

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**Renato Magalhães de Carvalho**

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS - *CÂMPUS*  
MACHADO: EM FOCO OS PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA E DE INFORMÁTICA**

**Itatiba**  
**Junho de 2014**

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**Renato Magalhães de Carvalho**

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS - *CÂMPUS*  
MACHADO: EM FOCO OS PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA E DE INFORMÁTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Adair Mendes Nacarato

Linha de pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas.

**Itatiba**

**Junho de 2014**

378.124 Carvalho, Renato Magalhães de.  
C327c As condições do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Câmpus Machado: em foco os professores de matemática e de informática / Renato Magalhães de Carvalho. -- Itatiba, 2014  
195 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Condições do trabalho docente. 2. IFSULDEMINAS.  
3. Professor de informática. 4. Professor de matemática.  
I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.

Oliveira. I I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM EDUCAÇÃO

Renato Magalhães de Carvalho defendeu a tese "AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS – CAMPUS MACHADO: EM FOCO OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E DE INFORMÁTICA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 04 de junho de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Armando Traldi Junior  
Examinador

Prof. Dra. Regina Célia Grando  
Examinadora

Prof. Dra. Maria Aparecida Rodrigues Cangussu  
Examinadora

Prof. Dra. Luzia Bueno  
Examinadora

Campus Bragança Paulista  
Campus Campinas - Unidade Cambuí  
Campus Campinas - Unidade Swift  
Campus Itatiba  
Campus São Paulo

Av. São Francisco de Assis, 218 - Jd. São José - CEP 12916-900 / Tel.: 11 2454.8000 / Fax: 4034.1825  
R. Cel. Silva Teles, 700 prédio C - Cambuí - CEP 13024-001 / Tel.: 19 3779.3370  
R. Waldemar César da Silveira, 105 - Swift - CEP 13045-510 / Tel.: 19 3779.3300 / Fax: 3779.3321  
R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro - CEP 13251-900 / Tel.: 11 4534.8000 / Fax: 4534.8015  
R. Antonieta Leitão, 129 - Freguesia do Ó - CEP 02925-160 / Tel.: 11 3411.2950 / Fax: 3411.2978

Dedico este trabalho aos meus pais Maurílio e Dulce (in memoriam), a minha esposa Elizângeli, e aos meus filhos, Natan e Ana Clara, que me apoiaram incondicionalmente e demonstraram, de diversas formas, seu amor e carinho por mim.  
Amo vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Adair Mendes Nacarato, pela disponibilidade, compreensão, carisma e a imensa capacidade de orientação despendida durante esta tese. Muito Obrigado!

Marcelo Leite, Cristina Carvalho, Matheus Eloy, Peterson Oliveira, Túlio Marcos Dias e Túlio Maranezzi, professores colaboradores, pela intensa participação na minha pesquisa. Sem vocês a pesquisa seria impossível. Muito Obrigado!

Aos professores das disciplinas do doutorado, que muito contribuíram para o meu crescimento e delineamento da tese, Adair Mendes Nacarato, Luzia Bueno, Regina Célia Grando, Jackeline Rodrigues Mendes, Alexandrina Monteiro, pela parceria durante esses anos, pelas discussões e orientações pertinentes.

Aos professores que aceitaram participar da banca, dialogar com o texto, comigo, e ajudar na construção desse trabalho de tese: Adair Mendes Nacarato, Luzia Bueno, Regina Célia Grando, Maria Aparecida Cangussu, Armando Traldi Junior.

Aos colegas de disciplinas, que contribuíram para uma discussão madura e com conhecimentos científicos e pragmáticos para o meu crescimento.

A minha mãe Dulce (in memoriam), pelo incentivo, por acreditar sempre que poderia conquistar altos voos, pelos aprendizados durante a minha vida toda, por não desistir jamais, pela bondade, espiritualidade, mãe, amiga, irmã. Os adjetivos são poucos para identificar essa grande mulher. Muito obrigado.

A minha esposa Elizângeli, pelo incentivo, compreensão, pela ajuda na tese, em correções, transcrições e apoio incondicional.

Ao Professor José Alencar de Carvalho que fez a abstract.

Meu Deus, criador de todas as coisas, o senhor é o mentor de tudo e de todos, obrigado por me conceder o convívio dos eleitos.

Agradeço o apoio financeiro do IFSULDEMINAS.

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...

(Raul Seixas)

CARVALHO, Renato Magalhães de. **As condições do trabalho docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Machado**: em foco os professores de Matemática e de Informática. Tese (Doutorado em Educação). 2014. 195p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco as condições de trabalho docente dos professores que atuam nas áreas de informática e de matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), *Câmpus* Machado. Ela contou com a colaboração de seis professores (cinco do sexo masculino e um do feminino) que atuam nesse *Campus*. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e foi norteada pelas seguintes questões: “Como os professores de matemática e de informática do IFSULDEMINAS percebem e analisam sua atividade profissional frente aos documentos prescritos e ao contexto de trabalho docente no *Câmpus* Machado?”. Tivemos como objetivo geral identificar e analisar como vem se dando a construção da identidade profissional dos professores que atuam no IFSULDEMINAS, *Câmpus* Machado. Os objetivos específicos são: 1) analisar os documentos que normatizam a profissão docente no IFSULDEMINAS e quais as suas implicações para a atividade profissional desses professores; 2) identificar e analisar as percepções dos professores do IFSULDEMINAS quanto às dimensões do trabalho docente: atividade, *status* e experiência. A documentação da pesquisa foi constituída de: Normativa Docente que rege todos os campi do IFSULDEMINAS, duas entrevistas narrativas com cada um dos professores e dois encontros do grupo de discussão com todos os professores colaboradores da pesquisa. O referencial teórico adotado articula estudos que abordam as transformações ocorridas com o trabalho e, em particular, o trabalho/atividade docente, saberes docentes, atividade de ensino, profissionalização docente e as dimensões do trabalho docente. A análise da documentação e do material produzido foi realizada em dois eixos temáticos: 1) Análise da Normativa Docente do IFSULDEMINAS; 2) Análise das falas dos professores do IFSULDEMINAS, *Câmpus* Machado centrada nas três dimensões do trabalho docente propostas por Tardif e Lessard (2011): a atividade; o *status* e a experiência. No que diz respeito à Normativa Docente, sob a ótica dos professores, há pontos positivos (regulamentação da carga horária, carreira docente e flexibilização de horários) e pontos negativos (isolamento dos professores, dificuldade o trabalho coletivo). Além disso, a Normativa se prende aos aspectos quantitativos, às vezes discutíveis, da carga de trabalho e carreira docente, desconsiderando a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula. Destaca-se que esses professores, diante da transformação da antiga Escola Agropecuária para Instituto Federal de Educação, tiveram as condições de trabalho docente intensificadas, exigindo que atuem em diferentes modalidades de curso: ensino médio integrado, ensino técnico subsequente, PROEJA, curso tecnólogo superior, licenciatura e pós-graduação, além da inserção na extensão e pesquisa. No entanto, os professores não receberam a formação necessária para essa diversidade de cursos, mas constroem seus repertórios de saberes docentes na prática por meio da experiência. Gozam de *status* profissional junto à comunidade e assumem uma identidade profissional coletiva, como professores do IF.

**Palavras-chave:** trabalho docente; IFSULDEMINAS; Normativa Docente; dimensões do trabalho docente; professor de informática e de matemática.



## ABSTRACT

The research herein has as its main focus the teaching working conditions of teachers who work in the areas of informatics and mathematics at 'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas' (IFSULDEMINAS), Machado *Campus*. The work counted on the cooperation of six teachers (five male and one female) who work at this *Campus*. This is a qualitative research guided by the following question: "How do the mathematics and informatics teachers from IFSULDEMINAS perceive and analyze their professional activity based on the prescribed documents and the teaching working context at Machado *Campus*?" We had as our main objective to identify and analyze how the professional identity of the teachers who work for IFSULDEMINAS, *Câmpus* Machado has been built up. The specific goals are: 1) to analyze the documents that regulate the teaching profession at IFSULDEMINAS and the implications on these teachers' professional activity; 2) to identify and analyze the perception of teachers from IFSULDEMINAS regarding the teaching work dimensions: activity, *status* and experience. The research documents consisted in: Teaching Ruling which regulates all IFSULDEMINAS *Campi*, two narrative interviews with each of the teachers and two group discussions with all the teachers who collaborate with the research. The adopted theoretical references involve studies which cover changes in the teaching work, and particularly in the teaching work/activity, teaching knowledge, teaching activity, teaching professionalization and the dimensions of teaching work. The analysis of the documents and the produced material was carried out within two guiding themes: 1) Analysis of the Teaching Ruling for IFSULDEMINAS; 2) Analysis of the speeches of teachers from IFSULDEMINAS, Machado *Campus*, focusing on the three dimensions of the teaching work proposed by Tardif and Lessard (2011): the activity; the status and the experience. Regarding the Teaching Ruling, from the teachers' perspective, it presents positive aspects (regulation of teaching hours, teaching career and teaching hours flexibility) as well as negative aspects (it has caused the teachers' isolation, making the collective work more difficult). Moreover, the Ruling is related to quantitative aspects, arguably in some cases, of the work load and teaching career, without considering the quality of the work developed inside the classroom. It is highlighted that these teachers, when faced with the transformation of the old 'Escola Agropecuária' (an Agro-farming School) into the 'Instituto Federal de Educação' (Federal Education Institute), had their teaching working conditions intensified, being required to work in different course modalities: integrated high school, technical school, Proeja, higher education course for technologists, teaching degree and post-graduate courses, besides their insertion in extension courses and researches. However, the teachers have not received the necessary training for this diversity of courses, having to build up their knowledge repertoire in their practice, through experimentation. They have a professional status in the community and take over a collective professional identity as teachers from the IF.

**Key words:** teaching work; IFSULDEMINAS; Teaching Ruling; teaching work dimensions; informatics and mathematics teacher.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses que abordam o trabalho docente no ensino médio e superior.....	22
Quadro 2	Os saberes dos professores segundo alguns autores.....	51
Quadro 3	Os saberes dos professores.....	52
Quadro 4	Data de realização das entrevistas com os professores colaboradores.....	80
Quadro 5	Data de realização das entrevistas complementares com os professores colaboradores.....	85
Quadro 6	Cursos ofertados pelo Câmpus Machado nos diferentes níveis de ensino.....	92
Quadro 7	Organização da Normativa Docente por capítulos, conteúdo e artigos.....	94
Quadro 8	Carga horária diária do Professor do IF – Câmpus Machado antes da Normativa Docente.	100

## LISTA DE FOTOS E MAPAS

Figura 1	Triângulo Trabalho Docente.....	44
Figura 2	Vista do Câmpus Machado.....	92
Mapa 1	Mostra a abrangência do IFSULDEMINAS..	89

## SUMÁRIO

Apresentação.....	14
1. A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	16
1.1 Aproximações do pesquisador com o objeto de pesquisa.....	16
1.2 Delineando o foco da presente pesquisa.....	18
1.3 Delineando o <i>lócus</i> da pesquisa no contexto da área “Trabalho Docente.....	21
1.4 Considerações sobre o mapeamento e a hipótese da pesquisa...	25
1.5 O conceito de trabalho em algumas perspectivas teóricas .....	26
2. TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS E ELEMENTOS DE UMA ATIVIDADE DE INTERAÇÕES HUMANAS CENTRADAS EM SABERES PROFISSIONAIS.....	34
2.1 Elementos para analisar o trabalho docente.....	39
2.2 As dimensões do trabalho docente.....	42
2.2.1 A atividade.....	43
2.2.1.1 Saberes profissionais da docência.....	48
2.2.2. Status.....	56
2.2.2.1 <i>Status</i> e profissionalização docente.....	63
2.2.3 A experiência.....	69
3. A PESQUISA: ABORDAGEM, CONTEXTO E PRODUÇÃO DE DADOS.....	74
3.1. Questões de investigação e objetivos.....	74
3.2. Procedimentos iniciais e colaboradores da pesquisa.....	75
3.3. O Contexto da Pesquisa.....	77
3.3.1 Infraestrutura.....	77
3.4 Os Instrumentos de coleta de dados.....	78
3.5 Os procedimentos de análise.....	85

4. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS – CÂMPUS MACHADO: ASPECTOS ESTRUTURAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	87
4.1 Breve histórico dos IFs.....	87
4.2 O IFSULDEMINAS e o Câmpus Machado.....	91
4.3 A Normativa Docente: o processo de elaboração e a institucionalização da jornada de trabalho.....	93
5. O PROFESSOR DO IFSULDEMINAS, CÂMPUS MACHADO: ATIVIDADE, <i>STATUS</i> E EXPERIÊNCIA.....	102
5.1 A atividade profissional do professor do IF Câmpus Machado.....	102
5.1.1 O ensino como foco da atividade docente.....	103
5.1.2 As transformações ocorridas no contexto de realização das atividades docentes.....	110
5.1.3 A quantificação das atividades docentes no IF Câmpus Machado .....	114
5.1.4 O trabalho docente como uma atividade de relações interpessoais.....	121
5.2 O <i>status</i> do professor do IF Câmpus Machado.....	130
5.2.1 Como os professores do IF veem a profissão docente e se identificam com ela.....	131
5.2.2 Como os professores do IF Câmpus Machado se veem como profissionais da instituição.....	135
5.2.3 Como os professores do IF acreditam serem vistos pela comunidade.....	141
5.3 A experiência e a constituição profissional dos professores do IF Câmpus Machado.....	143
5.4. Sínteses do capítulo.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como foco as condições de trabalho docente do professor que atua no Instituto Federal de Educação (IF), mais particularmente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, *Câmpus* Machado – doravante denominado IFSULDEMINAS<sup>1</sup>. A escolha dessa instituição é decorrente do fato de ser o local de trabalho do pesquisador.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que conta com a colaboração de seis professores: um de Matemática e cinco de Informática que atuam nesse IF. Tem como objetivo geral identificar e analisar as percepções que os professores têm sobre a atividade docente que desenvolvem nesse IF.

Os dados foram produzidos a partir de três instrumentos considerados complementares do ponto de vista metodológico: as entrevistas narrativas realizadas com cada um dos docentes e as transcrições de dois encontros do grupo de discussão. Além disso, tomou-se também como objeto de análise a Normativa Docente que rege as atribuições dos docentes do IFSULDEMINAS e que foi objeto de discussão em um dos encontros do grupo.

O presente texto está organizado em cinco capítulos. Apresentamos, inicialmente, como se deu a construção do objeto de investigação, destacando a trajetória do pesquisador, seu interesse pela temática, bem como a revisão bibliográfica dos trabalhos já realizados sobre as condições do trabalho docente. Tal revisão se fez necessária para que fosse delineado o foco desta pesquisa, evidenciando a ausência de pesquisa na temática, considerando esse perfil de instituição – até porque a criação dos Institutos Federais é bastante recente e, possivelmente, as pesquisas nesses espaços estão ainda se iniciando.

No segundo capítulo, há a discussão teórica dos principais eixos que compõem esta pesquisa: o trabalho docente – histórico, contexto e transformações; contextualização da categoria trabalho; reflexões sociológicas e transformações na atividade do professor – e o processo de (des)profissionalização docente. Para essa discussão são tomados, dentre outros, os trabalhos de: Dalila de Oliveira (2007), Anna Rachel Machado (2007), Pablo Gentili (2001), Gaudêncio Frigotto (2001), Daniel Faïta (2004), Yves Clot (2006;2010), Maurice Tardif (2000;2011), Claude Lessard (2011),

---

<sup>1</sup> Essa é a grafia oficial desse IF. Esclarecemos também que oficialmente a grafia adotada pela instituição é *Câmpus*.

Menga Lüdke, Alberto Boing (2004) e Tentini Fanfani (2007). É importante destacar que utilizaremos ao longo deste texto as concepções de trabalho docente e atividade docente. Enquanto a primeira parece ser mais consensual nos estudos sociológicos, a segunda vem de uma vertente histórico-cultural.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos, os colaboradores, o contexto da pesquisa e os procedimentos de produção e de análise dos dados.

A partir do capítulo 4 são apresentadas as análises. Inicialmente, há a análise da Normativa Docente que rege o IFSULDEMINAS. Esse documento legal é comparado e contrastado com as vozes dos colaboradores desta pesquisa.

O capítulo 5 trará as percepções dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem no IF. Essa análise pautar-se-á nas falas dos professores durante a entrevista narrativa e os grupos de discussão.

## 1. A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar como foi a produção da presente pesquisa. Inicialmente, o texto traz a trajetória profissional do pesquisador e como foi sua aproximação com o objeto de investigação; em seguida, há um delineamento do objeto de pesquisa, complementado por um mapeamento das pesquisas já realizadas e cujos focos se aproximam ao deste trabalho.

### 1.1 Aproximações do pesquisador com o objeto de pesquisa

Há diversas razões que mobilizam um pesquisador para a escolha de sua temática de investigação. No caso deste trabalho, a trajetória não foi diferente. O que mobilizou o pesquisador a realizar esta pesquisa está diretamente relacionado à sua atual condição profissional: atuar e coordenar um curso de Licenciatura em Computação. Mas quando essa história se iniciou?<sup>2</sup>

Sou natural de Machado, Minas Gerais, nascido no dia 19/05/1966, filho de Maurílio Pereira de Carvalho e Dulce Signoretti Magalhães de Carvalho. Meus pais são comerciantes, minha mãe de origem italiana e meu pai, portuguesa. Iniciei minha trajetória acadêmica na melhor escola da cidade, o Colégio Imaculada da Conceição (CIC), escola gerenciada por madres católicas. Fiz todo primário, como era chamado na época, hoje Ensino Fundamental I e mais a 5ª e 6ª séries no CIC. Depois disso, me transferi para o Ginásio São José, Colégio gerenciado por Irmãos Lassalistas, onde terminei o Ensino Fundamental II estudando no período da manhã. Decidi estudar o curso técnico em eletrônica em Mococa/SP; fiz vestibular e passei como 8º colocado, mas não fui fazer matrícula, pois era muito novo (14 anos) e sempre muito apegado aos meus pais.

No segundo grau, apesar das múltiplas atividades exercidas pelo meu pai (agricultor, cafeicultor, comerciante, construtor), não tínhamos uma situação financeira tão estável e veio uma enorme vontade de ganhar dinheiro. Resolvi trabalhar durante o dia e estudar à noite. Então, no hoje denominado ensino médio, estudei no período noturno no Ginásio Lassalista e cursei o técnico em contabilidade. Terminei o ensino

---

<sup>2</sup> Nesta seção o texto está redigido na primeira pessoa do singular, por trazer a trajetória de formação e profissional do pesquisador.



técnico/médio em 1996. Depois disso, iniciei o curso de Biologia na Fundação Educacional de Machado (Fumesc), onde cursei por quatro meses, mas notei que não era o que desejaria fazer. Fiz cursinho pré-vestibular em Alfenas e Pouso Alegre MG, sempre com a intenção de fazer algo voltado para a área de exatas (que era meu forte), pois gostava muito de matemática. No final de 1988, fiz vestibular para Tecnólogo em Computação na Universidade de Alfenas/MG. Iniciei o curso, concluí e depois fiz a complementação para Ciência da Computação (Bacharelado) com mais um ano de estudo. Mais tarde, em 1995, iniciei na atividade na qual me encontro até os dias atuais: professor de informática.

Em 1999, iniciei a Especialização em Informática em Educação na Universidade Federal de Lavras/MG. Com essa especialização, eu me aproximei da área de educação e notei que era apaixonado por ela.

No ano de 2001, houve um concurso para professor substituto na então Escola Agrotécnica Federal de Machado/MG, hoje Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Câmpus Machado. Concorri à vaga e fui aprovado. Trabalhei como professor substituto por dois anos e alguns meses. No ano de 2003, depois de realizar alguns concursos para professor e não ter sido aprovado, entrei como professor na Fundação Machadense de Ensino Superior e Comunicação (Fumesc). Trabalhei na Fumesc por um ano. Sempre estudando mais ou menos 8 horas por dia para concursos públicos. Prestei concurso para o cargo de professor de informática na Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim/PE (hoje Instituto Federal de Pernambuco – Câmpus Belo Jardim - PE); fui aprovado como segundo colocado entre 30 candidatas e só tinha uma vaga. Quinze dias depois desse concurso fui chamado para assumir a vaga. Fui para Pernambuco deixando em casa um filho de oito meses e esposa grávida de seis meses mais ou menos. Trabalhei por sete meses na Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim e fui redistribuído para Machado em março de 2005.

No ano de 2007, iniciei o Mestrado Profissional em Sistema de Produção, na UNIFENAS, em Alfenas/MG, onde direcionei minha dissertação para a área de computação, fazendo um software para cafeicultura. Essa opção foi decorrente da área de atuação na época e pela facilidade geográfica, visto que Alfenas é uma cidade próxima de Machado. Terminei o mestrado em 2008.

Após o ingresso na escola técnica minha qualificação profissional foi voltada para as minhas atividades docentes: professor de uma escola Agrotécnica. No entanto,

em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação<sup>3</sup>, os professores do Câmpus Machado viram-se envolvidos com cursos de Licenciaturas. A mim coube a elaboração do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Computação, no qual assumi o cargo de coordenador. Isso me mobilizou a buscar, novamente, estudos na área de educação, visto que identifiquei o pouco conhecimento que tinha nessa área.

Motivado a novos conhecimentos em educação, procurei com amigos do IFSULDEMINAS, doutorado nessa área. Através de buscas na internet, conheci a Universidade São Francisco (USF), fiz a inscrição como aluno especial, em julho de 2010, fui aceito pela professora Adair Nacarato na linha de Matemática, cultura e práticas pedagógicas e iniciei uma disciplina em agosto do mesmo ano, voltada à formação de professores. Nesse período, continuei trabalhando e estudando; realizei o processo seletivo para ingresso como aluno regular do curso de doutorado em Educação da USF – *Campus* Itatiba, no final desse ano, tendo sido aprovado.

Iniciei o doutorado em março de 2011, permanecendo com minhas atividades em Machado, com dispensa nos dias das aulas em Itatiba. Em julho do mesmo ano, recebi afastamento para capacitação, iria dedicar-me somente aos estudos.

Essa minha trajetória evidencia a formação técnica que eu recebi, sempre voltada para a área de exatas e, em particular, de informática. Tal trajetória se aproxima daquela dos colaboradores desta pesquisa, como será evidenciada a partir do capítulo 3. Assim, iniciei minhas atividades como professor de curso técnico e, atualmente, me vejo como formador de professores. Além disso, atuo também em todas as modalidades de cursos do IF. As condições de minha atividade profissional se entrecruzam com as dos demais professores do IFSULDEMINAS – sujeitos desta pesquisa.

## **1.2 Delineando o foco da presente pesquisa**

Ao ingressar no doutorado, a nossa atenção voltou-se para as questões relacionadas ao trabalho docente e, em especial, para o trabalho docente dos professores que atuam no IFSULDEMINAS. Considerando que esse IF (Instituto Federal) tem 100 professores, optamos por trabalhar apenas com os professores de informática e de matemática, visto ser com eles que eu, pesquisador, tinha o maior contato no curso que coordenava, o que facilitaria o entrosamento para os encontros dos grupos de discussão.

---

<sup>3</sup> No capítulo quatro há o histórico da criação dos IF's.

Convém esclarecer o porquê do nosso interesse pela pesquisa no IF. Essa rede federal de educação profissional, científica e tecnológica é bastante recente no cenário brasileiro. Ela foi oficializada em 2008 (Lei 11.892/2008), com a criação de 38 IF's e vem crescendo significativamente, criando novos *campi*. Ao transformar as escolas técnicas profissionais de nível médio em institutos federais, o governo promove uma verticalização do ensino integrando a educação básica (ensino médio) à educação profissional e superior (Inciso III, art. 6º da Lei 11.892/2008).

Dentre as finalidades dos IF's, constantes do Art. 6º, destacamos:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (BRASIL, 2008, p.5)

Acrescente-se a isso o fato de que os IF's, em nível superior, devem ofertar os seguintes cursos, conforme consta no Art. 7º, inciso VI:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, p.6)

Vale destacar que, no caso do IFSULDEMINAS, quando da passagem de Escola Agrotécnica para Instituto Federal, a instituição contava com cerca de 50 professores.

Esse quadro, diante da expansão de oferta de cursos, foi ampliado para cerca de 100 professores, praticamente dobrou num período de 4-5 anos.

As transformações ocorridas nas finalidades, características e objetivos da instituição e o aumento no corpo docente de cada IF sugerem mudanças que tem ocorrido nas condições de trabalho docente. Mas, afinal: quais são essas mudanças? Como elas são vistas pelos professores? Como um profissional se vê trabalhando em áreas tão distintas como um ensino técnico e uma licenciatura, por exemplo? O que vem ocorrendo com a identidade profissional desses docentes?

Tais questões nos mobilizaram para a realização da presente pesquisa. Embora focalizemos um *Campus* do IF em particular, acreditamos que os dados obtidos com esta pesquisa possam, de alguma forma, contribuir para o debate mais amplo sobre essa rede de ensino como um todo.

Para a realização da pesquisa, partimos da seguinte questão: “Como os professores de matemática e de informática do IFSULDEMINAS percebem e analisam sua atividade profissional frente aos documentos prescritos e o contexto de trabalho docente no Câmpus Machado?”.

Essa questão norteador tem como objetivo geral identificar e analisar como vem se dando a construção da identidade profissional dos professores que atuam no IFSULDEMINAS, Câmpus Machado.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar os documentos que normatizam a profissão docente no IFSULDEMINAS e quais as suas implicações para a atividade profissional desses professores;
2. Identificar e analisar as percepções dos professores do IFSULDEMINAS quanto às dimensões do trabalho docente: atividade, *status* e experiência.

Ao utilizarmos o termo “percepções”, o fazemos na perspectiva de Poletini (1996, p. 32) definido: “como indicações (introspecções) que os professores têm atualmente via reflexão sobre suas experiências presentes e passadas”. A percepção envolve, portanto, falar e, ao mesmo tempo, refletir sobre vivências e experiências, reconstruindo-as.

### **1.3 Delineando o *locus* da pesquisa no campo do “Trabalho Docente”**

Quando executamos pesquisas sobre um determinado assunto não podemos descartar o que já foi produzido até o momento, pois, assim, estaríamos perpassando por um erro de não considerar os conhecimentos obtidos por todas essas pesquisas. Esses conhecimentos devem ser, em princípio, o ponto de partida para uma pesquisa sedimentada em conhecimentos epistemológicos, teóricos e empíricos, consolidando um triângulo de saberes e dando credibilidade à nossa pesquisa.

Partimos do pressuposto de que muitas dissertações e teses abordavam o tema trabalho docente. Isso se nota quando fazemos a digitação da expressão “Trabalho Docente” na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – Capes<sup>4</sup>, em 10/04/2012, nos trouxe um resultado de 1183 teses e dissertações. Notamos que o número de teses com o tema vem crescendo à medida que os anos passam. A partir desse resultado, não nos restou outra escolha a não ser a de fazer recortes em relação ao tema com base em alguns critérios. O primeiro deles foi o de eliminar os trabalhos de dissertações, delimitando somente as teses de doutorado. Aplicado esse recorte, obtivemos 251 teses de doutorado, o que é ainda um número expressivo para um estudo desse tema. Foi necessário estabelecer outro critério: selecionar as teses de 2006 a 2010, ou seja, as teses com menos de cinco anos (no momento desse mapeamento existiam teses até o ano de 2010 na base de dados da Capes). Esse recorte também ocorreu pelo fato de que queríamos saber da existência de pesquisas desenvolvidas sobre as escolas técnicas e os IF's – criados somente em 2008. A data limite de 2010 se deu pela época em que fizemos tal levantamento, em 2011. Com esses critérios, o número diminuiu para 152 teses. Constatando a ausência de teses sobre IF's, fizemos um novo recorte, mapeando as teses que abordavam o trabalho docente no ensino médio e superior e chegamos a 23 teses.

Posteriormente, tivemos acesso a uma tese defendida em 2013, especificamente sobre os IF's de Minas Gerais. Optamos por incluí-la no mapeamento, totalizando 24 teses.

---

<sup>4</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Fonte: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acessado em 15/05/2014

Dessas 24 teses, procedeu-se a uma leitura dos resumos e limitamos um *corpus* de 11 teses que, de alguma forma, tangenciam nossa perspectiva de investigação. Esse *corpus* está no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses que abordam o trabalho docente no ensino médio e superior

Título do trabalho	Autor	Instituição/Ano
Alienação no Trabalho Docente? O Professor no Centro da Contradição	Denise Vieira da Silva Lemos	Universidade Federal da Bahia 2007
A Reestruturação da Educação Profissional no Brasil e o Processo de Metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais: estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas	Mario Cesar Jucá	Universidade Federal da Bahia 2007
Trabalho docente e conhecimento	Kátia Cristina Dambiski Soares	Universidade Federal de Santa Catarina – 2008
A constituição histórica do processo de trabalho docente	Samira Saad Pulcherio Lancillotti	Universidade Estadual de Campinas 2008
Os sentidos do trabalho de professores itinerantes	Luiz Alberto Boing	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 2008
Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos	Lucia Maria de Assis	Universidade Federal de Goiás 2008
Trabalho docente, classe e ideologia: o ensino médio e a modernização conservadora no Brasil	Maria Ines do Rego Monteiro Bomfim	Universidade Federal Fluminense 2008
A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil	Maria Emilia Pereira da Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2009
A Docência do Professor Formador de Professores	Josilene Silva da Costa	Universidade Federal de São Carlos 2010
Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os Docentes do Ensino Superior.	Sueli de Fatima Ourique de Avila	Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2010
A Licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais	Miguel Fernando de Oliveira Guerra	Universidade Bandeirante Anhanguera 2013

Fonte: Levantamento realizado no site da Capes.

Após termos realizado as leituras dos resumos das teses acima, dispusemos esses trabalhos em ordem cronológica do mais antigo para o mais novo, porém, nos chamou a atenção quatro deles, com os quais nossa pesquisa tem uma aproximação: "Trabalho docente e conhecimento", "A constituição histórica do processo de trabalho docente", "Os sentidos do trabalho de professores itinerantes" e "A Licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais". Essas pesquisas abordam o trabalho docente ou os IF's como seu foco principal, assim como o nosso. Dessa forma, decidimos apresentar essas quatro teses. Esse mapeamento teve como base os resumos dos autores<sup>5</sup>.

1. "Trabalho docente e conhecimento", de Kátia Cristina Dambiski Soares. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

Essa pesquisa buscou analisar e diagnosticar, num período histórico (1998-2007), as pesquisas em educação apresentadas nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos grupos de trabalho Formação de Professores (GT 08) e Trabalho e Educação (GT 09). Foram destacadas algumas tendências nessas pesquisas: o empobrecimento da noção de conhecimento, a valorização da epistemologia da prática e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes.

Esse trabalho analisa os artigos apresentados na ANPEd, realizando um estado da arte de um período cronológico, o que contribuiu para a própria configuração do nosso objeto. As tendências da pesquisa na questão da valorização epistemológica da prática, e o enaltecimento das competências dos trabalhadores em educação são temas sucessivamente abordados pelos autores Tardif e Lessard (2011), autores que subsidiam nosso referencial teórico.

Esse trabalho nos interessa pelo fato de conter um estado da arte, o que nos possibilita analisar o contexto de inserção de nossa pesquisa.

2. "A constituição histórica do processo de trabalho docente", de Samira Saad Pulcherio Lancillotti. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

A pesquisa analisa a história do trabalho docente, desde o período feudal até a contemporaneidade, nos levando a conhecer e a refletir como foi caracterizado esse trabalho, obtendo assim uma melhor compreensão do período atual, fato que possibilita

---

<sup>5</sup> Em alguns momentos retiramos citações do próprio resumo; no entanto, tais citações não terão o número da página destacado como referência.

novas reflexões permeadas por acontecimentos temporais. A tese indica a tendência atual de transformação do trabalho docente imaterial em trabalho material. Segundo a autora, “O objetivo central é apreender os processos das transformações materiais da sociedade que se refletiram sobre o trabalho docente” (LANCILLOTTI, 2008)<sup>6</sup>.

Não existem povos sem histórias; a história narrada e transcrita nos faz compreender fatores inerentes a uma determinada categoria profissional, possibilitando, assim, compreender a transformação do trabalho docente. Portanto, a história do trabalho docente narrada nessa pesquisa possibilita compreender, analisar e tomar como base para novas discussões. As transformações ocorridas no contexto de trabalho docente do IF se aproximam das transformações mais amplas apontadas pela autora? Essa questão será por nós retomada ao final do texto.

3. “Os sentidos do trabalho de professores itinerantes”, de Luiz Alberto Boing. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

Esta pesquisa estuda a condição de trabalho de professores que atuam em três ou mais estabelecimentos de ensino. O autor utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados com professores que atuavam em várias escolas de nível fundamental e médio, sendo essas entrevistas, em sua maioria, realizadas nas escolas onde atuavam. O pesquisador acompanhou o cotidiano de um dos entrevistados durante uma semana, o que lhe possibilitou conhecer a circulação desse professor em diferentes escolas e sua atuação frente à diversidade de instituições, séries, turmas e alunos. O autor também analisou os Projetos Político-Pedagógicos de escolas onde trabalhavam os professores pesquisados, buscando conhecer como estas organizam o trabalho docente. Nessa atividade profissional, se sobressai a importância da relação dos professores com seus alunos, mais do que com as instituições e os conteúdos. Teoricamente, essa tese busca trazer nova perspectiva ao debate sobre a profissionalidade docente nos dias atuais.

As condições de itinerância, segundo o autor, tendem a isolar o professor em sua disciplina, mas possibilitam maior liberdade frente à regulação do trabalho que acontece nos diferentes estabelecimentos de ensino pelos quais o docente se movimenta.

No nosso contexto, a itinerância praticamente não existe, pois os únicos casos são os de professores substitutos que podem ficar até dois anos na instituição. No

---

<sup>6</sup> É importante destacar que todas as citações nesta seção foram extraídas dos resumos das teses.



entanto, essa pesquisa nos interessa por discutir a questão do isolamento dos professores e as relações professor-aluno.

4. “A Licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais”, de Miguel Fernando de Oliveira Guerra, Universidade Bandeirante Anhanguera, 2013.

Essa pesquisa teve como objetivo investigar a adequação das Licenciaturas em Matemática nos Institutos Federais (IF) do Estado de Minas Gerais, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação. O autor visou, ainda, compreender como esses cursos têm trabalhado com a formação de professores. Para a sua realização, o pesquisador analisou os projetos pedagógicos de quatro cursos, além de entrevistas com os seus coordenadores.

O foco de análise centrou-se nos estudos sobre formação docente e nas categorias de saberes docentes, com base nos trabalhos de Lee Shulman e Deborah Ball, e nas competências de Phillipe Perrenoud.

Essa pesquisa nos interessou por ter como foco os IF's de Minas Gerais. É importante destacar que no Estado existem cinco Institutos Federais de Educação: IF Minas Gerais, IF Sul de Minas Gerais, IF Triângulo Mineiro, IF Norte de Minas Gerais e IF Sudeste de Minas Gerais. No caso da pesquisa de Guerra (2013), ele analisou uma licenciatura de Matemática de cada IF, excluindo o do Triângulo Mineiro.

Esse autor também destacou em seu texto a pouca produção até o presente momento de dissertações e teses que tenham como foco os Institutos Federais de Educação<sup>7</sup>.

#### **1.4 Considerações sobre o mapeamento e a hipótese da pesquisa**

O mapeamento aqui realizado acerca das teses que tratam de temas convergentes com o nosso nos possibilitou concluir a escassez de pesquisas sobre os IF's, junto ao banco de dados da Capes, e, além disso, não identificamos nenhuma que tivesse como foco as condições de trabalho docente nos Institutos Federais de Educação. Dessa forma, a expectativa é que a nossa pesquisa possa trazer contribuições para o debate sobre a atividade docente, considerando as especificidades desses institutos, nos quais os professores atuam simultaneamente no ensino médio, no superior e, em alguns casos,

---

<sup>7</sup> Destacamos que, no momento da redação desta versão, buscamos atualizar esses dados no banco de Teses da Capes. No entanto, o mesmo ficou indisponível por um longo período de tempo.

na pós-graduação. A diversidade de atividades dos professores dos IF's (antes restrita ao ensino médio nível técnico e, atualmente, estendido para o Proeja<sup>8</sup> -, o ensino superior, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação) e a possibilidade de trabalho remunerado à parte dentro da própria instituição (Pronatec<sup>9</sup>, Fic<sup>10</sup>, ensino a distância, PIBID<sup>11</sup>), tem provocado a intensificação do trabalho docente. Parte-se, assim, da hipótese de que os professores do IFSULDEMINAS ainda estão vivenciando esse movimento de mudanças e estão tomando consciência da complexidade de suas atividades profissionais.

Esta pesquisa pretende evidenciar que, com a transformação das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais, há uma dinâmica de desestruturação/reestruturação da identidade profissional (DUBAR, 2005) do professor do IF Câmpus Machado, que, de professores de ensino técnico profissional, passam a acumular atividades no ensino superior.

Delimitado o nosso foco de pesquisa, julgamos necessárias algumas reflexões teóricas sobre as transformações do conceito de trabalho, as quais serão explicitadas a seguir.

## **1.5 O conceito de trabalho em algumas perspectivas teóricas**

Discutir as concepções de trabalho implica adentrar em um campo teórico bastante amplo. Isso requer que o pesquisador assuma uma posição teórica. Assim, vamos apresentar, inicialmente, algumas concepções sobre o conceito de trabalho e as transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo nas últimas décadas. Não é nosso objetivo esgotarmos a temática, mas apresentarmos como foi a nossa trajetória até definirmos com quais teóricos principais estabeleceríamos o nosso diálogo.

O primeiro texto ao qual tivemos acesso foi a tese de Abreu-Tardelli (2006), situada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, na qual a autora dialoga com pesquisadores marxistas ou influenciados pelo pensamento marxista. Nessa perspectiva, apoiando-se em Engels, a autora afirma que: “o trabalho é que criou o homem” (p. 27) e

---

<sup>8</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

<sup>9</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

<sup>10</sup> Formação Inicial e Continuada: modalidade voltada à formação técnica. O professor propõe o curso (exemplo: desenvolvimento web), se aprovado pelo IF, ele é ofertado a quem tiver interesse. Ele é gratuito para os alunos e remunerado ao professor.

<sup>11</sup> PIBID sigla referente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docente na qual o professor se candidata para ingressar no programa, e se escolhido trabalha no projeto com remuneração.

que, “na atividade humana, o trabalho sempre teve papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e da espécie, apesar de o conceito de trabalho e as condições terem mudado muito ao longo dos tempos” (p.28).

Outra autora, nessa mesma perspectiva teórica, cujos trabalhos tivemos acesso foi Machado (2007). Ela reconhece a dificuldade de se conceitualizar trabalho e, principalmente,

encontrar uma conceitualização universal que abarque todas as formas de agir humano que se desenvolvem em espaços e momentos históricos diferentes ou em um mesmo momento histórico(...) a diversidade e a pluralidade das formas atuais de trabalho têm produzido uma verdadeira batalha intelectual, entre aqueles que consideram que as definições nascidas em contextos sócio-históricos anteriores não estariam mais dando conta do quadro atual (MACHADO, 2007, p.80)

As definições de trabalho são geralmente semelhantes, mas como citado por Machado (2007), essas definições se dividem em quatro grupos básicos, conforme a ênfase que se dá a um ou outro aspecto. Essas definições são agrupadas da seguinte maneira:

1. As que dão ênfase à própria atividade: sugerem o termo trabalho como esforço, suor, sacrifício, produção, atividade imposta por outra pessoa; obrigação, para que se cumpra determinada condição.
2. As que dão ênfase ao resultado do trabalho: a realização da obra, dever cumprido, tarefa executada.
3. As que dão ênfase à execução do trabalho: modo de execução e as condições de trabalho, conjunto de atividades envolvendo várias pessoas e técnicas para a realização de algo.
4. As que dão ênfase à relação entre trabalho e salário: atividade na qual é executada em troca de bens com o objetivo de prover as próprias necessidades ou atividade exercida em troca de salário em uma empresa regida por leis em uma relação empregatícia.

Como destaca a autora o termo, “trabalho” só apareceu no século XVI, “com a Reforma e a ética protestante, que pregava que o dever do bom cristão também era o de participar ativamente da realidade social e econômica, para a glória de Deus” (Machado, 2007, p.83)

Esse valor para o trabalho foi se constituindo a partir do século XVIII. Economistas como Smith, Say e Malthus, segundo Machado (2007), referenciavam o termo trabalho para as atividades produtoras de bens materiais, estabelecendo uma

divisão entre o “trabalho produtivo” e o “trabalho improdutivo” atribuindo a este último o trabalho doméstico e o trabalho intelectual. Ao contrário das ideias dos economistas no século XVIII, Marx e Engels, no século XIX, conceituaram de uma forma atemporal o termo trabalho:

como a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade. (MACHADO, 2007, p. 84).

