidade de ensino. Por exemplo, as Escolas de Aprendizes Artífices, primeiras instituições públicas de ensino profissionalizante do país, fundadas em 1909, tinham um caráter assistencialista e foco na formação de mão de obra. A criação do Senai e a regulamentação do Ensino Industrial, em 1942, no governo de Getúlio Vargas apresentaram uma formação com objetivos operacionais para atuação prioritariamente na indústria. A Lei nº 5.692/71, por sua vez, que definiu que todo o ensino médio deveria proporcionar uma habilitação profissional técnica, levou muitos alunos a optarem pelo mercado de trabalho em detrimento do ensino superior. Algum tempo depois, o decreto nº 2.208/97 definiu a separação entre a formação geral e a formação profissional, impossibilitando a formação no nível médio de forma integrada. Em 2004, o Decreto nº 5.154 revogou o Decreto nº 2.208/97 e definiu três formas de organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: integrada, concomitante e subsequente. Apenas em 2008, com a criação dos Institutos Federais, promoveu-se a verticalização do ensino, alinhado à política de expansão e interiorização da educação. Por fim, destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021, que divergem da concepção de educação profissional e da função social da Rede Federal como política pública. Portanto, a EPT, na perspectiva definida a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais, ainda está em processo de consolidação e é permeada por mudanças culturais e sociais. Essa dualidade histórica, entre teoria e prática, que marca a modalidade repercute nos modos como os docentes interpretam e desenvolvem o seu trabalho.

Na continuidade do estudo, refleti sobre a especificidade do projeto da EPT nos Institutos Federais, considerando o seu potencial de transformação social, sua natureza pluricurricular e multicampi, a verticalização do ensino, que envolve a atuação dos docentes em diferentes níveis e modalidades, e a diversidade dos estudantes, desde jovens egressos do ensino fundamental até adultos, com percursos formativos variados. Outra particularidade dos Institutos é a proposição do currículo integrado, pela articulação de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e a vinculação das ações da instituição com os arranjos produtivos locais. Os Institutos Federais ainda se diferenciam das demais escolas pela pluralidade de formações do seu corpo docente, com professores provenientes de diferentes campos científicos,

tecnológicos e culturais. Essa diversidade impacta a constituição da identidade profissional, a socialização e a prática educativa dos docentes dessa modalidade.

Os desafios e obstáculos que marcam essa modalidade de ensino também estão presentes na complexidade de ser/tornar-se professor EBTT. Perpassam as práticas a visão instrumental da educação para a empregabilidade, a falta de políticas consistentes para a formação de professores (MACHADO, 2008) e a superação da abordagem fragmentada e linear do ensino médio integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Como ressaltai ao longo da tese, o papel do professor da EPT vai além do ensino de técnicas específicas, pois articula quatro gêneros de conhecimento: didático-político-pedagógico, técnico especializado, profissional docente e compreensão da dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo. Desse modo, ser professor EBTT é um processo complexo e singular, situado entre o magistério superior, no qual o trabalho pedagógico é desenvolvido com base na tríade ensino, pesquisa e extensão; a educação profissional, que prepara para o mundo do trabalho; e a formação geral, que busca uma formação humana e integral.

Em relação às contribuições do campo de pesquisa sobre a identidade do professor que atua nos Institutos Federais, a revisão de literatura indicou uma convergência na compreensão de que a identidade docente é um construto dinâmico, resultado de experiências pessoais, formativas e profissionais. Esse entendimento corresponde ao que defendi nesta investigação. Com base em Nóvoa (1992, 2013), compreendo a identidade docente como mutável, dinâmica e singular, englobando os sentimentos, crenças e valores do professor em relação a si mesmo e à profissão, em um processo contínuo e, por vezes, conflituoso de desenvolvimento a partir da reflexão e da interação com outros sujeitos e com os contextos pessoal e profissional. A revisão de literatura também permitiu compreender os conceitos e conhecimentos produzidos pelo campo, confirmando a abordagem (auto)biográfica como fundamental para alcançar os objetivos desta investigação.

Quanto às características do corpo docente do IFMG *campus* Betim, os dados mostraram que o coletivo é formado majoritariamente por professores homens (67,6%), casados (65%), autoidentificados como brancos (50%) e com, em média, 41 anos de idade. Todos os docentes são graduados, a maioria cursou o bacharelado (56%) e, em relação à pós-graduação, eles possuem o mestrado como maior titulação (47%). Além disso, quase 70% dos professores estão na instituição há até cinco anos. Conhecer o coletivo de docentes ao qual os

participantes desta investigação pertencem possibilitou uma visão mais abrangente do contexto de pesquisa.

A respeito dos meus companheiros e minhas companheiras nesta investigação, o grupo é formado por onze homens e sete mulheres de diferentes gerações, com variação de idade superior a trinta anos. Todos são docentes efetivos e estáveis no IFMG *campus* Betim. Alguns estão se estabelecendo na carreira, com até seis anos no magistério, enquanto outros já se consolidaram como profissionais, com pelo menos quinze anos de exercício apenas na Rede Federal. Os 18 professores e professoras atuam em mais de um curso, alguns no nível médio, outros no nível superior, e a maioria exerce suas atividades nos dois níveis. Ainda, alguns participantes lecionam disciplinas da formação geral, outros da formação profissional/tecnológica, e há docentes que trabalham com componentes curriculares de ambos os eixos de formação.

Sobre a formação inicial, participaram desse estudo graduados em engenharia agrícola, engenharia industrial elétrica, engenharia de controle e automação, engenharia mecânica, engenharia de produção, biologia, educação física, física, história, língua portuguesa, língua inglesa, matemática e química. A respeito da formação em nível de pós-graduação, onze são doutores e sete mestres, com pesquisas desenvolvidas em áreas relacionadas às suas formações iniciais. Dos oito participantes que não possuíam formação inicial para a docência, cinco cursaram uma segunda graduação em licenciatura ou a especialização de caráter pedagógico tendo reconhecida a equivalência formativa à licenciatura. Durante a pesquisa, pude perceber que essa variedade de formações fortalece o projeto de formação humana integral na Rede Federal, mas exige do docente maior flexibilidade e abertura para colaborar com colegas de outras áreas do conhecimento.

Para a construção do *corpus* de pesquisa, inicialmente havia planejado encontros presenciais em um ambiente acolhedor, onde os participantes compartilhariam suas histórias enquanto tomávamos um café. No entanto, devido à pandemia da Covid-19 e à necessidade do isolamento social, esse plano foi substituído por reuniões virtuais por intermédio da plataforma *Google Meet*. Apesar disso, os professores se sentiram confortáveis e seguros para narrarem suas histórias, abordando desde suas experiências anteriores à docência, como a socialização familiar, a fase de escolarização, a escolha do curso de graduação e a inserção profissional, até o momento atual como docentes no IFMG.

Compreendo que, na produção das narrativas, tanto eu, como pesquisadora, provocada pela escuta atenta da história de vida do outro, como os participantes, ao narrarem suas trajetórias, nos envolvemos em um processo de reflexão sobre nossas experiências e o modo como as circunstâncias do vivido influenciam nossas decisões e comportamentos. Neste sentido, destaco a dimensão formativa da pesquisa narrativa, conforme enunciado por Bragança (2018), Bolívar Botía (2002), Clandinin e Connelly (2015), Josso (2010), Nóvoa (2013), entre outros autores no contexto da pesquisa (auto)biográfica.

Após o encontro com os professores e professoras, as narrativas produzidas oralmente foram transcritas e reconfiguradas como casos, tendo como referência a cultura mineira. Esse foi um primeiro movimento interpretativo da pesquisa. Para isso, dediquei-me a compreender cada história em sua totalidade, identificar os episódios que compuseram as tramas, reescrevê-los e organizá-los em torno de etapas da vida dos meus companheiros e companheiras. Essa apresentação dos textos de campo visou permitir que você, leitor/leitora, desenvolvesse sua própria interpretação, recuperasse suas histórias e fizesse inferências sobre os sentidos singulares que emergem das narrativas.

Conforme Bolívar Botía (2002), a pesquisa narrativa envolve a transformação reflexiva e complexa dos textos de campo em textos acessíveis aos leitores. Em estudos dessa natureza, os discursos coletados são convertidos em documentos públicos, permitindo que os leitores “experimentem” as vidas ou eventos narrados. Nessa perspectiva, compreendo que a reconfiguração dos textos de campo no formato de casos representa a minha versão das narrativas, resultado de um processo interpretativo que perpassou a minha própria história e o meu compromisso ético com os participantes. Portanto, este relatório de pesquisa não é a única interpretação possível para as histórias que compõem esta investigação.