Então, rompe-se com a ideia de que o trabalho seria um fator “castigador” do ser humano e passa a ser considerado como parte integrante e essencial para o desenvolvimento da totalidade do sujeito.

Passamos a entender essas abordagens de trabalho quando se tem como referência que as necessidades físicas são as primeiras a serem sentidas pelo homem, as essenciais para manter o organismo funcionando. Assim, comer, beber, vestir, exemplificam algumas dessas necessidades as quais teremos prioritariamente de satisfazer, nos remetendo ao trabalho de cunho não intelectual, de esforço físico. No entanto, para realização e manutenção dessas atividades, muitos estudos foram realizados ao longo do tempo, evidenciando aí a existência de um trabalho de cunho intelectual. No atual contexto não tem mais sentido a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Segundo Machado (2007, p.85), as formas de realização concreta do trabalho ocorreram no início do século XX, momento em que “a forma de organização do trabalho industrial ganhou sua primeira formalização com Taylor (1965), que preconizava uma ciência do trabalho”. Ele concebia a produção em larga escala, na qual o trabalhador cumpria sua jornada de forma mecanizada, a partir de prescrições; uma empreitada com vários procedimentos repetitivos que visavam ao aumento da produtividade final, tornando um trabalhador mais produtivo e gerando maiores lucros para seus patrões.

Segundo a autora, os princípios dessa teorização foram utilizados na indústria automobilística norte-americana com o advento do Fordismo, responsável por instaurar um novo modelo de produção. Esse nome deve-se ao empresário Henry Ford, fundador da Ford Motor Company, em Highland Park, Detroit USA. Esse modelo de racionalização da produção capitalista revolucionou a indústria com a linha de

montagem automatizada. O Fordismo teve seu ápice após a Segunda Guerra Mundial, quando os norte-americanos perceberam que necessitavam aumentar ainda mais a produção dos trabalhadores, sobretudo nessa ocasião de pós-guerra em que as necessidades de produção tinham que ser cumpridas, dada a carência de produtos que demarcava o período.

Na década de 1970, alguns pesquisadores franceses, se contrapondo a essa concepção, desenvolveram estudos sobre o trabalho invertendo o propósito perseguido pelos norte-americanos de adaptar os cidadãos ao trabalho. Nessa inversão, buscavam melhorar as condições desse trabalho para esses indivíduos. Em função dessa ótica de trabalho, nasce a Ergonomia de vertente francesa centrada numa “abordagem antropocêntrica”, que foca no funcionamento global do homem, em toda sua amplitude (MACHADO, 2007, p. 86). Assim, segundo a autora, a Ergonomia Francesa ganhou força se contrapondo ao Taylorismo e ao Fordismo, demonstrando que as prescrições objetivadas nessas organizações de trabalho eram inexecutáveis pela distância entre a atividade real – aquela efetivamente realizada e a atividade prescrita – aquela orientada aos trabalhadores, dotando o homem de ser particionado entre homem trabalhador, inteligente, subjetivo e individual.

A distância entre o que foi realizado para o que foi proposto para se realizar concebeu dois termos a se considerar: trabalho alienado e verdadeiro trabalho. O primeiro refere-se às maneiras como o trabalho é concebido nas sociedades capitalistas, sendo uma forma de impedir o desenvolvimento desse trabalhador. O “verdadeiro trabalho”, elemento universal fundador do social e constitutivo do homem, de sua realização e de seu desenvolvimento, em oposição ao “trabalho alienado”, seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades (MACHADO, 2007, p. 84). Trabalho alienado é utilizado para mencionar as formas históricas de sua realização nas sociedades capitalistas e que, para Marx, impedia a sua realização e o desenvolvimento do trabalhador.

Laville (2007) reconstrói a história da Ergonomia Francófona. Para ele, a Ergonomia surge a partir dos grupos que buscavam “melhorar a eficiência do trabalho humano por um lado e, por outro, diminuir o sofrimento do homem no trabalho e prevenir os riscos a sua saúde” (p.21). Dentre esses grupos, destacam-se os próprios trabalhadores, os médicos e sanitaristas- que procuravam compreender as consequências do trabalho para a saúde e como prevenir suas causas, “os engenheiros e organizadores do trabalho que se interessavam em definir qual quantidade de trabalho “mecânico”

pode ser exigido de um homem, em relação ao trabalho animal” (p.22, grifos do autor); e pesquisadores, físicos, fisiologistas e psicólogos (no século XX) que buscaram compreender como funcionava o organismo humano no trabalho.

Segundo o autor, a Ergonomia vai se consolidar no século XX, mais precisamente na sua segunda metade, com o nascimento da Psicologia do Trabalho. A primeira sociedade de Ergonomia foi criada na Inglaterra, em 1949, reunindo engenheiros, psicólogos, fisiologistas, arquitetos, designers e economistas. Ela nasce como uma área pluridisciplinar e ganha força após a Segunda Guerra Mundial pela necessidade de reconstrução dos países europeus.

Paralelamente, nessa época, em particular na França, aprova-se uma legislação, que organiza por um lado a medicina do trabalho, as indenizações por acidentes de trabalho e doenças profissionais e, por outro, representação dos trabalhadores nas empresas e seu papel em relação à higiene e segurança, em particular (criação dos Comitês de Higiene e Segurança). O Estado intervém cada vez mais no funcionamento das empresas em diversos aspectos, entre eles a saúde no trabalho. É nesse contexto, em que as condições de trabalho começam a ser reconhecidas como questão importante na sociedade, que serão criados e desenvolvidos centros de pesquisa públicos e privados e centros de ensino públicos em diversos países europeus francófonos. (LAVILLE, 2007, p. 27).

O autor pontua que de 1963-1970 foi a “infância da ergonomia francófona”, tornando-se “uma ergonomia particularmente centrada na análise da atividade estudada em situação de trabalho” (p.28). De 1970-1990, o autor caracteriza como sendo “um período de desenvolvimento” (p.29), período em que “a questão das condições de trabalho era assim colocada de maneira maciça” (p.30), com a criação, na França, da Agence Nationale pour L’Amélioration des Conditions de Travail – ANACT. Nesse período, intensificam-se os estudos e surgem as profissões de ergonomista em empresas e ergonomista consultor. “Desde suas origens, e mais particularmente na década de 1970, a ergonomia se interrogava sobre suas possíveis contribuições e a extensão de suas ações às questões sociológicas e econômicas da empresa” (LAVILLE, 2007, p.30).

Finalizando, o autor afirma que “A história da ergonomia relaciona-se estreitamente com a história do trabalho e das técnicas, com a história dos movimentos sociais, com a história das ideias e das ciências” (p.31).

É no contexto da ergonomia francófona que se destacam os trabalhos de Yves Clot. Esse autor busca diferenciar tarefa prescrita e atividade real.

A tarefa é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é o que se faz (Leplat & Hoc, 1983). Mas, de fato, tivemos que dar um passo

além: não há convergência entre atividade realizada e atividade real. Isso, em geral, corresponde à verdade. À sua maneira, Vygotski já dizia: “O homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas.” Desse modo, o comportamento é sempre o “sistema de reações vencedoras” (Vygotski, 2003, p. 74). Por sua vez, as outras, recalçadas, formam resíduos incontrolados que acabam adquirindo ainda mais energia para exercer, na atividade do indivíduo, uma influência contra a qual ele pode ficar sem defesa. Eis o que é, de forma bem particular, verdadeiro em psicologia do trabalho. (CLOT, 2010, p.103)

No real da atividade, está incluso, também, tudo aquilo que se tentou fazer e não deu certo, os desejos, o que poderia ter sido realizado e o que poderia ser realizado em outro local, o que se faz para não fazer, o que foi feito sem gostar, refazer. Assim, as atividades se tornam um campo de conflitos submersos na consciência do indivíduo. “As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo, as contra-atividades devem ser incluídas na análise [...] O realizado não tem o monopólio do real.” (CLOT, 2010, p. 104).

Embora nosso trabalho não se situe nessa abordagem teórica, consideramos que algumas das ideias desses autores contribuirão para a nossa análise, principalmente no que se refere à atividade e à prescrição.

Nosso olhar buscará por uma perspectiva sociológica do trabalho docente; também não pretendemos enquadrar nosso trabalho numa perspectiva marxista, muito embora não possamos deixar de considerar que a raiz do homem é o próprio homem, mas o binômio homem x trabalho ocorre em situações de relacionamento social. Afinal,

diferente do animal, que vem regulado por relações causais, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência (Lukacs, 1978). O trabalho humano, enquanto atividade consciente, não é de caráter causal, mas teleológico. Engendra, por isso, opção, escolha e liberdade. (FRIGOTTO, 2001, p. 63).

O sujeito tece sua própria história, mas em condições determinadas por relações de poder. Essas relações são socialmente constituídas e, por isso, passíveis de serem modificadas, pelos próprios sujeitos.

Para Frigotto (2001), estamos vivendo num momento de contradição entre trabalho social e relações de produção no capitalismo tardio. Para essa análise, o autor se apoia em István Mészáros para quem “o capital esgotou sua capacidade civilizatória e agora tende a ser mera destruição dos direitos duramente conquistados pela classe

trabalhadora”. (FRIGOTTO, 2001, p. 67). Nessa perspectiva, “o modo de produção capitalista é tardio. Vale dizer, um sistema que deveria ser suplantado, já que agora somente se constitui em força destrutiva” (p. 69). O autor sugere que pesquisas

em todos os âmbitos, evidenciem a diminuição do tempo de trabalho necessário para produção de bens e serviços e que mostrem não apenas a ilusão do pleno emprego, mas a precarização crescente do trabalho assalariado e a produção de contingentes de trabalhadores desnecessários. A subjetividade que se produz sob estas condições é, ao mesmo tempo, marcada pela alienação, pelo medo e pela insegurança. [...] De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa de empregabilidade. (FRIGOTTO, 2001, p. 71).

Gentili (2001), numa perspectiva de análise da atual conjuntura econômica e política, aponta o esgotamento da teoria do capital humano e nos remete a refletir sobre posições da escola e de sua estreita relação com o capitalismo contemporâneo. Segundo esse autor, temos que ressignificar a teoria que marcou a origem da economia como campo disciplinar, pois, a Teoria do capital Humano,

principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo, mudou para pior. [...] a Teoria do Capital Humano teve origem e base de sustentação numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista do pleno emprego. (GENTILI, 2001, p. 47).

A crise do capitalismo contemporâneo a partir da década de 1970 contribuiu para alteração na função econômica atribuída à escolaridade. Essas mudanças estão ligadas a profundas alterações na estrutura do mundo capitalista; também têm levado a modificações importantes na atribuição econômica da escola e que balizou o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século. O fim da promessa do pleno emprego acaba por atribuir, ao próprio sujeito, as definições de suas escolhas e ações que lhe permitam conquistar uma posição no competitivo mercado de trabalho. Surge, assim, uma nova promessa, “de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*”. (GENTILI, 2001, p. 51.). Promessa essa que surge visando a diminuir os riscos do desemprego.

O discurso da empregabilidade reconhece explícita ou implicitamente que, nessa competição acirrada pelos poucos empregos que o mercado de trabalho oferece, existe também a possibilidade do fracasso. Isto é, existe a possibilidade de que pessoas que, apesar de ter investido no



desenvolvimento de suas capacidades “empregatícias”, não terão sucesso na disputa pelo emprego e, conseqüentemente, acabarão sendo desempregados, empregados em condições precárias – ou, como o próprio presidente da República destacou alguns anos atrás: *inempregáveis*. O conceito de “inempregável” parece traduzir, no seu cinismo, a realidade de um discurso que enfatiza que a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão. (GENTILI, 2001, p. 55.).

O mundo do trabalho na atualidade vem exigindo novas atribuições dos trabalhadores e, dentre elas, podemos destacar a capacidade de compreender, processar e aplicar um grande número de informações e de comunicar-se eficientemente. Mas, nesse interim, como fica o trabalho do professor nesse contexto?

Como destacado, não tínhamos a pretensão de esgotar a temática mais ampla sobre o trabalho. Buscamos evidenciar que as transformações ocorridas no mundo do trabalho implicaram múltiplos olhares teóricos. A questão que se coloca é: como o trabalho docente pode ser analisado nesse contexto? A quais lógicas ele está subordinado: a uma lógica de mercado e/ou a uma busca por renovações nos métodos de ensino do professor? Com base nessas reflexões é que teceremos as considerações do nosso próximo capítulo.

## **2. TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS E ELEMENTOS DE UMA ATIVIDADE DE INTERAÇÕES HUMANAS CENTRADA EM SABERES PROFISSIONAIS**

Nesse capítulo, iremos discorrer sobre o trabalho docente. No capítulo anterior abordamos o trabalho como atividade humana em uma concepção generalizada, agora iremos focar nas atividades do professor, sob a ótica desse principal ator da escola.

As pesquisas em relação ao trabalho do professor não eram foco de estudos até o final dos anos 1990. Para Bronckart (2004/2006 apud MACHADO, 2007), só recentemente é que o trabalho do professor começou a ser tratado como “verdadeiro trabalho” – essa última expressão foi utilizada pelo autor no sentido marxista do termo. Isso porque, só recentemente o trabalho que não exige esforço físico e utiliza da capacidade intelectual ou trabalho mental, passou a ser um objeto de estudo, pois até então, só eram estudadas as atividades de produção de bens materiais.

A partir de novos processos de trabalho, como a flexibilização da produção e a especialização flexível, novas formas de produtividade e adequação a essa lógica fizeram emergir um novo objeto de estudo que é o trabalho docente. Mas, afinal, qual o entendimento que se tem do trabalho docente? Qual é a sua especificidade?

Tardif e Lessard (2011) fazem uma análise da atividade social de instruir – atividade essa exercida pelo professor. Segundo eles, há aproximadamente 400 anos, essa atividade de cunho social vem se caracterizando, paulatinamente, em um contexto integrante da cultura da era moderna, influenciando decididamente na economia e sobre muitos outros aspectos da vida em sociedade, principalmente as urbanas, que estão interligadas entre si através de redes de contatos simultâneos. Nessas coletividades são impensáveis os cidadãos sem instrução.

A escola surgida no século XV com a Igreja e com os cristãos, que dominavam acima de tudo um modo de agir e comportamento social equilibrado, mantém até hoje muitas dessas características. Criada para disciplinar as crianças e jovens, essa escola teve seu início marcado pela separação dos tempos, idades, ambientes demarcados e regimentados pela conduta estável do indivíduo perante o coletivo. Essa conduta também é refletida na escolha do professor, pelo qual o docente era escolhido para o cargo levando em consideração, sobretudo, as suas qualidades morais, em um processo que praticamente não contemplava suas competências pedagógicas e ou técnicas.

Dentro da escola, a classe, onde são separados os alunos conforme alguns critérios e normatização, é o local onde o trabalho docente é, ao mesmo tempo, sistematizado e não controlado. A responsabilidade do professor é autônoma, individualizada e, dentro dessa célula de ambiente totalmente controlado, o professor é o centro, isso parecia ocorrer em todas as partes do mundo. Embora os sujeitos passem grande parte de sua vida na escola, esse tempo é mediado por períodos compostos de convivências com outros mundos: família, sociedade, clubes, igreja etc. Os meios nos quais esse sujeito vive são responsáveis pela sua formação. Partindo desse pressuposto, quando ouvimos dizer que os alunos da escola tal foram muito bem ou muito mal em uma avaliação externa, as notas foram acima ou abaixo da média, é comum a associação desses resultados ao trabalho do professor. Mas esse fato por si só não pode rotular a escola ou o trabalho docente como bom ou ruim, porque não são apenas esses fatores que influenciam o desempenho dos alunos.

Quando nós professores examinamos os fins da escola, pode nos parecer algo realmente paradoxal, já que o objetivo desta é formar cidadãos pensantes, capazes de aprender a aprender, esclarecidos, éticos, técnicos, ecologicamente correto etc., entretanto, os “meios” para isso, na maioria das escolas, são: falta de materiais de trabalho, formação precária, salários baixos etc.

Uma das características do sistema escolar é a permanência estática com que se conserva a classe (sala de aula). De modo inverso, ao redor do nó central está à organização desse trabalho cada vez mais complexo, normatizado, estruturado e levando os professores a terem um foco cada vez mais restrito à sua atuação – são as chamadas especializações. A divisão do trabalho escolar tem elevado cada vez mais o número de pessoal de apoio nas escolas, nos EUA, por exemplo, segundo Tardif e Lessard (2011), chegam a 50% do total dos agentes escolares<sup>12</sup>.

O meio escolar está, cada vez mais, sendo “invadido” por profissionais não especializados, ou melhor, que não estão diretamente ligados às atividades em classe. Esses agentes têm sua função específica: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente de alunos, etc. e dão suporte necessário para os alunos fora do ambiente da classe. Mas, em alguns casos, como citado por Tardif e Lessard (2011), chega-se ao ponto de uma pesquisa na

---

<sup>12</sup> Para ilustrar essa situação, no IFSULDEMINAS há cerca de 100 professores no cargo permanente e mais de 150 técnicos administrativos. Esse é um caso esporádico, pois estamos em uma escola fazenda na qual existe uma demanda muito maior de técnicos e trabalhadores em geral do que em uma escola do meio urbano.

França apontar que, em alguns países, esses profissionais foram citados como sendo mais importantes que os professores.

Há que se questionar se esses profissionais atualmente presentes nas escolas têm contribuído para o bem estar da comunidade escolar ou para o desvio das verdadeiras finalidades da escola, as quais vêm se mostrando ambíguas e contraditórias. Para Tardif e Lessard (2011, p.206): “Os objetivos gerais da escola são muitos e variados, gerais e não operacionais, e tocam ao mesmo tempo dimensões de formação pessoal, social e de instrução”. Para esses autores, tal imprecisão exige do professor uma constante interpretação e adaptação desses objetivos, fazendo com que a ação pedagógica ocorra em um contexto movediço.

A organização do trabalho dos professores e as relações de poder dentro da escola têm características, ao mesmo tempo, pertinentes às das indústrias, mas também particulares dessa “Indústria do saber”. A escola, como citam Tardif e Lessard (2011), têm três grupos que intervêm no seu ambiente: os gestores, os produtores de saber e os práticos. Os gestores são compostos por: as comissões escolares e os administradores; os produtores de saber são compostos por professores formados em educação e licenciados; os práticos são compostos pelos professores que não têm formação pedagógica. Isso é o que acontece na maioria dos IF’s, pois é o caso dos profissionais dos cursos na área de computação, agronomia, veterinária, que até pouco tempo atrás não eram licenciados nessas áreas de atuação. Essas áreas formam profissionais para atuar na área técnica e não para serem professores.

Essa divisão do trabalho no ambiente escolar provoca conflitos entre esses sujeitos. Longe de ser um ambiente estático, a escola é um local de mudanças contínuas e composta por muitos agentes que querem influenciá-lo e, diferentemente das indústrias, a escola não pode ser analisada só pela relação econômica, mas sim pela distribuição de privilégios, poderes, trunfos, ligados à economia e à produção de saberes.

Segundo Oliveira (2007), as reformas educacionais implantadas na maioria dos países latino-americanos foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. A descentralização referida trouxe às escolas autonomia e também padronização administrativa, pedagógica para amenizar e redefinir os custos da massificação escolar garantida pela Constituição Federal, mas com o controle central das políticas sendo ditado pelo Estado maior. Essa padronização pode ser percebida por meio de currículos,

livros, *softwares*, normativas, gerenciamento etc.. A LDB Brasileira (Lei 9394/96), em vários artigos, remete o trabalho docente como uma prática mais coletiva, flexível e transversal, exigindo, assim, cada vez mais trabalho por parte das comunidades escolares e, sobretudo, do professor.

Administrativamente, as escolas ficaram responsáveis por sua gestão, podendo obter materiais e serviços que antes eram de responsabilidade de seus gestores maiorais. O Estado passa para o *locus* de trabalho dos professores uma ampliação do aparato de competências que está acima de suas possibilidades, e mais, retira do Estado a incumbência de ancorar os recursos necessários à vida escolar baseado em uma política de maior responsabilização dos professores e da comunidade escolar, fundamentada na diminuição da burocracia institucionalizada nos meios acadêmicos.

Em paralelo à autonomia dos sujeitos e dos processos educativos, vem o controle sobre eles, baseado na responsabilização dos envolvidos; o êxito dos alunos passa a ser de total responsabilidade da comunidade escolar, principalmente dos professores. O desempenho dos alunos é algo constantemente mensurado: prova de Exame Nacional do ensino médio (ENEM) ou avaliações externas baseadas em instrumentos fora do contexto escolar. Os trabalhadores escolares, inculcados na retórica de autonomia e da democratização, são levados a dominarem práticas e saberes que não eram exigidos antes como: atividades em aula, gestão escolar, participação em reuniões, planejamento etc. Como observa Lessard (2006 apud OLIVEIRA, 2007, p. 368):

Não se trata de reivindicar uma autonomia contra a organização, suas regras formais e sua hierarquia burocrática, mas de assumir a autonomia, a cooperação e a prestação de contas que a organização impõe aos seus atores. Estaríamos agora na era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada.

A autonomia que era reclamada pelos participantes da comunidade escolar dizia respeito ao controle sobre o processo de trabalho, à sua liberdade para organizar o trabalho e administrar seu tempo. Essa autonomia dos professores perpassava obrigatoriamente pela escola, se esses a obtivesse, elas também deveriam obter. Segundo Oliveira (2007, p.369), “as hierarquias burocráticas, o autoritarismo, a impessoalidade, a verticalização das estruturas cedem a formas mais horizontais e coletivas, porém mais instáveis e menos conhecidas, mais vulneráveis”. Acaba-se com o sentido protetor e imutável das pequenas instituições, passando para organizações

maiores e impessoais; o indivíduo se torna só e individual, com grandes responsabilidades e afazeres e, acima de tudo, com a insegurança e o medo.

Constata-se que, no contexto latino-americano, vive-se um conturbado processo de reformas no nível do Estado e da educação que tem penalizado uma categoria específica de trabalhadores e colocado em risco projetos de mudança. Os trabalhadores docentes estão pagando com a intensificação do trabalho o preço da autonomia. Isso porque as condições efetivas dessas reformas têm se orientado pela contenção do gasto público, de ajustes estruturais que atuam sobre as políticas sociais, atribuindo à educação a dupla tarefa de formar a força de trabalho necessária ao desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que deve contribuir na contenção e alívio à pobreza (Oliveira, 2000). No quadro de uma nova regulação social, em que o universalismo esmaece-se como critério de justiça social, diversidade e desigualdade tendem a se confundir. (OLIVEIRA, 2007, p. 372).

Nesse contexto de mudanças nas condições de trabalho, os professores dos IF's têm sentido a cada dia a intensificação do trabalho, principalmente com a ampliação de atuação profissional – antes restrita ao ensino médio nível técnico e, atualmente, estendido para o Proeja, para o ensino superior, para pesquisa, extensão e pós-graduação. Essas transformações foram motivadoras para a realização desta pesquisa.

De fato, é inegável a participação da escola no mundo social em que vivemos, pois temos de reconhecer que os sujeitos que a constituem são escolarizados em graus, técnicas, ambientes e culturas diferentes. Partindo desse ponto de vista, podemos afirmar que a instrução, por meio da escolarização, é tão importante quanto à política, a pesquisa científica, o trabalho social e a tecnologia. Trata-se de uma das esferas em que o homem volta-se para si mesmo a fim de assumir-se como objeto de pesquisa, projetos de ação e de transformações por meio de reflexão. Na verdade, sob a ótica do social, podemos afirmar que, atualmente, o ensino formal possui uma preponderância sobre as demais atividades, visto que qualquer profissão necessita de instrução.

Concordamos com Tardif e Lessard (2011) que os objetivos da escola são “ambiciosos e bastante genéricos, heterogêneos e difíceis de conciliar, ambíguos e pouco dados a uma avaliação precisa e quantitativa” (p. 198). Ao professor, cada vez mais, são delegadas atribuições que vão além da função de instruir. Podemos aqui enumerar algumas dessas atribuições: a preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural; o combate à droga; a educação para a saúde e a educação sexual; a preparação para lidar com situações de emergência; a promoção de comportamentos saudáveis; a educação alimentar; a educação para o consumo; o combate aos maus tratos, ao racismo

e à violência doméstica; a educação para a cidadania; a prevenção da delinquência juvenil, etc.

Para se retomar a verdadeira função da escola e o papel dos professores Tardif e Lessard (2011), cita algumas questões que são essenciais: a diminuição das atribuições da escola; responsabilização de outros setores da sociedade perante a educação de seus cidadãos; discussões de orientações pertinentes à função da escola na qual o docente atua como agente; e autonomia dos agentes escolares para definição de suas finalidades.

Quando citamos o termo autonomia dos agentes, estamos também pressupondo que esses sujeitos sejam dotados de uma formação condizente com a sua função de educador, estejam motivados, recebam um salário digno de suas responsabilidades, além de outros fatores que estão relacionados com sujeitos autônomos e conscientes de seus deveres como educadores.

Tais reflexões exigem uma análise de como o trabalho docente tem sido abordado na literatura, que será realizado na seção seguinte.

## **2.1 Elementos para analisar o trabalho docente**

Iniciamos esta seção à luz da questão: por que abordar o ensino em ambiente escolar sob a ótica do trabalho? Segundo Tardif e Lessard (2011), há cinco motivos para tal:

- 1- O crescente status que as relações humanas vêm conquistando nas profissões;
- 2- A posição da docência nessa organização;
- 3- Os modelos de trabalho docente impostos pela organização industrial;
- 4- A questão da profissionalização do ensino para a análise do trabalho docente;
- 5- A importância da interação humana na análise da docência.

Nas sociedades modernas concebidas em um passado recente, o *status* do trabalhador estava relacionado diretamente com o que ele realizava: carpir, ser bancário, atuar numa linha de produção, ser professor, etc. Para Tardif e Lessard (2011, p. 16), a Sociologia do Trabalho caracterizou esse *status* por meio de critérios como “a modernização, a divisão do trabalho, a especialização, a racionalização”. Era, pois, o fato de estar envolvido ou não com relações sociais que definia o trabalhador e o, mais amplamente, definia o cidadão.

O ser humano é um ser ontologicamente do dever, cumpre uma função de responsabilidade ligada ao trabalho. A realização do indivíduo consiste em encontrar

seu lugar na sociedade, passa pela assunção de uma função e papéis precisos ligados ao trabalho. Portanto, se o valor do trabalho vem da produção essencial e o trabalho do professor é preparar os filhos desses produtores em futuros produtores, esse ofício passa a ser sem valor por si mesmo. “O tempo de aprender não tem valor por si; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 17).

Entretanto, os produtores de bens materiais vêm perdendo importância. As profissões que não lidam diretamente com a produção estão ganhando força cada vez maior, o que gera a valorização da sociedade do conhecimento, ou seja, aquela que tem o domínio da técnica, da estratégia etc. Os ofícios e profissões que têm o ser humano como material de trabalho, como, por exemplo, escolas, hospitais, serviços sociais, empresas de tecnologia, estão com um *status* bastante elevado. O trabalho interativo intermediado pela linguagem e a capacidade técnica estão como duas das principais transformações da sociedade contemporânea (TARDIF; LESSARD, 2011).

Segundo apontam algumas organizações de avaliação da educação, nos países da América do Norte, Brasil e Europa cerca de um quarto da população ativa situa-se em torno da escola. Os investimentos giram em torno de 5 a 8,5% do PIB. No Brasil, por exemplo, em 2012, conforme divulgado pelas mídias, tramitava no Congresso Nacional um projeto de lei que visava a investir 10% do PIB em educação. Esses dados nos levam a acreditar que a educação é um dos setores mais fortes da economia mundial e que todos os processos de qualificação, requalificação, transmissão de conhecimentos e técnicas iniciam-se na educação. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2011, p.17) defendem:

*longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho*<sup>13</sup>. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.17. grifos dos autores)

O trabalho do professor é baseado em símbolos e materiais, como por exemplo, livro, jornal, software, o que faz com que ele ocorra por processos cognitivos baseados em conhecimentos; embora esses sejam componentes imprescindíveis para a atividade docente, não são o elemento principal dessa atividade. O núcleo principal do trabalho

---

<sup>13</sup> Toda a citação do autor encontra-se em itálico.



docente está nas relações humanas, pois é uma atividade voltada para o aluno, este, por sua vez, não é um objeto inerte ou símbolos que são manipulados sem haver uma relação entre os elementos desse processo.

No entanto, apesar de ser uma atividade de relações humanas, a normatização do trabalho docente parece seguir a mesma linha das indústrias, onde o mais importante é o que deveria ser realizado. A normatização e a prescrição vêm conforme as ideologias propostas pelos governantes. A cada década existem novas abordagens e alguns modismos em relação à educação.

Uma das características principais do trabalho docente refere-se às multitarefas, as quais os professores estão ligados diretamente ou indiretamente responsáveis na execução. Essas multitarefas podem estar totalmente explícitas, prescritas ou podem estar invisíveis aos olhos dos que não estão imersos nessas atividades. Receber um aluno para uma conversa informal, parar nos corredores para uma orientação técnica, responder um e-mail, postar atividades no *moodle*<sup>14</sup>, interagir no *facebook* ou outras redes sociais, são algumas dessas tarefas que não são explícitas, mas têm se tornado rotineiras no ambiente escolar, levando, assim, que o trabalho dos docentes seja composto de múltiplos afazeres.

Por outro ângulo, podemos situar esse trabalho organizado em algumas rotinas: chegar à sala de aula, fazer a chamada, apresentar o conteúdo daquela aula, tirar as dúvidas, passar tarefas complementares etc.. Essas, aparentemente, são as mesmas rotinas em todas as escolas e em qualquer tempo.

Atualmente, outras atribuições têm sido impostas aos professores: confecção de planos de aulas; elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Projeto Político Institucional (PPI), elaboração materiais didáticos, dentre outras. Pode-se dizer que as atividades do professor têm se assemelhado às demais profissões, onde tarefas de ordem burocrática são presença constante no cotidiano da atividade, tomando uma parte significativa do tempo que o professor dispõe.

A escola só existe porque ela foi institucionalizada para alunos e professores, que fazem as mesmas coisas por muito tempo; sem regularidade não existiriam escolas. No entanto, apesar da intensa prescrição imposta pelo meio educacional, todos sabem que quando a porta da sala de aula é fechada, os professores, enquanto sujeitos carregados de saberes plurais, sujeitos singulares e com suas próprias histórias, é

---

<sup>14</sup> Moodle é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

chegada a hora da “liberdade de conduta”, onde a experiência (vivência) e a capacidade de inovar, reinventar podem aflorar. Então podemos perguntar: os professores são autônomos? Ou são profissionais controlados por prescrições? Como as prescrições afetam a autonomia dos professores?

Apesar da contribuição de muitas áreas nas pesquisas, como a Psicologia, Administração, Ergonomia dentre outras, para Tardif e Lessard (2011), a Sociologia é que tem um peso maior e, por isso, é nosso principal eixo de reflexão. O trabalho docente partindo dessa perspectiva, segundo esses autores, pode ser analisado por três dimensões: a atividade, o *status* e a experiência, as quais abordaremos nas seções que seguem.

## 2.2 As dimensões do trabalho docente

A análise do trabalho do professor precisa ser fundamentada nos princípios dessa atividade, pois é a partir de sua natureza que conseguiremos traçar novos caminhos em busca de concepções que norteiem interpretações consistentes nesse campo.

A natureza desse trabalho enfatizada nessa pesquisa surge das percepções e do dia a dia dos docentes no IFSULDEMINAS Câmpus Machado. A pretensão é a de reunir elementos captados com os instrumentos de produção de dados (entrevistas e grupos de discussão), inseri-los em uma visão macro para buscar uma análise fundamentada em elementos mediadores e que possam contribuir para uma hermenêutica do trabalho dos professores do Câmpus Machado.

Tardif e Lessard (2011) apontam que o trabalho docente é multidisciplinar e teve a colaboração de várias áreas relacionadas: Sociologia, Ergonomia, Psicologia, Filosofia, Administração, Economia, etc. “Essas disciplinas propõem teorias, noções, métodos que são diretamente aplicáveis, em certos casos, à análise do trabalho docente” (p. 48). Mais do que isso, tomaremos como ideia central o fato de se tratar de uma atividade de interações humanas, uma vez que se de uma atividade determinada em um contexto institucionalizado, partilhada por professores, alunos, técnicos, gestores, pais dentre outros e, portanto, longe de ser estática e desabitada.

Nessa perspectiva, o trabalho docente pode ser analisado, como todo trabalho humano socializado, em função de certas dimensões. Iremos privilegiar três delas: a atividade, o *status* e a experiência. (DE COSTER; PICHULT, 1998 apud TARDIF; LESSARD, 2011).

### 2.2.1 A atividade

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como atividade. Bronckart (2004/2006 apud MACHADO, 2007, p. 78) afirma que:

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática* (...) é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre seus membros (o que se chama de *divisão do trabalho*); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (Grifos do autor)

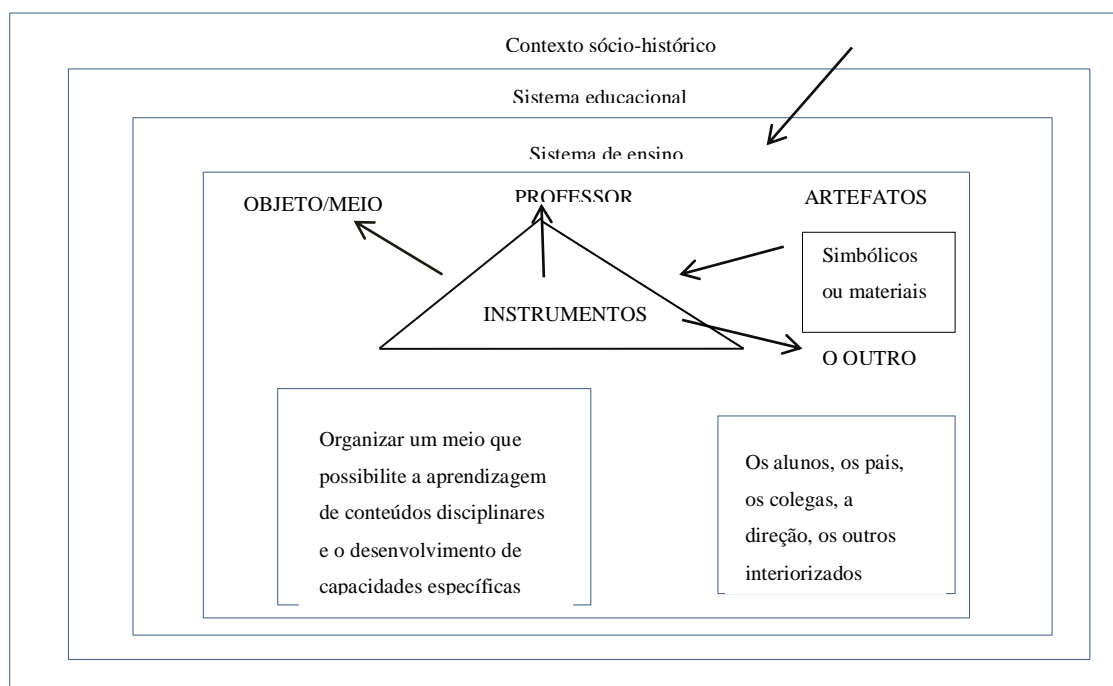
Ferreira (2000 apud MACHADO, 2007, p. 77) considera que a atividade de trabalho “é enigmática enquanto objeto de pesquisa. Neste sentido, sua configuração não é posta a priori, mas (como) um objeto teórico em (re) construção. Ela não é objeto dado, mas ao contrário um objeto a ser constituído e reconstituído”.

Nessa (re)constituição, “trabalhar é o agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.49).

Nessa perspectiva, Machado (2007, p. 91-92), ampliando as ideias de Yves Clot, Jean Paul Bronckart e outros apresenta oito características da atividade de trabalho do professor: 1) é uma “atividade *situada*”; 2) é “*prefigurada*”; 3) é “mediada por instrumentos materiais ou simbólicos”; 4) é “interacional”; 5) é “*interpessoal*”; 6) é “*transpessoal*”; 7) é “*conflituosa*”; 8) “pode ser fonte para a *aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para desenvolvimento*”. (grifos da autora)

A partir dessas características, a autora organizou um esquema para representar os elementos que compõem essa atividade (Figura 1).

Figura 1 – Elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p.92)

Nessa perspectiva, a autora compara o trabalho do professor com o de outras profissões, definindo-o

Como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados (MACHADO, 2007, p. 92-93).

O elemento central da atividade docente é o ensinar que acontece em sala de aula, em ambiente escolar para mediar a aprendizagem e a socialização dos discentes, conduzindo-os ao aprender, educando-os e ensinando-os com o apoio de técnicas e instrumentos.

Machado (2007), no entanto, nos alerta que a atividade do professor vai além do espaço da sala de aula; envolve também as funções coletivas da escola e fora dela (planejar, realizar reuniões, avaliar os alunos, atender aos pais e aos próprios alunos fora da sala de aula, estudar, fazer correção de trabalhos, etc.).

Quando analisamos a atividade docente, dois pontos distintos podem ser considerados: 1) a estrutura organizacional dessa instituição na qual a atividade é executada, a organização do trabalho, como ele é controlado, planejado e dividido; 2) necessidade de se levar em consideração como essa atividade está sendo desenvolvida,

ou seja, como são as relações entre seus atores (o docente e os alunos) e os demais elementos constitutivos dessa atividade, como, as prescrições, os objetivos, os saberes, os resultados e os artefatos. A análise não pode focar somente a estrutura organizacional, mas também os aspectos dinâmicos que envolvem as atividades, haja visto serem elementos inseparáveis.

Para Tardif e Lessard (2011, p. 49): “o trabalho interativo, pelas simples pressões inerentes a interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários, afeta diretamente as orientações e as técnicas de trabalho, as relações com os usuários [...]”, (p. 49). Daí sua natureza, muitas vezes, conflituosa, podendo, como afirma Machado (2007), possibilitar ou impedir novos conhecimentos.

Identificando que a docência na organização do trabalho escolar é caracterizada por um dispositivo relativamente estável em relação ao tempo e ao espaço, na célula escolar – a sala de aula –, foi possível, segundo Tardif e Lessard (2011), encontrar a natureza das principais características dessa organização de trabalho docente. Esse ambiente de ensino e aprendizagem está longe de ser um espaço dominado pela inércia de suas atividades, pelo contrário, ele é entrecortado por diversos fatores internos e externos à sua realização. Ao mesmo tempo em que a atividade do professor é caracterizada por autonomia, solidão e isolamento enquanto está na sala de aula, existe uma série de deveres que são exigidos dentro e fora dela: estabelecer ordem, evidenciar a presença, quantificar, interagir, atender às prescrições que chegam às escolas, garantir bom aproveitamento dos alunos nas avaliações externas, etc.

As regras que estão contidas nas classes não são apenas em relação ao espaço físico, mas também temporal e social, como por exemplo: qual o tempo que tenho para realizar as atividades? O que precisa ser realizado dentro da sala? Como deve ser a relação entre seus atores? Essas e todas as outras atribuições são circundadas por um nó central, que define uma redoma inviolável em que as colaborações, se existirem, estão da porta para fora.

Nessa redoma inviolável, que é a sala de aula, o professor também canaliza concepções da organização escolar, pois em suas atividades ele tem que colocar em prática os programas pré-estabelecidos pelos diferentes sistemas de ensino, suas finalidades e objetivos. Esses, muitas vezes, são heterogêneos e ambíguos, pois a docência, ora deve exercer função de educar, ora de instruir; enfim, suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional.

Esse ambiente, quando analisado em sua história mais contemporânea, passou por modificações que, em alguns casos, não são notadas pelos docentes: especializações do trabalho, segmentação exagerada, aumento da burocracia, desvalorização, controles externos etc.

Essas modificações deixaram as relações entre os atores mais complexas e com poderes não equivalentes, sendo que os professores perderam poder de grupo. Apesar da burocratização da escola, ela continua sendo uma organização em que o elemento humano é o seu principal instigador, pois é dele que emergem objetivos, tecnologias e controles etc., oscilando entre a burocracia e a “autonomia”.

A organização do trabalho docente se depara frequentemente com os dilemas e as complexas pressões da escola.

Esses dilemas e pressões se manifestam através dos múltiplos pares conceituais que exploramos ao longo das análises: “trabalho solitário e trabalho coletivo”, “autonomia na classe e controle na escola”, “tarefa prescrita e tarefa real”, “currículo formal e currículo real”, “educação e instrução dos alunos”, etc. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.278, grifos dos autores).

A partir desses dilemas, os professores se refugiam nas classes e adotam, frequentemente, uma posição de repúdio aos meios externos de controle e ao trabalho social. Essas ações podem comprometer a colaboração, entre os professores, para o trabalho em grupo que é de importância significativa para o desenvolvimento do docente e, conseqüentemente, de suas atividades perante a comunidade escolar.