A respeito do período da infância e juventude, as narrativas revelaram uma diversidade de situações vividas, incluindo aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos. As histórias sobre o período escolar abordaram os sentimentos e conhecimentos prévios construídos sobre a profissão, destacando memórias alegres, boas relações com colegas e a admiração pelos professores. A escolha pela docência foi associada a características pessoais como curiosidade, desejo de aprender, bom desempenho escolar, habilidade de comunicação e gosto por ajudar os outros. A influência de brincadeiras infantis relacionadas ao universo escolar e a presença de professores na família também foram mencionadas. A relação afetiva e de admiração pelos professores e professoras, assim como as representações sociais da profissão

docente, foram aspectos importantes destacados nas narrativas. Esses fatores associaram a docência a características como comprometimento, comunicação clara, afetividade e domínio do conteúdo, ampliando a imagem da profissão para além dos requisitos técnicos.

Em suas histórias, muitos dos meus companheiros e companheiras não se viam como docentes, devido à falta de prestígio e valorização social, bem como às condições precárias de trabalho e baixa remuneração associados à profissão, especialmente, na educação básica. A opção pela formação inicial em licenciatura foi realizada por dez participantes, influenciada sobretudo por suas condições objetivas de vida e pelas imagens profissionais que projetaram como possíveis. Também observei essa relação entre os bacharéis que primeiro fizeram um curso técnico profissionalizante e somente depois decidiram cursar a graduação, quando já tinham certa estabilidade no emprego. As histórias sugerem que a origem nas camadas populares, na classe trabalhadora e média baixa, influenciou a escolha pela formação inicial em licenciatura e a entrada na carreira docente, para a complementação de renda, por bacharéis e engenheiros.

Em relação aos fatores que levaram os professores e as professoras ao ingresso e à permanência na docência na EPT, as narrativas apontaram fatores objetivos e subjetivos como a estabilidade no serviço público, as condições de trabalho, a carreira, o *status* de professor universitário (embora as carreiras de docente EBTT e magistério superior guardem diferenças), a possibilidade de desenvolver pesquisas e a influência de amigos. O contexto de expansão da Rede Federal, com aumento significativo de vagas em concursos públicos, também foi um atrativo para o ingresso na carreira de docente EBTT.

As histórias sobre o processo de inserção profissional na docência mostraram que meus companheiros e companheiras se espelharam nos modelos de professores que tiveram ao longo da trajetória escolar, buscando em suas experiências de socialização a melhor maneira de proceder, tanto na relação com os alunos, quanto no modo de agir em sala de aula. Além disso, alguns participantes ressaltaram a importância da boa relação e acolhida de colegas mais experientes para o desempenho de suas atividades no início da carreira.

Sobre o cotidiano de trabalho na EPT, as narrativas indicaram que a identidade docente é constantemente reconfigurada por meio do conhecimento construído a partir da própria atuação e pela socialização profissional ao longo de suas trajetórias no magistério. Também emergem das narrativas experiências de formação que estimularam os docentes a reverem

suas concepções e práticas. Esses processos formativos geralmente envolveram investimento pessoal do professor e da professora e estão relacionados à formação específica para a disciplina que ensinam e, em alguns casos, a aspectos pedagógicos. No entanto, as histórias sugerem fragilidade na construção da identidade docente dentro dos princípios da EPT, uma vez que as histórias dão maior ênfase à formação técnica do cidadão trabalhador do que à formação integral.

Ao tentar compreender como os professores e as professoras percebem seus processos de aprendizagem para a docência, como se desenvolveram profissionalmente e suas projeções para o futuro, percebo que as narrativas mostram que as experiências profissionais na EPT diferem das vivenciadas em outras redes, principalmente em contraste com os desafios enfrentados anteriormente em escolas públicas de Minas Gerais ou no setor privado. As histórias apontam para o desejo de seguir a carreira de professor EBTT, destacando a sensação de bem estar e valorização da profissão. Ainda, os professores e professoras narram a percepção de desenvolvimento ao longo de suas trajetórias, abordando mudanças em seus modos de ser/estar professor, principalmente por meio do aprendizado na profissão, decorrente da reflexão sobre sua própria prática, das condições de trabalho, da busca constante de novas estratégias pedagógicas e de adaptação às mudanças sociais e tecnológicas.

As narrativas também revelaram diferentes percepções sobre as relações no ambiente de trabalho. Alguns docentes apresentam relações cooperativas e harmoniosas, outros sugerem tensões e disputas entre os profissionais de diferentes áreas e níveis de atuação. As histórias destacaram essa divisão do coletivo como um aspecto que dificulta o desenvolvimento do projeto de integração entre a formação geral e a formação profissional, especialmente em relação aos processos educativos no nível médio. Além disso, foi mencionada a percepção de maior valorização das disciplinas relacionadas às chamadas “ciências duras” em detrimento dos componentes curriculares da formação humana.

Ainda, as histórias sugerem que no *campus* Betim a organização do trabalho escolar dificulta a interação e o compartilhamento de experiências entre os professores, o que indica uma cultura profissional caracterizada pela individualidade e isolamento dos docentes. Ao mesmo tempo, as narrativas mostram que os professores têm uma postura passiva em relação à própria formação continuada na perspectiva do desenvolvimento do conhecimento profissional docente. Essas questões estão relacionadas a um modelo de escola centralista e

transmissivo, em que os professores são vistos como especialistas em suas áreas. Esses aspectos reforçam a responsabilidade da instituição em promover e auxiliar os docentes no desenvolvimento de ações de formação continuada comprometidas com o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1992). Nas histórias, não foram abordados processos formativos ou profissionais nos quais os docentes tiveram oportunidade de desenvolver habilidades como trabalho em equipe, abertura à diversidade e cooperação.

Dessa forma, as trajetórias narradas evidenciam a necessidade de repensar a formação continuada na EPT, visando reconfigurar a identidade do professor dessa modalidade. Para isso, parece-me essencial estabelecer um novo paradigma para essa formação, garantindo autonomia, autoridade e reconhecimento aos professores e promovendo seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, fundamentada em Nóvoa (1992, 2013), Imbernón (2009, 2011) e Roldão (2007, 2017), defendo uma formação baseada na reflexão crítica, sustentada por saberes científicos, na teorização da prática e na integração com a cultura profissional docente. A formação continuada, nessa perspectiva, requer mudanças organizacionais e ênfase no diálogo e na colaboração entre os membros da comunidade acadêmica. Portanto, conforme salienta Nóvoa (1992), a formação precisa estar integrada à rotina diária dos professores e das escolas, na perspectiva de constituir uma reflexão sobre a prática, como parte dos projetos profissionais e organizacionais.

Outro aspecto que emerge das narrativas como constructo da identidade profissional dos participantes foi a relação entre os docentes e os alunos. Os professores demonstram envolvimento no processo de aprendizagem, reconhecem as potencialidades dos estudantes e se interessam por suas referências socioculturais. A sala de aula foi descrita como um ambiente agradável e afetuoso, com estudantes entusiasmados e docentes que se sentem respeitados e valorizados. Além disso, os participantes se veem como modelos de vida para seus alunos e reconhecem o impacto de suas atitudes na formação dos estudantes.

Portanto, a partir das narrativas, foi possível compreender como os professores e professoras interagem entre si, com os demais membros da comunidade acadêmica e com o contexto de trabalho no IFMG *campus* Betim. As histórias refletiram os sentimentos de valorização profissional, reconhecimento e prestígio social da carreira docente na Rede Federal, bem como uma identidade profissional fortemente ligada à satisfação com as condições de trabalho e ao desejo de permanência na docência. Destaco também que a verticalização do ensino, o envolvimento com atividades de pesquisa, as relações entre os docentes e entre professores e

alunos exercem uma grande influência no processo de constituição da identidade profissional dos participantes.

Em síntese, as narrativas abordaram os três “A’s” — adesão, ação e autoconsciência — descritos por Nóvoa (2013) como características do processo identitário do professor, destacando a singularidade das experiências pessoais, formativas e profissionais. As histórias revelaram que as identidades docentes vão sendo constituídas por meio da reflexão provocada pela interação que os professores estabelecem com os outros, com suas próprias biografias e com o mundo. Sendo assim, expressaram posições subjetivas relacionadas à profissão docente, permitindo compreender a construção da identidade profissional como um processo complexo que define o desenvolvimento de uma profissionalidade específica da docência na EPT.

Acrescento que o desenvolvimento dessa pesquisa, ao evidenciar as especificidades da docência na EPT pela voz dos professores e professoras dessa modalidade, produziu conhecimentos que podem colaborar para a reconfiguração da cultura de formação continuada dos Institutos Federais. Além disso, a investigação pode contribuir como fonte científica para a formação de professores da EPT e pesquisa (auto)biográfica, possibilitando outras viagens por esses caminhos tão pouco explorados na educação.

À medida que chego ao fim deste texto, reflito sobre minha jornada e me sinto feliz. Muitas histórias foram vividas, contadas, revividas e recontadas; todas elas ficarão gravadas em minha memória. Durante a pesquisa, fui me transformando, ampliando meu entendimento sobre minha própria trajetória, posições e projetos. Nesse processo, ao articular teoria e prática, fui criando e me apropriando de novos saberes. A pesquisa ainda me permitiu revisitar conhecimentos e explorar o desconhecido, deu um novo significado ao meu modo de ser profissional da educação e me constituiu pesquisadora narrativa.