O refúgio dos professores para as classes, por outro lado, causa um desconforto. Sem opinar sobre as questões organizacionais e políticas da escola, as discussões e as reflexões sobre o trabalho docente ficam meramente abandonadas e recaem nas rotinas dos afazeres diários, sem proposições de mudanças que emergjam do interior da própria escola. Seguindo essa linha de reflexão, pode-se indagar: os professores, em muitos casos, têm algum tempo para os estudos? Para uma reflexão coletiva? Para a pesquisa de sua própria prática?

A análise sobre o trabalho docente exige abordar o termo como um trabalho como todos os outros, apontando seus objetivos, resultados, tecnologias e o seu local de desenvolvimento. Nota-se a complexidade dessa atividade por conta das relações de poder, da afetividade e muitos outros aspectos relacionados com atitudes próprias do ser humano: vontade, engajamento, tristeza, alegria, conflito, etc.

Tardif e Lessard (2011) distinguem alguns elementos dessa trama complexa que é a atividade do professor:

- Para os alunos, o professor não tem função específica; ele precisa, necessariamente, exercer o papel de “malabarista profissional”, na medida em que precisa assumir, alternadamente, uma diversidade de funções, às vezes, contraditórias.
- A personalidade do professor torna-se uma parte integrante da interação e é absorvida pelo trabalho.
- Esse fenômeno define a docência como um trabalho investido ou vivido, um trabalho emocional e intelectual; a personalidade do trabalhador torna-se uma tecnologia do processo interativo do trabalho.
- No trabalho em sala de aula, são as interações significativas, ou seja, as interações mediatizadas pela linguagem e o simbolismo em sentido amplo, que constituem o fundamento da ecologia da classe.
- O estudo das interações professor/aluno mostra que a ordem na classe, ao mesmo tempo, é dada por rotinas institucionalizadas e controles, como também é construída pelas ações que se iniciam durante o trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.280).

Nessa trama complexa, os estudos sobre a Ergonomia do Trabalho podem contribuir para a análise, ao considerarem dois conceitos: atividade realizada e real da atividade, de sentidos conflituosos, compreendendo a distinção entre tarefa prescrita e atividade real.

A tarefa é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é o que se faz (Leplat & Hoc, 1983). Mas, de fato, tivemos que dar um passo além: não há convergência entre atividade realizada e atividade real. Isso, em geral, corresponde à verdade. À sua maneira, Vygotski já dizia: “O homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas.” Desse modo, o comportamento é sempre o “sistema de reações vencedoras” (Vygotski, 2003, p. 74). Por sua vez, as outras, recalçadas, formam resíduos incontrolados que acabam adquirindo ainda mais energia para exercer, na atividade do indivíduo, uma influência contra a qual ele pode ficar sem defesa. Eis o que é, de forma bem particular, verdadeiro em psicologia do trabalho. (CLOT, 2010, p.103)

No real da atividade insere-se, também, tudo aquilo que se tentou fazer e não obteve êxito, os desejos, o que poderia ter sido realizado e o que poderia ser realizado em outro local, o que se faz para não fazer, o que foi feito sem gostar, refazer. Assim as atividades se tornam um campo de conflitos submersos na consciência do indivíduo. “As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo, as contra atividades devem ser incluídas na análise [...] O realizado não tem o monopólio do real.” (CLOT, 2010, p. 104).

As contribuições da Ergonomia do Trabalho, na perspectiva de Yves Clot, nos ajudam na compreensão da atividade que é desenvolvida pelos professores que atuam no IF *Câmpus* Machado. O que, de fato, constitui essa atividade profissional?

Sem dúvida, trata-se de uma atividade que requer um corpo de saberes – os saberes profissionais para a docência.

### **2.2.1.1 Saberes profissionais da docência**

Quando indagamos sobre os saberes dos professores, essa questão nos remete a muitas outras questões relativas ao tema: conhecimento profissional, saberes docente, o conhecimento da experiência, ensino, aprendizagem, conhecimento na práxis, profissionalismo.

A ação de ensinar que constitui o cerne da atividade do professor está longe de ser um termo de simples entendimento, de consenso, de práxis modeladas e de ser estática. A sua leitura é, ainda hoje, atravessada por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007 p. 94). O primeiro é relativo ao professor transmissivo, tradicional, tecnicista, aquele que expõe o seu conteúdo técnico à luz da tradicional maneira de ensinar; o segundo, se refere à ação pedagógica de ensinar, incluindo nela vários conceitos relacionados à pedagogia e a outros saberes concebidos nesse complexo sistema de ensinar e aprender.

A compreensão dos temas abordados acima é importante na relação histórico-cultural, sobretudo para a concepção de novos conhecimentos; a ação de ensinar e aprender hoje são percebidas como uma relação com o estatuto dos profissionais da educação.

O professor transmissivo deixou de ser importante, com o grande volume de informação disponível a “todos”. Essa transmissão poderá ser realizada por outro tipo de profissional ou simplesmente digitalizada. Ao contrário dos dias atuais, em tempos passados, o conhecimento era reduzido a poucos, devido às dificuldades de acesso aos meios de informações disponíveis; assim, era enorme a dificuldade de obtenção dos saberes. Com essas características, o “professar o saber” era plausível, pois o professor detinha o conhecimento e, para transmiti-lo, deveria repassá-lo a todos que desejavam.

Nas sociedades contemporâneas, a ação de ensinar deve ser caracterizada pela



função de mediador do professor, aquele que conduz o aprendiz ao conhecimento, sem ser o único detentor do saber. Nessa função,

*Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2005a apud ROLDÃO 2007, p. 95. grifos da autora)

Ensinar é um trabalho que além de suas características intrínsecas de fazer com que o outro aprenda algo, relaciona-se diretamente com a concepção de trabalho que leva o sujeito a transformar-se, modificar-se e aprender com aquilo que está sendo realizado. O professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBBT), por exemplo, docente dos IF's, ensina por um período de 35 anos; logo, suas características profissionais são muito marcadas por essa função que desempenhou; ele tornou-se, com o passar dos anos, um professor, com sua cultura e suas funções, ou seja, adquiriu saberes profissionais. Assim, os saberes estão no coração da atividade docente. Mas quais são, então, as concepções de saber?

Para Platão (apud CUNHA, 2007, p.3-4), “‘saber’ denota uma opinião verdadeira acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundado (episteme), enquanto para Kant, é um ter por verdadeiro suficiente, tanto subjetivo como objetivamente”. Esse autor, apoiando-se em Bombassaro (1992 apud CUNHA, 2007, p. 4), registra dois modos possíveis de interpretação do uso da expressão “saber”.

O primeiro está ligado à crença, já que ‘saber’ implica em ‘crer’. Neste caso, ‘saber que’ significa ‘crer em’. Este sentido revela uma forma ‘proposicional’, pois o conteúdo “é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa”, mas que indica uma crença pessoal em algo (que está sendo afirmado). O outro modo de interpretação do ‘saber’, está relacionado ao ‘poder’. Neste caso, dizer que ‘se sabe’ equivale a dizer que ‘se pode’. [...] no primeiro caso, o ‘saber/crer’ está ligado a uma dimensão prática enquanto que no segundo, o ‘saber/poder’ está ligado à habilidade e à disposição.

Uma segunda concepção de ‘saber’, em sentido filosófico, podemos encontrar em Furió (1994 apud CUNHA, 2007, p. 4), que diz que os saberes ou conhecimentos são classificados em três grupos:

**Conhecimento declarativo** – também chamado descritivo ou factual, por meio do qual sabemos expressar em forma de proposições o que acontece ou o que pensamos sobre um determinado conceito. Este tipo de saber ou

conhecimento, procura responder ao que é, o que acontece, de forma descritiva;

**Conhecimento processual ou procedimental** – relativo às habilidades ou destrezas que dominamos e que, em geral, se demonstram por meio da ação de um saber-fazer. Este tipo de conhecimento se manifesta quando se responde ao como se faz uma coisa e, em geral, se pode demonstrar fazendo-a. Existe também quando se expressam os argumentos de uma resposta em forma proposicional;

**Conhecimento explicativo** – que leva ou implica no domínio de teorias (compreendidas como construções dinâmicas de hipóteses entrelaçadas) que dão significado e profundidade aos dois tipos de conhecimentos anteriores e se caracteriza por seu poder predicativo. Este tipo de conhecimento responde ao porquê dos fatos, conceitos etc., e pode ser considerado um pensamento causal. (grifos do autor).

Outra abordagem de saber foi afirmada por Gauthier et al (1998 apud CUNHA, 2007), a qual foi sistematizada por Cunha (2007, p. 5):

três concepções diferentes que se referem a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Assim, o ‘saber’ originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé e as ideias preconcebidas. Nesse sentido, ‘saber’ é deter uma certeza subjetiva racional; é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade. (grifos do autor).

Mas, o que a literatura tem apontado sobre os saberes dos professores, ou dos saberes docentes?

Segundo Campelo (2001 apud CUNHA, 2007, p.3), apesar de utilizarem diversas nomenclaturas para designar saberes, os estudos sobre saberes docentes visam:

- a) confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente;
- b) formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidas, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Os saberes dos professores são construídos em sua formação inicial e continuada e decorre de sua atividade profissional. Cunha, apoiando-se em Saviani (1996, apud CUNHA, 2007, p. 10), defende que a noção de saberes “ultrapassa a de professor, visto que “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” constitui o trabalho educativo que é próprio do educador”.

Se o fenômeno educativo é complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Assim, Saviani (1996 apud CUNHA, 2007) elaborou cinco categorias de saberes

docentes: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Para ele, esses são os saberes necessários aos professores e que devem fazer parte de suas formações, inicial e continuada. Nesse “O educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar”. (CUNHA, 2007, p. 11). Na mesma vertente, o autor acredita que os termos são invertidos: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (p.11).

Para Saviani (1996 apud CUNHA, 2007, p. 10) a constituição do educador se dá no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Cunha (2007) elaborou um quadro síntese com as diferentes denominações para o conceito de saberes docentes, a partir de alguns estudos – conforme consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Os saberes dos professores segundo alguns autores

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (1998)	Saviani (1996)
1. Saberes da formação profissional	1. Saberes da experiência 2. Saberes do conhecimento 3. Saberes pedagógicos	1. Saberes disciplinares	1. Saber atitudinal
2. Saberes das disciplinas		2. Saberes curriculares	2. Saber crítico-contextual
3. Saberes curriculares		3. Saberes das Ciências da Educação	3. Saber específico
4. Saberes da experiência		4. Saberes da tradição pedagógica	4. Saber pedagógico
		5. Saberes experienciais	5. Saber didático-curricular
		6. Saberes da ação pedagógica	

Fonte: Cunha (2007, p.11).

Os saberes profissionais dos professores tem uma conotação de pluralidade, de difícil consenso e traz dentro da atividade, a ciência e revelações do saber-fazer e do saber-ser bastante heterogêneo emergente de concepções e natureza múltiplas.

Para Tardif, Lessard, Lahaye (1991 apud TARDIF; RAYMOND, 2000), houve uma tentativa de solucionar a questão da pluralidade dos saberes docente por meio do

modelo de análise baseada na origem social. Segundo os autores, a natureza e a diversidade seriam originárias de suas fontes.

Ela permite evitar a utilização de critérios epistemológicos dissonantes que reflitam os postulados teóricos dos autores, propondo, ao mesmo tempo, um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 214)

Tardif e Raymond (2000) também elaboraram um quadro com as diferentes tipologias dos saberes docentes.

Quadro 3 – Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	O estabelecimento de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215)

Para esses autores, a questão da proveniência social dos saberes pode ser simplificadora, dando a impressão de que os saberes estão disponíveis na memória do

professor, que poderá acessá-los a qualquer momento. Não se considera a historicidade e temporalidade desses saberes; não se leva em consideração as histórias de vida dos professores, suas trajetórias profissionais e como os saberes foram se constituindo nas práticas de ensinar, nas interações com os alunos e com os pares nas escolas e nos espaços de formação. Os docentes são profissionais que permanecem em seu local de trabalho durante muitos anos, como um agente dos processos educativos, conhece pelo lado do aluno como acontecem as atividades dentro de uma escola, por conseguinte, trazem suas representações, histórias e vivências desse local de trabalho, influenciando, assim, em suas características como educador.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217)

As perspectivas teóricas aqui abordadas nos sinalizam o quanto é polissêmico o conceito de saberes docentes. Traldi Júnior (2009), ao realizar uma revisão desse conceito, traz as perspectivas de Ponte (1998 apud TRALDI JÚNIOR, 2009, p. 38) que apresenta quatro domínios para o conhecimento profissional do professor: o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento do currículo, o conhecimento do aluno e o conhecimento do processo instrucional – este “relaciona-se de um modo muito estreito ao conhecimento pessoal e informal, assim como ao conhecimento do contexto e o conhecimento que o professor tem de si próprio”.

Concordamos com Traldi Júnior (2009, p. 39) que existe “uma convergência entre esses autores considerando este [conhecimento profissional] como um conhecimento dirigido, sobretudo para a ação”.

Acerca disso, segundo Monteiro (2005 apud ROLDÃO, 2007, p. 99), o conhecimento profissional é sistematizado e conceituado por:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (ROLDÃO, 2007, p. 99),

Na conceituação realizada pela autora podemos perceber duas evidências clarificantes: na primeira parte da teorização existem características relacionadas à

composição do conhecimento; e, na segunda, evidências da importância da experiência e da complexidade da função docente.

Na perspectiva de propor algumas características de conceber agregadores e fatores que distinguem os conhecimentos dos professores, Roldão (2007) descreve cinco elementos característicos do conhecimento profissional:

1. O conhecimento profissional docente é de natureza “compósita”, que, segundo a autora, é diferente de “composta”, visto que sua lógica não se apoia na adição ou composição de diferentes valores, “mas sim por lógicas conceptualmente incorporadas – o que também se distingue da ideia de simples integração” (p.100). Assim, não basta ao professor ter domínio conceitual e dos conteúdos pedagógicos e didáticos, mas precisa:

ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *acção transformativa*, informado por saber agregador, ante uma situação de ensino “por apropriação mútua dos tipos de conhecimentos envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação. (ROLDÃO, 2007, p. 100)

2. A segunda caracterização do conhecimento profissional apontada pela autora refere-se à “capacidade analítica”, caracterizada pela vertente da prática reflexiva. A reflexão sobre a prática contrapõe-se à ação rotineira e não analítica da práxis habitual, aquela que é o fazer pelo fazer, sem a possível compreensão dos fatos e da possibilidade convertê-los ou aprimorá-los.

Não é a perícia técnica da aula, tampouco a pura inspiração criativa, que fazem a especificidade do saber docente. E, contudo, o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito *saber técnico* (como fazer) e o domínio de uma componente *improvisativa e criadora* ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento *profissional* quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o *poder conceptualizador de uma análise* sustentada em conhecimentos formalizados e; ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta. (ROLDÃO, 2007, p. 100).

3. Outro aspecto destacado pela autora é a natureza “mobilizadora e interrogativa” do conhecimento profissional.

Mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. De igual modo, e em paralelo com a mobilização, o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o *questionamento permanente*, quer da acção prática (mas não só dela, que induzem algumas leituras do senso comum diante do paradigma

reflexivo), quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

4. Outra especificidade do conhecimento profissional do professor, segundo a autora, é a “meta-análise”, o que requer distanciamento e autocrítica. Trata-se da capacidade de se questionar, buscar os porquês das situações, refletindo sobre esses saberes compósitos e mutantes.

5. O último elemento associado ao conhecimento dos professores diz respeito à “comunicabilidade e circulação”, que são componentes intrínsecos da função docente, relacionados aos conhecimentos tácitos dos professores.

Mas sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer, pela *meta-análise* referida, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Pode-se dizer que essa perspectiva de comunicabilidade proposta pela autora se aproxima daquela defendida por Tardif e Raymond (2000) sobre a socialização dos saberes:

A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.218).

Trabalhos realizados pelos autores sobre as histórias de vida de professores mostram que existe continuidade das experiências vivenciadas na família, meio em que viveu e na socialização escolar, e o os seus saberes profissionais. Isso porque, durante toda a vida, o professor constrói seus conhecimentos, crenças, valores, competências etc., os quais constituem sua identidade e suas relações com os discentes. Pode-se dizer, então, que os saberes profissionais dos docentes são provenientes das diferentes circunstâncias pessoais e profissionais, incluindo suas histórias de vida e suas experiências anteriores à escolha profissional.

Nessa perspectiva, considera-se que pessoas da família, professores, grupos de pessoas, amigos, relações amorosas, atividades coletivas, práticas esportivas, esporte coletivo etc. que foram significantes e até experiências relevantes para o professor

contribuem para a constituição de sua identidade e a forma como se relaciona com alunos. Há, como afirma Traldi Júnior (2009, p.39), uma importante relação “entre os processos de formação formal e informal para o desenvolvimento profissional do professor”.

Concordamos com o autor de que é possível diferenciar a natureza dos saberes em

saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. (TRALDI JÚNIOR, 2009, p. 39)

Diante disso, podemos concluir que esses saberes são múltiplos e compósitos, plurais e oriundos de diferentes fontes e natureza. No entanto, não há como desconsiderar que a prática docente é um dos elementos construtores do trabalho do professor e que o processo de ensinar está no cerne da questão dos saberes; a experiência (vivência) e a história de vida estruturam a identidade profissional. É no cotidiano da escola e na sala de aula que o professor vai construindo/desconstruindo seus conhecimentos profissionais, sem desconsiderar outros saberes aqui apontados.

A atividade do professor não pode ser dissociada da outra dimensão apontada por Tardif e Lessard (2011): o *Status*.

### 2.2.2 *Status*

Tardif e Lessard (2011), como já destacado anteriormente, consideram o *status* como uma das dimensões do trabalho docente. No entanto, trata-se de um conceito com múltiplos significados. Por exemplo, o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, conceitua *Status* como:

Lat., 'modo de estar'; 'estado', 'condição'. Situação, estado ou condição de alguém ou algo, esp. perante a opinião das pessoas ou em função do grupo ou categoria em que é classificado, e que pode lhe conferir direitos, privilégios, obrigações, limitações, etc. [...] Antrop. Sociol. O grau de distinção ou de prestígio, ou a situação hierárquica de um indivíduo ou grupo de indivíduos perante os demais membros de seu grupo social, dependente de avaliações e critérios variáveis conforme as diferentes sociedades, e associados a ações, comportamentos e expectativas correspondentes. [...] A posição de um indivíduo no grupo, definida como o conjunto de direitos e deveres associados ao seu papel na organização social. (Aurélio, dicionário eletrônico, 1999)



Apesar de podermos analisar o *status* como os deveres e obrigações, concordamos com Tardif e Lessard (2011), que ele representa em seus fundamentos as normativas ou o processo de institucionalização que esboça o trabalho docente. Ele expõe as demandas que identificam os trabalhadores dentro e fora dos seus locais de trabalho, de acordo com as normas que estabelecem a sua função e sua posição na organização do trabalho. Essa identificação não é dada e nem recebida pelos atores de forma gratuita, mas sim construída.

O *status* se refere ao que o trabalhador faz e como executa suas atividades? Define-se pela utilização de meios cognitivos, por exemplo, ou trabalhando através da força bruta? E como a sociedade enxerga esse trabalhador? Ele presta serviços “relevantes”? Quais são as suas condições econômicas? Para Tardif e Lessard (2011, p. 50-51), o *status* dos professores está fragilizado, pois

O trabalho de composição de identidade pertence, agora, cada vez mais ao docente, seja individual ou coletivamente, e cada vez menos à instituição escolar como era outrora. Tanto em relação aos alunos quanto aos agentes escolares ou aos atores sociais, pode-se dizer que a identidade dos docentes está bastante heterogênea.

O *status* pode ser analisado mais genericamente como a identidade dos professores, e essa questão precisa ser entendida como uma construção repleta de interações, em processos de socializações, sejam as sociais (família, escola, grupo religioso, etc.) ou as profissionais. No caso dos professores, essa identidade profissional é construída *na e pela* profissão docente, em interações com os outros componentes da instituição denominada escola, que tem como um dos seus principais agentes os alunos.

O conceito de identidade, para alguns autores, como Dubar (2005), pressupõe uma discussão sobre o conceito de *habitus*. Para uma reflexão sobre esse conceito, apoiamo-nos em Anjos (2013), p.31):

O conceito de *habitus* em Bourdieu enfatiza uma incorporação não consciente das práticas - “se... você tiver um espírito estruturado de acordo com as estruturas do mundo no qual você está jogando, tudo lhe parecerá evidente, e a própria questão de saber se o jogo vale a pena não é nem colocada”. (ANJOS, 2013, p.31):

Podemos afirmar que o *habitus* é a base estruturante da práxis, conforme suas necessidades e suas razões, que são traçadas por delineamentos feitos no passado. Os sujeitos, ao perceberem que certas possibilidades serão inatingíveis, as descartam, aderindo à reprodução do *habitus*, processo puramente social.

Dubar (2005), ao analisar numa perspectiva cultural esse conceito, afirma que “O *habitus* nada mais é que a cultura do grupo de origem, incorporado à personalidade, importando seus esquemas a todas as situações anteriores e provocando inaptações cada vez que essas situações se afastam demais das situações da infância”(p.80).

Além disso, apoiando-se em Pierre Bourdieu, Dubar (2005) também considera que

pode-se fazer do *habitus* não o produto de uma condição social de origem mas o de uma trajetória social definida com base em várias gerações e, mas precisamente, “da inclinação da trajetória social da descendência” [...] e então já não será possível definir as “estruturas objetivas” como produzindo o *habitus* de maneira sincrônica. (DUBAR, 2005, p.80.).

Ainda dialogando com Bourdieu, o autor constata que:

Quando Bourdieu afirma que os *habitus* que engendram práticas e as “estratégias objetivas” dos indivíduos “sempre cumprem, por um lado, função de reprodução”, acrescenta que elas são “objetivamente orientadas para a conservação ou para o aumento do patrimônio”, assim como para a “manutenção ou para a melhora da posição do grupo [...]”. Assim, reproduzir as condições de produção pode significar querer alcançar um status social superior, e não manter seu status social de origem. Para conhecer o *habitus* de um indivíduo, é preciso conhecer o de seus pais e de seus próximos e, em particular, a relação deles com o futuro, e não somente as “condições objetivas” em que ele foi educado. (DUBAR, 2005, p. 81-82)

No caso específico dos professores, suas histórias de vida e trajetórias pessoais possibilitam compreender quais as escolhas que os sujeitos fizeram, como e por que as fizeram. No entanto, em se tratando da socialização profissional, esse *habitus* é construído no coletivo dos professores.

Para Anjos (2013, p. 30) o

*habitus* seria então um modo de incorporação da realidade, uma construção interna que se dá no confronto com a realidade. Uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, de senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo”.(ANJOS, 2013, p. 30).

Bourdieu (1996 apud ANJOS, 2013, p. 13) estabelece relação do *habitus* com o trabalho docente, afirmando que vários docentes “aplicam aos estudantes categorias de percepção e de avaliação estruturadas de acordo com os mesmos princípios”. Os modelos escolhidos perpassam por uma escolha objetiva e muitas vezes reproduzem, sem saber ou sem querer, ações inculcadas.

Para Dubar (2005), passamos por espaços e temporalidades estruturantes de nossas configurações identitárias. Ele identifica quatro espaços-tempo:

O espaço da formação está associado à construção incerta da identidade de rede; o espaço do ofício está ligado à consolidação e ao bloqueio de uma identidade especializada; o espaço da empresa é aquele em que ocorre o reconhecimento de uma identidade confirmada; o espaço do fora do trabalho é aquele em que se (des)estrutura uma identidade de exclusão. (DUBAR, 2005, p. 328).

Para o autor, cada uma dessas configurações está associada a um saber privilegiado. Ele elenca quatro saberes: os práticos – provenientes diretamente do trabalho; os profissionais – “que implicam articulações entre saberes práticos e saberes técnicos estão no cerne da identidade estruturada pelo ofício” (p.328); – os saberes de organização – relacionados com a empresa na qual se atua –; e, os saberes teóricos – orientados para a “recapitação permanente” (p.329) e orientado para a autonomia. Assim, “as identidades profissionais e sociais, associadas a configurações específicas de saberes, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados”. (p.329).

Nessa perspectiva, as identidades

Estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação às vezes assume a aparência de uma “crise das identidades”. Cada configuração identitária assume hoje a forma de um misto em cujo cerne as antigas identidades vão de encontro às novas exigências da produção e em que as lógicas que perduram entram em combinação e às vezes em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social. (DUBAR, 2005, p. 330)

No caso dos professores, a identidade profissional é um misto do *habitus* profissional com as múltiplas socializações que cada docente vivenciou. Cada escola, cada grupo de alunos, cada espaço-tempo possibilita mobilidades nessas configurações identitárias.

Marcelo (2009) também nos ajuda nessa reflexão sobre a identidade do professor. Para o autor:

através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Do ponto de vista de Lasky, a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam,

assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (p. 112)

A identidade docente deve ser compreendida como atributo do real, que perpassa tanto o individual como o coletivo, que progride e não é intrínseco, mas, sim que cresce a cada dia. O seu desenvolvimento acontece nas relações, no terreno do intersubjetivo e é um processo de interpretação do eu em processo evolutivo dentro de um contexto. Para Anjos (2013, p.31)

a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Podemos então afirmar que a identidade profissional docente não é estável nem fixa, pois traz as marcas das histórias de vida e das vivências na profissão. Assim, o *status* é uma construção social e histórica – do sujeito e do coletivo profissional.

Ao sintetizarem os elementos para a análise sobre a questão de identidade e *status* do professor, Tardif e Lessard (2011), a partir de suas pesquisas, apontam:

a) A dupla composição que caracteriza os professores como sendo “agentes da organização e ator no cotidiano”. Essa dicotomia nos leva a identificar os dilemas constantes existentes entre as atribuições, as atividades do dia a dia e o trabalho real realizado pelos professores. “O professor é apanhado”, (p.282) de certo modo, na teia de aranha das exigências codificadas de seu trabalho: ele é sindicalizado, assalariado de uma instituição pública, agente de instrução, aplicador de programas, avaliador de alunos segundo padrões da organização, etc.

b) As contradições que marcam o papel do professor. A autoridade e o controle dos alunos é uma das atribuições dos professores e a motivação também é parte inerente do seu trabalho com os discentes, devendo, para isso, cumprir o que é determinado pelas normas, adaptar e transformar os programas impostos pela instituição, atingir os objetivos, ser autônomo, nortear objetivos gerais e imprecisos, trabalhar individualmente, pois cada aluno tem seus saberes e dificuldades, trabalhar no coletivo, realizar reflexões em suas práticas. Nesse emaranhado de contradições e afazeres, surge também toda a esperança da comunidade em relação à escola, atribuindo a essa instituição todas as “fichas” quanto às esperanças de transformar as situações desfavoráveis em um futuro melhor. Nesse embaraçado de premissas, situa-se o

principal agente dessa execução, o professor, que tem sempre a sensação de que pode fazer mais, e que é impossível mensurar se sua atividade foi bem realizada. A partir disso, só se pode “fazer o que é possível”, pois é impossível atender a todas as demandas, possibilitar a aprendizagem de todos os alunos com dificuldades ou não, bem como atender os anseios dos pais e dos dirigentes.

c) Apesar de todas essas impossibilidades, a atividade do professor pode ser prazerosa, causar felicidade, pois quando é constatado que um aluno, aprendeu, evoluiu, cresceu como cidadão e profissional, ocorre uma sensação de bem estar, de que foi possível mediar para que houvesse esse crescimento. Sendo assim, se o principal motivador e alicerce de seu trabalho – a relação com os alunos – anda mal, o professor conseqüentemente fica desmotivado e sem a sua principal alavanca para prosseguir na profissão.

d) O que é notado a olhos nus, é que o status do professor vem se degradando. Os princípios tradicionalmente desenvolvidos e que eram bem definidos pela escola, como: valores, normas, programas oficiais, religião, ordem, disciplina, conduta, respeito, civismo, parecem estar em decadência, cabendo aos professores muitas vezes realizar o trabalho que antes era exercido pelos pais e por outras instituições.

e) A degradação do *status* dos professores se revela também pelos inúmeros agentes que atuam na escola e partilham das atribuições antes por eles desempenhadas, ocasionando as especializações exacerbadas e o achatamento de sua missão. Nesse sentido, entende-se que

Não sendo mais uma vocação e não sendo uma profissão, a docência é ainda um ofício ou caiu num funcionalismo regido por um formalismo vazio, onde os atores do cotidiano têm dificuldades em se reconhecer, ao mesmo tempo em que renunciaram às lutas coletivas em nome dos ideais agora moribundos” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.283).

Apesar de os professores tecerem rejeições ao sistema escolar, eles se isolam nas escolas e em suas salas de aula.

f) O trabalho docente, que é um ofício historicamente dominado pelas mulheres, e que é inseparável do *status* e da identidade, absorveu vários atributos do gênero com origens na organização da sociedade, da cultura e do conhecimento. Esse “domínio”, que historicamente prevalece no ensino primário, foi consequência do domínio do Estado e da Igreja e é relacionada com a divisão de gênero em relação ao trabalho. A mulher é considerada uma “legítima educadora”, aquela que concebe e tem a missão de educar.

“Em sentido analógico, a ausência de resultados mensuráveis, o caráter repetitivo e cíclico de algumas tarefas, a importância da personalidade e das relações humanas no trabalho também constituem elementos do trabalho feminino”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.284).

A esse respeito, convém esclarecer que no IFSULDEMINAS *Câmpus* Machado, historicamente, o corpo docente é dominado pelo sexo masculino em sua grande maioria, pelo fato de ser uma escola com tradições de cursos agrícolas, onde as mulheres têm menos interesse e atuação. Na direção geral, nunca houve mulheres, trata-se de uma área sempre ocupada por homens, desde o mais alto cargo até os com menores remunerações. Mas isso vem se modificando no âmbito do quadro de docentes, pois, depois da transformação em Instituto Federal, houve a abertura de novos cursos de todos os níveis, inclusive aqueles onde as mulheres são maioria, como por exemplo, a área alimentícia, e o ensino médio propedêutico, que também possui grande número de mulheres professoras.

A variedade de elementos que compõem a especificidade da docência caracteriza uma atividade com múltiplas facetas. Com a inexistência de um delineamento de seus objetivos e a variedade de lógicas contraditórias, os professores privilegiam a experiência, a vivência, o presente e a subjetividade para que possam justificar suas ações no dia a dia. Essa ênfase sobre o principal agente do ensino é porque as suas funções não são emanadas dele, e sim elaboradas, com frequência, por atores externos a sua atividade principal; assim, seu *status* passa pelo crivo das normas que regulamentam a instituição escola.

Segundo Yves Clot (2010, p. 125), no gênero profissional, os professores, se autoprescrevem

Em um meio profissional, nunca se abandona, sem consequências deletérias, a ideia de compartilhar formas de vida em comum, reguladas, além de reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias. As tensões entre variantes que se enfrentam são, aliás, muitas vezes, o melhor sinal de que se busca estabilizar um gênero. A renúncia ao gênero, por qualquer razão que se possa imaginar, é sempre o início de uma desordem da ação individual. Ele desempenha, portanto, uma função psicológica insubstituível. Vamos defender, então, esta tese: é em seu aspecto essencialmente transpessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um. Porque ele organiza as atribuições e as obrigações ao definir essas atividades independentemente das características subjetivas dos indivíduos que as executam em tal momento particular. Ele ajusta, não as relações intersubjetivas, mas as relações interprofissionais, ao fixar o espírito dos lugares como instrumento de ação. Por seu intermédio, é que os

trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, além de que cada um deles avalia sua própria ação. (CLOT, 2010, p. 125).

Entendemos haver, nas discussões sobre o *status* profissional do professor, implícita a questão da profissionalização. A docência pode ser encarada como uma profissão? Como essa questão tem sido analisada por alguns autores? A respeito dessas questões refletiremos na seção seguinte.

### **2.2.2.1 Status e profissionalização docente**

A profissionalização docente passa, sobretudo, pela origem do contexto de profissão. O conceito de profissionalização refere-se a um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar, mais ou menos, seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Partindo dessa premissa, o trabalhador docente não tem algumas dessas características de profissão, sem contar que não existe uma regulamentação consistente na qual caracteriza a classe; além disso, na análise de muitos autores e professores, a profissão vem passando por uma fase de precarização.

Quem olha a “profissão” docente hoje, mesmo de certa distância, pode notar sinais que evidenciam a sua precarização, principalmente se forem estabelecidos parâmetros com a docência de décadas passadas. Os tempos são outros, muitas diferenças podem ser enumeradas: a perda de prestígio (*status* em decadência), a remuneração baixa, as precárias condições de trabalho, falta de satisfação em exercer essa atividade, a qual, apesar de tudo, resiste pelo fato de ser fundamentada pela vocação. Não podemos deixar de estabelecer comparações da remuneração dos professores, fator essencial para os dias atuais em sociedades modernas e capitalistas. Em décadas passadas, anos de 1960 e 1970, os salários dos docentes eram de grande valia na concepção do orçamento doméstico. Hoje, muitos, precisam de uma jornada de dois ou mais períodos para a manutenção de uma renda suficiente para a sobrevivência.

Quando indagamos sobre o magistério nos dias atuais, o que podemos relatar? Em relação à formação dos professores existe um descompasso em relação aos níveis de escolaridade. Há formação de professores em licenciaturas, pedagogia, normal superior e formação em nível médio, isso sem mencionar a enorme massa de professores que não tem formação alguma em educação – são aqueles portadores de curso superior e realizam uma complementação pedagógica para adquirirem a habilitação para o

magistério. Acrescente-se a isso que, atualmente, as licenciaturas são ofertadas em faculdades, universidades e IF's. Essa é apenas uma das dificuldades de contextualizar o magistério como profissão.

Caracterizar o que é uma profissão é, sem dúvida, uma tarefa complexa, apesar de alguns autores terem concepções em comum. Compreender essas concepções quando se trata de profissão docente torna-se mais difícil diante da arte de ensinar.

Identificar os atributos essenciais dos comportamentos de uma profissão foi uma tarefa discutida por vários autores, dentre eles Cogan & Barber mencionados por Lüdke e Boing (2004), que concordam em quatro critérios comuns a todas as profissões:

- a) uma profunda base de conhecimento gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; d) honorários como contraposição de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1162)

Goode (s.d. apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1162) reduziu esses critérios em dois: “um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço”. Segundo os autores, parece haver um consenso de que a especialização do saber é um atributo comum a todas as profissões.

Lüdke e Boing (2004) ainda destacam a contribuição de dois autores franceses Isambert-Jamati (1997) e Claude Dubar (1991/97, 1998 e 2002) para trazerem subsídios referentes ao tema precarização do trabalho docente. Para Isambert-Jamati (1997) houve um recuo, uma desprofissionalização dos professores na França. A autora retrata algumas características dos professores do ensino fundamental que sinalizam para um processo de profissionalização, e outras em sentido contrário. Podemos mencionar essas características:

- a) A responsabilidade sobre um serviço, como uma missão;
- b) A busca de uma formação em psicopedagogia;
- c) Uma competência representada pela experiência própria de especialistas da infância;
- d) A diminuição dos professores sem formação;
- e) A tendência em dividir o trabalho entre: ciências, matemática e francês;

Por outro lado, temos o caminho inverso que leva à “desprofissionalização”:

- a) A formação dos professores feita por um grupo de outro meio;
- b) A remuneração considerada muito abaixo de sua qualificação;
- c) A diversidade das formações e de experiências de cada um;



- d) A multiplicidade de vias de formação;
- e) A dessindicalização.

A partir dessas análises, Lüdke e Boing (2004) estabelecem um paralelo com a realidade brasileira. Segundo eles, há semelhanças entre os docentes dos dois países:

- a) Separação dos professores por níveis de ensino. Em muitos estados e municípios há uma separação entre escolas de ensino fundamental dos anos iniciais e dos anos finais. Ou, quando esses dois níveis funcionam numa mesma escola, há a separação em turnos de trabalho. Raramente os professores, conhecidos como polivalentes, que atuam nos anos iniciais têm contato com os professores especialistas.
- b) A própria existência de diversas especialidades para os docentes que atuam no ensino fundamental dos anos finais e ensino médio. Os professores são categorizados pelas disciplinas que lecionam e para a qual tiveram formação específica.
- c) Baixos salários e desprestígio social para a categoria profissional.
- d) Falta de autonomia profissional, visto que as normas e prescrições ao trabalho docente são emanadas dos órgãos centrais: federal, estadual e/ou municipal.
- e) Declínio da profissão docente. Na atualidade são raros os jovens que optam pela carreira docente. Mesmo em cursos de licenciatura muitos egressos optam por outras carreiras.

Lüdke e Boing (2004), apoiando-se nas ideias de Claude Dubar, analisam que as transformações no mundo do trabalho vêm provocando crises nas identidades profissionais. Aumenta-se a cobrança para os trabalhadores, jogando um peso maior nas competências individuais, responsabilizando o sujeito pelos insucessos e atribuindo maior responsabilização pela sua própria formação e manutenção nos postos de trabalho, os quais vão reduzindo cada vez mais.

No caso da profissão docente, entendemos que tal redução parece não ocorrer, já que vimos a mídia divulgar frequentemente déficits de professores em algumas regiões e áreas específicas, o que certamente está associado ao fato de que, como já destacado, a profissão docente não tem mais despertado interesse aos jovens.

Na maioria dos países da América Latina e na França os sistemas educativos são muito burocráticos e os professores necessitam cumprir uma atividade ambígua. Por um lado, essa atividade é uma missão, pois tem a função de formar cidadãos com valores universais, cidadãos de bem, comprometidos com a diminuição das desigualdades

sociais. Por outro lado, o professor é um servidor do Estado e tem que cumprir o que é determinado pelas regras e normas que regulamentam a função. Para Fanfani (2007, p. 342): “O professor é um apóstolo e, ao mesmo tempo um oficial”.

Segundo o mesmo autor, a docência é considerada como uma “quase profissão”. Existem algumas atividades que definem esse ofício como profissão, como, por exemplo, a preparação de aulas e ser portador de títulos para lecionar; mas existem também fatores que nos levam a pensar diferente: os professores estão condicionados a hierarquias, não podem escolher seus “clientes” e sua carreira depende somente de sua competência.

A questão da ambiguidade também é marcante quando relatamos dois fatores na estrutura organizacional da escola: de um lado, há o fato de a escola ser um local “imutável” e geograficamente localizado, com horário fixo, clientes certos e regras próprias, o que possibilitou o desenvolvimento de uma identidade acadêmica. Por outro lado, o fato de a escola se configurar em diferentes níveis e modalidades contribuiu para torná-la desagregante, pois afasta de seus agentes a possibilidade de ter uma escola coesa, de ter um trabalho coletivo, dos professores buscarem pela autonomia curricular e criarem seus códigos profissionais, como ocorre em outras ocupações.

A profissão docente passa por um momento que toda organização burocrática está vivenciando. O significado dessa profissão está incluído nesse contexto de mudanças sociais que, até certo ponto, é universal, mas também tem seus contornos regionais. As políticas de profissionalização docente surgiram em sua maioria na década de 1990 e que tinham como referencial, as organizações dinâmicas do capitalismo. Fanfani (2007, p. 344) afirma que Deleuze já havia observado que “a sociedade de “controle” começou a substituir as tradicionais organizações disciplinares” (grifos do autor). Enquanto nas organizações tradicionais os sujeitos estavam submetidos às regras pré-estabelecidas que se concretizavam por meio de normativas, nas atuais organizações, passa-se a ideia ao sujeito de que ele não vai ser “vigiado”, não necessita mais cumprir horários, que ele está “livre”, mas todas as regras devem ser cumpridas e, na maioria das vezes, os trabalhadores se autoprescrevem, independentemente das sanções serem praticadas ou não no caso do não cumprimento.

Trata-se de um tipo de controle que provoca efeitos estruturais sobre os sujeitos. Não há mais distinção entre o público e o privado. Como diz o autor:

Neste modelo emergente típico das organizações produtivas mais dinâmicas do capitalismo atual, os agentes devem fazer uso de uma

série de competências que vai além da simples aplicação de técnicas. Tem que usar a criatividade, tem que comprometer sua pessoa na produção. A personalidade (a ética, a confiança, o entusiasmo, a criatividade, etc.) se converte em uma qualidade produtiva. O tempo da vida se confunde com o tempo da produção. É difícil, nestas condições, separar o privado do público/produtivo. (FANFANI, 2007, p. 345-346).

Todas essas transformações vêm implicando em reelaborações do conceito de profissionalização.

As propostas de profissionalização existentes fazem parte de uma política de reforma da educação como um todo. O processo de profissionalização faz parte de conglomerado de mudanças propostas, tais como: fomentação, descentralização, autonomia. Nesse contexto, a profissionalização será apenas a transferência de um modelo de gestão de organizações pós-fordista para a educação pública.

Assim, a educação atingiu um estado de discussão que podemos definir como paradoxal. A profissão está cada vez mais complexa, mas o seu reconhecimento cada vez menor, os professores estão inquietos e insatisfeitos. O trabalho do professor está cada vez mais voltado para suas habilidades não técnicas, aquelas habilidades voltadas para as qualidades pessoais, subjetivas, vocacionais, como: criatividade, paciência, capacidade de se relacionar, paixão, interesse e outras habilidades que não aprendidas em cursos formais; trata-se do próprio professor reinventando seu ofício.

Dois esquemas de Lang (2006 apud FANFANI, 2007) sobre a profissionalização docente nos ajudam a refletir sobre os seus modelos: o modelo tecnológico e o modelo orgânico

O modelo tecnológico permeia a racionalidade instrumental (meio/fim), a otimização de recursos, sua eficiência e transforma os objetivos, os resultados e os procedimentos em instrumentos padrões e mensuráveis. Este torna o professor em um tecnocrata, aquele que introduz a técnica e afere os resultados das aprendizagens de seus alunos através de medições pontuais. Nele, o professor também é avaliado por critérios padronizados.

O modelo orgânico segue o modelo da prática em lógicas indefinidas, improvisação. Trata de realizar as atividades que tem como princípio a política, a moral e a cultura inculcada em seu contexto; é um profissional com habilidades baseadas em sua percepção clínica e que é capaz de fazer diagnósticos relevantes para a condução da formação do sujeito, que é dotado de autonomia e responsabilidade, adjetivos

emergentes do ofício professor. Atribui-se ao professor e ao coletivo da profissão o autocontrole de sua atividade.

As políticas de profissionalização, em sua maioria aprovadas na década de 1990, se baseiam na racionalidade técnica instrumental. Ao mesmo tempo em que as normas propunham autonomia e responsabilidade aos professores, sugeriam liderança, criatividade, trabalho em equipe, projetos, compromisso e também implantavam dispositivos de medições de resultados, definição de currículo mínimo e padrões de aprendizagem, medição da competência, pagamento por rendimento (dispositivo de controle externo do trabalho do professor). O paradigma tecnicista que reduz a análise e as ações educativas exclusivamente a resultados dos estabelecimentos escolares são comuns em vários países.

Nos dias atuais, o aspecto determinante da luta pela profissionalização não passa pela questão da prolongação e melhor formação dos professores e, sim, por uma questão do controle sobre o desenvolvimento do ofício. Este é o lado mais conflitante da questão da profissionalização e é aqui onde se enfrentam diferentes posições, interesses e atores coletivos.

Na luta pelo conteúdo da profissionalização participam vários atores com diferentes posições e interesses (diretor, político, funcionário, especialista, sindicato), cada qual fazendo seu discurso conforme melhor lhe convém.

Provavelmente, uma nova perspectiva do trabalho docente passe por uma combinação renovadora de componentes da profissão, a vocação e a politização. As dimensões deste ofício devem encontrar uma nova articulação na altura das possibilidades e desafios do momento atual. A racionalidade instrumental do ofício deve ser fortalecida para potencializar as capacidades do professor na solução dos problemas complexos e inéditos do ensino e da aprendizagem. Mas é preciso acompanhar essa dimensão racional técnica do ofício com elementos de tipo afetivo, associados à ideia da vocação.

Por fim, podemos salientar que a educação não é trabalho individual, mas sim coletivo. Nessa coletividade é que ratificamos o aprender, é na coletividade que exteriorizamos os nossos conhecimentos, desenvolvemos, “crescemos”. Para institucionalizar uma nova síntese requer-se políticas de negociação e acordo entre os atores coletivos interessados (governo, especialistas, sindicatos etc.), que permitam conciliar os legítimos interesses corporativos do coletivo docente com os interesses

gerais da sociedade. “Por último, a profissionalização também tem uma dimensão pública que não pode ser deixada de lado” (FANFANI, 2007, p.352).

As reflexões teóricas tecidas neste capítulo nos possibilitaram construir uma visão da categoria trabalho docente. Imersos numa prática docente, na maioria das vezes, não temos condições de ter acesso a essas discussões e, muitas vezes, acabamos realizando um trabalho solitário, sem espaços para tais reflexões.

Podemos concluir que as transformações que vêm ocorrendo no trabalho assalariado com um todo, têm influenciado diretamente as políticas públicas voltadas aos trabalhadores da educação. Nesse sentido, os professores dos IF's vêm constatando a cada dia essas transformações – como destacaremos nas análises posteriores – sem, no entanto, terem uma visão crítica do processo. As normas e prescrições que emanam dos poderes centrais – seja do governo federal, seja do próprio IF – provocam a intensificação do trabalho docente, retirando dos profissionais até mesmo os espaços para discussões coletivas. Raramente paramos para discutir e refletir se a docência é ou não uma profissão. Isso foi tema de um dos nossos encontros do grupo de discussão.

As contribuições desses autores aqui refletidas nos ajudarão na compreensão do *status* dos professores que atuam no IF *Câmpus* Machado. Convém questionar que, se é recente a exigência de oferta de licenciatura para os IF's – pois em tempos passados essa exigência não existia – e os cursos em nível superior, principalmente os da área técnica (direito, computação, engenharia, agronomia, etc.) não exigem nenhum tipo de formação pedagógica para seus docentes, ficando o saber pedagógico (profissional) resumido ao pragmatismo solitário, perguntamos: Qual é, de fato, o *status* do professor IFSULDEMINAS *Câmpus* Machado?

No entanto, a atividade e o *status* profissional não estão dissociados da terceira dimensão apontada por Tardif e Lessard (2011): a experiência.

### **2.2.3 A experiência**

A experiência é determinada pelas condições de realizar certas tarefas que são rotineiras para o trabalhador, tarefas estas que são repetidas com certa frequência ou aquela que lhe causou certo impacto emocional e é difícil de passar despercebida. Alguns autores entendem a experiência

Não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mais sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não

têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 51)

Pode-se dizer que essa concepção de experiência se aproxima daquela defendida por Larrosa (2011, p.5): “A experiência é “isso que me passa” [...] um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu”. (Grifos do autor).

Segundo o mesmo autor:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem dos meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem do meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, “outra coisa do que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. (LARROSA, 2011, p. 5.).

Na etimologia da palavra experiência, está contido o sufixo “ex”, que é o mesmo de muitas palavras em que o significado é aquele que está fora, exterior, exílio, extraconjugal. Dessa forma, não existe experiência sem a presença do outro. A isso Larrosa (2011) chama de “princípio de alteridade”.

Para esse autor, a experiência é pessoal e singular, mas é constituída pela alteridade, ou seja: “Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim” (LARROSA, 2011, p. 5-6). Ele apresenta três dimensões da experiência:

a experiência é uma relação com algo que não sou eu [...] a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim [...] a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro para mim. (LARROSA, 2011, p.10).

Por isso, identifica-se o aspecto transformador da experiência. Nesse caso, entendemos haver uma aproximação com a concepção de Tardif e Lessard (2011), embora os autores coloquem a ênfase no aspecto social – pois a profissão docente insere-se numa “coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho” (p.53), eles complementam:

Neste sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo

define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação. Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 53).

Para esses autores, os docentes explicitam em suas falas as condições nas quais ocorrem suas experiências de trabalho. São experiências heterogêneas e indissociáveis das dimensões da atividade e do *status*, “pois é exatamente na ação cotidiana e nos papéis que se revestem que os docentes fazem a experiência de uma espécie de esgarçamento entre lógicas contraditórias” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 54). Isso porque o trabalho docente é marcado por tensões, dilemas e contradições. Para Tardif e Raymond (2000), a experiência está no cerne dos saberes docentes.

Tais reflexões nos provocam algumas inquietudes para a educação:

- O que é o saber da experiência?;
- O que significa ser uma pessoa experiente na profissão professor?;
- Uma pessoa experiente tem que estar aberta para novas experiências?;
- Como se transmite a experiência, aliás, é possível transmitir experiências?

A experiência tem vários significados para os professores, mas, de forma abrangente, ela credibiliza as situações de vivência diária. Assim, ela pode ser entendida muito mais como vivência.

Ela se revela como aprendizagens contínuas e o domínio das ações do trabalho vivenciado cotidianamente. Talvez seja difícil identificar quando uma vivência representou uma experiência. Em nossa análise buscaremos, nas falas dos professores, por indícios de experiências docentes.

Assim, a experiência docente decorre do aprender a ensinar, e é necessária por várias razões:

- Na formação inicial, o professor nem sempre consegue se qualificar de forma adequada, assim, essa formação se transfere para a prática na qual utilizará o seu próprio conhecimento, para executar a docência na sala de aula;
- A aprendizagem da docência na sala de aula é individualista, assim muitas vezes aprende-se por si mesmo e/ou aprende-se com os alunos.;
- A presença não consolidada de uma base de conhecimentos fundamentada na formação inicial leva os docentes a colocar em prática seus próprios saberes, estes decorrentes do gênero profissional que foram incorporados na época de

estudantes. Por isso, muitos docentes, principalmente nos primeiros anos de docência, reproduzem práticas de seus professores (TARDIF; RAYMOND, 2000);

- O trabalho coletivo é uma prática difícil de ser concretizada e de ser percebida pelos docentes, relegando à vivência e à experiência os atributos de maior valia para o ofício;
- É no trabalho diário que a experiência se solidifica, fazendo, aprendendo, controlando situações para garantir a atividade docente. Assim, é na atividade profissional e no contexto da escola que o professor adquire experiências profissionais.

Pode-se dizer que a experiência é percebida com maior evidência nas relações existentes entre docentes e discentes do que nas questões relacionadas com técnicas, quer dizer, quanto mais vivência o professor tem, a tendência é que suas relações interpessoais com os alunos tendem a melhorar (ou não).

Enfim, a experiência cumpre uma função crítica que permite aos professores tomar distância em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais, etc. Deste ponto de vista, a experiência também representa uma certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituí-las de alguma forma. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 286)

A experiência do trabalho tem sua origem em um sujeito praticante, um ator que não aceita todas as premissas de forma passiva, mas que, muitas vezes, reage perante situações que não condizem com suas crenças e concepções. Ele age para que possa modificá-las ou recolhe-se perante acontecimentos ou contextos os quais não consegue mudar. .

O conceito de “experiência do trabalho” deve, assim, superar a visão empirista da experiência, que consiste em concebê-la como um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho. Em termos filosóficos, a experiência do trabalho é a de um “sujeito hermenêutico”, quer dizer, de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação baseada no que ele, de fato, é, e através da qual ela modifica tais situações e, por conseguinte, sua interpretação. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 287. Grifos dos autores)

As contribuições das concepções de experiência na perspectiva de Tardif e Lessard (2011) e Larrosa (2011) nos ajudarão na compreensão da experiência dos professores que atuam no IF *Câmpus* Machado. Isso porque essas concepções nos



ajudarão a refletir acerca da seguinte questão: como eles relatam suas experiências como professores do IFSULDEMINAS Câmpus Machado?

As reflexões teóricas deste capítulo fundamentaram a nossa pesquisa de campo e, principalmente, o processo de análise. Apoiamo-nos nas três dimensões do trabalho docente, apontadas por Tardif e Lessard (2011) para o movimento de análise do material produzido na pesquisa.

No próximo capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos de produção e de análise dos dados.

### 3. A PESQUISA: ABORDAGEM, CONTEXTO E PRODUÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida no IF Sul de Minas Gerais – Câmpus Machado e tem como foco o trabalho docente desenvolvido nesse *Câmpus* pelos professores da área de Matemática e Informática. A opção pela abordagem qualitativa pelo fato de envolver situações “práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p.24). Para esse autor, a pesquisa qualitativa considera o papel do pesquisador e a sua subjetividade. “A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (p. 25). Tal abordagem se fez coerente com o nosso propósito de ouvir os professores no próprio local de trabalho.

Assim, optamos por procedimentos de produção de dados coerentes com essa abordagem: a entrevista narrativa e os grupos de discussão.

No presente capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa, suas questões e objetivos, bem como apresentamos o *lôcus* da pesquisa e seus colaboradores e os procedimentos de produção de dados.

#### 3.1. Questões de investigação e objetivos

Esta pesquisa tem como questão central: “Como os professores de matemática e de informática do IFSULDEMINAS percebem e analisam sua atividade profissional frente aos documentos prescritos e o contexto de trabalho docente no *Câmpus* Machado?”.

Com base nessa questão, tivemos como objetivo geral identificar e analisar como vem se dando a construção da identidade profissional dos professores que atuam no IFSULDEMINAS, *Câmpus* Machado.

Os objetivos específicos são:

- Analisar os documentos que normatizam a profissão docente no IFSULDEMINAS e quais as suas implicações para a atividade profissional desses professores;
- Identificar e analisar as percepções dos professores do IFSULDEMINAS quanto às dimensões do trabalho docente: atividade, *status* e experiência.

### 3.2. Procedimentos iniciais e colaboradores da pesquisa

A pesquisa teve a autorização do diretor geral do IF *Câmpus* Machado, para realização em *locus*. Essa autorização foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade São Francisco (USF), que redigiu parecer favorável à realização da pesquisa; a partir desse fato, estávamos aptos a iniciar, a partir de 2012, os contatos iniciais com os professores.

A escolha dos professores foi inicialmente feita por meio de correio eletrônico, no qual foram convidados todos os professores de matemática e informática do *Câmpus* Machado, que totalizavam 13 docentes naquele momento. Juntamente com a mensagem na qual os convidávamos a fazer parte da pesquisa, foi enviado o resumo do projeto e a carta de aprovação do Comitê de Ética da USF. Depois do e-mail enviado aos professores, aguardamos a resposta por um período de dois meses aproximadamente. Seis professores manifestaram interesse em colaborar, dos quais cinco eram de informática e um de matemática.

No segundo contato, depois do aceite, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, através de correio eletrônico a todos os professores que aceitaram colaborar com a pesquisa. Nessa mensagem eletrônica, além do termo, marcamos com eles o local, a hora e a data para colher a suas assinaturas no documento que foi preenchido e impresso pelo pesquisador.

No ato da coleta das assinaturas, houve uma conversa informal entre o pesquisador e seus colaboradores, de forma individual e amistosa, mas sempre em torno do tema da pesquisa e da forma como ela seria realizada.

A próxima ação, após a assinatura, foi marcar a entrevista narrativa individualizada. Segundo acordado com o grupo, os professores foram denominados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

A seguir, apresentamos os seis colaboradores da pesquisa, com as respectivas atuações na época da pesquisa de campo.

P1: É Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina; mestre em Educação pela UNB. Atua no *Câmpus* Machado desde maio de 1996. Já ocupou o cargo de diretor de ensino do IF e atua em todas as modalidades de curso. Na época da pesquisa, estava afastado para o doutorado em Educação na Universidade São Francisco.

P2: Fez ensino técnico profissionalizante em contabilidade e Bacharelado em Matemática, na Universidade de Viçosa, Mestrado em Matemática pura na mesma universidade. Atua no *Câmpus* Machado desde 2009. Atualmente, tem aulas no ensino médio e no curso de tecnólogo, participa do colegiado de informática, é coordenador de elaboração de questões do INEP e projeto de APEC- Atividade de Pesquisa, Ensino e Cultura.

P3: É a única mulher do grupo. Fez Ciência da Computação na Universidade de Alfenas (UNIFENAS) e Mestrado em Sistemas de Produção na UNIFENAS. Ingressou no IF de Inconfidentes, em 2009 e foi redistribuída para o IF de Machado, em 2010. Na época da pesquisa de campo, era coordenadora da Licenciatura em Computação e membro da Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Coordena um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

P4: Fez curso técnico em contabilidade, Ciência da Computação na UNIFENAS e Mestrado em Sistemas de Produção pela UNIFENAS. Atua no *Câmpus* Machado desde 2009 em turmas do ensino médio técnico e ensino técnico subsequente, Proeja e Licenciatura em Computação.

P5: Fez curso técnico de informática no próprio IF, que na época era Escola Agrotécnica e Mestrado em Sistemas de Produção pela UNIFENAS. Está fazendo doutorado em Bioinformática na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Está no IF Machado desde 2011. Atualmente é professor, atuando no ensino médio e Licenciatura em Computação.

P6: Estudou na Escola Técnica em Eletrônica, Santa Rita do Sapucaí/MG, fez curso de Tecnologia e Análise de Sistemas pela UNIGRAM, Universidade da Grande Dourados/MS, concluindo-o em 2010. Ingressou no IF Machado em 2011, como professor substituto, tendo deixado a instituição em 2013. Atuava nos cursos de nível médio técnico, nos subsequentes e na Licenciatura em Computação.

Constata-se que é uma equipe de professores bastante heterogênea no que diz respeito ao tempo de magistério, enquanto P1 tem 18 anos de magistério, P6 iniciou suas atividades como professor em 2011. Todos os professores que colaboraram com a pesquisa ingressaram em outros *campi* e foram redistribuídos para o *Câmpus* Machado. Após a criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008, aconteceu a grande expansão do *Câmpus* Machado e do IFSULDEMINAS como um todo. O *Câmpus* Machado passou de 40 professores do quadro permanente, em 2007, para aproximadamente 100, em 2013. As construções, o pessoal técnico administrativo, os

materiais e o orçamento anual, dentre outros componentes, tiveram um aumento significativo.

### **3.3. O Contexto da Pesquisa**

Julgamos necessário apresentar, em linhas gerais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) – *Câmpus Machado*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IF) – *Câmpus Machado*, antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado, situa-se nas proximidades da rodovia Machado-Paraguaçu, km 3, bairro Santo Antônio, em Machado, no Sul do Estado de Minas Gerais. A escola de Machado foi fundada em 20 de janeiro de 1947 pelo decreto 22.470 da União que fixou a rede de Ensino Agrícola no território Nacional e determinou a criação de Escolas de Iniciação Agrícola em Minas Gerais. Em 2008<sup>15</sup>, passou a se denominar Instituto Federal de Educação.

#### **3.3.1 Infraestrutura**

O IFSULDEMINAS – *Câmpus Machado* possui ampla área de 167 hectares, com construções distribuídas, pastagens, culturas de café, salas de aula, laboratórios de diferentes áreas (física, química, biologia, alimentos, informática), salas com equipamentos audiovisuais, dormitórios (masculino e feminino), biblioteca, ginásio poliesportivo, quadras esportivas, campo de futebol, refeitório, cantina, oficina mecânica, carpintaria, unidade de torrefação e beneficiamento do café, cafeteria, usina de biodiesel, agroindústria, laticínio, setor de transportes, prédio administrativo, almoxarifado, enfermaria, cooperativa de alunos e demais setores que permitem o efetivo funcionamento do *campus*.

O *campus* conta também com diversas unidades educativas de produção, onde são desenvolvidos projetos e atividades produtivas para abastecimento do *campus* e para comercialização. Tais unidades possuem infraestrutura necessária para proporcionar a realização de aulas teórico-práticas, como por exemplo, nos setores de apicultura, cunicultura, piscicultura, avicultura, equinocultura, suinocultura, jardinagem, silvicultura, culturas anuais, etc.

O *Câmpus Machado* abriga também uma Estação Meteorológica em convênio com o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) que fornece dados que beneficiam Machado e região.

---

<sup>15</sup> A legislação relativa à transformação da Escola Agrotécnica para Instituto Federal em Instituto federal encontra-se no anexo 1 .

Além das disciplinas obrigatórias de cada curso, o Câmpus Machado oferece diversas possibilidades de participação dos discentes nas mais variadas áreas como projetos culturais (dança, teatro, artesanato) e projetos esportivos (basquete, futebol, voleibol, atletismo, etc.).

Conta com uma biblioteca informatizada através do software *Gnuteca* e oferece possibilidade de consultas on-line ao acervo bem como à disponibilidade do material para empréstimo e/ou consulta local. O campus possui cinco laboratórios de informática equipados com máquinas capazes de dar total suporte ao curso de Licenciatura em Computação.

O IF de Machado atende a 92 (noventa e dois) municípios em Cursos Profissionais de Nível Tecnológico, Médio e Básico. Oferece, ainda, o Ensino Médio, em sistema de concomitância interna, aos alunos não detentores desta etapa da Educação Básica, matriculados nos Cursos Técnicos Profissionalizantes da área de Informática, Segurança do Trabalho, Alimentos e de Agropecuária. Os cursos superiores oferecidos no ano 2013 pelo Câmpus Machado são: Agronomia, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Biologia, Tecnólogo em Alimentos, Tecnólogo em cafeicultura. Até 2012, o IF Câmpus Machado tinha o Programa de educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>16</sup>.

### 3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os dados da presente pesquisa foram produzidos com os seguintes instrumentos:

- Entrevistas narrativas;
- Grupo de Discussão com os professores;
- Análise Documental;
- Entrevista complementar individual.

Entrevista narrativa (EN): A entrevista narrativa foi o instrumento de coleta de dados inicial da pesquisa, por ser uma forma mais intuitiva de se obter informações, na qual se dá a voz ao entrevistado sem “engessar” a sua fala, podendo, dessa forma, conhecer o professor colaborador, sua trajetória estudantil e profissional, seu ingresso no IF, como ele percebe sua profissão e as condições de trabalho na instituição, pois a partir de suas falas irão surgir elementos que irão *linkar* com nossos propósitos de pesquisa,

---

<sup>16</sup> Tratava-se de um curso em nível médio mais profissionalizante, de três anos.

diferentemente da pesquisa semiestruturada que, segue-se um roteiro pré-estabelecido, desconsiderando muitas vezes as falas dos colaboradores.

Para a discussão, nos apoiamos nos estudos de Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2005). A entrevista narrativa é um instrumento de produção de dados de pesquisa muito difundido nas ciências sociais e foi abordado por teóricos culturais e literários, linguistas, psicólogos e antropólogos. A narrativa está presente em novelas, mitos, contos, histórias, pinturas, teatros, cinema. É um instrumento adequado e poderoso na identificação das representações dos professores, assim como no estudo dos processos de transformação dessas representações.

Não existe nenhum povo ou pessoa sem história, as narrativas são as experiências sendo contadas. Ao contar nossas histórias estamos nos reinventando, narrando os fatos de maneira singular. Olhando os acontecimentos do passado, podemos repensar as atitudes do presente e dar um novo significado para os fatos.

As questões exmanentes da entrevista – aquelas diretamente relacionadas ao objeto de pesquisa – foram organizadas previamente entre o pesquisador e a sua orientadora, com perguntas genéricas relacionadas aos temas relevantes da nossa pesquisa. A entrevista iniciava-se com a seguinte pergunta: conte sobre sua escolarização. A partir dessa questão, surgiram muitas outras perguntas que foram elaboradas em consonância com os temas narrados pelos colaboradores – são as chamadas perguntas imanentes, ou seja, aquela que emergem das falas dos entrevistados.

Os tempos das entrevistas foram também combinados através de e-mail e executadas mediante acordo entre as partes. O local das entrevistas foi, em sua maioria, no IF Câmpus Machado, sendo que dois destes seis professores (P1 e P6) optaram por fazê-las em suas residências, devido a fatores como tempo, espaço e compromisso naquela data.

Essas entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2011 a abril de 2012, conforme consta do Quadro 4.

Quadro 4 – Data de realização das entrevistas com os professores colaboradores

Professor	Data da entrevista
P1	15 de fevereiro de 2012
P2	14 de fevereiro de 2012
P3	08 de dezembro de 2011
P4	11 de abril de 2012
P5	10 de abril de 2012
P6	01 de abril de 2012

As entrevistas foram gravadas em um aparelho de celular de propriedade do pesquisador e algumas delas foram gravadas também em aparelhos eletrônicos dos próprios colaboradores, como forma de cópias alternativas. As entrevistas realizadas na casa dos colaboradores foram mais tranquilas, dado o fato de haver pouco barulho e ser mais confortável, ao contrário das ocorridas no campus. A entrevista ocorrida com P5 foi a mais difícil, pois havia muito barulho na sala dos professores, a gravação teve de ser interrompida algumas vezes, ficou prejudicada e difícil de ser transcrita pela quantidade de ruído no local. A entrevista com P1 foi a mais longa de todas, em torno de uma hora e meia de gravação e a mais curta teve 45 minutos.

Depois de realizada a entrevista, o arquivo que estava no aparelho de celular era copiado imediatamente para o computador do pesquisador e realizada uma cópia para o *pen drive* como forma de *backup*, isso foi feito de forma individual e imediata, pois assim, diminuiríamos o risco de perda desse arquivo. Sendo assim, passaria a existir três cópias do arquivo de voz das entrevistas: um no aparelho de celular, um no computador e outro no *pen drive*.

Assim que executávamos as cópias dos arquivos da entrevista, passávamos a realizar a transcrição das mesmas. As transcrições eram realizadas em conjunto com a esposa do pesquisador, que colaborava na digitação da narração feita por ele. Enquanto o pesquisador, na maioria das vezes, com o fone de ouvido introduzido no computador narrava os dizeres, sua colaboradora digitava as falas em outro computador de mesa. Normalmente, o tempo médio de duração para cada uma das transcrições era de uma semana, trabalhando no período da tarde todos os dias.

As dificuldades das transcrições foram muitas, mas principalmente as gravações com som baixo e/ou falas rápidas de difícil compreensão, exigindo voltar à gravação



várias vezes, além de barulhos externos. As transcrições resultaram em um arquivo digitado no Microsoft Word em um texto de seis a dez páginas, dependendo do tempo da fala de cada colaborador.

Essas transcrições foram copiadas em mídias externas como *backup* e devolvidas aos colaboradores a fim de identificar falhas na transcrição e ou acrescentar ou retirar falas. Essas devolutivas aos colaboradores foram feitas através de e-mail, os quais modificaram ou não os arquivos e devolveram através do mesmo meio. Além das modificações feitas pelos colaboradores, houve narrativas que tiveram de ser complementadas, pois havia alguns dados que não foram relatados na entrevista. Essa complementação foi feita também através de e-mail e acrescentada pelo pesquisador nas transcrições.

As modificações, em geral, foram pequenas; P1 e P6 não modificaram em nada o arquivo, o primeiro disse ao pesquisador, em uma conversa informal, que já tinha naquele momento outra visão sobre determinados assuntos. Os outros professores fizeram algum tipo de modificação, às vezes de ordem pessoal, às vezes achando que poderiam ficar comprometidos com aquela fala.

O grupo de discussão (GD): realizados todos os procedimentos das entrevistas narrativas, o grupo de discussão foi delineado a partir da identificação de questões norteadoras para as reflexões compartilhadas.

Weller (2006, p.241) considera os grupos de discussão como “um método de pesquisa que privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado”. O grupo de discussão com os professores participantes da pesquisa teve como ponto inicial a Normativa Docente que foi o principal eixo citado na EN e o tema que norteia todo o trabalho do professor do IF Câmpus Machado. De acordo com Mangold (1960 apud WELLER, 2006, p.245):

a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...] Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como **totalidade** das posições verbais e não verbais. (grifos da autora).

Para Weller (2006), os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. O grupo de discussão pode trazer dados relevantes no que diz respeito ao trabalho do professor de matemática e informática do Câmpus Machado e podendo também ser direcionado aos outros grupos de professores do Campus, bem como a de outros *campi* dos Institutos Federais.

O primeiro encontro do grupo de discussão iniciou-se com o envio de um e-mail, pelo pesquisador, para todos os colaboradores, no qual este agradecia a todos pela colaboração até o momento e informava que o próximo passo da pesquisa seria reunir os docentes para a realização de um grupo de discussão. Na mensagem, mencionamos que o encontro teria como pauta a Normativa Docente (Resolução Normativa nº 025/2011)<sup>17</sup>, na qual já havíamos iniciado a abordagem na EN individual. Combinamos o local, a data e a hora, depois de várias trocas de mensagens, encontramos uma data em comum: 28 de junho de 2012.

O IF Câmpus Machado, exatamente na sala denominada TV Escola, foi o local dos encontros do grupo de discussão. O encontro foi gravado em vídeo e áudio, através de um dispositivo *tablet* de um professor colaborador e o computador portátil do pesquisador. A reunião contou com todos os professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6). O pesquisador organizou um lanche para os colaboradores com café, sucos, bolo, bolacha etc.. Após o lanche, nos dispusemos em um círculo e iniciamos a discussão. A primeira questão desencadeadora, que foi dimensionada antecipadamente em conjunto com outras perguntas foi: Como surgiu a Normativa Docente? A partir desse momento, foram iniciadas as discussões que foram estendidas por duas horas.

Depois de encerrada as discussões, o material gravado foi transcrito em duas semanas de trabalho, processo no qual encontramos muitas dificuldades por conta de vários aspectos falas paralelas e sobrepostas, gravações em baixo tom, não entendimento de falas, dentre outras.

O segundo encontro do grupo de discussão – que foi nos moldes do primeiro, ocorreu após envio de e-mail para definir datas, longo tempo de negociações, encontros e desencontros; foi realizado em 12 de dezembro de 2012. O tema da discussão foi a profissionalização, tema convergente na primeira reunião do grupo. Para isso, enviamos

---

<sup>17</sup> Essa Normativa Docente encontra-se no Anexo 2.

por e-mail o seguinte texto sobre o assunto, visando a orientar nossas discussões sobre a profissão docente:

Há uma discussão no campo da Educação, advinda da Sociologia do Trabalho, que a docência não se constitui em uma profissão. Pode-se falar que a docência é uma semiprofissão ou que ela ainda se encontra em processo de profissionalização (ou de desprofissionalização). Alguns autores (apud LÜDKE; BOING, 2004) apontam critérios para que uma atividade seja considerada profissão. Cogan & Barber, por exemplo, apontam quatro critérios comuns a todas as profissões:

- a) Uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados;
- b) O interesse geral acima dos próprios interesses;
- c) Um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares;
- d) Honorários contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.

A respeito disso, Goode apresenta duas dimensões fundamentais:

- 1) Um corpo de conhecimentos abstratos
- 2) Um ideal de serviço.

Maurice Tardif e Claude Lessard apresentam um único consenso acerca dos atributos comuns a todas as profissões: a especialização do saber. (LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, vol.25, n.89, p. 1159-1180, Set./Dez.2004).

Como no encontro anterior, houve um lanche e, em seguida, a disposição dos colaboradores em círculo. Iniciamos a reunião com a pergunta desencadeadora e, a partir desse momento, começaram as discussões. O tema foi o mais polêmico dentre os abordados, gerando várias posições conflitantes. As gravações tiveram duas horas de tempo total e cerca de duas semanas de trabalho para transcrição.

Análise documental: A análise documental foi realizada a partir da resolução que aprova a Regulamentação para as Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, a Normativa Docente do IFSULDEMINAS. Esta Normativa Docente é resultado das discussões que aconteceram nos dias 02, 07, 13 e 21 de junho de 2011. Participaram dessas reuniões os docentes eleitos nos campi e nos campi avançados, os DDEs (Diretores do Departamento de Ensino) e os pró-reitores de Ensino, de Pesquisa e de Extensão.

Essa Resolução trata das atividades dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico e dos professores substitutos regidos pelas Leis nº 11.784/2008, nº 8.112/1990 e nº 8.745/1993, respectivamente, em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o Decreto nº 94.664/87, a Portaria/MEC nº 475/1987 e demais orientações do Ministério da

Educação, foi regulamentada pela Resolução nº 12/2012 de 27 de fevereiro de 2012.

A Normativa Docente tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento da Atividade Docente e fornecer subsídios à tomada de decisão, sendo observada a legislação vigente no que se refere a: avaliação do estágio probatório; progressão funcional; participação em congressos, seminários e congêneres; concessão de bolsas; liberação para capacitação e qualificação; concessão e manutenção de regime de dedicação exclusiva.

Entende-se que a Normativa Docente seja um documento, tal como definido por Wolf (2004 apud FLICK, 2009, p. 231):

Documentos são *artefatos* padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados *formatos* como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbitos, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas. (grifos do autor).

Scott (1990 apud FLICK, 2009) considera que documentos são constituídos por uma combinação de duas dimensões: a autoria (quem produziu o documento) e o acesso aos documentos. No caso da Normativa Docente, essa foi produzida pelos gestores do IF SULDEMINAS e pelos professores, mas por trás da cena há fatores não mencionados nos documentos oficiais. Um desses fatores, podemos citar, é o número de alunos estabelecidos pelo Ministério da Educação para cada professor do ensino básico técnico e tecnológico. Cada Instituto deverá ter 24 alunos por professor e isso impõe aos gestores um condicionamento para o número de aulas e atinge várias outras atividades relacionadas aos professores. Essas questões permeiarão a análise desse documento no próximo capítulo.

Entrevista Complementar (E): Durante o Exame de Qualificação, os avaliadores da banca sugeriram a realização de outra entrevista de forma que os colaboradores pudessem nos contar sobre os trâmites do preenchimento do Plano de Trabalho da Normativa Docente, no sentido de compreendermos como tem sido o acompanhamento da pontuação dos professores. Assim, agendamos com cada colaborador um horário individual para a realização dessa entrevista, que ocorreu no período de 2 a 9 de julho de 2013. Somente P1 não realizou essa entrevista, visto que ele está afastado de suas atividades para o curso de doutorado, portanto liberado do preenchimento total desse plano, tendo que somente notificar e documentar o seu afastamento.

Para essa entrevista, o foco esteve nas seguintes questões:

- Você entregou o plano de trabalho de trabalho da Normativa Docente de 2012 e 2013?
- Como você avalia o cumprimento da carga docente? Você atingiu a pontuação mínima exigida? Atingiu, superou ou ficou aquém?
- Como você avalia o plano de trabalho? Qual sua opinião sobre ele?
- Você recebeu retorno da comissão avaliadora?
- Você tem algo mais a comentar sobre o plano de trabalho?

Foi uma entrevista rápida que foi audiogravada e transcrita. Todo o material produzido foi utilizado para a análise.

O quadro a seguir traz as datas dessas entrevistas:

Quadro 5 – Data de realização das entrevistas complementares com os professores colaboradores

Professor	Data da entrevista
P2	09 de julho de 2013
P3	02 de julho de 2013
P4	03 de julho de 2013
P5	02 de julho de 2013
P6	03 de julho de 2013

### 3.5 Os procedimentos de análise

A análise da documentação e do material produzido foi realizada em dois eixos temáticos:

1. Análise da Normativa Docente do IFSULDEMINAS. Para essa análise nos pautamos no documento oficial e nas falas dos professores, tanto na EN quanto no primeiro grupo de discussão. Essa análise encontra-se no capítulo 4.

Inicialmente, apresentamos um breve histórico da criação dos Institutos Federais de Educação e contextualizamos o Câmpus Machado. Em seguida, analisamos o processo de elaboração e a institucionalização da jornada de trabalho dos professores no

IF. Para isso, realizamos várias leituras das transcrições e buscamos nas falas dos professores, reconstruir a história dessa Normativa.

## 2. O professor do IFSULDEMINAS, Câmpus Machado: atividade, *status*, experiência

A análise do material produzido centra-se nas três dimensões do trabalho docente propostas por Tardif e Lessard (2011):

- a atividade,
- o *status*, e
- a experiência

Portanto, essas dimensões de análise emergiram da teoria que subsidiou a presente pesquisa. Eleitas essas dimensões, realizamos várias leituras do material produzido, buscando identificar nessas falas, excertos que pudessem ser analisados. É importante destacar que, como elas foram definidas após o Exame de Qualificação, para algumas delas, não dispúnhamos de muito material empírico, principalmente no caso da experiência, isso exigiu de nós inferências a partir das falas dos professores. Portanto, nota-se que há uma assimetria nas discussões dessas três dimensões.

É importante, ainda, destacar que, concluídas as análises – capítulos 4 e 5 – fizemos uma devolutiva aos colaboradores da pesquisa que puderam conhecê-las e emitirem seus posicionamentos. Os professores apontaram pequenas correções em datas, nomes de escolas onde estudaram.

## **4. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS – CÂMPUS MACHADO: ASPECTOS ESTRUTURAIS E NORMATIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Este capítulo aborda aspectos inerentes aos Institutos Federais, tanto no que se refere à sua história, quanto aos aspectos legais e estruturais, com ênfase na elaboração da Normativa Docente. A Escola Agrotécnica Federal de Machado, atual Campus onde a pesquisa se realizou e local de trabalho do pesquisador, será caracterizada neste capítulo.

Os Institutos Federais, que hoje agregam funções das antigas escolas Agrotécnicas Federais e escolas Técnicas Federais, passaram por profundas modificações ao longo dos seus 103 anos de vida. Não é nossa pretensão trazer toda essa trajetória; apresentamos alguns elementos que julgamos essenciais para o conhecimento da estrutura atual dos IF's.

O Instituto Federal do Sul de Minas Gerais tem sua história perpassada pelas Escolas Agrotécnicas Federais de Machado, Muzambinho e Inconfidentes. Vamos abordar a reunião dessas escolas no IFSULDEMINAS e caracterizar a estrutura que foi formada a partir dos *Campi* e Polos criados a partir da lei 11.892 de 29/12/2008 – lei que criou os Institutos Federais de Educação.

Para finalizar o capítulo, apresentamos o contexto de elaboração da Normativa Docente em seus aspectos legais, complementando com as vozes dos professores.

### **4.1 Breve histórico dos IF's**

Abordar a história dos Institutos Federais de Educação (IF's) implica em resgatar a própria história do ensino técnico federal no país, que se iniciou em 1909, com a criação de 19 escolas de “Aprendizes de Artífices”, por Nilo Peçanha e que tinham como objetivo ofertar o ensino profissional às classes mais pobres.

Em 1959, foram criadas as Escolas Técnicas. Nesse espaço de tempo, foram, ainda, criados os Liceus Profissionais (1937) e as Escolas Industriais e Técnicas (1949). Foram instituições públicas voltadas ao ensino técnico e profissionalizante.

No final da década de 1970, algumas escolas técnicas se transformaram nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – os CEFET's. Assim, os

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's – são oriundos dos CEFET's, das Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Federais.

O primeiro dispositivo legal a tratar do tema da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi o Decreto 6.095/2007, de 24 de abril de 2007. Esse Decreto, em seu Capítulo I, define a reorganização e integração de instituições federais de educação tecnológica. O Art. 1º define: “O Ministério da Educação estimulará o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente”. (BRASIL, 2007).

Em 12 de dezembro de 2007 o Ministério da Educação emitiu a Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007, com o objetivo de acolher, num prazo de 90 dias, propostas de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – inicialmente denominados IFET's.

Para Araújo e Hypólito (2010), logo no primeiro item da contextualização dessa chamada pública fica expressa a intencionalidade política do projeto:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações. (BRASIL, 2007 apud ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p. 2).

Em 31 de março de 2008, a Portaria MEC/SETEC N° 116 apresentou o resultado da Chamada Pública. Em junho de 2008, foi lançado o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (MEC/SETEC, 2008) o qual apresentava os fundamentos dos IFETs. Em julho de 2008, o Poder Executivo apresenta ao Congresso Nacional o Projeto de Lei que propõe a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o PL 3.775/2008. A Lei aprovada pelo Congresso Nacional, Lei 11892/2008, entrou em vigor em dezembro de 2008, dando início a uma grande reorganização na rede federal de educação profissional.

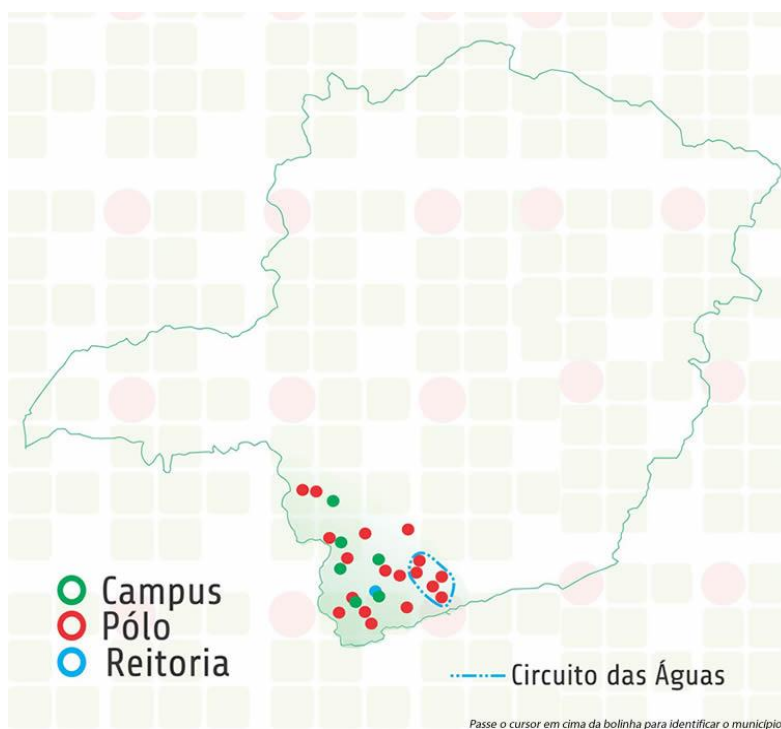


Pode-se dizer que, em 2008, o Governo Federal deu um salto na expansão e oferta de educação do país com a criação dos Institutos Federais. Através da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formarem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atualmente denominados IF's

Em todo o Brasil, os Institutos Federais apresentam um modelo pedagógico e administrativo diferenciado até então. São mais de 40 unidades com mais de 300 campi em todos os estados.