Não poderia finalizar essa investigação sem trazer a perspectiva de um aluno. Então, encerro com a história de Marvin, que, de algum modo, trata da representação das ideias discutidas ao longo dessa jornada sobre a potência dos Institutos Federais, sobre a importância da identidade docente comprometida com a formação humana integral e sobre o papel dos técnicos em educação na EPT. O caso de Marvin foi escrito a partir das minhas memórias, impulsionada pelas reflexões ao longo dessa viagem, na busca por mim mesma, pelo que me faz sentir, eu, caçadora de mim (NASCIMENTO, 1981).

Marvin

Marvin era um jovem que morava na região do *campus*, trabalhava na prefeitura de uma cidade vizinha, realizando serviços de capina e limpeza de ruas. Curioso, ele frequentemente visitava o *campus*, entre o horário da saída dos alunos do diurno e chegada do noturno. Ele andava pelo pátio e, conversando com as pessoas, buscava compreender o que era aquela escola. O meu local de trabalho, Registro Acadêmico, é um lugar onde muitas pessoas buscam informações. Marvin não foi diferente, ele sempre passava em frente à minha sala, me cumprimentava e fazia várias perguntas, contava que tinha concluído o ensino médio e que não conhecia ninguém em sua família que tivesse estudado além disso. Em nossas conversas, eu e os meus colegas explicávamos o que era o IFMG, os cursos ofertados no *campus* Betim, falávamos sobre a política de reserva de vagas e a possibilidade da bolsa de estudo e permanência. Falamos sobre as formas de ingresso e a necessidade de realizar o ENEM. Ele mostrava-se desconfiado, mas ouvia atentamente. No período de inscrição para o exame, ele pediu nossa ajuda. Marvin não tinha computador em casa e nem créditos para acessar a internet pelo celular. Orientamos que ele utilizasse um dos computadores da biblioteca e esclarecemos suas dúvidas. Ele fez o ENEM, inscreveu-se para o processo seletivo do *campus* e foi classificado como candidato excedente. Marvin comparecia pessoalmente em todas as chamadas de matrícula, buscando entender porque seu nome não estava nas listas. Conversamos com ele, encorajando-o a não desistir, explicando que a concorrência era alta, mas que ainda havia alguma chance. E, finalmente, na última chamada, ele foi convocado. As aulas tiveram início e Marvin foi um dos primeiros a chegar. Nós, do Registro Acadêmico, ficamos muito felizes por vê-lo entre os calouros. Nesse dia, envergonhado, ele mais uma vez nos procurou pedindo ajuda, pois ele não tinha cadernos e caneta. E claro, ajudamos! Marvin terminou o primeiro semestre com reprovação em todas as disciplinas. Ficamos muito preocupados com ele. Porém, no início do segundo semestre, ele continuou estudando, animado e orgulhoso por ser veterano. Mesmo diante das dificuldades, ele dizia que não desistiria e que apenas por estar ali, convivendo com as pessoas, o seu mundo havia mudado. Quase dois anos se passaram, a namorada de Marvin engravidou e ele deixou os estudos para buscar um segundo emprego. Ele ainda visita o *campus*, agora trazendo a filha, mostra onde são os laboratórios, as salas de informática e com alegria diz que inspirou outros jovens da comunidade a voltarem a estudar, a querer cursar o ensino superior, e que um dia sua filha verá o pai se tornar engenheiro.

(Elaborado a partir das memórias da autora, 2023)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In. BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. v.1, p. 29-50.

ALMEIDA, Sandra Raquel; PENSO, Maria Aparecida; FREITAS, Leda Gonçalves. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e204516, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GXqy4wMffSZ8wJvc7Kh3vxh/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAJOIT, Guy. **Tudo muda**: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Unijuí, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Diálogos da Educação**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out./dez. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000401510. Acesso em 02 ago. 2023.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **As propostas curriculares oficiais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2426>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BAUDELLOT, Christian. As qualificações aumentam, mas a desigualdade torna-se ainda maior. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 15–38, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643807>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [S.l.], v. 4, n.1, 2002. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa Formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BOAS, Lúcia Villas (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 06 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/91031-resolucoes-cp-2022>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 set. 2021. Seção 1, p. 73.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. [online]: **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, 2018a. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: SEE, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal; sobre a contratação de docentes substitutos, temporários e visitantes, de que trata a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep; sobre o exercício de funções técnicas, científicas e culturais, de que trata a Lei nº 8.691, de 28 de julho de 1993; revoga dispositivos das Leis nº 11.356, de 19 de outubro de 2006, e nº

11.091, de 12 de janeiro de 2005; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de setembro de 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica e Tecnológica**: concepções e diretrizes. Brasília: SEMTEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação da Carreira Auditoria-Fiscal do Trabalho, estabelece a Gratificação de Desempenho de Atividade de Auditoria-Fiscal do Trabalho no Ministério do Trabalho e Emprego e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm>. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jan. 2005a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Secretaria Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular nº 015/2005**: Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgpp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p. 20044.