No Sul de Minas, as Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, tradicionalmente reconhecidas pela qualidade na oferta de ensino médio e técnico, foram unificadas. Nasce, assim, o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS.

Mapa 1 – Mapa mostrando a abrangência do IFSULDEMINAS



Fonte: [www.ifsuldeminas.edu.br](http://www.ifsuldeminas.edu.br)

O IFSULDEMINAS oferece cursos de ensino médio integrado, técnico subsequente, técnico na modalidade Proeja, cursos superiores de tecnologia, licenciatura, pós-graduação *Lato sensu* e cursos de Educação a Distância. A seguir, descrevemos cada uma dessas modalidades.

Ensino Médio Integrado: Essa modalidade é composta por alunos que fazem o ensino médio propedêutico com o ensino técnico, na faixa etária de 13 e 14 anos no 1º ano do ensino médio. As aulas são em período integral, iniciando-se às 7 horas da manhã e encerrando-se às 5 horas da tarde, com disciplinas intercaladas entre técnico e médio com um total tem 3 anos de duração. Nessa modalidade de ensino, os alunos podem optar por ser interno, externo, ou semi-interno. No sistema de internato, os alunos podem tomar café de manhã, almoçar, tomar café à tarde, jantar, dormir (o Campus tem dormitório para mais de 300 alunos homens, sendo que existe também dormitório feminino, como menos vagas do que o masculino), ter roupa lavada etc. No sistema semi-interno, a diferença em relação aos alunos internos é somente no fato de que não usam o dormitório e nem têm a roupa lavada, mas o restante é similar. No sistema externo os alunos só poderão participar das aulas e tomar café de manhã e a tarde.

Técnico subsequente: Nessa modalidade, o aluno terá que possuir o diploma de ensino médio. Tem 1 ano e meio de duração e também é cursado em período integral, no caso do curso técnico em agropecuário; e noturno, no caso do curso técnico em informática. A média de idade é em torno de 20 anos. Os alunos do tempo integral poderão ser dos mesmos sistemas do integrado, ou seja: interno, externo ou semi-interno.

Técnico na Modalidade Proeja: Nessa modalidade de ensino de nível médio, os alunos deverão ter, obrigatoriamente, 18 anos ou mais. As aulas acontecem no período noturno e são lecionadas concomitantemente disciplinas de nível médio propedêutico e ensino técnico. Por exemplo: Proeja em Informática, os alunos cursam as disciplinas de nível médio e as do ensino técnico. Diferenciado do EJA na qual os alunos só irão ter disciplinas em nível propedêutico.

Cursos Superiores de Tecnologia: Os cursos superiores de tecnologia são cursos superiores com ênfase em determinado tema. Esses cursos tem duração de 3 anos e são normalmente ministrados no período noturno e com atividades em alguns sábados.

Licenciatura: Os cursos de licenciaturas são implementados para que os alunos tenham habilitação para ensinar em nível fundamental (anos finais do ensino fundamental) e nível médio. Esses cursos têm a duração de quatro anos (esse período pode variar

conforme o curso) e podem ser noturnos (a maioria dos cursos é no período noturno) ou diurnos.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Nessa modalidade de ensino, os alunos deverão ter obrigatoriamente o diploma de curso superior. A carga horária da pós-graduação em nível de especialização deverá conter pelo menos 360 horas de duração e normalmente as aulas são marcadas semanalmente, quinzenalmente ou em períodos pré-estabelecidos.

Educação a Distância: Nessa modalidade de ensino, os cursos poderão ser em nível médio ou em nível superior. As aulas ocorrem em uma plataforma de ensino, normalmente o *Moodle*, na qual são feitas atividades, bate-papo, provas, glossários, pesquisas, etc. São realizados encontros semanais, quinzenais ou em períodos pré-estabelecidos.

Além dos campi de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, o IFSULDEMINAS também possui campi em Poços de Caldas, Pouso Alegre e Passos, além de Núcleos Avançados e Polos de Rede nas cidades da região.

## **4.2 O IFSULDEMINAS e o *Câmpus* Machado**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - *Câmpus* Machado foi inaugurado oficialmente como Escola de Iniciação Agrícola de Machado em 03 de julho de 1957, pelo Decreto nº 53.558 de 14 de fevereiro de 1964; foi transformado em Ginásio Agrícola de Machado pelo Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979, passando a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado. Está situado nas proximidades da rodovia Machado-Paraguaçu, km 3, bairro Santo Antônio, em Machado, no Sul do Estado de Minas Gerais. Possui uma área total, aproximada de 160 hectares e se enquadra na modalidade de escola fazenda, conforme mostra a figura 2.

Figura 2 – Vista do Câmpus Machado



Fonte: [www.mch.ifsuldeminas.edu.br](http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br). Acesso em: 14.05.2014.

O Câmpus Machado possui aproximadamente 80 professores no quadro permanente e em torno de 20 professores substitutos. Possuía, em 2013, cerca 2.100 alunos matriculados em diversos cursos de nível médio, superior, pós-graduação (especialização).

O Quadro 6 traz os cursos que são ofertados pelo Câmpus Machado.

Quadro 6– Cursos ofertados pelo Câmpus Machado nos diferentes níveis de ensino

Nível de ensino	Curso ofertado
Médio	Integrado em Informática
	Integrado em Agropecuária
	Integrado em Alimentos
	Modalidade Subsequente
	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Eletrotécnica
	Técnico em Enfermagem
	Técnico em Informática
	Técnico em Meio Ambiente
	Técnico em Edificações
Técnico em Administração	
Técnico em Contabilidade	
Superior	Modalidade PROEJA
	Técnico em Alimentos
	Técnico em Informática
	Técnico em Edificações
	Licenciatura em Computação
	Licenciatura em Biologia
Pós-Graduação <i>Lato sensu</i>	Tecnólogo em Cafeicultura
	Tecnólogo em Alimentos
	Agronomia
	Licenciatura para Graduados <sup>18</sup>

<sup>18</sup> Curso destinado a portadores de diploma de curso superior, na qual o formando receberá diploma de habilitação para lecionar em cursos de nível médio.

O Câmpus Machado conta, ainda, com o núcleo avançado de Poço Fundo e os polos de Rede em Alfenas, Boa Esperança, Carvalhópolis e Coqueiral.

### **4.3 A Normativa Docente: o processo de elaboração e a institucionalização da jornada de trabalho**

Interessa-nos aqui contextualizar a normatização de trabalho docente no Câmpus Machado, após a aprovação da regulamentação para as atividades docentes do IFSULDEMINAS, conhecida como Normativa Docente, publicada em 2011. Anteriormente a essa Normativa existiam normas gerais, a maioria delas emanadas do poder público federal. Uma delas é a Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990, que regulamenta o regime jurídico único dos servidores públicos federais. Destacamos os artigos que dizem respeito ao nosso regimento de trabalho.

Art. 19. Os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitada a duração máxima do trabalho semanal de quarenta horas e observados os limites mínimo e máximo de seis horas e oito horas diárias, respectivamente. (Redação dada pela Lei nº 8.270, de 17.12.91)

§ 1º O ocupante de cargo em comissão ou função de confiança submete-se a regime de integral dedicação ao serviço, observado o disposto no art. 120, podendo ser convocado sempre que houver interesse da Administração. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97) [...]

Art. 20. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguintes fatores:

- I - assiduidade;
- II - disciplina;
- III - capacidade de iniciativa;
- IV - produtividade;
- V - responsabilidade.

§ 1º Quatro meses antes de findo o período do estágio probatório, será submetida à homologação da autoridade competente a avaliação do desempenho do servidor, realizada de acordo com o que dispuser a lei ou o regulamento do sistema de carreira, sem prejuízo da continuidade de apuração dos fatores enumerados nos incisos I a V deste artigo.

§ 2º O servidor não aprovado no estágio probatório será exonerado ou, se estável, reconduzido ao cargo anteriormente ocupado. [...]

Art. 21. O servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 2 (dois) anos de efetivo exercício.

Art. 22. O servidor estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou de processo administrativo disciplinar no qual lhe seja assegurada ampla defesa. (BRASIL, 1998, p. 23-25).

A Normativa Docente é uma Regulamentação para as atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Resolução Nº 12/2012, de 27 de fevereiro de 2012). Essa Normativa trata das atividades dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico, regidos pelas Leis nº 8.112/1990 e nº 11.784/2008, e dos professores substitutos, Lei nº 8.745/1993, em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 94.664/1987, a Portaria/MEC nº 475/1987 e demais orientações do Ministério da Educação.

Apresentamos, resumidamente, o conteúdo dessas legislações com vistas a possibilitar uma maior compreensão da forma como o regime de trabalho dos IF's foi estruturado.

Não é nosso objetivo apresentar a Normativa Docente<sup>19</sup> na íntegra. Destacaremos, neste e no próximo capítulo, apenas os elementos relacionados ao nosso objeto de investigação, no caso, as entrevistas.

A Normativa Docente está organizada em 13 capítulos, em um total de 44 artigos, conforme consta no quadro 7.

Quadro 7: Organização da Normativa Docente por capítulos, conteúdo e artigos

<b>Capítulos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Artigos correspondentes</b>
Capítulo I	Disposições Gerais	Art. 1º e 2º
Capítulo II	Dos Objetivos	Art. 3º e 4º
Capítulo III	Regime de trabalho	Art. 5º e 6º
Capítulo IV	Do Plano de Trabalho do Docente	Art. 7, 8, 9 e 10
Capítulo V	Das Atividades de Ensino	Art. 11 ao 23
Capítulo VI	Das Atividades de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação	Art. 24 e 25
Capítulo VII		
Capítulo VIII	Das Atividades de Extensão	Art. 26, 27 e 28
Capítulo XIV	das Atividades Administrativo-Pedagógicas	Art. 29, 30 e 31
Capítulo X	Das Atividades de Representação	Art. 32 e 33
Capítulo XI	Outras Atividades Docentes	Art. 34
Capítulo XII	Do Acompanhamento das Atividades Docentes	Art. 35, 36 e 37
Capítulo XIII	Disposições Transitórias e Finais	Art. 38 ao 44

<sup>19</sup> O texto da Normativa Docente encontra-se no anexo 2.

Julgamos importante destacar os objetivos desta normativa (Capítulo II):

## CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 3º - Acompanhar o desenvolvimento da Atividade Docente e fornecer subsídios à tomada de decisão, sendo observada a legislação vigente no que se refere a: avaliação do estágio probatório; progressão funcional; participação em congressos, seminários e congêneres; concessão de bolsas; liberação para capacitação e qualificação; concessão e manutenção de Dedicção Exclusiva.

Art. 4º - Regular o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades de: Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação e Extensão, Administrativo-Pedagógicas e de Representação dos docentes do Instituto tendo como objetivos específicos.

- I. Estimular e valorizar a produção acadêmica nas indissociáveis atividades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão;
- II. Estabelecer parâmetros qualitativos e quantitativos aos indicadores acadêmicos institucionais que conduzam à excelência nas avaliações de cursos e programas do Instituto, considerando os parâmetros estabelecidos pelo MEC;
- III. Estabelecer referenciais que possibilitem equalizar as atividades e as condições de trabalho docente, respeitadas as suas particularidades;
- IV. Contribuir para efetivar a concepção, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Interessou-nos esses objetivos, pois a discussão da Normativa Docente foi nosso objeto de reflexão no 1º encontro do grupo de professores. Naquele momento, queríamos conhecer como os professores do Câmpus de Machado compreendiam essa regulamentação. Tal fato ganhou maior relevância pelo fato de um dos professores (P1) ter participado das discussões para elaboração desse documento. Essas discussões ocorreram em quatro dias de junho de 2011 (dias 2, 7, 13 e 21) e contaram com a participação de docentes eleitos nos *campi* e nos *campi* avançados<sup>20</sup>, os diretores de departamentos de ensino e pró-reitores de Ensino Pesquisa e Extensão.

O professor P1 nos deu o seguinte depoimento sobre as discussões em torno da concepção da Normativa:

*No nosso caso, a Normativa se iniciou porque começamos a ter problemas com a distribuição de aulas e as atividades dos professores no momento em que a escola Agrotécnica começou a ter um aumento no número de cursos e áreas de atuação. O que acontecia? Antes era muito quadrado. Tínhamos bastante aulas, houve um momento em que alguns docentes foram se aposentando e com isso aumentando a carga horária dos professores atuantes, mas não tinha esse negócio*

<sup>20</sup> Campi avançado são escolas que normalmente ficam situadas em municípios diferentes dos campi, e que mantêm convênio com IF e prefeituras para capacitar alunos do município.

*de professor dar aula aqui e ali, cada um dava aula no seu curso. Com o aumento do número de cursos e com a chegada dos cursos superiores, alguns professores começaram a recusar disciplinas para as quais não estavam preparados e sobrecarregavam outros. Na época era só do setor de informática, não tinha relação com direção de escola. Tivemos uma discussão com o DDE<sup>21</sup>, professor P. e, em uma jornada tecnológica, veio um professor do CEFET e nos apresentou a normativa docente da sua escola de trabalho. Na realidade o objetivo principal era que se fizesse justiça na distribuição de aulas; enquanto alguns professores ficavam sobrecarregados, outros tinham poucas aulas. Daí começamos a ter algumas discussões e o que culminou realmente na normativa foi a transformação em instituto. Como se iria fazer ensino, pesquisa e extensão com esse imbróglio? Uns queriam ensino, outros extensão e outros pesquisa, isso gerou uma grande confusão. Antes, cada área distribuía suas aulas, era mais fácil; agora, com essas novas atribuições, como fiscalizar se o professor está fazendo pesquisa, extensão? Se ele está no instituto ou não? A partir desse momento saiu o diretor de ensino e entrei eu como Diretor de Ensino. O professor P., como reitor se reuniu com os outros campi do instituto e nos trouxe uma proposta de normativa docente. Porém, a proposta era incompatível com aquilo que eu imaginava. Ela estabelecia o que os professores deveriam fazer; nós aceitávamos até 60% da carga horária em sala, os outros 40%, eram para o trabalho extraclasse. A normativa que ele nos trouxe, incluía no extraclasse, pesquisa e extensão. Resolvemos que iríamos resolver isso com os professores. Só que, se perguntássemos para os professores como poderia ser essa normativa docente, sem nenhum parâmetro, não chegaríamos num acordo. Então, fomos atrás de algumas normativas já estabelecidas, retiramos e acrescentamos alguns pontos de uma normativa que mais nos aproximou e a partir daí montamos um boneco e levamos aos professores. Foi isso que aconteceu. Mas, o objetivo inicial, lembro-me bem disso, era estabelecer justiça na distribuição do trabalho dos professores e dar mais liberdade aos mesmos. A ideia era romper com a necessidade do professor de assinar ponto, ficar na escola o tempo inteiro obrigatoriamente, ser fiscalizado se está ou não na escola. O ideal era dar condições de trabalho docente aos professores. Antes da normativa era assim: você vai dar tal quantidade de aulas e isso teria que ser cumprido se estivesse dentro dos 60% estipulados. (P1, GD1, 28/6/2012)<sup>22</sup>*

Conforme esclareceu P1, o principal objetivo da normativa era fazer justiça na distribuição de aulas dentro do IF, pois a transformação da instituição em um Instituto Federal trouxe novas demandas para o corpo docente. Se antes todos atuavam com ensino em cursos técnicos, a nova configuração da instituição vai exigir além do ensino em vários cursos, a pesquisa e a extensão.

Constata-se na fala de P1 o sentido da coletividade dos professores na elaboração dessa Normativa, visto que ele sempre se refere ao ‘nós’ professores. No entanto, em seu discurso, destaca-se a voz do gestor, aquele que fiscaliza, controla o trabalho dos professores.

<sup>21</sup> DDE: Diretor de departamento de Ensino

<sup>22</sup> Para as falas dos professores utilizaremos a sigla GD para grupos de discussão (seguido do número 1 ou 2) e EN para entrevista narrativa. Após cada uma das siglas indicaremos a data da produção do dado.



O professor P5 também destacou essa ampliação das atividades dos professores com a criação dos IF's:

*Acho que ela veio nesse formato após a constituição dos Institutos Federais, pois antes, quando era escola Agrotécnica, as escolas eram voltadas exclusivamente para o ensino. O professor dava uma certa quantidade de aulas. Após a conversão em instituto teve que reestruturar as atividades dos professores. Veio para tirar um pouco o professor da sala de aula e voltá-los para pesquisa e extensão também. Veio para se ter claramente instituído quantas aulas o professor teria, qual a carga horária de pesquisa e extensão, quantificar o quanto cada um vai trabalhar dentro da instituição. (P5, EN, 10 de abril de 2012)*

Segundo Oliveira (2007), as políticas educacionais têm alterado a realidade escolar, a relação entre trabalhadores docentes e escola. Isso é o que mostra a análise de resultados de pesquisa documental realizada sob coordenação da autora sobre a política educacional em países latino-americanos e pesquisa empírica com trabalhadores docentes de escola pública no Brasil. Essas políticas vêm concebendo uma nova organização do trabalho do professor que é baseada em um modelo regulamentado e prescrito. As escolas e os docentes vêm adquirindo flexibilidade e autonomia, mas, junto com essa liberdade, os afazeres ficam intrínsecos, aumentando os deveres e responsabilidades, bem como intensificando o trabalho dos professores.

A expansão da escolaridade básica e a massificação da escola trouxeram, em algumas localidades, segundo a mesma autora, a restrição de recursos e, conseqüentemente, retardos no desenvolvimento dos sistemas educativos, com efeitos diretos sobre as condições de trabalho e as remunerações do professor.

Segundo Oliveira (2007, p. 366), as reformas educativas “implantadas na maioria dos países latino-americanos foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. Esta autonomia trouxe consigo uma maior padronização nos processos escolares”. No Brasil houve, muitos artigos da LDB (Lei 9394/96) nos quais observamos indicação de que os professores trabalhem coletivamente, participando de projetos pedagógicos e que sejam mais flexíveis e transversais em suas práticas.

Em nível administrativo, essa autonomia representa uma maior transferência de obrigações para as escolas. Essas reformas trouxeram à comunidade escolar uma reorganização do seu trabalho, pois responsabilizam todos os seus elementos de gestão e organização do trabalho escolar, responsabilizando os professores e a comunidade. A comunidade escolar tem que responder por muitas outras funções que se tornaram prescrições advindas de áreas que eram muito distantes do trabalho do professor. Essas

normas vêm impondo aos docentes que dominem práticas e saberes que antes não eram de sua alçada. Dessa forma, o trabalho docente conta com mais “ingredientes” e afazeres além da sala de aula como: reuniões pedagógicas, gestão, planejamento pedagógico, ou ainda, pesquisa e extensão como é o caso dos IF’s.

Para Tardif e Lessard (2011), a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e localidades. Os mesmos autores citam ainda que as organizações e escolas perseguem diferentes objetivos e têm diferentes expectativas quanto aos resultados da escolarização, “*que pode ser considerada como produto do trabalho dos professores*” (p.198). Os objetivos da escola são imprecisos, genéricos, ambíguos e muito difíceis de uma avaliação precisa e quantitativa.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Normativa Docente visou a institucionalizar a carga horária dos professores, homogeneizando-a para o IF. O Art. 4º, inciso III atendeu a essa expectativa apontada por P1, ou seja, estabeleceu referenciais para equalizar as atividades e as condições de trabalho docente. Fato este confirmado por P5 anteriormente e por P1, tanto no grupo de discussão quanto na sua entrevista individual:

*Os pontos mais debatidos foram: a quantidade de aulas e a permanência do professor por 40 horas no campus. Um dos ideais nosso, do Câmpus Machado era que o professor não precisasse realizar determinadas tarefas dentro do campus. Era uma reivindicação antiga e causava muita polêmica. (P1, EN,15 de fevereiro de 2012)*

Destaca-se também no depoimento de P1 o incômodo dos professores diante da ampliação de suas atuações – intensificando o trabalho do professor tal como apontado por Oliveira (2007), exigindo-lhes que dessem disciplinas para as quais não estavam preparados. A recusa de alguns professores em ministrar disciplinas acabou por sobrecarregar outros. Daí o objetivo apontado por P1 de se fazer “justiça na distribuição do trabalho dos professores”. Entendemos que essa fala de P1 refere-se ao que ocorria anteriormente no IF: se um professor recusasse a dar uma determinada disciplina, esta era atribuída a outro, sobrecarregando sua jornada de trabalho.

Evidentemente, deve-se reconhecer como legítima a recusa dos professores em ministrar disciplinas para as quais não estão preparados. Tal reconhecimento reforça a necessidade de que se tenha um estatuto que legitima qual é o corpo de saberes necessários para o exercício da profissão.

No entanto, como docente dessa Instituição, podemos afirmar que, na prática, muitas vezes, temos que assumir disciplinas para as quais não estamos preparados, visto

que nem sempre o corpo docente está completo. Isso porque há casos de professores afastados para pós-graduação, em cargos administrativos, afastamento de saúde, transferência de docentes para outras unidades, contratos vencidos etc.

Ainda no que diz respeito à equalização da distribuição das disciplinas, a Normativa Docente, em seu Capítulo V, descreve o que é considerado atividade de ensino. Os Artigos de 12 a 17 estabelecem critérios para a distribuição das aulas e das disciplinas dentro da carga horária do professor. No Art. 12, por exemplo, é estabelecido que “As aulas deverão ser distribuídas de acordo com as necessidades de cada campus, priorizando o processo de ensinar e de aprender e preponderando os aspectos educativos e coletivos sobre os aspectos administrativos e individuais”. Esse artigo reforça o argumento do parágrafo anterior no qual afirmamos que, na prática, muitas vezes, o professor assume disciplinas para as quais não está preparado visto que precisa atender às necessidades do campus.

A relação das premissas acima torna esses aspectos relevantes para nossa discussão, pois ao mesmo tempo em que é ruim para esse professor lecionar uma disciplina na qual ele não está capacitado, também não é conveniente para o aluno ficar sem ter as aulas de um determinado conteúdo. Podemos, então, questionar se esses artigos da Normativa, de fato, priorizam o ensinar e o aprender. Parece-nos que eles atendem aos interesses burocráticos do IF, visto que o que se garante é o aluno não ficar sem as aulas, mesmo que estas sejam ministradas por um professor que não detém o saber disciplinar e pedagógico dos conteúdos específicos.

Assim, o desafio para diretores e coordenadores dos IF's fica por conta de garantir o atendimento das necessidades do campus e distribuir de forma equitativa as disciplinas entre os docentes da área de conhecimento – tal como estabelece o Art. 14.

Outro destaque na fala de P1, ao trazer o histórico da Normativa, refere-se à flexibilização dos horários. Anteriormente a ela, os professores do IF precisavam cumprir toda a jornada de trabalho no campus. O Quadro 8 ilustra como era descrita a jornada diária de trabalho do professor.

Quadro 8 – Carga horária diária do Professor do IF – Câmpus Machado antes da Normativa Docente.

Horário	Atividade
6h 50	Chegada dos professores; café
7h 05	Se houver aula para sala; senão preparar aula
7h 50	Se houver aula para sala; senão preparar aula
8h 35	Se houver aula para sala; senão preparar aula
9h 20	Intervalo; café
10h 05	Se houver aula para sala; senão preparar aula
11h	Hora do almoço; em casa ou no IF
13h	Se houver aula para sala; senão preparar aula
13h 50	Se houver aula para sala; senão preparar aula
14h 35	Se houver aula para sala; senão preparar aula
15h 20	Se houver aula para sala; senão preparar aula
16h 10	Se houver aula para sala; senão preparar aula
17h	Termino das atividades nos cursos diurnos
19h	Início das atividades noturnas
23h	Termino das atividades do dia

Como destacado por P1: “A ideia era romper com a necessidade do professor de assinar ponto, ficar na escola o tempo inteiro obrigatoriamente, ser fiscalizado se está ou não na escola” (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012). Outros professores também destacaram o quanto era improdutivo permanecer no campus apenas para cumprir horário.

*Estava lembrando dos acontecimentos anteriores à Normativa: os professores saíam para almoçar, eu estava sentado na mesa da sala; eles voltavam do almoço, eu estava no mesmo lugar. Aguardava o horário das aulas ou simplesmente cumprindo o horário. Parecia que eu não saía da escola “de castigo”. E esse horário do almoço não contava como carga horária semanal. (...) Tenho que preparar minha aula, meus livros estão em casa, posso sair daqui e ir para casa para prepará-la. (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)*

*Certa vez, tinha que cumprir um horário à noite, então resolvi dar uma atividade esportiva para os alunos. Eles (gestores) não queriam deixar. **Como você vai assinar o ponto?** Eu não estou preocupado com ponto, quero que meus alunos tenham atividade. O controle de ponto naquela época já era difícil. Hoje, seria muito mais difícil. (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012)*

*E se você sáísse mais cedo, por exemplo, às 4 horas, sempre tinha alguém que falava alguma coisa. (P3, EN, 08 de dezembro de 2011)*

Pode-se dizer que antes da Normativa Docente havia uma prescrição sobre o cumprimento de horário. No entanto, conforme declarou P1, essa prescrição não era objeto de controle da permanência dos docentes no campus, mas se tornou objeto de controle dos pares e dos funcionários administrativos.

*Vocês sabiam que esse controle era feito muito mais pelos colegas do que pelos gestores? Desde que entrei nessa escola eu brigo pela flexibilização dos horários dos docentes. O fato de o professor estar na instituição não quer dizer que ele esteja produzindo. **Recebíamos telefonemas comunicando que determinado fulano havia ido embora. Nós não fiscalizávamos isso.** Alguns servidores técnicos administrativos falavam: tal professor faz três dias que não comparece à escola, e eu nem sabia disso. Ele não tinha aula naqueles dias e eu nem percebia isso. Não vejo isso como flexibilidade de horário, o trabalho docente pode ser feito em qualquer local. (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012)*

Vale destacar que a Normativa, em seu capítulo III, regulamenta o regime de trabalho, estabelecendo três regimes: tempo parcial de 20 horas, tempo integral de 40 horas e dedicação exclusiva, com jornada de 40 horas e sendo vedado o exercício de outra atividade remunerada. No entanto, na prática, a maioria dos docentes assume a dedicação exclusiva, até por conta da questão salarial.

Estar no regime de dedicação exclusiva não significa cumprimento da totalidade da jornada de trabalho no próprio IF. Daí a fala de P1 sobre o que seja o trabalho docente no IF: “O trabalho docente pode ser em qualquer lugar”. Evidentemente, a carga horária das aulas tem que ser cumprida na instituição.

Se o professor deixa de cumprir sua jornada totalmente no campus, deixa de se submeter ao controle dos pares e funcionários. No entanto, como a forma de trabalho está totalmente prescrita, o controle passa a ser do próprio sujeito. Tal constatação corrobora a análise de Lessard (2006 apud OLIVEIRA, 2007), já discutida anteriormente, de que a retórica da autonomia aos trabalhadores tem se configurado como “autonomia prescrita” e “iniciativa obrigada ou forçada”.

É no contexto apresentado neste capítulo que as atividades profissionais dos professores ocorrem. As características dessa atividade serão aprofundadas no próximo capítulo.

## **5. O PROFESSOR DO IFSULDEMINAS, CÂMPUS MACHADO: ATIVIDADE, *STATUS* E EXPERIÊNCIA**

Como destacado no capítulo metodológico a análise do material produzido centra-se nas três dimensões do trabalho docente propostas por Tardif e Lessard (2011):

- A atividade
- O *status*
- A experiência

As dimensões concebidas por esses autores nos ajudaram na análise das falas dos professores colaboradores, pois, a partir delas pudemos interpretar como esses docentes percebem essas três variantes determinantes na sua profissão.

Dentro das dimensões analisadas, a que mais caracteriza os professores do IF Câmpus Machado é a atividade, pois ela é singular no contexto brasileiro, envolve trabalhar com várias modalidades e níveis de ensino além da pesquisa e extensão. Isso faz com que essa dimensão seja a mais marcante dentre as três.

### **5.1 A atividade profissional do professor do IF Câmpus Machado**

A atividade profissional dos professores do IF Câmpus Machado está detalhadamente descrita na Normativa Docente, do Capítulo IV (conforme consta do Quadro 7 anteriormente apresentado). Faremos referências a esses capítulos quando houver necessidade.

Os professores do IF, de acordo com a Normativa, podem exercer atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativa, além daquelas que o profissional pode exercer fora do seu regime de dedicação exclusiva e, para as quais pode receber remuneração extra do próprio IF. São elas:

- PRONATEC – O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- FIC – Formação Inicial e Continuada: modalidade voltada à formação técnica. O professor propõe o curso (exemplo: desenvolvimento web), se aprovado pelo IF,

ele é ofertado a quem tiver interesse. Ele é gratuito para os alunos e remunerado ao professor.

- Ensino a distância – Cursos geralmente em nível médio (no caso IFSULDEMINAS), no qual os alunos e professores interagem através da plataforma de ensino a distância denominada *Moodle*. Para os alunos, o curso é oferecido gratuitamente e os professores recebem remuneração.
- INEP – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral<sup>23</sup>. Há professores do IFSULDEMINAS que atuam como montadores e corretores de questões para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e são remunerados.
- Outras.

Além dessas atividades específicas dos IF's, existem outras nas quais os professores se envolvem. Este é o caso, por exemplo, de P3 que coordena o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Dada essa diversidade, optamos por compor nossa análise sem desmembrar essas diferentes atividades. No entanto, iniciaremos pelas atividades de ensino, visto que elas constituem o cerne da atividade do professor, mesmo indo além do espaço da sala de aula (MACHADO, 2007).

### 5.1.1 O ensino como foco da atividade docente

Iniciaremos essa discussão tendo por base a questão: qual é o entendimento que se tem de atividade de ensino? Para Roldão (2007, p. 94-95), o conceito de ensino é perpassado por uma tensão profunda

entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. No limite, e simplificando, tem-se associado à primeira leitura a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciando

<sup>23</sup> Dados extraídos de: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em maio 2014.

predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares. (ROLDÃO, 2007, p. 94-95).

Segundo a autora, esse conceito sofreu transformações ao longo do tempo. De uma atividade voltada à noção de conduzir as crianças ao conhecimento – ideia presente na Grécia Antiga – passou a ser vista como o ato de tornar público um saber. Embora atualmente não haja um consenso do conceito de ensinar, a autora defende que a atividade de ensinar é central à profissão docente.

A concepção de ensinar como transmissão de um saber já não atende às necessidades sociais atuais. Segundo essa autora, ensinar configura-se “como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém*”. (ROLDÃO, 2007, p. 95). ).

Nessa concepção, há um deslocamento da função do professor, que deixa de ser um transmissor do conhecimento para ser promotor da aprendizagem e da apropriação de saberes por outros. Assim, o conceito de ensinar é central ao conceito de saberes profissionais, visto que só é possível promover a apropriação de saberes de outros, se o professor dispuser de um repertório de saberes.

Tais perspectivas nos mobilizaram para analisar a concepção de ensino presente na Normativa Docente. Como as atividades dos professores do IF foram ampliadas com a abertura de novos cursos, a Normativa Docente caracterizou o que seria considerado atividades de ensino, no Capítulo V.

## CAPÍTULO V DAS ATIVIDADES DE ENSINO

Art. 11 – As atividades de ensino consistem nas ações geradoras de aprendizagens, habilidades e competências intelectuais e técnicas diversificadas, que devem estar articuladas com princípios criativos, inovadores e formativos do cidadão e do discente. No ambiente escolar, estas ações estão diretamente vinculadas aos cursos, programas regulares de todos os níveis e modalidades de ensino e às atividades de pesquisa e de extensão ofertadas, de maneira indissociável, pela instituição.

§ 1º - O docente, atuando nas diversas atividades de Ensino, nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertadas pela instituição, deverá atender à pontuação mínima prevista no Art. 9º, observando os quantitativos de pontos estabelecidos no ANEXO I desta resolução.

§ 2º - As solicitações extraordinárias da Reitoria, Direção Geral, das Diretorias de Ensino e das Coordenações de Curso, em conformidade com as atribuições gerais do cargo de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, expressas no artigo 111 da lei 11.784/2008, deverão ser atendidas.

§ 3º – Serão consideradas Atividades de Ensino:



- I. Aulas;
- II. Preparação e registro de aulas/notas e elaboração de material didático.
- III. Orientação de Estágio Curricular Supervisionado;
- IV. Supervisão de Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- V. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- VI. Atendimento ao discente;
- VII. Atendimento aos Programas de Nivelamento de Estudos;
- VIII. Coordenação de Programas de Monitoria;
- IX. Orientação de monitoria;
- X. Atendimento a Programas de Acesso e Permanência;
- XI. Supervisão de Atividades Complementares;
- XII. Orientação de Atividades Complementares;
- XIII. Curso de Formação Inicial com carga horária maior.

O artigo, em seu *caput*, traz uma concepção de ensino que se aproxima das perspectivas discutidas anteriormente. Constatamos haver uma relação entre a ação de ensinar e a aprendizagem do aluno. Considerando as especificidades dos IF's, concordamos que a atividade de ensinar também deve incluir os aspectos técnicos da formação. O artigo também explicita o *lócus* onde as atividades de ensino devem ocorrer.

Chama-nos a atenção o primeiro e o segundo parágrafos desse artigo, uma vez que, antes da caracterização, o que se entende por atividade de ensino (parágrafo terceiro) há uma quantificação dessa atividade, remetendo à pontuação que o professor recebe diante do cumprimento de sua jornada de trabalho<sup>24</sup>. Tal pontuação é uma forma de mensurar a atividade de ensinar como se esta pudesse ser medida. Mede-se a quantidade e não a qualidade da atividade profissional do professor. Entretanto, o fato de o professor atingir a pontuação necessária não é garantia de que houve aprendizagem dos alunos.

Além disso, o fato de esses dois parágrafos estarem inseridos num artigo relevante como esse, pode desviar a atenção do professor da sua atividade central, levando-o a se prender nos aspectos quantitativos.

No que diz respeito ao parágrafo terceiro, entendemos que algumas atribuições podem apresentar diferentes interpretações. Por exemplo: Coordenação de Programas de Monitoria; Orientação de monitoria; Atendimento a Programas de Acesso e Permanência, Atendimento ao discente; Atendimento aos Programas de Nivelamento de Estudos. No texto não fica explícito se tais atribuições se referem a questões relativas aos conhecimentos trabalhados na disciplina do professor ou algo de outra natureza. Da

---

<sup>24</sup> Essa quantificação da atividade do professor será discutida no item 5.1.3

forma como o texto se apresenta, pode dar margem à interpretação de que o docente simplesmente cumpra com aspectos burocráticos.

Esse artigo da Normativa evidencia a amplitude do entendimento que se tem sobre ensino, bem como a sobrecarga de atividades para o professor. Evidentemente que o professor não irá assumir todas essas atribuições; no entanto, cada atividade tem uma pontuação, devendo o docente atingir um valor mínimo. Vale destacar que, se o professor ministrar 20 horas de aulas (esse total de horas corresponde a 24 aulas, visto que a aula tem duração de 48 minutos), ele ganha 2 pontos por hora, totalizando 40 pontos, mais 40 pontos para preparação dessas aulas, uma vez que para cada hora-aula ministrada conta-se uma hora de preparação, totalizando, assim, 80 pontos que é o mínimo exigido por semestre – embora a contagem seja anual, possibilitando ao professor compensar no semestre subsequente. No entanto, nem todos os professores conseguem a jornada de 20 horas aulas semanais.

O fato de o professor receber uma pontuação pelas horas de preparação das aulas representa uma valorização do trabalho docente, visto que a atividade docente vai além da sala de aula. Nesse caso, a preparação de aulas, registro das ações realizadas, preparação e correção de provas são consideradas atividades de ensino. Tal valorização não existe para a maioria das outras modalidades de trabalho docente, como por exemplo, professores de escola pública e privada.

Diante dessa constatação, questionamos: como os professores do IF Câmpus Machado veem essa jornada de trabalho regulamentada pela Normativa? Nas entrevistas individuais, todos os professores destacaram a multiplicidade de atividades que executam. Com isso, corre-se o risco de descaracterizar o ensino como central à atividade de docente. Isso se evidencia nos depoimentos dos professores quando eles destacam as múltiplas funções que executam.

*Trabalhei no Instituto no tempo em que professor só dava aula. Preparar aula, fazer a parte administrativa (diários, notas), o básico era dar aulas. Hoje, o professor do Instituto tem muitas atribuições. Além das aulas, tem muitas outras atribuições. Muitas vezes é convidado a participar da parte administrativa da instituição, da parte pedagógica e agora também, a obrigatoriedade de fazer pesquisa, extensão, fazer trabalho de recuperação de alunos<sup>25</sup>. Precisa ser eclético. Acho que são muitas funções a serem feitas. Se ele faz, é outra história! Cursos de formação inicial e continuada, ele também tem que executar. Vejo o professor de hoje, com múltiplas funções. Tem que fazer muita coisa, além de lecionar. (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012)*

---

<sup>25</sup> Entendemos que recuperação é uma atividade de ensino.

*Atualmente estou um pouco apertado nas atividades. Estou com aulas no ensino médio e no tecnólogo, além de participar do colegiado de informática. Estou como coordenador de elaboração de questões do INEP, além dos projetos de APEC<sup>26</sup>. Fiz o projeto e o cronograma da APEC para 5 alunos. Infelizmente, só dois se inscreveram, com um perfil totalmente diferente do previsto. Vou ter que fazer um novo planejamento, pensar em novas atividades para esses alunos, pois eles já têm um conhecimento prévio. Agora estou com 20 aulas e os projetos da APEC. (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)*

*Estou como coordenadora do Curso de Licenciatura em Computação e mais 20 aulas semanais. Estava quase louca! Com a saída do professor H. para São Lourenço, fiquei também com a coordenação do Ensino Técnico em Informática. Porém, diminuíram minhas aulas para 12. Nesse semestre estou com todas as aulas no curso de Licenciatura em Computação com três disciplinas: Sistemas Operacionais I e Banco de Dados I e II. Venho no Instituto todas as noites, exceto na sexta-feira. Estou também como membro da CPA – Comissão Própria de Avaliação, pois essa comissão precisa de um representante docente. Estou como coordenadora de área no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - e por isso sou bolsista Capes. (P3, EN, 08 de dezembro de 2011)*

*Em relação ao semestre passado (2º semestre de 2011), dei em média 25 aulas por semana. Pude dar aulas no curso Técnico em informática subsequente, integrado, técnico em administração e o 5º período de licenciatura em computação. Dei aula todos os dias, principalmente nos horários da tarde e da noite. Não dei nenhuma aula de manhã. **Trabalhei em três modalidades diferentes.** No técnico em administração dei informática básica, na licenciatura com engenharia de software; no técnico em informática subsequente, linguagem de programação; e no integrado trabalhei com desenvolvimento WEB. Estou trabalhando 40 horas semanais: 25 aulas, 20 horas de preparação das aulas e preenchimento do Webgiz (diário eletrônico). (P6, EN, 01 de abril de 2012)*

Esses quatro depoimentos são indicativos da multiplicidade de tarefas que os professores executam. Além disso, muitas vezes, o professor acaba fazendo o trabalho dobrado, diante dos imprevistos que surgem no dia a dia, como foi o caso de P2 que precisou refazer o seu planejamento em função do perfil dos alunos que aceitaram participar do seu projeto. Vale destacar que esse professor, mesmo ministrando 20 aulas, não atende à pontuação mínima, visto que essas aulas totalizam 16 horas, as quais não são suficientes para atingir o mínimo de 40 horas (20 de aulas e 20 de preparação) que totalizariam 80 pontos. No caso de P2, ele totaliza 64 horas, as quais não são suficientes para a pontuação mínima, exigindo-lhe que assuma outras atividades para complementar sua carga horária. Daí o seu envolvimento com a APEC (Atividade de Pesquisa, Ensino e Cultura).

---

<sup>26</sup> Atividade de Pesquisa, Ensino e Cultura. Projetos desenvolvidos por professores, nas quais envolvem alunos, e que são quantificados em Normativa docente. Ex.: Projeto Dicas Info (Projeto desenvolvido pelo pesquisador na qual teve a participação de 3 alunos, que divulgava na rádio FM do Campus essas Dicas sobre Informática).

Outro aspecto citado pelos professores diz respeito à diversidade de níveis nos quais têm que atuar. Alguns deles relatam dificuldades decorrentes da não apreciação pela atuação num determinado nível de ensino, o que exige rupturas com modelos de aulas, como foi o caso de P5:

***Infelizmente é complicado.** Tive uma turma aqui, assim que ingressei, o Proeja. Tinha dado aula em cursos superiores e técnico subsequente, cheguei para dar aulas no padrão em que estava habituado. Enquanto me esforçava para dar o meu máximo, os alunos não queriam. O índice de falta era muito alto e acabou me desmotivando. Passei a refletir no que tinha acontecido comigo no ensino médio. Passei a entender a posição de alguns professores meus do ensino médio onde pode ter acontecido o mesmo. Daí vivenciei os dois lados: tanto como aluno, quanto professor. Não é um tipo de curso que gosto de trabalhar, o ritmo é outro. Estava trabalhando com curso superior com uma turma motivada e um alto grau de dificuldade técnica, quando ia para o Proeja, sentia a diferença. Agora estou tentando focar no curso superior onde gosto de trabalhar. (P5, EN, 10 de abril de 2012)*

Nessa mesma perspectiva, P4 também apontou as dificuldades que enfrenta nesses diferentes níveis de atuação:

***Com certeza existem muitas dificuldades e diferenças. Acho muito mais difícil trabalhar com o PROEJA. A diferença está no nível de conhecimento dos alunos, no comportamento e na dificuldade em atrair a atenção dos alunos, pois ficaram muito tempo longe da escola e apresentam grande desinteresse. Como professor, não consigo motivar esses alunos. Já na Licenciatura, por ser um curso superior, pode-se cobrar muito mais. É um choque, o fato de estar cada hora numa turma diferente. Para os jovens, as aulas parecem uma festa, no Proeja, a turma é apática, desanimada. Trabalha-se com turmas com características muito diferentes. No superior o alunado é mais introspectivo, mais independente e exige um tratamento diferente, sem a necessidade de “ficar correndo atrás” desse aluno, ele tem mais consciência de suas responsabilidades. Já no subsequente, percebe-se a incompatibilidade de alguns alunos com o curso. Tem-se a impressão que estão no curso errado. A dificuldade do Técnico Integrado, é que boa parte dos alunos vem interessada apenas no ensino médio. A maioria dos alunos não pode pagar uma boa escola na cidade para cursar o Ensino Médio; fazem o curso integrado, somente pelo ensino médio. Os professores da área técnica sofrem com isso, pois se um aluno for reprovado em uma disciplina técnica, ele será reprovado em todas as disciplinas. (P4, EN, 11 de abril de 2012)***

Acreditamos que as dificuldades apontadas por esses dois professores não se referem apenas à preferência por um determinado nível de ensino, mas, principalmente, à formação que eles receberam. Destacamos que esses professores vêm de uma formação na área técnica e, provavelmente, seus repertórios de saberes docentes foram constituídos na prática. Entendemos que para um professor atuar com turmas de EJA, por exemplo, precisa ter uma formação específica e, acima de tudo, saiba incluir esses alunos que trazem o estigma da exclusão da escolarização regular. Levantamos ainda a hipótese que a facilidade para atuar no ensino superior seja decorrente da crença de que

o aluno nesse nível de ensino tenha maior autonomia intelectual, como destacado pelo próprio P4.

Sem dúvida, atuar em diferentes níveis de ensino não é uma tarefa simples, principalmente quando isso ocorre num mesmo período de trabalho. P1, por exemplo, destaca que num mesmo período o professor passa por diferentes níveis de ensino:

*Dava a 1ª aula no EM, dava a 3ª aula no Proeja, onde a modalidade de ensino é diferente, pessoas diferentes, metodologias diferentes. Depois você vai para uma turma de Licenciatura, completamente diferente. Logo em seguida você está no tecnólogo. Outra filosofia. Aí, vi que a cabeça de professor fica muito difícil de trabalhar e que a maioria faz a mesma estratégia de ensino para todas as modalidades e isso, em termos de qualidade é muito complicado e os professores que se dedicam a um desgaste enorme. Nosso corpo docente é restrito. Não considero que nossa carga horária seja alta. Acho que o fator complicado são as modalidades de ensino. Se você, por exemplo, dá 20 aulas por semana em uma turma de ensino médio ou técnico, aí tudo bem. Mas você tem ensino médio, técnico, bacharelado, tecnólogo, superior, licenciatura, técnico subsequente, Proeja, técnico concomitante... Então é muito complicado! (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012).*

A amplitude e diversidade de modalidades de ensino designadas aos IF's as tornam instituições singulares, com deveres e obrigações distintas de outras instituições de ensino. Essa diversificação de cursos exige que os professores sejam ecléticos, adaptáveis, plurais e, acima de tudo, profissionais vocacionados ao ato de ensinar e de aprender. Muitos professores, principalmente aqueles advindos de formação tecnológica, têm aprendido na prática o ato de ensinar. A questão que se coloca é se tal formação na prática não é destituída de reflexões teóricas.

Novamente ressaltamos a importância do repertório de saberes docentes do professor. Se, como postulam Tardif e Raymond (2000), Roldão (2007) e Traldi Júnior (2009), os saberes são plurais, compósitos, de diferentes dimensões e provenientes de múltiplas fontes (história de vida, formação inicial e continuada, contexto de trabalho, socialização com os pares, interações com os alunos e outros atores escolares, dentre outros), mas que passam por processos de reflexão, sistematização e socialização, quais têm sido os dispositivos instituídos no IF que têm possibilitado a formação continuada dos docentes? Atuar em níveis de ensino tão diversos, com perfis diferenciados de alunos exigiria que o local de trabalho se constituísse em espaço de formação, de aprendizagem, onde as práticas pudessem ser problematizadas e refletidas. É a reflexão *na e a partir da* prática que desenvolve a capacidade analítica e questionadora dos professores.

Se a ação de ensinar é central ao repertório de saberes do professor, podemos questionar sobre a natureza dos saberes dos professores que atuam nos IF's, tomando como referência nossos colaboradores da pesquisa, no que diz respeito aos modos de elaboração e reelaboração desses saberes. Concordamos com Cunha (2003, p.10) quando afirma que:

*Os saberes necessários ao ensino* são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus *saberes necessários ao ensino*.

Desse modo, os *saberes dos professores* aprendidos durante a formação inicial (*saberes das disciplinas e saberes da formação profissional*), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos *saberes curriculares e da experiência* e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional. ( CUNHA, 2003, p.10).

Se os professores do IF não passaram por uma formação inicial voltada à profissão docente, questionamos se a prática por si só possibilita elaboração e reelaboração de saberes. Alguns desses professores têm buscado por complementações pedagógicas, em cursos à distância, para garantir a titulação mínima para o exercício da profissão. Tais cursos podem contribuir para a formação docente se houver uma integração entre os saberes da prática e os das ciências da educação, ou seja, se a prática for tomada como ponto de partida para essa formação. No entanto, nada podemos afirmar sobre essa questão, visto que não era nosso foco de estudo.

### **5.1.2 As transformações ocorridas no contexto de realização das atividades docentes**

As vozes dos professores do IF revelam que não foi apenas o conceito de ensino que sofreu alterações, mas o próprio contexto de trabalho. Como destacado nas nossas reflexões teóricas, a análise do trabalho docente requer que se leve em consideração a estrutura organizacional.

No nosso entender, as transformações estruturais da nossa instituição vêm provocando mudanças nas formas dos professores atuarem. Isso se evidenciou nos depoimentos dos professores.

*Acho isso muito interessante, pois quando fui entrar na escola Agrotécnica, antes tinha de trabalhar em diversas escolas, em diversos níveis e modalidades de*

*ensino. De manhã estava numa escola de 1º grau, à tarde, em escola particular de ensino médio, a noite, no curso superior e, nos intervalos, dava treinamento esportivo. Então qual era meu desejo? Trabalhar em uma instituição onde estivesse em único local, trabalhando uma modalidade de ensino. Que era o caso na época. A EAFM não era interessante para mim na questão financeira, mas era na qualidade de trabalho. Ficar pulando de uma escola para outra era muito complicado. Aí quando entrei na EAFM, achei fantástico. Era um sonho trabalhar num local com estrutura, tempo para preparar as aulas. **Aí, de repente, houve a transformação de EAFM para Instituto. De imediato vem, além da obrigação de lecionar, pesquisar, formação inicial e continuada, extensão,** veio a ideia da verticalização do ensino, que o fato de você entrar no Ensino Médio e ir até o doutorado no mesmo Instituto. Isso é fantástico!!! Você se identifica com a instituição, você conhece, vivencia. Eu pensava que essa verticalização seria legal, mas essa implantação foi feita muito às pressas. Vejo que os professores hoje, estão com muitas atribuições e dificilmente as desenvolve plenamente. Eu, por exemplo, que estava afastado das aulas em um cargo de direção e fui dar aula. Dava a 1ª aula no EM, dava a 3ª aula no Proeja, onde a modalidade de ensino é diferente, pessoas diferentes, metodologias diferentes. Depois você vai para uma turma de Licenciatura, completamente diferente. Logo em seguida você está no tecnólogo. Outra filosofia. Aí, vi que a cabeça de professor fica muito difícil de trabalhar e que a maioria faz a mesma estratégia de ensino para todas as modalidades e isso, em termos de qualidade é muito complicado e os professores que se dedicam a um desgaste enorme. Nosso corpo docente é restrito. Não considero que nossa carga horária seja alta. Acho que o fator complicado são as modalidades de ensino. Se você, por exemplo, dá 20 aulas por semana em uma turma de EM ou técnico, aí tudo bem. Mas você tem EM, técnico, bacharelado, tecnólogo, superior e licenciatura, técnico subsequente, Proeja, técnico concomitante..... Então é muito complicado! É uma coisa que estou interessado em estudar. Quando estava na direção de ensino e recebia novos professores, minha primeira fala era: “Prepare-se, pois você vai ter que ser muito bom!”. Porque professor para trabalhar no Instituto tem que ser muito bom! Aí vêm perfis de professores: alguns querem só ensino, alguns querem só pesquisa, outros querem só projetos, isso é o que transforma nossa carga horária em carga pesada. Se fossem só as 20 h, seria tranquilo. Professor tem que ser muito bom, muito comprometido e estudar o tempo inteiro. (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012)*

P1, por sua trajetória no IF, provavelmente dentre os colaboradores da pesquisa, talvez seja o que mais percebeu as mudanças da instituição. Seu depoimento traz as tensões nas quais vivem os docentes atualmente. Nesse sentido, concordamos com Fanfani (2007, p. 349):

los docentes deben desarrollar capacidades de acción que se sitúan en diversos registros, tanto para responder a los controles y determinaciones estructurales que provienen de la administración, como de las situaciones concretas que deben resolver en la vida cotidiana y que no están previstos en los reglamentos, leyes y ordenamientos jurídicos que estructuran su práctica.

Se, por um lado, P1 analisa as condições de trabalho de forma mais ampla, por outro, P2 já pontua as questões de estrutura física.

*Quando falamos em condições de trabalho, há muitos fatores que envolvem o tema. Tem a parte física e estrutura pessoal. Para a estrutura física, as aulas de matemática em si, **faltam alguns objetos manipuláveis**, apesar de que o ensino médio hoje em dia é dado como ensino abstrato, mas, os alunos não chegam aqui com a capacidade de abstrair tudo. Então seria bom se houvessem materiais manipuláveis (laboratório de matemática) aprender na prática, de verdade. Ficamos muito em sala de aula, usando o quadro, a parte manipulável fica de lado. Sei que nisso, deixo a desejar. Outro ponto que deixa a desejar ainda é a biblioteca. Existem alguns livros didáticos, mas para pesquisa, não. Não dá para fazer uma pesquisa em nível médio com os alunos no Instituto. Praticamente todas as fontes são da internet. Existem também fatores menores. A questão do manejo de projetores e lousa digital poderia ser simplificada. Carregar todo esse material para a sala de aula, até montá-lo, perde-se tempo de sua aula, pois estas são de 45 minutos. Se tiver somente uma aula, não dá para levar o material. Seria bom se esse material já estivesse disponível e instalado em sala de aula. (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)*

Já P3 sinalizou as dificuldades que encontra para cumprir algumas atividades fora da sala de aula no espaço físico do IF, bem como as condições físicas dos espaços de aula.

*Com a normativa ficou bem mais flexível. A gente monta o plano de trabalho. **Nas preparações de aula não precisamos ficar no Campus**. Sigo o plano de trabalho, mas, eventualmente tenho que estar na escola por causa das reuniões. Minhas aulas são somente a noite. Ao longo do dia fico no gerenciamento das atividades extraclasse. Estudar e preparar aula tem que ser em casa, na sala dos professores não tem como estudar. Têm 14 professores na mesma sala, telefone tocando e por mais baixo que os professores falem, você acaba se distraindo. Durante o dia não consigo fazer nada, somente resolver os problemas. Tem dia que venho três períodos, em outros venho apenas no horário da aula. (P3, EN, 08 de dezembro de 2011)*

P6 também sinalizou deficiências na estrutura física.

*O que tem de mais importante lá<sup>27</sup> é a boa expectativa. A coisa está crescendo. Existe vontade do governo e de todos que estão lá. **Quem está lá pode perceber que as coisas estão caminhando a passos largos. É um Campus maravilhoso, mas tem resquícios do que foi**. Era totalmente voltado para a área agrícola. Esse paradigma tem que ser quebrado. O instituto é muito mais que uma escola agrícola. É um instituto de Educação, Ciência e Tecnologia. Têm espaço para a formação de novos campi acadêmico, novos cursos. Em relação ao curso e ao pessoal de informática: apesar de ser uma atividade guarda chuva, que se encontra em todos os setores, porém tem muito pouco respaldo. Ela precisa que todos demonstrem vontade. Os professores ficam esparsos, não se encontram. Não existe o prédio de informática, os laboratórios são aquém do desejado, a estrutura predial é antiga, a instalação elétrica é imprópria. A parte de estrutura pedagógica está melhorando. Todo mundo reconhece isso e está lutando para melhorar. Na última reunião teve-se a ideia de mudança do pessoal da informática para um novo prédio. Onde ficaríamos bem no meio de todos os outros cursos. Ressalto que a falta de estrutura nesse novo prédio também é evidente. Falta aos professores da área da informática se encontrarem mais para resolverem*

<sup>27</sup> É importante lembrar que a entrevista com P6 foi em sua residência. A expressão “lá” refere-se ao Campus.



*problemas relativos à área, o que já acontece nos outros setores. Isso me causa estranheza. Pois na iniciativa privada, onde atuei não se faz nada sem que o outro esteja inteirado. Faltam as engrenagens se encaixarem. Esse é o contra. O pró é que todos os profissionais são muito gabaritados e com vontade de crescer. A meu ver deveria dividir por departamento ou setores as áreas constituintes do Instituto, assim como já ocorre nas universidades. (P6, EN, 01 de abril de 2012)*

Se, por um lado, P3 e P6 explicitam a parte estrutural, por outro, P5 – até por ser professor ainda em início de carreira –, ao comparar com outra realidade, avalia que o Campus tem boas condições de trabalho.

*Em relação aos outros lugares, é ótimo. Aqui você tem local individual para trabalhar, impressão de conteúdo, acesso a internet, a infraestrutura aqui, considero boa. Já os laboratórios considero que são legais, embora com algumas deficiências. Não está tudo perfeito, mas queremos sempre o melhor. O ideal seria um prédio planejado, uma equipe de apoio maior, um laboratorista para te auxiliar. Mas o que temos aqui, comparando com São João da Boa Vista/SP, está ótimo. Uma coisa que considero é que o técnico administrativo, tanto aqui quanto em São João, tem condições muito melhores de trabalho do que os professores. Parece que o professor é aquele que tem que ficar dentro da sala de aula e ponto. O técnico administrativo fica na sala dele em condições melhores: cadeiras confortáveis, mesas adequadas... Isso acontece aqui. Se você for ao setor administrativo, verá a qualidade das salas. Olha a estrutura que eles têm lá. No CEFET – SP é a mesma coisa. (P5, EN, 10 de abril de 2012)*

Para Tardif e Lessard (2011, p. 55), “o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores”. Na pesquisa empírica realizada por eles, os professores mencionam que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos estão entre as maiores dificuldades da profissão.

A maioria das análises sobre a atividade do professor centra-se naquilo que consiste sua célula: a sala de aula. No entanto, a sala de aula não pode ser considerada no sentido apenas espacial, mas na sua amplitude e em tudo aquilo que colabora ou não para o desenvolvimento da aula do professor.

No caso específico do IF, as condições materiais e de estrutura física são imprescindíveis para a atividade dos professores, visto que a parte técnica dos cursos precisa ser considerada. Como destacado por P2, P3, P5 e P6, apesar das melhorias físicas do IF, ainda há outras necessidades voltadas à parte tecnológica: laboratórios e salas equipadas, principalmente.

O depoimento de P3 também sinaliza para a necessidade de salas individuais para que os professores tenham condições de preparar suas aulas, atender aos alunos, sem interferências.

Constata-se, nas avaliações dos professores, que, mesmo com essas críticas, há o reconhecimento de que o espaço físico vem sendo melhorado, bem como a parte pedagógica.

Tardif e Lessard (2011, p. 55-56), ao analisarem o quanto o ambiente físico das escolas interfere na atividade do professor, afirmam:

A falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão. Todos esses fenômenos organizacionais, formais e concretos, gerais e particulares, afetam profundamente o trabalho docente, sua atividade e seu *status*, sem falar da sua experiência da profissão.

Nessa perspectiva, os autores consideram que a análise do trabalho docente precisa se pautar na escola como unidade de análise. No nosso caso, estamos considerando uma escola singular: o IF. Nela, a parte instrumental é centro do processo de aprendizagem. Assim, a atividade dos professores do IF é marcada pela racionalidade instrumental ou técnica, como discute Fanfani (2007, p. 347-348):

En materia de profesionalización es evidente que existe una tensión entre dos principios estructurantes de política. Por un lado, el de la racionalidad instrumental o técnica (la eficiencia), por el otro el del sentido. El modelo orgánico enfatiza esta dimensión que remite a consideraciones de orden cultural, político y humano. Sin embargo es obvio que no se puede prescindir de la ineludible dimensión instrumental que tiene cualquier acción colectiva. Toda práctica tiene una racionalidad medio/fin que es preciso atender. El conocimiento racional técnico permite obtener eficiencia y eficacia, objetivos legítimos en un contexto de escasez estructural de recursos. De alguna manera es necesario encontrar estrategias de compromiso que incorporen elementos de ambas racionalidades.

Acreditamos que seja nas atuais condições concretas de trabalho do IF que os professores vão reconstruindo suas identidades profissionais, adequando-se às novas exigências burocráticas, dentro das condições físicas e estruturais da instituição.

### **5.1.3 A quantificação das atividades docentes no IF Câmpus Machado**

Como já destacado anteriormente, a Normativa Docente estabelece regras para a pontuação das atividades de ensino do corpo docente. A quantificação de pontos atribuída às atividades dos professores no IFSULDEMINAS culminará em um total de pontos por semestre. Esse total de pontos se somará com o total de pontos do próximo

semestre que, dividido por 2, deverá ser maior ou igual a 80 pontos, tornando a pontuação a média aritmética de dois semestres letivos. Essa média de pontos mensurada pela quantificação através de regras preestabelecidas, no capítulo V da Normativa Docente, definirá qual professor terá a preferência em, por exemplo, viagens técnicas, apresentação de trabalhos científicos em eventos externos, afastamento para qualificação profissional (mestrado, doutorado e pós-doutorado), dentre outros.

Inicialmente, apresentamos o Artigo 18 da referida Normativa e, em seguida como ela tem sido implementada segundo os professores.

Art. 18 – A pontuação de atividades de ensino para efeito de contagem deverá considerar:

I. Aulas presenciais e não presenciais, com uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de Ensino Médio, Técnico, Graduação, Pós-Graduação e Formação Inicial; aulas em cursos de férias (durante os recessos); aulas em Nivelamento de Estudos; aulas de reforço e/ou outros Programas de Acesso e Permanência – dois (2) pontos por hora;

II. Preparação de aulas presenciais e não presenciais e material didático – 100% (cem por cento) da pontuação de cada atividade relacionada no item I desse artigo;

III. Orientação de Estágio Curricular Supervisionado – máximo de 10 discentes, sendo (1) ponto por discente.

IV. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) /trabalho – máximo de 6 TCCs , sendo (3) pontos por TCC;

V. Atendimento regular ao discente, constante no horário de trabalho – máximo quatro (4) horas, (1) ponto por hora – com obrigatoriedade de desenvolver esta ação. O atendimento regular semanal ao discente deverá ser publicado com a previsão de dia, horário, local e turmas atendidas fora dos horários de aulas de seus alunos em, no máximo, 4 (horas) computadas inteiras, 1 (um) ponto por hora, com obrigatoriedade de desenvolver esta ação em pelo menos 1 (uma) hora semanal, segundo programação específica divulgada pela Coordenação Geral de Ensino.

VI. Coordenação de Programa de Monitoria – máximo um (1) programa, sendo (4) pontos;

VII. Supervisão de Atividades Acadêmico, Científico e Culturais (AACC) / curso – máximo um (1) curso, sendo (2) pontos;

VIII. Supervisão de Atividade de Pesquisa, Extensão e Cultura (APEC) e outras Atividades Complementares / curso – máximo um (1) curso, sendo (3) pontos;

IX. Aula em Atividade de Pesquisa, Extensão e Cultura (APEC) e outras Atividades Complementares / curso – máximo 16 pontos, pontuar conforme itens I e II desse artigo;

X. Realização de visita técnica, científica, cultural ou desportiva, acompanhamento em atividades extracurriculares, sendo (0,1) ponto por atividade;

Nesse artigo fica evidente a força que a carga horária com aulas tem na composição da jornada de trabalho do professor do IF. Um professor que ministra 24 aulas semanais trabalha um total de 20 horas, isso porque as aulas são de 48 minutos. A essas 20 horas são acrescentadas outras 20 relativas à preparação de aulas (inciso II), totalizando 40 horas e, portanto, 80 pontos no semestre. Assim, o professor que ministrar 24 aulas já tem garantidos os 80 pontos que é o mínimo exigido pela Normativa.

No entanto, muitas vezes, o professor não consegue ter um número de aulas que atinja a pontuação mínima, como é o caso de P2:

*Esse trabalho em grupo precisa ser amparado pela normativa. Por que a normativa é o seguinte: nela você tem uma meta de pontos, independente de como você vai conseguir esses pontos, você tem que chegar lá. Infelizmente, no meu caso, nunca consigo chegar a minha meta de pontos. Atualmente a meta é 80 e chego a 72, 70... Mesmo com muitas atividades não alcanço os 80, que é o mínimo. **E nesse momento, não sei quantos pontos tenho, mas não chego aos 80. Mas por quê? Tenho 20 aulas, mais 5 aulas de APEC, que dão 25 aulas e não 25 horas. São coisas diferentes. Cada aula não é relativo a uma hora. Esse montante de aulas vai dar 60 pontos. Então, precisaria de mais 20 pontos para ter o mínimo. Não completando o mínimo durante o ano, ainda não sei o que acontece. A normativa diz que você tem que cumprir o mínimo. Mas, se você não cumprir, não especifica as penalidades. A normativa pode ser usada como instrumento de avaliação e com isso estou esperando o que vai acontecer. Não estou deixando a desejar com a instituição, estou fazendo o máximo que posso. Mas esse máximo não é o mínimo que a normativa determina.** (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)*

Considerar a classe como o essencial no trabalho do professor é defendido por Tardif e Lessard (2011, p. 277):

Em termos e duração, o essencial da tarefa docente gira em torno do trabalho em classe e dos alunos, e todas as outras atividades e elementos que compõem a tarefa são periféricos em relação a esse nó central do trabalho interativo. (...). Ele modela, primeiramente, a identidade dos professores, na medida em que estes veem e vivem, no trabalho em classe, a experiência mais fundamental de sua profissão, a que dá sentido à sua vida profissional. Em seguida ele define a relação com o trabalho, pois é na classe que ocorre, realmente, o bem-estar ou o mal-estar do trabalho cotidiano.

Podemos dizer que antes da criação dos IF's os docentes da Escola Agrotécnica tinham seu foco de atuação apenas na sala de aula. E isso continua valorizado no contexto atual. Com a criação dos IF's, outras funções têm sido atribuídas aos professores.

Se, no Artigo 11, ao se caracterizar as atividades de ensino, a Normativa estabelece que: “No ambiente escolar, estas ações estão diretamente vinculadas aos

cursos, programas regulares de todos os níveis e modalidades de ensino e às atividades de pesquisa e de extensão ofertadas, de maneira indissociável, pela instituição”, questionamos o quanto a pontuação estabelecida inviabiliza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Afinal, a pontuação atribuída às atividades de pesquisa e de extensão são pouco valorizadas, o mesmo podendo se dizer dos trabalhos de orientação de estágio e de TCC. Essa questão foi explicitada por P5 e P3:

*Acho a carga de 24 aulas (que é o número de aulas para cumprir a normativa) um pouco excessiva pela diversidade de cursos que temos no Campus. (P5, EN, 10 de abril de 2012).*

*Acho que a atribuição de pontuação para aula é baixa. Por exemplo, se eu tiver 16 aulas no curso superior e não tiver nenhuma outra atividade, não cumpro o mínimo da normativa. Agora eu pergunto? 16 aulas é pouco? Depende. Se for no curso superior, com disciplinas distintas, acho que é muito (...) Se não estivesse fazendo a pós-graduação não atingiria o mínimo. **A quantificação da pontuação é complicada.** Por exemplo, se você estiver como pesquisador, para conseguir colocar um artigo numa revista de Qualis A<sup>28</sup>, você vai demorar no mínimo seis meses e isso equivale a 6 pontos. Então você não vai trabalhar com pesquisa, você vai dar aulas. (P5, GD1, 28 de junho de 2012).*

*A flexibilidade de horário foi muito bom. De negativo não vejo nada. Tem alguns colegas reclamando que é difícil chegar na pontuação determinada pela normativa. **Outro fato é que o pessoal que trabalha só com aula (no máximo 24) não tem tempo de trabalhar com pesquisa e extensão.** (P3, EN, 08 de dezembro de 2011).*

Há que se levar em consideração, também, que o *campus* tem um total de aulas muito grande, mas, em decorrência da diversidade de cursos, tem também número considerável de docentes, o que implica uma jornada mínima de aulas para cada professor.

Entendemos que a identidade do professor que atuava exclusivamente no ensino médio profissionalizante, vem se transformando com a criação dos IF's. Além da diversidade de cursos, esses professores precisam se envolver em atividades de pesquisa e extensão. Nesse sentido, vale destacar que as atividades de pesquisa valorizadas nessa comunidade são aquelas relacionadas à parte técnica dos cursos. Nem se cogita a pesquisa do professor em sala de aula. As reflexões, as problematizações e os questionamentos das práticas docentes parecem não ser valorizadas na Normativa Docente, onde prevalece a normatização quantitativa.

---

<sup>28</sup> Na avaliação da Pós-graduação no Brasil, os periódicos são avaliados – Qualis periódicos – em A (A1 e A2) e B (B1, B2, B3, B4 e B5). Dependendo da área a atribuição do artigo, avaliação e publicação, pode levar um período superior a dois anos.

No entanto, o que a Normativa não menciona, é o que ocorre quando o docente não cumpre durante dois semestres letivos com o mínimo de pontuação exigida, quer dizer, quando o professor não atinge a média de 80 pontos em um ano de trabalho. Nesse caso, não existe na Normativa algum tipo de punição pelo não cumprimento das normas estabelecidas. Não podemos ignorar que as prescrições sempre interferem no trabalho do professor; embora não tenhamos conhecimento de docentes que deixaram de cumprir essa média anual, vimos que seria um importante aspecto a ser tratado no documento.

Com o objetivo de compreendermos<sup>29</sup> como tem sido na prática o controle dessa quantificação da Normativa e, por sugestão da Banca de Qualificação, realizamos uma 2ª entrevista com os colaboradores da pesquisa. Nosso objetivo foi conhecer como se deu o preenchimento do plano de trabalho da Normativa Docente, bem como foi a devolutiva para os professores. Assim, realizamos nos dias 2, 3 e 9 de julho de 2013 as entrevistas com P2, P3, P4, P5 e P6. No caso de P1, ele não preencheu esse plano por estar afastado de suas atividades docentes para o curso de doutorado.

Os cinco professores participantes da 2ª entrevista entregaram três planos de trabalho (dois em 2012 e um em 2013) e atingiram, em cada um deles, a pontuação mínima. Somente P4 precisou contar com média anual: *“tem um que fiquei abaixo um pouquinho, 70 e poucos pontos, só que na média dos 2 semestres, fiquei acima do mínimo”*. (P4, E, 3 de julho de 2013).

Na opinião dos professores, o preenchimento on line desse plano não traz dificuldades eles, como explicitado por P6: *“a montagem estrutural do plano é simples. O preenchimento é simples. Ele é bem completo, dá para se fazer em 5 ou 10 minutos (...). A simplicidade é importante. Achei o plano muito simples, não demanda tempo nem habilidade*. (P6, E, 03 de julho de 2013).

Segundo os professores, algumas dificuldades técnicas surgem quando o professor atua em funções diversificadas. Se houver erros no preenchimento é solicitado ao professor a sua correção, como destacado por P5: *“nas primeiras vezes que foi realizado esse preenchimento, surgiram alguns problemas, os quais, posteriormente foram solucionados. Esse preenchimento é submetido a um avaliador e aguardamos o*

---

<sup>29</sup> A implantação dessa Normativa ocorreu durante o afastamento do pesquisador para o doutorado, o que não possibilitou a compreensão desse preenchimento do plano de trabalho da Normativa. Quando o docente se encontra afastado, ele apenas informa no preenchimento eletrônico que se encontra nessa situação.

retorno, se vai ou não necessitar de algum tipo de correção.” (P5, E, 02 de julho de 2013).

Pelos depoimentos dos professores, esse tem sido o único tipo de devolutiva sobre o preenchimento do plano de trabalho, como declarou P3:

*A minha normativa desse semestre está com **status de enviada**, até hoje ela não foi avaliada. Agora não sei se foi avaliada porque está sendo feita uma revisão ou se realmente é um problema no sistema. Ainda não tive retorno da última normativa. As outras estão com status de aprovada. (...) No primeiro semestre em que enviei, minha avaliação foi reprovada com a mensagem do sistema de que faltavam informações e aí falou qual informação faltava, que era o número do registro do PIBID no NIP. Pois, quando é projeto que pontua, o PIBID pontua bem, tem que estar registrado no NIP. Daí fiz as correções e reenviei. Logo voltou com status de aprovado. Na segunda vez do envio foi aprovado direto e desse semestre ainda não obtive retorno. Está como enviado, mas não existe aprovação ou não.* (P3, E, 02 de julho de 2013).

Constata-se, assim, que o preenchimento desse plano tem ocorrido com o objetivo burocrático de atendimento à Normativa Docente. No entanto, mesmo cumprindo com a pontuação mínima, os professores avaliam a existência de injustiças. P2, por exemplo, ao mesmo tempo em que defende uma maior pontuação nas aulas, também argumenta sobre a necessidade de valorização de outras atribuições dos professores.

***Acredito que as aulas deveriam ser melhor pontuadas.** Nossa prioridade, claro, temos pesquisa e extensão, mas a prioridade tem que ser aula. Se você pontuar mais pesquisa e extensão que aula, vai ser preferível trabalhar com pesquisa e extensão do que aula. Deveria ser o inverso. As aulas deveriam ser melhor pontuadas e depois o professor complementasse a carga horária com pesquisa e extensão sem se preocupar com carga horária. A meu ver, hoje você faz pesquisa e extensão para completar os pontos da normativa, o que não deveria acontecer.(...) Alguns itens do plano de trabalho pontuam o que se fez no semestre anterior. Por exemplo: artigo científico – para você publicar um artigo científico, você tem um período de estudo, envia para uma revista ou congresso para ser avaliado e depois de um ano ou dois é que você vai ter o retorno da publicação ou não. Se meu artigo for publicado hoje, ganho ponto sobre esse artigo. Se eu ficar o ano todo estudando e publicar o artigo no ano que vem, esse período todo vou ficar sem ser pontuado. Então, tenho uma pontuação de plano de trabalho que não reflete a realidade. Deveria ser pontuado também o tempo de estudo pessoal. Claro que teria que ter a comprovação desse estudo! Realizaria uma palestra, apresentação em seminário, um convite aberto à comunidade escolar, porque daí, futuramente, vai gerar o artigo. Mesmo que o artigo não seja aceito, esse seu estudo passaria a ser considerado como pontuação. Então da maneira que está hoje, temos uma carga de trabalho que não é reconhecida.* (P2, E, 09 de julho de 2013).

Da mesma forma, P3 também reclama da baixa pontuação para algumas atribuições essenciais em alguns cursos, como é o caso de estágio na licenciatura: “*tem alguns critérios de orientação de estágios, por exemplo, que considero a pontuação um*

*pouco baixa pelo trabalho que dá e o envolvimento com o aluno. Em contrapartida, existem atividades mais fáceis de serem executadas e com a pontuação elevada”* (P3, E, 02 de julho de 2013).

Nessa mesma perspectiva P5 e P4 declaram:

*Um exemplo é o que acontece na orientação de estágio. Não existe um documento formal para os alunos do ensino técnico. Como validar algumas atividades, pois às vezes passa de um semestre para o outro sem podermos lançá-las no sistema. (...) Algumas pontuações não são tão justas em decorrência de algumas atividades que estão sendo desempenhadas. Como por exemplo, no caso de algumas publicações, trabalho de orientação e que estão com pontuações mínimas, 2, 4 pontos, enquanto participar de uma comissão recebe-se 20 pontos. Se você participa de um colegiado com duas horas semanais é bem pontuado, enquanto orientar um aluno tem um trabalho equivalente e com menos pontuação. Existe uma discrepância em alguns pontos da normativa.* (P5, E, 02 de julho de 2013).

*O problema que vejo na pontuação é que certas avaliações, como por exemplo, você participou de uma banca, tem sua pontuação, 1 ou 2 pontos, se participar de 10 bancas, sua pontuação não passa de 3. Acho que tem que acabar com isso. Pois se está participando de bancas tem que valer. Então, a normativa te obriga a participar de várias atividades.* (P4, E, 03 de julho de 2013).

Mesmo com essas ponderações, o grupo de professores reconhece a validade da pontuação da Normativa. P5 expressa essa ideia: *“creio que essa mensuração é uma boa maneira de avaliar o quanto que cada um está envolvido ou não dentro dos projetos”*. (P5, E, 02 de julho de 2013).

O fato de não haver um retorno diferente de “recusado ou aceito”, os professores do IF *Câmpus* Machado se preocupam com o cumprimento da Normativa, com destacado por P4:

*Acho que a pontuação é bem distribuída. Se o professor está com uma quantidade elevada de aulas ele fica tranquilo em relação à pontuação, se o número de aulas for reduzido, o que será o meu caso no próximo semestre, vou ter que correr atrás de projetos. Vou vivenciar uma nova realidade. Vou ter que entrar em vários projetos, algumas coisas que pontuem na normativa, se não, não consigo fazer o mínimo.* (P4, E, 03 de julho de 2013)

Tal depoimento evidencia que o professor, como participante de gênero profissional, assume as prescrições que chegam até ele e as cumpre mesmo sem saber as consequências do não cumprimento. Na percepção de P3 essa prescrição tem sido interpretada como um processo de autoavaliação do professor quanto ao cumprimento de metas estabelecidas pela Normativa: *“Em princípio foi meio assustador a questão da pontuação, de ter cumprir metas. Se não cumprir o mínimo da pontuação, não se é punido por isso. Pelo contrário, serve para o professor ver onde ele tem que se dedicar mais, se no ensino, na pesquisa ou na extensão”*. (P3, E, 02 de julho de 2013).



Os depoimentos dos professores evidenciam o quanto eles pertencem a um “grupo profissional local”, tal como discutido por Faïta (2004, p. 62). Para esse autor, existem três condições que definem esse grupo: “seus membros têm atividades semelhantes, mantêm atividades freqüentes de diálogo e se vêem trabalhando referindo-se explicitamente a esse grupo”. Nesse grupo

Também se produzem, em esfera de atividade profissional como o ensino, troca-se e circulação de idéias que ultrapassam os limites das situações observáveis, e até mesmo *formas de fazer* mais ou menos difundidas na profissão, que não são, entretanto, formalizadas e transmitidas. Isso implica a emergência de uma nova entidade, um ator coletivo que pode se moldar claramente, em função da semelhança de preocupações, de coerções reiteradas para a ação, sem que necessariamente realize escolha e julgamentos explícitos, formalmente compartilhados e discursivizados. (FAÏTA, 2004, p. 64, grifos do autor)

Nesse grupo profissional, os professores assumem esses discursos normativos, conversam sobre eles e “agem de uma forma que é conforme ao que se espera deles em tais ou tais circunstâncias” (FAÏTA, 2004, p. 67). Os gêneros discursivos que circulam no contexto de trabalho “dão substância as práticas materiais” (p. 68). Ou, ainda, “um *gênero de discurso* é, portanto, o que funda simbolicamente o *mundo* no qual se processa a atividade dos sujeitos”. (Ibidem, grifos do autor). Os professores do IF *Câmpus* Machado, ao assumirem o discurso prescrito na Normativa, o autoprescrevem no seu modo de agir.

#### **5.1.4 O trabalho docente como uma atividade de relações interpessoais**

Considerar o ensino como uma atividade profissional implica levar em consideração que o trabalho do professor está focado nas relações/interações humanas.

Tardif e Lessard (2011) pontuam que essa característica decorre do fato de o trabalho docente centrar-se na docência/ensino: profissão que lida com o outro, ou seja, com os alunos, os pares e a comunidade. Segundo eles:

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 23)

Nessa mesma perspectiva, Machado (2007), ao discutir o esquema proposto para avaliar os elementos básicos do trabalho (esquema 1), argumenta que “ele não se

encontra isolado, mas em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico” (p.92). Um dos vértices do triângulo por ela analisado indica que o trabalho do professor é voltado ao outro (aos alunos, aos pais, aos colegas, à direção, aos outros interiorizados).

Nas vozes dos colaboradores da pesquisa, a questão das interações no espaço de trabalho, os alunos ocuparam pouco lugar. Acreditamos que isso seja decorrente do nosso objeto de pesquisa centrar mais nas questões do trabalho realizado, uma vez que não focalizamos essa questão nas entrevistas nem nas discussões dos grupos.

Os alunos foram citados por cinco docentes: P1, P2, P3, P4, P5. Identificamos aproximações e divergências nessas falas. P1 reconhece que os alunos mudaram, principalmente com os avanços das tecnologias de informação, o que demanda novas atribuições ao professor.

*Hoje os alunos vêm com uma boa bagagem de informática. Isso faz com que os professores tenham de estar mais atualizados, mais preparados para enfrentar a sala de aula de aula nas várias modalidades que temos. Precisa ler se informar e capacitar constantemente. E isso é complicado, principalmente em um Campus em que no próximo semestre você pode pegar uma disciplina nova. Isso causa um desgaste e insegurança muito grande. Um exemplo disso aconteceu agora. Se não tivesse me afastado para a capacitação teria que dar aulas de banco de dados. Teria que estudar muito, aprender. Seria complicado! Esse movimento que temos que fazer o tempo todo de uma área para outra, modalidade de ensino para outra, nos causa um stress e um trabalho dobrado como professor. (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012)*

P2 trouxe uma preocupação semelhante à de P1, ao considerar que o professor precisa estar atento ao conhecimento que os alunos trazem, o que exige do professor replanejamentos constantes.

*Vou ter que fazer um novo planejamento, pensar em novas atividades para esses alunos, pois eles já têm um conhecimento prévio. (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)*

Para esse professor, a relação com os alunos é o que traz as recompensas da profissão.

*Mas não é só de remuneração que vive um professor. Tem outras recompensas imensuráveis: o afeto dos alunos, você perceber o crescimento de um aluno, ser reconhecido por esses alunos e seus pais. Só que esse reconhecimento ter que ser estender mais pela sociedade. (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)*

Os depoimentos de P1 e P2 corroboram os resultados da pesquisa de Tardif e Lessard (2011), sobre o “objeto humano do trabalho docente” (p. 256). Segundo eles:

Mesmo trabalhando com coletividades, os professores não podem tratar os indivíduos que compõem essas coletividades como elementos de uma série homogênea de objetos. Pelo contrário, devem levar em conta as diferenças, as reações, natureza individual como exigências inerentes que definem a própria natureza de sua tarefa. De fato, embora uma boa parte das interações professor/aluno aconteça diante de todos e de cada um, elas se desdobram como relações entre duas pessoas. Muitas vezes, os professores, durante seu trabalho, instauram uma relação pessoal com seus alunos. (TARDIF; LESSARD, p. 56, 2011).

Essa interação, como destacou P2, muitas vezes é marcada pela afetividade. Tardif e Lessard (2011, p. 258) também analisam esse componente profissional:

Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los na tarefa, etc. (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 258).

Nessa mesma perspectiva da atividade, Marcelo (2009) destaca que “as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que, nós professores, desenvolvemos acerca de como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar” (p. 116) e que

*dado que a interação humana é tão importante na prática docente, e que os professores com frequência se envolvem muito profundamente em seu trabalho, as recentes pesquisas vêm afirmar que as emoções constituem um elemento essencial no trabalho e na identidade dos professores* (VAN VEEN; SLEEGERS; VAN DEN VEM, 2005 apud MARCELO, 2009, p.116, grifos do original)

Somente P3 faz menção ao aluno do curso de Licenciatura em Computação, expressando preocupação com a formação do futuro professor.