BRASIL. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 1993.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de outubro de 1982. Seção 1, p. Página 19539.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jul. 1978. Seção 1, p. 9372.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 8321.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PLATAFORMA NILO PEÇANHA**. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrício Soares. A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 85–96, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2016.4024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024>. Acesso em: 11 out. 2022.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016.

CARIA, Telmo H. A Cultura profissional dos professores do ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 125-137, maio/ago. 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, núm. 49 p. 11-37, janeiro/abril, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 03 julho 2023.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, Jean D.; MELLO, Dilma. **Abertura do Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pLtb-nUnf0c>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. Cadernos de propostas da II Conferência Municipal de Educação: inclusão, formação e aprendizagem como componentes para a qualidade da educação. Contagem-MG: Prefeitura de Contagem, 2005.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves. **Um estudo sobre o perfil dos professores de Matemática da Rede Municipal de Contagem-MG**. Monografia (Especialização em Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Matemática, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves; PACHECO, Hasla de Paula. Formação de professores de língua portuguesa e matemática: uma iniciativa da política pública municipal. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9, 2012, Santiago do Chile. **Anais...** Santiago, Red ESTRADO, 2012.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves; COELHO, Geide Rosa. A narrativa como caminho para a compreensão do processo identitário e desenvolvimento profissional docente. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 88-108, jan.-jun. 2020a.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves; COELHO, Geide Rosa. O professor do Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Betim. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SITRE, 8, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, 2020b. Disponível em: <https://sitre.appos.org.br/wp-content/uploads/2021/01/GT-17-Trabalho-formacao-e-profissionalizacao-docente.pdf>. Acesso em: 11 nov 2022.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves; COELHO, Geide Rosa. Identidade docente de professores dos Institutos Federais: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-18, ago. 2023. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13826/3763>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.

CUNHA, Maria Isabel da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.185-195, jan./dez.1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 02 set. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CURY, Helena N. A formação dos formadores de professores de matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? In: CURY, Helena N. (Org). **Formação de Professores de Matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2001. p. 11-28.

DIAS, Marlei José de Souza. **Tecendo colaborativamente a formação e o desenvolvimento profissional docente no IFTM: identidade, saberes e práticas**. 2020. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí-MG: Érik Campos Dominik, 2017. Disponível em: <http://www.tonysoftwares.com.br/attachments/article/5270/A%20Carreira%20Docente%20EBTT.%20aspectos%20espec%20%C3%ADficos.%20%C3%89rik%20Dominik%20-%20Publica%C3%A7%C3%A3o%20Digitalizada.pdf>. Acesso em 02 set. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. **Legisladores e intérpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 4. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**; São Paulo, v. 4, n. 143, p. 376-401, 2011.

FOLLMANN, José Ivo. Processos de identidade versus processos de alienação: algumas interrogações. **Revista Identidade**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 83-90, jan./jun. 2012.

FOLLMANN, José Ivo. Identidade como conceito sociológico. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, [S.l.], v. 37, n. 158, p. 44-65, 2001.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo. **Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-RS, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Os Institutos Federais e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, n. 1, e190102, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190102>. Acesso em: 02 set. 2023.

FURG. Abertura do Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa. [Vídeo]. YouTube, 5 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pLtb-nUnf0c>>. Acesso em 01 ago. 2023.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista Ciência da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr 2009. Disponível: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> >. Acesso em 02 set. 2023.

GARIGLIO, João Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010. Acesso em: 02 set. 2023.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1997.

GIL, Gilberto. Tempo Rei In: GIL. **Raça Humana**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1984

GOMES, Daiane da Silva. **A formação de professores da educação profissional: trajetórias de sujeitos do campus avançado Jaguarão**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2018.

GOMES, Patrícia Maria Silva; FERREIRA, Cátia Patrícia Pereira; PEREIRA, Ana Luísa; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. A identidade profissional do professor: um estudo de

revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**; São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-267, 2013.

GONZAGA, Luiz; LIMA, Miguel. Dezessete e setecentos. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: *Espectáculo das Seis e Meia*. Sony, 2005. Faixa 16.