*Já na licenciatura tem alguns colegas que trabalham somente a técnica. Tento trabalhar a técnica voltada para o ensino, pois eles vão ser professores. A maior parte do tempo fico tentando extrair dos alunos como eles trabalhariam aquilo como professores. Sempre voltando da técnica para a didática. Os alunos da Licenciatura estão chegando aqui achando que o curso é de Ciência da Computação.* (P3, EN, 08 de dezembro de 2011)

Uma questão a ser abordada neste momento, é que, no caso do IF SULDEMINAS Câmpus Machado, mais precisamente no curso de Licenciatura em Computação, os professores da área técnica têm sua formação na referida área, tendo obrigatoriamente de fazer uma complementação pedagógica. Apesar disso, questiona-se: esses professores estão preparados para formar professores? É inegável o esforço dos

professores para que isso ocorra, como citado na fala de P3. Embora, saibamos da participação de professores com formação voltada para a área educacional que atuam no curso de licenciatura em computação, acreditamos que somente eles não darão conta da formação do futuro professor.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no seu Artigo 13º menciona.

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- Ministrare os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No artigo citado, é evidente que a atividade do professor vai além da atividade em classe, pressupondo que o professor seja um profissional dotado de vários saberes que extrapolam todas as concepções e normas da formação inicial. Quanto a essas incumbências, acreditamos serem grandes os desafios aos professores formadores nas licenciaturas. O professor formador precisa ser capaz de transformar sua vivência em estratégias de formação para os licenciandos.

A LDB/96 também trouxe algumas mudanças para os cursos de licenciatura, estabelecendo que todas elas devem ser plenas (art. 62º); que os portadores de diploma de educação superior que queiram dedicar-se a educação básica, façam programas de formação pedagógica (art. 63º) – esse é o caso da maioria dos professores do IF –; a formação docente para educação básica tenha, no mínimo, 300 horas de prática de ensino superior, esta deve ocorrer prioritariamente em programas de mestrado e do doutorado (art. 66º).

Essas medidas ajudam a caracterizar os professores como profissionais de educação, alinham os cursos de formação de professores na direção de um saber voltado para a área educacional, dando a esses profissionais uma maior compreensão da magnitude de sua tarefa. Elas devem fazer parte das preocupações dos professores do IF que atuam nas licenciaturas. Daí a importância da posição assumida por P3 e suas preocupações com o curso de licenciatura em computação.

Se, por um lado, a LDB/96 estabelece que a formação do professor para o ensino superior seja em cursos de mestrado e doutorado, por outro, não estabelece normas para o professor que vai atuar nos cursos de licenciatura. Afinal, qualquer mestrado é válido, independente da área do conhecimento ?

Se para P1, P2, P3 suas preocupações se voltam para atender às necessidades dos alunos, P4 e P5 focaram nas lacunas e dificuldades dos alunos; principalmente os de PROEJA.

*Acho muito mais difícil trabalhar com o PROEJA. A diferença está no nível de conhecimento dos alunos, no comportamento e na dificuldade em atrair a sua atenção, pois ficaram muito tempo longe da escola e apresentam grande desinteresse. Como professor não consigo motivar esses alunos. Já na Licenciatura, por ser um curso superior, pode-se cobrar muito mais. (P4, EN, 11 de abril de 2012)*

*No superior o alunado é mais introspectivo, mais independente e exige um tratamento diferente, sem a necessidade de “ficar correndo atrás” desse aluno, ele tem mais consciência de suas responsabilidades. Já no subsequente, existe a incompatibilidade do aluno com o curso. Tem-se a impressão que estão no curso errado. A dificuldade do Técnico Integrado, é que boa parte dos alunos vêm interessados apenas no Ensino Médio. Alunos que podem pagar uma boa escola na cidade para cursar o Ensino Médio. Fazem o curso integrado, somente para o Ensino Médio. Os professores da área técnica sofrem com isso. (P4, EN, 11 de abril de 2012)*

*Tive uma turma aqui, assim que ingressei, o Proeja. Tinha dado aula em cursos superiores e técnico subsequente, cheguei para dar aulas no padrão em que estava habituado. Enquanto me esforçava para dar o meu máximo, os alunos não queriam. O índice de falta era muito alto e acabou me desmotivando. Passei a refletir no que tinha acontecido comigo no ensino médio. Passei a entender a posição de alguns professores meus do ensino médio onde pode ter acontecido o mesmo. Daí vivenciei os dois lados: tanto como aluno, quanto professor. Não é um tipo de curso que gosto de trabalhar, o ritmo é outro. Estava trabalhando com curso superior com uma turma motivada e um alto grau de dificuldade técnica, quando ia para o Proeja, sentia a diferença. Agora estou tentando focar no curso superior onde gosto de trabalhar. (P5, EN, 10 de abril de 2012)*

Para Tardif e Lessard (2011), o ensino é um trabalho composto e houve contribuições de várias disciplinas para o desenvolvimento de estudos relativos ao tema, interessando-nos aspectos ou elementos dessa atividade social fundamental: “instruir e formar as novas gerações no ambiente escolar”. (p.40).

O trabalho docente pode ser caracterizado em dois polos: trabalho codificado e o trabalho não codificado. Em relação ao primeiro, podemos descrevê-lo como os aspectos burocráticos e codificados ou prescritos do trabalho, rotinas, normas, regulamentos e procedimentos de caráter previsível e rotineiro. No segundo, estão as

características informais da atividade, aquilo que está implícito ou invisível no ofício, que não está previsto. “A atividade docente no contexto escolar não tem nada de natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente escolhas epistemológicas”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.41)

Se, por um lado, os alunos não ocuparam destaque nas falas dos professores, o mesmo não ocorreu com relação aos pares. Em vários momentos, a questão da ausência de um trabalho coletivo foi a tônica das reflexões.

Compartilhamos com Amigues (2004) e Faïta (2004) a ideia de que a atividade docente é, por natureza, coletiva. O professor, mesmo que se isole em seu espaço de trabalho, traz consigo as práticas do gênero profissional. Isso porque mesmo antes de se tornar professor, ele, na condição de estudante, foi se apropriando das normas desse gênero profissional. Para Faïta (2004), os professores não constituem um grupo profissional restrito aos estabelecimentos de ensino, visto que têm atividades semelhantes e transitam por diferentes escolas. Com isso, se apropriam de formas de agir na profissão.

(...) a análise do trabalho atribui ao *coletivo* ou ao *grupo*, às ferramentas e formas de pensar e de fazer e às *regras* dos quais o coletivo ou o grupo são os produtores. (...) a origem das normas se situa claramente – mecanicamente, poderíamos dizer – na multiplicação das atividades semelhantes que reúnem os membros do grupo e que acabam na produção daquilo que *lhe é próprio* em matéria de formas de agir e de modos de avaliação dessas formas. (FAÏTA, 2004, p.62).

No caso do IF, mesmo alguns professores vindos de áreas totalmente técnicas, o agir profissional não foi destacado por eles como uma questão relevante. O que mais se destacou foi a questão da ausência de um trabalho coletivo na instituição.

Em alguns depoimentos, evidenciou-se que a Normativa Docente, ao dar autonomia ao professor para cumprimento de sua jornada de trabalho, dificultou o horário coletivo na instituição, tal como destacado por P1:

*Essa não permanência dos professores gerava um outro conflito. Não entre os professores, mas sim, pelos funcionários da parte administrativa. Mas isso foi superado. Deu uma flexibilidade para o trabalho, mas teve um lado negativo, que foi o esvaziamento da Instituição.* (P1, EN, 15 fevereiro 2012).

Se, por um lado, como diz P1, a Normativa Docente flexibilizou o horário dos professores, liberando-os da obrigatoriedade de permanência no *campus*, por outro, esvaziou a perspectiva do trabalho coletivo. Isso foi citado por alguns docentes:

*Um dos problemas da Normativa é a falta de contato entre os professores. Às vezes passamos três ou quatro dias sem ver o colega; não batem os horários, cada tem o seu.* (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012).

*Noto que, quando fico no instituto, a minha sala, por exemplo, não existe nenhum professor da área de informática. Estão todos dispersos pelo Campus.* (P6, EN, 01 de abril de 2012).

Constata-se, assim, que uma atividade que é, por princípio, coletiva fica individualizada no contexto de trabalho. A própria condição regimental do IF, com dedicação exclusiva dos professores poderia facilitar o trabalho coletivo. No entanto, antes da Normativa, também não existia esse trabalho na instituição. Os professores ficavam coletivamente, mas não em trabalho coletivo.

*Falando sobre os problemas que a Normativa trouxe, foi que com a flexibilidade de horário, os professores vêm, dão suas aulas e vão embora. O que acontece, às vezes, é isso. Quando não vão, tem seus afazeres pessoais e encontrar esses momentos para realizar essas reuniões ficou um pouquinho mais difícil do que quando todos estavam aqui constantemente. Ficou mais difícil para os professores se reunirem e discutir, por exemplo, interdisciplinaridade... Se o professor dá aulas na mesma disciplina que eu, é mais difícil de nós nos encontrarmos.* (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)

Tal afastamento dos professores suscitou a necessidade de se pensar em formas de reunir os professores no *campus*, como destacado por P3:

*Tivemos uma reunião ontem e ficou decidido que os professores se agruparão em salas por área. Isso para facilitar o convívio dos professores. No prédio azul novo da informática a intenção é descer o quanto antes e se possível todos os professores para lá. Ter um grupo de professores concentrados por área facilita o trabalho.* (P3, EN, 08 de dezembro de 2011)

Há que se destacar que a própria Normativa, no Art. 12, parágrafo único, explicita que as aulas podem ser concentradas no menor número de dias na semana, o que, no nosso entender, acaba liberando o professor de estar no *campus* um tempo maior. Tal organização, segundo o documento, seria para possibilitar ao professor tempo para o desenvolvimento das demais atividades, como: pesquisa, extensão, capacitação e administrativo-pedagógicas.

Os professores com os quais conversamos identificaram diferentes fatores que favorecem o trabalho em equipe ou a colaboração, bem como os fatores que dificultam essa colaboração. Os fatores têm natureza e importância diversas, conforme destacam Tardif e Lessard (2011). Segundo eles, um primeiro fator diz respeito ao tamanho da escola. Os professores, apesar de trabalharem em uma célula denominada classe, participam também da vida escolar conjuntamente com outros professores e constroem

relações entre seus pares. O tamanho da escola pode facilitar ou prejudicar esse fator de interação entre os professores; salas comuns dispersas entre comunidades escolares dificultará essa interação. Em escolas de pequeno porte, esses locais comuns são raros e, conseqüentemente, o encontro será inevitável em espaços como: sala dos professores, cantina, biblioteca. No caso do *Câmpus Machado*, uma escola de grande porte, com várias cantinas e muitas salas de professores transformam o espaço físico em uma dificuldade para o encontro dos professores.

Outro fator indicado na pesquisa de Tardif e Lessard (2011) é a instabilidade dos professores. A troca de professores, por ser uma constante, dificulta a troca de informações. Essa troca nos IF's acontece, mas de uma forma mais atenuada, com professores substituídos por conta de afastamento para capacitação, ocupação de outras funções como as principais possibilidades de troca de professores nos IF's.

Um terceiro ponto mencionado na pesquisa de Tardif e Lessard (2011) é a qualidade das relações pessoais na escola. Os contatos entre os professores favorecem uma relação de colaboração profissional e o desenvolvimento de um espírito de equipe. A colaboração entre professores, às vezes, parece construir-se a partir de uma amizade e os conflitos iniciam-se a partir da resistência à colaboração. O ideal é quando se desenvolve um espírito de camaradagem na escola. Quando a divisão dos professores para a colaboração vem da direção, poderá ser um fracasso, pois essa interação é, antes de mais nada, um processo de confiança no outro. Alguns professores confessam que há quem tenha medo de falar sobre suas dificuldades e colocar em dúvida sua competência, e isso é uma dificuldade para o trabalho em grupo.

Segundo os mesmos autores, para que haja trabalho em grupo e em colaboração, é preciso que seja instituída na escola uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos. Vários projetos coletivos poderiam ser integrados, instaurando, assim, grandes projetos. Realizar trabalho coletivo na escola parece ser muito difícil, contudo, a colaboração entre pequenos grupos nos remete a uma realidade mais plausível. Esse fato foi verificado também com os professores no *Câmpus Machado* e na fala de alguns colaboradores de nossa pesquisa. Isso foi citado por P5, em sua entrevista individual:

*Não. Em São João, o que tinha eram dois professores da mesma disciplina dialogando. Agora pouco me sentei com a professora X para discutir sobre assuntos relacionados a duas disciplinas similares. A gente conversa, mas sentar e estudar, não.* (P5, EN, 10 de abril de 2012)



Na escola, o que parece é que não temos tempo para projetos em comum. A carga de trabalho dos professores é grande e, com isso, o contato com os outros colegas é restrito, ainda mais quando exige um horário comum: “hoje não posso”, “naquele horário não vai ser possível”, são justificativas recorrentes entre eles. Poucos aceitam trabalhar em projetos, pois estão cansados demais, depois de tantas horas de trabalho.

Um estudo de Carpentier-Roy & Pharand (1992 apud TARDIF; LESSARD, 2011, p. 188) aponta que o individualismo não é uma característica pessoal dos professores, mas uma consequência da organização do trabalho que não permite a colaboração. Nessa organização, o individualismo é uma estratégia de defesa:

A respeito desse individualismo, diversos professores interiorizaram a ideia de que ele seria uma tendência particular dos professores um pouco como se viessem a encontrar-se nessa profissão indivíduos com tendência individualista. Não é nada disso. O que é preciso entender é que as condições de trabalho que advêm da organização docente, que não permitem a construção de grupos de trabalho – como vimos –, o individualismo torna-se uma última posição de defesa em relação a um trabalho que é mais fonte de sofrimento que de prazer. Quando não é possível criar coletivamente mecanismos de defesa e de catarse para o sofrimento, o professor se defende individualmente; quer dizer, o sofrimento faz parte da carga de cada sujeito-professor que precisa encontrar por seus próprios meios a capacidade de manter sua saúde mental apesar das agressões do ambiente de trabalho. Então se entende que o individualismo é o produto do sofrimento psíquico, o produto de uma organização de trabalho que atomiza os indivíduos, os isola e desmotiva-os etc. Assim, não se pode mais dizer, simplesmente, que o individualismo é a causa da desmobilização desse corpo profissional. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 188).

No entanto, se analisarmos os depoimentos dos professores quando eles se referem ao período anterior à Normativa, constatamos que existia a permanência de todos na instituição, o que não significa que havia, de fato, um trabalho coletivo.

Na primeira reunião do grupo de discussão (GD1, 28 de junho de 2012), a questão do trabalho coletivo no IF foi destacada pelos professores. Optamos por trazer o excerto da discussão retirado da transcrição do encontro.

*P6: Noto que, quando fico no instituto, na minha sala, por exemplo, não existe nenhum professor da área de informática. Estão todos dispersos pelo Campus.*

*P3: Tivemos uma reunião ontem e ficou decidido que os professores se agruparão em salas por área. Isso para facilitar o convívio dos professores. (...) Ter um grupo de professores concentrados por área facilita o trabalho.*

*P6: Mesmo estando no mesmo prédio, não vamos nos encontrar a toda hora.*

P1: *A ideia é que os professores tenham a obrigatoriedade de se reunirem mensalmente, por área, e isso contaria na carga horária docente. Nós tínhamos as reuniões de quarta-feira com todos os professores. Além dessas, deveremos ter reuniões por áreas. É para reivindicar melhorias, discutir por segmento. Cada área se encontrando para conversar (...). O objetivo das reuniões tem que ser pedagógico.*

P2: *Falando sobre os problemas que a normativa trouxe, foi que com a flexibilidade de horário, os professores vêm, dão suas aulas e vão embora. O que acontece, às vezes é isso. Quando não vão tem seus afazeres pessoais e encontrar esses momentos para realizar essas reuniões ficou um pouquinho mais difícil do que quando todos estavam aqui constantemente. Ficou mais difícil para os professores se reunirem e discutir, por exemplo, interdisciplinaridade... Se o professor dá aulas na mesma disciplina que eu, é mais difícil de nós nos encontrarmos.*

P6: (...) *quando foi feito o horário para esse semestre, notei que a professora L. e eu, pegamos turmas com o mesmo conteúdo. Com isso conversei com ela a respeito da disciplina e interagimos sobre questões comuns. E isso é uma reunião informal. Acho importante essa interação porque um professor se apoia no outro. Se eu não souber um conteúdo, o outro professor pode me ajudar. Na elaboração de provas isso também poder ocorrer. Não importando a distância em que esses professores se encontram. Acho importante essa troca de informação.*

É notória a dificuldade dos professores de trabalhar em grupo, devido a vários fatores citados nas suas falas: “os professores vêm, dão suas aulas e vão embora.”, “ficam dispersos pelo *campus*”. Contudo, há uma consciência de que esse trabalho é necessário: “Acho importante essa troca de informação”, que há mobilizações nesse sentido, e que existe trabalho em duplas: “Com isso conversei com ela a respeito da disciplina e interagimos sobre questões comuns”.

## 5.2 O status do professor do IF Câmpus Machado

Conforme destacado anteriormente, na perspectiva de Tardif e Lessard (2011), o *status* é um dos elementos caracterizadores da atividade profissional. Segundo eles, “o *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social” (p.50) e representa o plano normativo da função docente.

O *status* está diretamente relacionado à identidade e ao *habitus* profissional. Para a discussão dos processos identitários, nos aproximamos da perspectiva de Dubar (2005) e Marcelo (2009). Concordamos com Marcelo de que “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (p. 112). A

nossa identidade não é fixa, mas é historicamente mutável. Dubar (2005) destaca os momentos que são marcantes na constituição identitária, entrelaçados com as socializações primária (no núcleo familiar mais próximo) e profissional. Em ambas, há um processo intersubjetivo e evolutivo. Nessa perspectiva, afirma Marcelo (2009, p. 112):

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, P. 112).

Assim podemos indagar: Como o professor constrói sua identidade a partir de suas ações e interações com os pares, frente ao gênero e ao *habitus* profissional e às novas exigências que são impostas a ele?

Embora nos momentos de produção dos dados essas preocupações não estivessem presentes, com a releitura do material coletado e reelaboração dos diálogos teóricos com este, foi possível identificar nas falas dos colaboradores da pesquisa, sentidos para o *status* profissional. Assim, organizamos os dados nas seguintes categorias:

- Como os professores do IF veem a profissão docente e se identificam com ela;
- Como os professores do IF se veem como profissionais da instituição;
- Como os professores do IF acreditam serem vistos pela comunidade.

### **5.2.1 Como os professores do IF veem a profissão docente e se identificam com ela**

A gênese da profissão docente está situada, segundo Nóvoa (1991), no século XVIII, juntamente com a constituição da escola moderna, quando os professores deixaram de ser subordinados às normas da Igreja e se tornaram funcionários do Estado. Nesses três séculos de existência, muitas foram as transformações sofridas por essa profissão, passando, segundo Hargreaves (2001), de um período de anos dourados para um processo de desprofissionalização e descrédito.

Os autores com os quais dialogamos neste trabalho (DUBAR, 2005; LÜDKE; BOING, 2004) sobre os processos identitários e de profissionalização do professor, apontam ser a atividade profissional o *locus* de constituição dessa identidade. É pela sua

atividade profissional que o professor se constitui, aprende e se desenvolve; é ela que lhe dá elementos para olhar para si mesmo e a para o gênero profissional e produzir reflexões e até mesmo novos sentidos à profissão. Assim, visando a instigar os colaboradores para essa reflexão, organizamos o segundo encontro do grupo de discussão em 28 de julho de 2012. Naquele momento, como já destacado no capítulo metodológico, apresentamos aos colegas as posições de Lüdke e Boing (2004) sobre critérios de caracterização de uma profissão e provocamos a reflexão do grupo sobre a nossa profissão.

As falas dos professores nesse encontro, assim como nas entrevistas individuais, nos dão indícios de que eles concordam com a especificidade da profissão docente e, em muitos momentos, comparam-na com outras.

Um paradoxo que podemos identificar é o quanto a docência é uma profissão singular, de compromisso com os alunos e a comunidade, mas, mesmo assim, tem sido exercida por qualquer um, mesmo sem a qualificação exigida. Diante disso, questionamos: o que nos diferencia profissionalmente?

*Algumas pessoas acreditam que os professores trabalham menos, o que não é verdade. As pessoas que não convivem com esses profissionais da educação, imaginam que eles trabalham pouco. Quando você escuta a fala “Você só dá aula?” como se fosse pouco! Mas professor trabalha muito. Além da preparação das aulas, tem o pós-aulas em que você tem que corrigir as atividades, verificar posicionamento de alunos, dificuldades de alunos. Professor é mais do que uma só profissão, não é, por exemplo, como um contador. Contador trabalha das 7 às 11, almoça tranquilo, volta para seu trabalho, à tarde vai para casa, já cumpriu seu horário, fechou a porta, fechou o serviço. Professor é diferente. **Por mais que deixe as atividades na escola, trancadas, ele leva para casa todas as preocupações de um educador. Então, é uma atividade diferenciada.** (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012).*

*Se o cara é professor mesmo e sente o prazer que tenho sentido, trabalharia só por prazer. Ensinar é muito diferente de trabalhar para uma empresa e produzir. Na empresa você é chamado a produzir, vai receber por isso e fim de papo. Como professor, você quer o salário, quer o retorno do aluno, o reconhecimento que o aluno sabe do que eu estou falando. **Se não sei, me ponho a estudar.** Existe uma válvula motriz que me impulsiona a estudar. Muito diferente do setor privado. Nele, não se tem a motivação que tem um professor. Recebia na iniciativa privada três vezes mais do que como professor. Porém, não tinha o mesmo prazer. Detalhe, lá você trabalha, vai embora, não precisa preocupar com nada. Na escola, você procura conteúdo, entra na internet, compra livro. É como se você ficasse ligado o dia inteiro naquilo. Isso é muito prazeroso. É outra motivação. (P6, EN, 01 de abril de 2012).*

Mas qual seria a qualificação exigida para ser professor? O diploma em um curso de licenciatura? Para P6 esse seria um critério.

*O que define é o diploma de licenciatura, não importa se o cara vai dar aula ou não. Assim como um engenheiro civil, que não saiba fazer uma casinha de cachorro continua sendo engenheiro civil e tem o título. (P6, EN, 01 de abril de 2012)*

Posição com o qual concordou P1:

*Se pensarmos em profissão e mercado de trabalho, para ser professor, o que é necessário? Quando trabalho na cidade, vou abrir um curso de técnicos e montagem de computadores, eu sei fazer montagem e manutenção de computadores, eu preciso ser profissão “professor” para dar aula lá? Não. Mas lá eu não sou professor? Agora, eu posso operar alguém? Não, medicina é uma profissão. (...) (P1, GD2, 12 de Dezembro de 2012)*

No entanto, como destacou P5: *“Se for pensar no caso dos profissionais da educação, não somos profissionais, qualquer um pode exercer a profissão”*. (P5, GD2, 12 de Dezembro de 2012). Sem dúvida, essa é uma das características que marcou a trajetória dos professores das áreas técnicas. Muitos complementaram sua formação para a docência somente após a exigência legal da LDB/1996, outros tantos não o fizeram. Mas essa lacuna na qualificação profissional não incomoda a maioria dos professores das áreas técnicas, como destacou P4:

*Você que está no mercado de trabalho, na área técnica e depois vai dar aula, não é melhor do que se tivesse só dando aula? Se não tiver no mercado de trabalho, não sabe nada da área técnica. Como que ele vai ensinar a fazer um sistema que nem ele fez na vida? (P4, GD2, 12 de Dezembro de 2012)*

Assim, como afirmou P5 a partir de nosso questionamento no GD2 sobre as exigências para ser professor de computação: *“qualquer um pode trabalhar”*.

As exigências legais têm imposto aos professores do IF regulamentação da profissão. Isso, na percepção dos nossos colaboradores, tem dado um *status* de profissão, como evidencia o excerto da discussão no 2º encontro do grupo.

*P4: Na nossa realidade, estamos uma quase profissão, estamos num processo de profissionalização, porque se é preciso ter uma licenciatura, um curso na área técnica... No meu edital, tinha que eu teria que fazer o curso de formação pedagógica. Então, a partir da regulamentação, virou profissão.*

*P1: A nossa lei (IF's) diz que o professor tem que ter licenciatura ou habilidade afim. Isso foi sua instituição e não a lei que regulamenta os professores nos IF's. Eu passei pela regulamentação da profissão de professor de educação física. Só pode ser considerado professor de educação física quem fez o curso de educação física. (GD2, 12 de Dezembro de 2012)*

Outro aspecto bastante evidenciado por nossos colaboradores foi a questão do controle da profissão, de um código de ética profissional, ou um código deontológico como afirmou Nóvoa (1991).

*Existe, por exemplo, professor de medicina? Existe uma licenciatura em medicina? Agora, tem professor que dá aula em medicina. Por isso que eu falo: não é profissão, é uma pseudoprofissão, se for olhar essa concepção. Tem que ser habilitado, tem que ser específico nessa área. (...) O controle pelos próprios pares é, por exemplo, advogado controlando advogados, conselhos representantes da profissão. Nós professores temos esse conselho? Não. Temos sindicato, mas este não é conselho. Existe uma regulamentação dos professores que controlam os próprios pares? Não, nós não temos isso. (P1, GD2, 12 de Dezembro de 2012)*

Se, como diz P1: “*Professor não é uma profissão, é uma paixão*” (GD2, 12 de Dezembro de 2012), talvez seja isso o que nos mobiliza para nos mantermos na profissão, apesar do reconhecimento da intensificação do trabalho, da jornada extra, como destacado pelos colaboradores P3 e P4:

*(...) Tinha resolvido que queria ser professora, estava cansada de trabalhar em escritório em Varginha, Machado, BH... O bom de escritório é que chega 5 horas você vai embora e deixa seus afazeres no local. E agora, como professora comecei a sentir as diferenças. Não me arrependo de ter mudado. Embora, financeiramente não compense. (...) (P3, EN, 08 de dezembro de 2011)*

*(...) Em alguns períodos temos que dar aulas cedo, à tarde e à noite. Chega quase meia noite em casa e precisa acordar às seis da manhã do outro dia para repetir a mesma carga de trabalho. (...) (P4, EN, 11 de abril de 2012)*

A atividade do professor é constituída historicamente a partir da doação, aquele que professa os seus saberes a outrem. Por essa razão, foi executada prioritariamente pelas mulheres ao longo de muitos anos, pois, elas têm intrínsecos os valores afetivos, docilidade e instinto maternal, valores esses compreendidos com uma das funções da escola; portanto ela seria a mais apta a exercer esse papel.

A expressão “dar aulas”, dita muitas vezes por nossos colaboradores, inculca o papel da doação, aquele que executa sem esperar por remuneração em contrapartida, como se diz na linguagem popular “um bico”, na qual a sua função principal de ganhar dinheiro para se manter e a de professor como atividade prazerosa, social e que pode nos levar a “ter graças eternas”.

Em dias atuais, principalmente em nosso *lócus* de pesquisa, essa realidade foi alterada, pois há mais homens do que mulheres em nossos quadros de docência, devido também a uma questão profissional/histórica dos cursos oferecidos na instituição serem voltados para a área agrícola, onde os homens são maioria.

Outra questão que podemos observar é em relação ao salário e às condições de trabalho em nossa instituição, que são bem melhores do que em outras esferas de escola pública, atraindo, assim, profissionais melhores capacitados.

Qual professor que nunca ouviu o termo “você só dá aula?”, talvez, essa pergunta possa ser analisada pelo fato de que muitos professores para complementar a sua renda, tenha que exercer outras atividades paralelas. Essa fala também nos remete a uma situação inversa da analisada, pois o que vemos de concreto é a intensificação do trabalho docente. Preparar aulas, ministra-las, corrigir provas, preencher diários eletrônicos (no caso do IFSULDEMINAS), responder e-mails, blogs, estudar novas ferramentas (no caso do professor de computação, por exemplo, a mudança é constante), preparar e executar projetos, promover pesquisa, extensão, etc., ainda podemos ratificar nesse momento, no caso dos IF's, a participação e execução de cursos extras como por exemplo: Pronatec, cursos Ead, FIC que possibilitam uma complementação na renda, pois, já que ministrar esses cursos não é obrigatoriedade dos professores, a atuação neles é remunerada além do salário mensal, . .

A identificação dos professores com a profissão docente ocorre muitas vezes na alternância do sujeito do discurso: o eu, o nós, a gente... Esses sujeitos do discurso ora se referiam ao professor, em geral, do IF: “*hoje o professor do Instituto tem muitas atribuições*” (P1, Em, 15 de fevereiro de 2012); ora o depoente se incluía na categoria profissional, mas se referindo ao seu agir pedagógico: “*Como professor, não consigo motivar esses alunos*” (P4, EM, 11 de abril de 2012), ou: “*a gente monta o plano de trabalho. Nas preparações de aulas não precisamos ficar no Campus. Sigo o plano de trabalho*” (P3, EN, 08 de dezembro de 2011), ou, ainda: “*se o cara é professor mesmo e sente o prazer que tenho sentido, trabalharia só por prazer*” (P6, EN, 01 de abril de 2012).

### **5.2.2 Como os professores do IF *Câmpus* Machado se veem como profissionais da instituição**

Se vamos nos constituindo pela atividade profissional e pelo gênero e *habitus* profissionais, qual é a especificidade dos professores que atuam no IF, em particular no *Câmpus* Machado? Como esses professores se veem como profissionais?

A escola, segundo Tardif e Lessard (2011, p. 55) precisa ser considerada como *locus* de organização do trabalho do professor.

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55).

As escolas dos IF's trazem as suas particularidades. Como já discutido anteriormente, o *Câmpus* Machado teve sua origem como escola técnica. Essas escolas, principalmente as federais, sempre gozaram de prestígio junto à comunidade, por serem consideradas instituições de ensino de qualidade. Elas sempre foram almejadas pelos estudantes, principalmente os de camadas populares, como possibilidade de, por meio de sua formação, obter um bom emprego no mercado de trabalho. Para os alunos das camadas mais favorecidas economicamente, frequentar uma escola técnica é a possibilidade de ingresso no ensino superior, numa instituição pública.

Assim, quando a Escola Agrotécnica de Machado se transforma em IF, ela traz consigo essa representação de escola de boa qualidade de ensino e de boas condições de trabalho para o professor. Ser professor desse IF era um sonho de alguns professores, como declarado por P1, P4, P5:

*Então qual era meu desejo? Trabalhar em uma instituição onde estivesse em único local, trabalhando uma modalidade de ensino que era o caso na época. A EAFM não era interessante para mim na questão financeira, mas era na qualidade de trabalho. Ficar pulando de uma escola para outra era muito complicado. Aí quando entrei na EAFM, achei fantástico. Era um sonho trabalhar num local com estrutura, tempo para preparar as aulas. (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012)*

*Na Fumesc (Fundação Machadense de Ensino Superior e Comunicação), trabalhava no cargo de Analista de Sistemas, desenvolvia sistemas para a instituição (secretaria, tesouraria, biblioteca) e era responsável por toda a parte de informática. Não estava satisfeito com o que fazia e procurei outra área de trabalho. Cheguei a afirmar que nunca seria professor (risos...), seria uma das minha últimas opções, mas mesmo assim parti para essa área porque Machado não me oferecia muitas opções. Minha esposa já trabalhava no Instituto Federal e via no local a possibilidade de um bom salário. Parti para a área. (P4, EN, 11 de abril de 2012)*

*Não tinha a menor expectativa em ser professor, queria somente trabalhar com a técnica. Fui chamado para dar aula numa escola particular em Machado (CESEP). Tenho um colega aqui no Instituto que estava como professor e iria fazer um concurso. Olhei o salário e notei que não compensava. Ganhava mais aqui em Machado, trabalhando de dia e dando aula à noite. Por isso não compensaria fazer concurso em outra cidade, pois o salário era menor que o meu. Então, esse meu colega L me atentou para o plano de carreira e das possibilidades de melhorias. A partir daí resolvi fazer o próximo concurso. Saiu o edital para o*



*CEFET São Paulo e prefeitura de Machado. Fiz os dois. Fiquei em quinto em Machado e quarto em SP. Porém, em SP eram três vagas. Fui nomeado em dezembro de 2008 para o Câmpus de S. J. da Boa Vista. Como sou natural de Machado, assim que surgiu uma vaga fui redistribuído para cá em maio de 2011. (P5, EN, 10 de abril de 2012)*

Mesmo com as dificuldades enfrentadas e a intensificação do trabalho, os professores do IF se sentem privilegiados quando comparados com os que atuam em outras instituições. Isso se evidenciou no 2º encontro do GD quando instigamos os colegas com a pergunta: “O que nos identifica como professores no instituto?”. O excerto a seguir evidencia o que nos diferencia de outros professores, sob a ótica dos colaboradores.

*Renato: o que nos identifica como professores no instituto?*

*P5: A diversidade dentro do mesmo local, todos os programas de formação que existem do governo federal estão vindo para os institutos (PRONATEC, Mulheres Mil, FIC). (...)*

*P2: Vamos imaginar que tenham vários professores dando aula em uma sala. Se cada um desses professores der uma aula para nós, podemos identificar o professor do instituto?*

*P6: Não, dessa forma não. Daria para identificar se nós gravássemos um vídeo do dia a dia aqui na escola e enviássemos para a pessoa. O dia a dia é que nos diferencia. Lecionar aqui é muito melhor que nas outras escolas e essas palavras são de alguns colegas que lecionam aqui e em outras escolas. Isso cria uma identidade.*

*P2: Retirando salário, esquece quantidade de aulas, esquece ambiente de trabalho por enquanto e olhe só o professor. Tem diferença o professor daqui para o de outra instituição?*

*P5: O professor daqui tende a ser mais bem preparado por ele ter uma identificação maior com o que ele faz. Agora, colocando para dar aula um professor daqui e um de outra instituição você vai ter professores bem preparados também em outras instituições. Aqui no instituto temos a vantagem do tempo de preparação, com isso poderemos ter um diferencial de outros professores.*

*P2: Olhando a pessoa do professor em si, não existe diferença, mas sim, as condições que o envolvem. (GD2, 12 de dezembro de 2012)*

Há um consenso no grupo de que o diferencial para os professores do IF são as condições de trabalho docente. Além disso, o profissional se identifica com a instituição, com aquilo que realiza. Ter dedicação exclusiva, atuando numa mesma instituição e com tempo remunerado para os trabalhos além da sala de aula são as características do trabalho docente no IF, é o que confere o *status* a seus professores.

Convém destacar que não se trata de privilégios, pois essas deveriam ser as condições de trabalho de qualquer professor. O que existe são desigualdades de condições de trabalho entre os professores dos IF's e os das escolas públicas de outras esferas. Essas condições acabam por imprimir uma identidade profissional:

Se podemos falar de uma identidade profissional composta entre os professores, é porque seu trabalho é, ele próprio, composto e exige do trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis de acordo com suas relações com o objeto de seu trabalho, com as tecnologias, com os objetivos, os resultados, etc. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 285)

Os professores do IF se sentem pertencendo a um coletivo profissional particular: têm seus regulamentos, suas normas e atividades similares, atendem a um mesmo perfil de estudantes.

Pode-se dizer que há uma identidade profissional coletiva no grupo de professores do IF, como destacado pelos professores no excerto anterior: “Isso cria uma identidade” (P6) e “O professor daqui tende a ser mais bem preparado, por ele ter uma identificação maior com o que ele faz” (P5).

Destaca-se, assim, a importância do contexto para a constituição identitária, como ressaltou Marcelo (2009, p. 114): “A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto”.

A identificação dos professores com o IF, como destacou P5, corrobora a afirmação de Marcelo (2009, p. 114):

A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Mesmo se identificando profissionalmente com a instituição, esses professores se ressentem da pluralidade de funções que realizam, atuando em diferentes cursos e níveis. O excerto a seguir, extraído do 2º GD, evidencia essa intensificação do trabalho dos professores.

*P6: A diferença entre dar aulas aqui e em outras instituições é que aqui tenho mais liberdade, eu produzo mais. Essas são palavras de um colega meu que trabalha em outra instituição.*

*P5: É dar aula de forma concomitante, no ensino médio e superior, trabalhar com as diversidades. Na outra instituição em que trabalhei, só atuava no curso superior, a carga de aulas é menor que a do ensino médio. Aqui, temos outro*

*ambiente, é uma carga de aulas alta, tendo que trabalhar com médio e superior, cinco ou seis disciplinas diferentes...*

*P2: Trabalhei com vários colegas que faziam isso no setor privado: trabalhavam em cursos superiores, com várias disciplinas, vários cursos e, à noite, davam aulas no ensino médio regular. Alguns em escolas particulares e outros, em escolas públicas.*

*P5: Esse caso é uma exceção. a maioria dos professores não trabalha assim.*

*P2: Na cidade onde trabalhei, a maioria fazia isso. eu era exceção.*

*P1: Eu também trabalhava assim. Mas é diferente, trabalhava assim por questão de sobrevivência, tinha que dar aula em bastante quantidade. Aqui tem escolha? Não. O que é diferente? Nós estamos no mesmo ambiente de trabalho. Quando se trabalha em várias escolas cada escola tem uma maneira de trabalhar. **O que vejo de diferente no IF é que 1º aula dou no ensino médio integrado, a 2ª aula, no subsequente, é diferente, ou então a noite: dou aula no proeja e depois na licenciatura, depois, no tecnólogo.** Você precisa ser múltiplo. O que vivi antes é uma grande diferença. Aquela instituição onde eu estava funciona assim, a outra já era diferente e isso é difícil. Na outra realidade, sabia que tinha que mudar. Aqui não, é a mesma instituição, porém, com níveis diferentes.*

*P2: Aqui, no nosso sistema atual, atrapalha a atuação dos professores. (P2, GD2, 12 de Dezembro de 2012)*

Essa pluralidade de cursos pode, de um lado, comprometer a relação dos docentes com os estudantes, de outro, ser uma experiência interessante, como declarado por P1:

***Acho complicado, porque nós não fomos formados assim. Por outro lado, acho isso super rico. Fantástico! Mas não fomos preparados para isso, é uma nova concepção, um novo olhar.** Um momento, uma hora você está conversando com um aluno e pode fazer algumas brincadeiras e, em outros não. Você tem que se comportar com alunos do ensino médio de um jeito e com alunos do ensino superior é outro comportamento. Todos os níveis convivendo no mesmo ambiente, porém com regulamentos diferentes. A dificuldade é ficar migrando para ambientes diferentes. Aqui é assim, tudo no mesmo lugar, mas com níveis diferentes. Quando você sai de um lugar para o outro, você nota a diferença nos ambientes. (P1, GD2, 12 de Dezembro de 2012)*

Dentre essa pluralidade, há que se destacar que todos esses docentes atuam no curso de licenciatura em computação, portanto, são formadores de professores. O excerto a seguir, extraído de um momento de discussão no GD, evidencia a visão que eles têm sobre o papel do formador.