GONZAGUINHA. O que é, o que é?. In: GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Rio de Janeiro: EMI, 1982.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p. 63-78.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Katheryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2000. p. 103-133.

HELMER, Ester Almeida. **A construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Censo Escolar da educação básica 2022: notas estatísticas. Brasília-DF: Inep/MEC, 2023.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em 30 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019. Brasília-DF: INEP, 2020. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008. Brasília-DF: INEP, 2009. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFMG). **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão do exercício de 2011. Belo Horizonte: IFMG, 2012. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/arquivos-relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-2011.pdf>. Acesso em 30 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFMG). **Relatório de gestão 2021** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: IFMG, 2022. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/RESOLUON9DE31DEMARODE2022RelatriodeGesto2021.pdf>. Acesso em 30 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFMG). O Campus Ouro Preto. Disponível em: <https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/institucional/o-campus>. Acesso em 15 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFMG). O que é o IFMG? Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>. Acesso em 30 jul. 2023.

JANUÁRIO, Tatiana das Mercês. **Docência na educação profissional no Ifes e no Senai-ES**: estudo comparativo da inserção, formação e condição de trabalho no curso técnico em mecânica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: uma manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani & Sanfelice (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 241-280.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUSTOSA, Wigna Eriony Aparecida de Moraes; ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva. A identidade do professor licenciado no ensino médio integrado: entre a paixão e o acaso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 179–199, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5867>. Acesso em: 2 set. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf> . Acesso em: 14 mar. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Palestra. In: INEP; MEC. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8). p. 67-82.

MACIEL, Samanta Lopes. **A política de educação profissional do governo Dilma**: o direito à educação no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e do Pronatec Vitória. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, Marilucia dos Santos. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil**: a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no início do século XXI. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso: 27 de jan. de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Ampliar a presença da rede federal de educação profissional em todo o Brasil é o objetivo do Plano de Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 maio 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto, 2013. p. 111-140.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066>. Acesso em: 02 set. 2023.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 24 abr. 2019.

NASCIMENTO, Milton. Caçador de mim. In: NASCIMENTO, **Caçador de mim**. Rio De Janeiro. Gravadora: Ariola, 1981.

NONATO, Symaira Poliana; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, trabalho e escola: reflexões sobre a condição juvenil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 101-118, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9723>. Acesso em: 02 set. 2023.

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

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. 2. Ed. Porto: Porto, 2013.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: jun. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 02 set. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente (Verbete). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Lívia Maria F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/>. Acesso em: 02 set. 2023. p. 1-4.

OLIVEIRA, Renata Rodrigues de Matos. **Laboratório na escola**: possibilidades para o ensino de Matemática e formação docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Rosilene de Souza; SALES, Márcia Andrade Sales; SILVA, Ana Lúcia Gomes. Professor por acaso? A docência nos institutos federais. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago./dez., 2017.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 02 set. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 set. 2023.

PEREIRA, Fátima; MOURAZ, Ana. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1; p. 115-138, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100115&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 set. 2023.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 33-43.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean William Fritz. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

RABELO, Danielly Bárbara Bollis; COELHO, Geide Rosa. As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 190-210, 2018. Disponível

em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1052>. Acesso em: 02 set. 2022.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora Instituto Federal de Brasília, 2017. v. 1, p. 20-43.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano IX, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaber, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SALES, Adriane de Castro Menezes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**; Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 183-210, 2011.

SANCHES, Maria Pierina Ferdinandi Porcel. **A constituição da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica De Nível Médio: possibilidades e desafios**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

SANTOS, Jocelaine Oliveira dos. **Tensões e contradições nos processos identitários do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica - EBTT**. 2016. Tese (Doutorado em

Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SANTOS, Lulu. Como uma onda no mar. In: SANTOS, Lulu. **O ritmo do momento**. WEA, 1983.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em matemática à distância**: entre saberes, experiências e narrativas. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOBREIRA, Maria Aparecida e Silva Pereira. **O retrato identitário do professor do curso de Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, v. 2, n. 4, p. 37-50, jul.-dez. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SUAREZ, Daniel; METZDORFF, Valeria. Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, Tandil, v. 28, n. 1, p. 49-74, jun. 2018. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004&lng=es&nrm=iso>. accedido en 18 oct. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Mônica Maria; MOREIRA, Priscila Rezende; SILVA, Wander Augusto; DORE, Rosemary. A organização da educação profissional no Brasil e a questão do dualismo escolar. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 183–195, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8801>. Acesso em: 28 mar. 2023.

VITOR, Valter Luiz de Almeida. **Identidade docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Professor(a), você foi convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada “Um estudo sobre o processo de construção da identidade profissional de docentes do ensino básico, técnico e tecnológico do IFMG *campus* Betim”, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Rodrigues Alves Costa.

Nessa pesquisa, pretendemos compreender o processo de constituição de identidade profissional de professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, do IFMG *campus* Betim. Para isso, utilizaremos como diretriz teórica-metodológica a pesquisa (auto)biográfica e como fonte de investigação as entrevistas narrativas. Realizaremos entrevistas individuais com dez docentes que atuam no IFMG *campus* Betim, no tempo estimado de uma hora por professor. As entrevistas serão realizadas em ambiente virtual de reunião utilizando a plataforma Google Meet. As informações de acesso à plataforma serão encaminhadas com antecedência e por e-mail aos professores entrevistados. Cada uma das entrevistas será gravada em forma de vídeo, para fins exclusivamente de transcrição textual e análises para a pesquisa, sendo garantida a não divulgação das mídias produzidas.

A partir da análise das narrativas, pretendemos compreender o sentido atribuído pelos professores entrevistados para o ofício docente na Educação Profissional e Tecnológica, o modo como percebem o seu processo de aprendizagem para a profissão e como foram desenvolvendo-se ao longo da carreira. A nossa intenção é contribuir para o campo de estudos referentes à profissão e profissionalização docente e para a política institucional do IFMG orientada para a formação de professores que levem em consideração as especificidades dos docentes cuja atuação seja na Educação Profissional e Tecnológica. Assim, os conhecimentos resultantes deste estudo poderão ser apresentados em seminários, congressos, simpósios e similares, em periódicos e revistas especializadas, em trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de iniciação científica, em dissertações e teses.

Se você concordar em participar da pesquisa, nos comprometemos em preservar a sua identidade e resguardar a sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Também a qualquer momento você poderá solicitar acesso ao projeto de pesquisa e aos resultados. Garantimos que as despesas informadas e comprovadas decorrentes na participação dessa pesquisa serão ressarcidas, bem como garantimos o direito facultado a você de buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Os benefícios de sua participação nesta pesquisa serão diretos, uma vez que compreendemos que os professores ao narrarem suas memórias e trajetória na profissão, reconstruam de forma reflexiva suas experiências e aprendizagens. Portanto, para além de um método para produção de dados, entendemos a narrativa como uma possibilidade de se estabelecer a formação docente. Por outro lado, não podemos negar que contar histórias sobre si mesmo pode mexer com as emoções e com os sentimentos, e para algumas pessoas, por timidez ou medo de exposição, ser um momento constrangedor. Também, destacamos os riscos característicos do ambiente virtual e dos meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias e da pesquisadora para assegurar total segurança contra violação de dados.

Para minimizar um possível desconforto, as entrevistas narrativas serão realizadas em data e horário escolhidos pelo participante. Em relação à segurança dos dados, o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, a pesquisadora responsável por esse projeto fará o download da entrevista para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Acrescentamos, que os dados de mídia e transcrições originados a partir das narrativas serão adequadamente arquivados e armazenados pela pesquisadora responsável por esse projeto de pesquisa.

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Um estudo sobre o processo de construção da identidade profissional de docentes do ensino básico, técnico e tecnológico do IFMG *campus* Betim”, eu, Fernanda Rodrigues Alves Costa (RG: MG 9.350.469), declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto desta pesquisa foi apresentado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), CAAE 31924820.5.0000.5542, tendo o parecer número 4.286.662: Aprovado.

Destacamos que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não lhe trará qualquer sanção. Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, você pode procurar a pesquisadora (Fernanda Rodrigues Alves Costa, e-mail: fernandaracosta@gmail.com, celular: (31) 98551-9618). Para o caso de denúncias ou intercorrências com a pesquisa, você poderá entrar em contato CEP, através dos seguintes meios: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, *Campus* Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075- 910. O CEP é formado por um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e tem por missão realizar a revisão ética inicial e continuada das pesquisas, visando garantir a segurança e proteger os direitos dos participantes de pesquisa.

Caso concorde em participar como voluntário desta pesquisa, esse TCLE será enviado por e-mail, assinado eletronicamente pela pesquisadora, e o e-mail conterá o link (<https://forms.gle/cgiLm8SyxywTSA3d7>) para o formulário eletrônico com o texto abaixo, que deverá ser respondido com a concordância, ou não, do participante.

Concordância do participante

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos (em especial os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e garantias) e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado eletronicamente pela pesquisadora.

DocuSigned by:

AB89C0574C54450...
Fernanda Rodrigues Alves Costa

17/03/2021