*Renato: A maioria de nós atuou ou está atuando no curso de licenciatura. Dessa forma, estamos formando futuros professores. Como vocês se veem como **FORMADORES DE PROFESSORES?** Como as questões relativas ao trabalho docente perpassam as discussões em suas disciplinas?*

*P5: **Praticamente nada.** Trabalho com disciplina técnica e em termos de contribuição colaboro com meus exemplos e com o tipo de trabalho que faço. Temos as aulas didáticas que são: como dar aula de redes, de programação... Então existe essa segmentação, pois só assim consigo atingir os objetivos das minhas disciplinas.*

*P3: Quando fizemos o levantamento para o MEC do reconhecimento do curso, tivemos que montar o portfólio das práticas de ensino. Notamos que todas as disciplinas técnicas continham conteúdos didáticos. Por exemplo, a disciplina estrutura de dados, totalmente técnico, **os alunos desenvolveram o material didático para o ensino dessa disciplina. Então, respondendo a sua pergunta, mesmo o professor achando que não está trabalhando a didática, ele está.***

*P2: Quando o professor inicia sua carreira, suas primeiras aulas são cópias de seus professores do ensino superior. Reproduzimos os nossos mestres. **Apesar de não termos essa preocupação com a prática pedagógica, estamos inconscientemente passando para os alunos como essa prática é realizada.** A primeira versão dos nossos futuros professores será a cópia de seus professores atuais. É lógico que depois ele vai aprimorar e fazer seu próprio estilo. Queira ou não, estamos ensinando nossos alunos a serem professores.*

*P1: Lembro-me que quando fiz licenciatura, fiquei tranquilo para começar a dar aulas. No início, o que me preocupava era fazer como os professores que eu gostava e fazer diferente dos que eu não gostava. Aqui no IF tive minha primeira turma de licenciatura como professor, foi com a disciplina de prática de ensino. Quando a veio a obrigatoriedade de dar essa disciplina, fiquei apavorado! Como vou ensinar meus alunos a serem professores? **Para ensiná-los a serem professores não posso encará-los como alunos futuros professores. É complexo!** Não me enxergava com competência para isso. Em momento algum fui preparado na minha licenciatura para formar professores. Na minha licenciatura, em educação física, todos os professores falavam assim: tá bom, é assim que se faz! Mas como você vai ensinar isso? Alguns professores diziam que não era necessário saber fazer, mas, sim como acontece. Na formação de professores você tem que tratá-los como alunos, porém, estes precisam se ver como professores.*

*P2: Na licenciatura somos preparados para dar aulas para alunos.*

*P4: No final do ano, quando fui marcar com os alunos a última avaliação no curso de licenciatura em computação, os alunos me pediram para que eu, no lugar de aplicar uma prova técnica, permitisse que eles dessem uma aula sobre o assunto. Concordei e achei interessante a aula que eles deram. **De agora em diante, vou usar mais isso. Num segundo momento, a turma do 4º período de licenciatura em computação apresentou uma aula sobre o assunto em duplas. Achei muito interessante o método!***

*P1: Você não acha que isso que você fez na formação de professores é o pulo do gato? Porque para ele dar aula vai ter que saber.*

*Renato: Você acha que essas aulas valeram como questão técnica e didática?*

*P4: **Valeu sim.** Tiveram que preparar as aulas, estudar a técnica, preparar a exposição... foi interessante. Algumas duplas envolveram, outros alunos na discussão perguntavam sobre questões relacionadas.*

*P1: Quando fiz o 1º diagnóstico na disciplina “práticas de ensino”, 99% dos alunos disseram que era preciso mais prática. Menos teoria e mais prática. Aí*

*passsei a bola pra eles. “agora vocês vão dar aula.” 99% desses alunos deram teoria e não deram prática. Ai eu disse: “vocês reclamaram da falta de prática. Por que não deram prática? Agora, na próxima aula de vocês será obrigado o uso da prática”. Para eles sentirem o que é ser professor. Mesmo no banco de uma licenciatura que vai levá-los a ser professores, eles se comportam como alunos. Penso que no curso de licenciatura eles têm que estar constantemente na posição de professores.*

(GD2, 12 de dezembro de 2012)

Essas discussões nos remetem a reflexões sobre o conceito de formação docente. Embora esse não seja nosso foco de pesquisa, não há como ignorar que os professores do IF também tem *status* de formadores de professores e, portanto, foi importante ouvi-los sobre mais essa atribuição.

O professor, em início de carreira, reproduz práticas vivenciadas, como destacou P2:

*Quando o professor inicia sua carreira, suas primeiras aulas são cópias de seus professores do ensino superior. Reproduzimos os nossos mestres. Apesar de não ter essa preocupação com a prática pedagógica estamos inconscientemente passando para os alunos como essa prática é realizada. A primeira versão dos nossos futuros professores será a cópia de seus professores atuais. É lógico que depois ele vai aprimorar e fazer seu próprio estilo. Queira ou não, estamos ensinando nossos alunos a serem professores.* (p2, 12 de dezembro de 2012)

Isso vai ao encontro da posição defendida por Marcelo (2009, p. 116):

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Portanto, concordamos com o autor que, em um processo de formação docente, as práticas formativas precisam levar em consideração que os futuros professores aprendem com os modelos e práticas de seus professores.

### **5.2.3 Como os professores do IF acreditam serem vistos pela comunidade**

A identidade do professor também é constituída para além dos muros da escola. Por se tratar de uma profissão de relações humanas e ser dirigida a outrem (os alunos, os pais, a comunidade em geral), saber como essa comunidade vê a profissão docente, contribui para que o professor se sinta mobilizado e estimulado para a sua atividade.

Como já destacado anteriormente, nas discussões de Dubar (2005), a identidade pode ser também caracterizada como resultado de um conhecimento recíproco, do

conhecimento do outro. Na constituição de comunidades profissionais, os professores se unem em torno de valores comuns, centrados no conhecimento científico e não apenas prático, valores e conhecimentos que são legitimados pela comunidade mais ampla.

Concordamos com Tardif e Lessard (2011) de que há uma fragilização do *status* do professor. Na síntese das análises da pesquisa desses autores, eles destacam que na multiplicidade de princípios que têm norteado o trabalho dos professores, há uma composição identitária, com diferentes papéis.

a respeito da identidade do professor, que é levado a agir como uma espécie de malabarista profissional, tentando atender a várias exigências e expectativas: o professor como policial, professor como pai ou mãe de família, professor como irmão ou irmã mais velha, professor como instrutor, como assistente social, como “voluntário”, etc. Trata-se, como vimos, de diversos papéis exercidos cotidianamente. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 284)

No entanto, diferentemente dos demais professores, os do IF não atendem a uma multiplicidade de lógicas, que, segundo Tardif e Lessard (2011), são muitas vezes, contraditórias. Como analisado na seção anterior, há uma composição na identidade dos docentes do IF pela diversidade de suas funções, o que vai exigir posturas diferenciadas, como bem destacou P1 em uma de suas falas, corroborando as posições de Tardif e Lessard (2011) sobre tal composição.

Os professores do IF, na cidade de Machado, gozam de *status* profissional e econômico junto à comunidade, como destacado por alguns colaboradores. Tal *status* se relaciona às questões econômicas, como mencionado por P1 e P2:

*E aqui, que é a nossa cidade, falo nossa porque agora moro aqui, se você fala que é professor no Instituto Federal, aí as coisas ficam um pouco mais caras pra você. A população tende a achar que os professores do Instituto ganham muuuuuuuu bem. Gostaria de receber o tanto que as pessoas acham que recebo. Seria ótimo. Essa é minha meta daqui para frente. Aos meus olhos, não existe diferença de um profissional da educação do Instituto e de outra escola. Somos todos profissionais da educação.* (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)

*Marajá! Você ganha bem. Oh, vida boa!* (P1, GD2, 12 de Dezembro de 2012)

Para P4, o professor do IF é visto pela comunidade como aquele que “trabalha pouco”.

No que se refere à questão da qualidade de ensino oferecido pelo IF, os professores são reconhecidos pela comunidade, o que lhes incumbe de manter tal qualidade, estabelecendo expectativas de aprendizagem com os alunos, como destacado por P5:

*Eu me vejo, não porque sou professor do Instituto, mas o público é o que me motiva. A diferença está no fato de que é o público que posso realmente cobrar. Já dei aulas em faculdade particular, onde podia cobrar até certo nível, podia reprovar, mas tinha que tomar muito cuidado com reprovação, pois poderia tirar o aluno da instituição. Atuei como coordenador e a direção deixava claro que precisava de um número X de alunos para que o curso funcionasse. No Instituto, espera-se que o nível seja mais alto, pois a concorrência no vestibular é maior. Posso cobrar dos alunos de uma forma mais incisiva. O salário é razoável, dá para se manter. **Enxergo-me tentando fazer o melhor que posso. Dar a melhor aula possível e cobrar os alunos o máximo possível.** (P5, EN, 10 de abril de 2012).*

O sentimento de pertença dos professores a uma escola tida como de qualidade impulsiona-os a buscarem por um ensino de qualidade, dentro daquilo que concebem ser “qualidade”. Não há como negar que as condições físicas e estruturais do IF, bem como a Normativa Docente, contribuem para a realização de um bom trabalho dos professores.

O reconhecimento da comunidade, interna e externa, contribui para uma identidade do professor do IF *Câmpus* Machado.

### **5.3 A experiência e a constituição profissional dos professores do IF *Câmpus* Machado**

Desde o início deste texto, com a trajetória profissional do pesquisador, fomos evidenciando que os professores desse IF foram se constituindo na prática docente, uma vez que somente P1 vinha de um curso de licenciatura – no caso, licenciatura em educação física – especialização e mestrado na área de educação. Os demais precisaram fazer a complementação pedagógica para adquirirem a licença para a docência, atendendo a uma determinação legal. Além disso, três deles (P3, P4, P5) cursaram o mestrado em Sistemas de Produção na Unifenas. Tal opção foi decorrente da facilidade geográfica e da aproximação com a área técnica.

Nesse cenário, questionamos: o que levou esses professores a optarem pela docência? No caso de P3, ela fez o curso de ciência da computação e ingressou na escola Agrotécnica Federal de Machado como analista de sistemas, cargo que depois foi alterado para Analista da Tecnologia da Informação, atuando nele de 2004 a 2010. Segundo ela:

*No final de 2009 saiu o edital do concurso para professor para o *Câmpus* Inconfidentes. Fiz o concurso em 2009 e fui chamada em 2010. Antes do concurso em Inconfidentes, já tinha feito em São João Evangelista e passei em primeiro. Lá*

*mandei a carta de desistência porque financeiramente não compensava. Mas serviu como experiência. Daí assumi em Inconfidentes, em março de 2010 e tentei minha redistribuição para Machado. Fiquei em Inconfidente de março a julho e, em agosto, fui redistribuída para Machado. **Tinha resolvido que queria ser professora, estava cansada de trabalhar em escritório em Varginha, Machado, BH.** (P3, EN, 08 de dezembro de 2011).*

No caso de P5 e P6 o ingresso no IF foi por influência de amigos:

***Não tinha a menor expectativa em ser professor, queria somente trabalhar com a técnica.** Fui chamado para dar aula numa escola particular em Machado (CESEP). Tenho um colega aqui no Instituto que estava como professor e iria fazer um concurso. Olhei o salário e notei que não compensava. Ganhava mais aqui em Machado, trabalhando de dia e dando aula à noite. Por isso não compensaria fazer concurso em outra cidade, pois o salário era menor que o meu. Então, esse meu colega Luciano me atentou para o plano de carreira e das possibilidades de melhorias. A partir daí resolvi fazer o próximo concurso. Saiu o edital para o CEFET São Paulo e prefeitura de Machado. Fiz os dois. Fiquei em quinto em Machado e quarto em SP. Porém, em SP eram três vagas. Fui nomeado em dezembro de 2008 para o Câmpus de S. J. da Boa vista. Como sou natural de Machado, assim que surgiu uma vaga, fui redistribuído para cá em maio de 2011. (P5, EN, 10 de abril de 2012).*

***Estava tomando um lanche, conversando com um amigo, num domingo, penúltimo dia de inscrição para o concurso.** Não sabia e nem tinha nada em mente. Ele comentou comigo por que eu não fazia o concurso para o Câmpus Machado. Fiquei relutando com a ideia e no último momento fiz a inscrição, paguei, preparei a aula, prestei a prova. Passei em terceiro lugar. A primeira vaga ficou para Machado, a segunda para Inconfidentes e a terceira seria para o Campus de Muzambinho. Fui chamado para assumir nessa cidade, pensei um pouco, pois tinha acabado de me estabelecer em Machado. Rejeitei a ida para Muzambinho e, em julho de 2010 fui chamado para o Câmpus Machado. Fiquei muito feliz, ele me perguntou sobre minhas experiências e essas encaixavam bem com o perfil que o Campus queria. Na primeira semana de agosto comecei a lecionar, a disciplina chave era Engenharia de Software, pois trabalhei com engenharia de software da concepção do produto até a entrega. Tudo foi se encaixando, dando certo. (P6, EN, 01 de abril de 2012).*

No caso de P4 ele já atuava em outro IF e já tinha atuado em outra instituição de ensino superior como analista de sistemas e veio para o Câmpus Machado para a aproximação com sua esposa e melhores condições salariais:

*Na Fumesc (Fundação Machadense de Ensino Superior e Comunicação). No cargo de Analista de Sistemas, desenvolvia sistemas para a instituição (secretaria, tesouraria, biblioteca), era responsável por toda a parte de informática. **Não estava satisfeito com o que fazia e procurei outra área de trabalho.** Cheguei a afirmar que nunca seria professor (risos...), seria uma das minha últimas opções, mas mesmo assim parti para essa área porque Machado não me oferecia muitas opções. Minha esposa já trabalhava no Instituto Federal e via no local a possibilidade de um bom salário. Parti para a área. Fiz um concurso no Norte de Minas, São João Evangelista, tinha apenas uma vaga, não consegui ficar em primeiro, mas me classifiquei na quinta colocação. Seis meses depois, recebi a ligação do Instituto Federal Baiano que tinha interesse em aproveitar minha vaga do concurso de São João Evangelista. Aceitei a vaga e fiquei na Bahia por 1 ano e*



*depois retornei a Machado por meio de uma troca de vagas (redistribuição).* (P4, EN, 11 de abril de 2012).

P2 se diferencia desses quatro professores, pois não teve uma formação na área técnica; ele cursou bacharelado em matemática e fez mestrado em matemática pura, com o objetivo de ser professor de ensino superior. No entanto, suas primeiras experiências foi como professor de ensino médio, mesmo não tendo licenciatura, o que lhe exigiu fazer a complementação pedagógica

*Fiz vários concursos e um deles foi no CEFET/MG e uma das opções de localização era para o Campus de Varginha, que fica próxima de São Paulo onde tenho minha noiva. Depois de quase dois anos, que é o tempo de validade do concurso, fui chamado para, a época, Escola Agrotécnica Federal de Machado, por aproveitamento de vagas. Fiz dois concursos para ensino superior, em Viçosa e em Lavras, onde não fui classificado. Já em Viçosa, fui classificado. E, depois de um ano que estava em Machado, fui chamado. Mas, como já estava aqui, preferi ficar.* (P2, EN, 14 de fevereiro de 2012)

P1 foi o único a ingressar como professor licenciado na Escola Agrotécnica Federal de Machado:

*Fiz meu concurso em 1994. Foi o último concurso nacional. Hoje, os concursos são feitos no local, cada Instituto faz o seu. Naquela época o Ministério do Planejamento fazia os concursos em nível nacional. Tinha uma vaga de Educação na E.A.F.M. Uma única vaga. Naquela época não tinha pós-graduação, não tinha tempo de serviço no ensino Federal, logo, não me interessei muito em fazer o concurso. **Pela minha esposa, fiz o concurso. Tinha acabado de passar num concurso estadual, não queria muito fazer.** Mas, por ironia do destino, fiz, passei em sétimo lugar. Tinha uma vaga em Januária, passando pela escola de Muzambinho, pois tinha uma professora em Januária para vir para Muzambinho. O diretor me perguntou se queria ir para Januária. Pensei um pouco e dei resposta positiva. Trabalhei cinco dias em Muzambinho e fui redistribuído para Januária. Fiquei 6 meses em Januária e fui redistribuído para Machado. Cheguei em Machado em maio de 1996.* (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012).

Com base nesses relatos surge outra questão. Se a maioria desses docentes optou pela profissão em razão contingências da vida ou pela influência de amigos, como eles foram se tornando professores? Para Tardif e Lessard (2011), a experiência é uma das dimensões do trabalho docente, ou seja, o modo como o trabalho é evidenciado e significado pelo professor. A atribuição de significado a essa atividade vai possibilitando a experiência. Essa é a concepção de experiência da maioria dos professores, os quais entendem que um professor experiente é aquele que “conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e costume, certas estratégias em rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos” (p.51). Essa é uma das compreensões da experiência segundo os autores. Contrapondo a

essa concepção pautada na “repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos”, os autores defendem outra concepção: “a intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo” (p.51).

Embora ambas as concepções possam parecer individualistas, os autores remetem a experiência a uma dimensão social “no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever-se as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situação comum típica e de sentido semelhante” (p.52). Nessa perspectiva, a experiência sempre remete a uma coletividade num universo de trabalho.

Nos depoimentos dos colaboradores dessa pesquisa buscamos identificar como eles foram se constituindo professores *nas* e *pelos* experiências vividas na profissão. Para alguns, as interações entre os pares constitui momentos de aprendizagem.

*Nas reuniões de professores trocamos experiências, algum professor relata uma experiência que foi boa para ele na parte didática ou na elaboração de alguma prova. Mas não tem nada marcado. Por exemplo, “na quarta feira vamos nos reunir para estudar tal disciplina”... Não existe. **Trocamos também experiência na sala dos professores. O trabalho em grupo existe quando exige alguma demanda.** (P3, EN, 08 de dezembro de 2011)*

***Acho importante essa interação porque um professor se apoia no outro. Se eu não souber um conteúdo, o outro professor pode me ajudar. Na elaboração de provas isso também poder ocorrer. Não importando a distância em que esses professores se encontram. Acho importante essa troca de informação.** (P6, GD1, 28 de junho de 2012).*

Para outros professores, os dilemas vividos na busca pela articulação entre teoria e prática têm possibilitado experiências significativas.

*Trabalho com disciplina técnica e em termos de **contribuição colaboro com meus exemplos e com o tipo de trabalho que faço.** Temos as aulas didáticas que são: como dar aula de redes, de programação... Então existe essa segmentação, pois só assim consigo atingir os objetivos das minhas disciplinas. (P5, GD2, 12 de Dezembro de 2012).*

*Estou dando aula de redes e programação. Na aula de redes utilizo algum material físico (cabo), mas a maioria das aulas é explanação de conteúdo. Prefiro dar aulas mais práticas. No superior é programação. Utilizo computador, problemas, internet, projetor... (P5, EN, 10 de abril de 2012)*

*Garimpo o tempo todo exemplos que possam enriquecer minhas aulas. Tento trazer para a prática, o que os alunos veem na teoria. Teoria sem prática, não faz aprendizado. (P6, EN, 01 de abril de 2012)*

E, para outros professores, a prática de sala de aula e a convivência com os alunos é que tem possibilitado as experiências profissionais.

*Infelizmente é complicado. Tive uma turma aqui, assim que ingressei, o Proeja. Tinha dado aula em cursos superiores e técnico subsequente, cheguei para dar aulas no padrão em que estava habituado. Enquanto me esforçava para dar o meu máximo, os alunos não queriam. O índice de falta era muito alto e acabou me desmotivando. Passei a refletir no que tinha acontecido comigo no ensino médio. Passei a entender a posição de alguns professores meus do ensino médio onde pode ter acontecido o mesmo. Daí vivenciei os dois lados: tanto como aluno, quanto professor. Não é um tipo de curso que gosto de trabalhar, o ritmo é outro. Estava trabalhando com curso superior com uma turma motivada e um alto grau de dificuldade técnica, quando ia para o Proeja, sentia a diferença. Agora estou tentando focar no curso superior onde gosto de trabalhar. (P5, EN, 10 de abril de 2012)*

*No final do ano, quando fui marcar com os alunos a última avaliação no curso de licenciatura em computação, os alunos me pediram para que eu no lugar de aplicar uma prova técnica, que eles dessem uma aula sobre o assunto. Concordei e achei interessante a aula que eles deram. de agora em diante vou usar mais isso. Num segundo momento, a turma do 4º período de licenciatura em computação apresentou uma aula sobre o assunto em duplas. Achei muito interessante o método! (P4, GD2, 12 de Dezembro de 2012).*

O conceito de “Experiência do trabalho” deve, assim, superar a visão empirista da experiência, que consiste em concebê-la como um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho. Em termos filosóficos, a experiência do trabalho é a de um “sujeito hermenêutico”, quer dizer, de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação baseada no que ele, de fato, é, e através da qual ela modifica tais situações e, por conseguinte, sua interpretação. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 287)

Marcelo (2009) também discute o sentido da experiência para o professor. Segundo ele, “a prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial. A partir dessa perspectiva, atribui-se um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar” (p. 120-121). Esse valor da experiência é o que prevalece na formação dos professores do IF.

Segundo esse autor, não se pode discutir o conceito de experiência sem fazer referências a John Dewey<sup>30</sup>, que defendia a necessidade de uma Teoria da Experiência, ainda na década de 1930. Para esse educador, o que deveria prevalecer na análise da experiência é a sua qualidade. Para Marcelo (2009, p. 121),

avaliar a qualidade das experiência supõe levar em conta dois aspectos. O primeiro, um aspecto imediato, relacionado a quanto de

---

<sup>30</sup> O filósofo norte-americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças

agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive. O segundo aspecto tem uma maior importância para o tema de que nos ocupamos: o efeito que tal experiência tenha em experiências posteriores, isto é, a transferência para posteriores aprendizagens.

Entendemos que nossa formação no IF vem se dando pela experiência, ou seja, nessa perspectiva, as aprendizagens em um determinado contexto vão sendo transferidas para outros contextos, gerando experiências de aprender a ensinar.

Marcelo (2009) também retoma os trabalhos das pesquisadoras Cochran-Smith e Lytle (apud MARCELO, 2009) no que se refere aos tipos de conhecimento identificáveis na formação dos professores. Para essas autoras, o conhecimento profissional do professor pode ser interpretado sob três dimensões: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática. No caso do conhecimento para a prática, o professor é visto como um aplicador de teorias elaboradas fora do seu contexto – é o modelo da racionalidade técnica na formação docente. “O conhecimento serve para organizar a prática e, por isso, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias instrucionais) leva, de forma mais ou menos direta, a uma prática mais eficaz” (MARCELO, 2009, p. 121). Geralmente, essa perspectiva de conhecimento prevalece na formação inicial ou em programas de formação continuada que não levam em consideração as práticas dos professores.

Já o conhecimento na prática é aquele que deriva da atuação dos professores em seus contextos de trabalho; sua teorização é pautada no conhecimento na ação.

Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na pesquisa prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas salas de aula. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores. Esse conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. (MARCELO, 2009, p. 121)

Finalmente, o conhecimento da prática é aquele que se aproxima da noção de professor pesquisador de sua prática; é o professor que sistematiza e teoriza sua prática e que está, na maioria das vezes, inserido em comunidades de investigação. Geralmente, são professores inseridos em projetos de “desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa colaborativa” (MARCELO, 2009, p. 121).

Concordamos com o autor de que desses três tipos de conhecimento, o que mais identifica a profissão docente é o segundo deles. No caso do IF, os depoimentos aqui

apresentados evidenciam que estão aprendendo a partir de suas práticas, de suas experiências.

Um conhecimento específico do contexto, difícil de codificar já que se manifesta ligado à ação, além de moral e emocional, privado ou interpessoal, comunicado de forma oral, prático, orientado a soluções, que se expressa em forma metafórica, narrativa, em histórias, e geralmente com baixo *status* e prestígio. (MARCELO, 2009, p. 122)

Dessa forma, o que temos como objeto de análise são as narrativas, os discursos dos professores, obtidos em suas entrevistas e nos encontros do grupo, portanto, nada podemos dizer sobre esses saberes.

#### **5.4. Sínteses do capítulo**

Neste capítulo, nós trouxemos a análise das falas dos professores colaboradores de nossa pesquisa, tendo como eixo norteador as três dimensões do trabalho docente propostas por Tardif e Lessard (2011): a atividade, o *status* e a experiência.

Fundamentados em autores como Machado (2007), Roldão (2007), Cunha (2003), Tardif e Raymond (2000), Traldi Junior (2009) Faïta (2004), Marcelo (2009), Amigues (2004), Nóvoa (1991), dentre outros, fizemos as análises das falas dos professores, que foram retiradas das entrevistas individuais (duas com cada professor), dos grupos de discussões (dois encontros) e a análise do documento que normatiza os docentes do IFSULDEMINAS (Normativa Docente).

Para realizar as análises, mapeamos nas falas a relação com as três dimensões do trabalho docente e analisamos excertos da Normativa Docente do IFSULDEMINAS. Para iniciar, começamos por abordar as atividades do professor do *Câmpus* Machado; para isso, teríamos que abordar a Normativa Docente, pois ela regula e quantifica todas as atividades dos professores; em seguida, identificamos as falas referentes ao *status* e a experiência.

Dentre as três dimensões, a atividade foi a que mais nos proporcionou dados pertinentes a pesquisa, sendo a experiência a que menos contribui. Essa constatação, acreditamos, que tenha sido devido ao foco de nossa pesquisa estar voltado às condições do trabalho docente.

Ficou notória nessas falas que na transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Institutos Federais está ocorrendo um deslocamento da identidade dos professores, pois na Escola Agrotécnica, onde existia apenas ensino médio, não havia o

triple de ensino, pesquisa e extensão, passa a ter ensino superior, licenciaturas, pós-graduação e várias outras atividades que foram citadas.

Esse professor já não tem as mesmas atribuições que o identificavam, havendo assim outra identidade para os professores: “*Trabalhei no Instituto no tempo em que professor só dava aula. Preparar aula, fazer a parte administrativa (diários, notas), o básico era dar aulas. Hoje, o professor do Instituto tem muitas atribuições.*” (P1, EN, 15 de fevereiro de 2012).

Constatamos a intensificação do trabalho dos professores que atuam no IFSULDEMINAS, *Câmpus* Machado. Esse fator associa-se ao fato de que o *Câmpus* Machado era uma escola agrícola, que atendia a um determinado perfil dos alunos, quase todos provenientes de escola pública e oriundos de famílias com atividade econômicas agrícolas e, ao ser transformada num Instituto Federal de Educação, passa a ter ampliado não apenas o número de cursos técnicos, mas toda a tríade ensino, pesquisa e extensão. Esse tripé de atividades passa a exigir um trabalho mais intenso dos professores, sem haver nos gestores uma percepção de que deveriam acompanhar mais atentamente todas as atividades docentes.

Essa intensificação do trabalho foi destacada nas vozes dos professores. A Normativa Docente cita no seu Art. 9º – “Cada docente em regime de trabalho de 40h deverá totalizar a pontuação mínima de oitenta pontos, a partir da soma da pontuação de suas atividades que se encontram discriminadas”, mas nem sempre isso é possível de acontecer, pois os professores para totalizar essa quantia devem ter 24 aulas por semana, às vezes o máximo de aulas que ele tem não chega a essa quantia, devido a fatores como: períodos de cursos que não existem a disciplina a ser lecionada, baixa carga horária da disciplina, turmas já concluintes, etc., tendo assim que constituir projeto ou atividades mencionadas na Normativa Docente para alcançar o mínimo da quantificação da Normativa Docente.

Esses projetos e atividades são mencionados nas falas dos professores como sendo de pouca valia no sentido de quantificação na Normativa, pouco valorizados, por exemplo, “Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) /trabalho – máximo de 6 TCCs , sendo (3) pontos por TCC”. Valorizam-se as aulas e não se dá tanto valor as outras atividades, comparando-se, a orientação de seis TCC’s equivaleria a 5 aulas, 18 pontos. O que se nota é que quando um professor não tem a quantidade de aula suficiente para mínimo da Normativa, ele tem que transitar por vários projetos e atividades, pois no caso dos TCC’s, por exemplo, o docente só pode ter seis

orientandos, e isso perpassa pela maioria das atividades citadas na Normativa Docente, ou seja, estabelece-se um teto para cada atividade. Outro fato que ocorre diante da mensuração da atividade é que se mede a quantidade das atividades, mas a sua qualidade fica em segundo plano. Entendemos que a mensuração da qualidade é algo difícil de diagnosticar e que a valorização do triple ensino, pesquisa e extensão não são isonômicas, contribuindo para a intensificação do trabalho docente.

A Normativa Docente, segundo alguns colaboradores, trouxe o esvaziamento da instituição, pois cada um tem seu horário e função pré-determinadas dificultando o trabalho coletivo dos professores. A quantificação das atividades docentes não perpassa pela mensuração do trabalho coletivo, acentuando ainda mais uma condição da própria instituição escola, que é o trabalho individualizado dos seus principais atores, deixando-os, assim, de compartilhar saberes e práticas voltadas para uma escola melhor.

Na composição das formações dos professores colaboradores da nossa pesquisa, foi notado que a sua grande maioria veio de uma área técnica. Essa formação técnica sem a formação pedagógica pode levar os professores a terem dificuldades nas atividades de ensino com determinados níveis de ensino, como relatou um dos professores: “Estava trabalhando com curso superior com uma turma motivada e um alto grau de dificuldade técnica, quando ia para o PROEJA, sentia a diferença. Agora estou tentando focar no curso superior onde gosto de trabalhar” (P5, EN, 10 de abril de 2012). O professor do IF tem que ser eclético, pois deverá atuar em vários níveis e modalidades de ensino.

A falta da capacitação pedagógica, ou a construção devassada da mesma, leva o professor a construir sua identidade profissional a partir do trabalho. Dentro desse pragmatismo, ele perpetua suas crenças, atitudes, meios e atalhos para a composição de sua práxis pedagógica.

Na segunda entrevista com os professores (entrevista sugerida pela banca examinadora), eles abordaram sobre o plano de trabalho dos professores, no qual enviaram as atividades executadas no semestre corrido. Na devolutiva desse plano de trabalho ficou evidente que a preocupação da Normativa Docente foi somente com o cumprimento dessa prescrição, pois o retorno consta apenas como “aprovado ou reprovado” e esta regra é absorvida de forma inconsciente pelos docentes, fazendo com que ele as cumpra de forma “involuntária”.

Está evidente, nesse processo, que as prescrições são incorporadas pelo professor, pois além do retorno a essa prescrição ser apenas um *status*, o não

cumprimento do mínimo da pontuação da Normativa Docente, os 80 pontos, não o leva a ter uma punição ou algo que possa prejudicar na sua carreira, ou seja, a não ser em casos bem específicos é que essa pontuação poderá trazer benefícios.

Alguns pontos destacados pelos professores enaltecem as condições de trabalho do professor, como por exemplo, a valorização das atividades em sala de aula, dando ao professor condições físicas e tempo para o preparo das aulas, pois o valor da preparação é equiparado ao da aula, a cada aula lecionada o professor tem o mesmo tempo para prepará-la.

Podemos destacar também as boas condições materiais e de infraestrutura para a realização do trabalho do professor no IF, como por exemplo: fotocópia, acesso a internet, salas de aula bem equipadas, laboratórios, etc. Um outro fator a se destacar é que a remuneração desses professores e o plano de carreira na rede federal são bem superiores se comparados com as redes públicas estaduais, elevando, assim, as condições de vida e o seu *status*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei<sup>31</sup> o Doutorado em Educação na Universidade São Francisco, na linha de pesquisa, Matemática, cultura e práticas pedagógicas, eu estava como coordenador do curso de Licenciatura em Computação no IFSULDEMINAS. O fato que me motivou para realização do curso foi que eu estava na coordenação de um curso de formação de professores para o qual não tinha essa formação. Pode-se dizer que foi um processo de transformação identitária.

Poderia aqui citar as muitas dificuldades para realizar o doutorado, como viagens, trabalhar e estudar, no início, mas vou descrever alguns dos bons momentos pelos quais perpassei dentro da Universidade São Francisco. A cada aula, a cada leitura e cada discussão dentro dos grupos, percebia que estava completamente certo na linha que estava seguindo. Tudo o que acontecia dentro do contexto do doutoramento, para mim, era motivo de satisfação, até a realização dos fichamentos, que eram uma dificuldade, já que talvez por atuar na área de exatas, a escrita não era meu forte e eu a realizava da melhor maneira possível.

O fato de ter ingressado no doutorado como aluno especial, mesmo fazendo apenas uma disciplina, me conduziu por um processo mais ameno, assim, fui delineando melhor a pesquisa, identificando seu objeto e buscando por referenciais teóricos.

A pesquisa foi se encaminhando para as percepções do trabalho docente dos professores da área de exatas do IFSULDEMINAS onde atuo. Assim, após os convites para participação na pesquisa, ficaram como colaboradores os professores de informática e matemática do *Câmpus Machado*.

Nesse percurso, muitas foram as idas e vindas ao processo de produção da tese. O Exame de Qualificação, sem dúvida, foi fundamental para que redirecionássemos a análise dos dados produzidos: em duas entrevistas (a segunda, por sugestão da própria banca) e de dois encontros do grupo de discussão. Desde o início, sabíamos que a nossa situação não era de neutralidade, visto que eu também era professor da instituição e haveria necessidade de um distanciamento para a análise, de forma a não comprometê-la. Além disso, havia de minha parte, desde o início do processo, o comprometimento de devolutiva do texto para os professores colaboradores da pesquisa. Ao submetermos ao grupo os capítulos relativos à metodologia e os de análise e constatarmos não ter

---

<sup>31</sup> Em alguns momentos o texto será produzido na 1ª pessoa do singular, quando se referir especificamente ao pesquisador.

havido estranhamentos, refutações ou até mesmo solicitação de complementações, sentimo-nos confortáveis para a finalização do texto.

Assim, para esta finalização, retomamos nossos objetivos e a pergunta de pesquisa, buscando uma síntese dos principais resultados obtidos, nossos posicionamentos e possíveis lacunas que ficaram no processo.

Julgamos oportuno retomar os dois objetivos propostos para esta pesquisa:

- Analisar os documentos que normatizam a profissão docente no IFSULDEMINAS e quais as suas implicações para a atividade profissional desses professores;

- Identificar e analisar as percepções dos professores do IFSULDEMINAS quanto às dimensões do trabalho docente: atividade, status e experiência.

Para atingirmos o primeiro objetivo analisamos o documento que regulamenta a atividade docente do Instituto – a Normativa Docente do IFSULDEMINAS e as suas implicações para as atividades do professor nessa instituição. Essa análise perpassou os capítulos 4 e 5.

No intuito de investigar o primeiro objetivo, além da leitura do documento por parte do pesquisador e orientadora, foram realizadas entrevistas narrativas individuais e grupos de discussão com os professores, em que o tema abordado foi a Normativa Docente. Para isso, uma das questões propostas pelo pesquisador na EN foi assim descrita: “Vamos falar sobre Normativa Docente”. Essa questão foi proposta na entrevista individual, como ponto de partida para a questão. Além disso, houve um encontro do grupo de discussão especificamente para a discussão dessa temática (questão exmanente da EN), além de questões abordadas pelos colaboradores na entrevista individual (questões imanentes da EN).

Podemos dizer que a discussão sobre a Normativa Docente entre os professores foi fundamental, pois assim como o pesquisador, outros docentes desconheciam o histórico da elaboração desse documento. Assim, os depoimentos de P1, como participante da comissão elaboradora do documento, ajudou-nos na compreensão do seu significado e, até mesmo, ajudou-nos a compreender algumas normatizações nele explícitas. Como pudemos analisar nos capítulos 4 e 5, esse documento, ao mesmo tempo em que atendeu a algumas expectativas dos professores, também os descontentou.

Constatamos que a Normativa Docente trouxe maior flexibilidade nas atividades exercidas pelo professor do IF, pois as atividades de preparo de aulas e estudos

individuais podem ser realizadas em outro ambiente, sem ser presencialmente no Instituto. Com a regulamentação da Normativa Docente, os professores podem se ausentar da instituição quando não houver aulas e outras atividades que devem ser cumpridas *in loco*, como por exemplo, o atendimento aos alunos. Entretanto, o fato de os professores darem suas aulas e depois se ausentarem do Instituto, acabou provocando o esvaziamento do IF, dificultando o encontro dos docentes, mesmo os que atuam na mesma área. Assim, o trabalho em grupo ficou ainda mais difícil, não havendo o compartilhamento de saberes de forma regular e sistemática.

Segundo nossos colaboradores, o trabalho em grupo deve ser contemplado pela Normativa Docente, como citado por P2, pontuando, incentivando, pois o compartilhamento de saberes é de grande relevância em ambientes de aprendizagens. É esse compartilhamento que possibilita a tomada de consciência das experiências adquiridas com a atividade docente (TARDIF; LESSARD, 2011; CLOT, 2011;). Acrescente-se a isso o fato de a atividade docente ser de natureza coletiva, de relações humanas e é nesse movimento entre o singular e o plural que os professores vão constituindo sua identidade (MARCELO, 2009).

Outro fato que analisamos é que alguns professores se queixaram da pontuação de determinadas atividades na Normativa Docente, como por exemplo, a orientação de TCC's. Muitos consideram que a pontuação é pequena, se comparado com o trabalho despendido e em relação a outras atividades com pontuação igual ou superior a ela, com menos trabalho. Isso pode ser uma evidência da pouca valorização da pesquisa na formação dos estudantes, uma vez que o TCC é um momento de síntese de anos de estudos realizados no curso.

A quantificação nas tarefas executadas pelos professores é algo que merece mais atenção por parte da comunidade escolar; as reivindicações precisariam partir dos docentes, e serem levadas aos gestores para uma discussão/reflexão. Acreditamos que a Normativa Docente é um documento sujeito a modificações e que pode ser melhorado e/ou ampliado à medida que for vivenciada pelos envolvidos.

A Normativa Docente, segundo os colaboradores, pode trazer em alguns semestres o não cumprimento do mínimo da pontuação e, conseqüentemente, um maior esforço no próximo semestre, pois a pontuação é semestral, mas a contagem dos pontos é anual, visto que essa média deve ser de 80 pontos, no mínimo. Esse fato pode ocorrer porque a maior pontuação prevista no documento é para as aulas; se ocorrer o fato de o professor não conseguir aulas suficientes para o mínimo da pontuação, fica difícil

atingir a meta, ou terá de se engajar em vários projetos, o que nem sempre é possível por questões de tempo e espaço necessários.

Podemos concluir que a maior valorização da Normativa Docente é em relação às aulas, tanto no ensino médio integrado quanto no superior. Nesse sentido, questionamos como ficam os outros dois elementos do tripé do IF: pesquisa e extensão. Como declarado por alguns professores, a pesquisa demanda tempo e a publicação de artigos tem se tornado um processo longo, chegando até a dois anos para aprovação nos periódicos da área. E esse tempo não é computado como atividade docente. Contudo, também não podemos desconsiderar que os IF's em sua maioria se originaram de escolas técnicas cujo foco principal era o ensino médio profissionalizante. Assim, não havendo uma valorização pelas aulas como atividades centrais, corre-se o risco de que esses professores assumam outras atividades em detrimento das demandas de aulas na instituição.

Uma questão abordada por um dos nossos colaboradores é o fato de os professores estarem mais participativos nas comissões e eventos no IF. Esse fato é devido às regras existentes do mínimo da pontuação, uma vez que se o professor não tiver a quantidade mínima, ele pode participar de outras atividades para conseguir pontos.

Pode-se dizer que, até o momento da pesquisa, a Normativa Docente dita as regras, pontua e quantifica, mas não menciona o que acontece se estas não forem cumpridas, a não ser questões relativas a afastamento, viagens e outros, mas, progressão, participação em cursos, dentre outros, poderão ocorrer.

De uma maneira geral, os colaboradores de nossa pesquisa têm a percepção de que a Normativa Docente é um documento regulamentador, que trouxe benefícios para os docentes e para a comunidade escolar como um todo, mas que deve ser aprimorado à medida que os fatos vão acontecendo.

Como todas as atividades docentes, que são “visíveis”, estão prescritas pelo documento regulamentador, os professores de certa forma se autoprescrevem. Pode ocorrer, em determinado momento, que talvez essas prescrições não sejam mais pertinentes. Os atores principais da escola, que são os professores e alunos, tornar-se-ão, com o tempo, sujeitos engajados em suas atividades, fazendo e refazendo a escola, num processo contínuo de discussão e reflexão, revalidando as normas já existentes, propondo outras e desprezando algumas já instauradas.

Sujeitos autônomos, inseridos na comunidade escolar, não necessitam necessariamente de regras impostas e caracterizadas como submissões, mas, sim de autonomia, estrutura, formação continuada, condições dignas de salário, dentre outros, pois, assim é mais fácil de se tornar um sujeito emancipado e consciente de seus deveres. Diante disso, questionamos: as normativas seriam mesmo necessárias?

Talvez muitos digam que o descrito é uma utopia e isso nunca poderá ocorrer. Mas, se isso ocorrer, será uma ruptura com os modelos de trabalho que se fazem presentes na atual sociedade do controle. Para que isso aconteça os atores deverão partilhar de um engajamento com a comunidade, recuperando a valorização que a escola e os *status* que os professores, provavelmente, já tiveram em outras épocas.

Dessa forma, tendo tecido essas considerações, acreditamos ter atingido o nosso primeiro objetivo da pesquisa.

No segundo objetivo, nos propusemos a analisar as percepções dos professores quanto às dimensões do trabalho docente propostas por Tardif e Lessard (2011). Essas percepções foram investigadas a partir das falas dos professores na EN e nos grupos de discussão. (GD).

Todas as atividades a serem executadas pelos professores estão descritas na Normativa Docente, bem como suas quantificações.

A principal atividade a ser executada pelo professor no IFSULDEMINAS é a de ensino. Essa atividade contempla uma gama muito grande de afazeres; podemos citar alguns: aulas; preparação e registro de aulas/notas e elaboração de material didático; orientação de Estágio Curricular Supervisionado; Supervisão de Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); dentre outras. Considerar a sala de aula como o essencial no trabalho do professor é defendido por Tardif e Lessard (2011), mas a atividade do professor vai além dela (MACHADO, 2007; CLOT, 2010).

A amplitude de atividades dos professores dos IF's, bem como sua heterogeneidade, como aulas em níveis e cursos diversos, são elementos destacados pelos colaboradores, pois anteriormente à criação do IF, nas Escolas Agrotécnicas, não existia essa diversidade de atividades.

Em relação à diversidade de níveis dos cursos ofertados pelos IF's, podemos ressaltar que os professores poderão não estar preparados para esse desafio. Os docentes até pouco tempo não necessitavam nem de licenciatura para exercer suas funções, quanto mais para exercer atividades em cursos superiores, pesquisa e extensão, concomitantemente.

Concordamos com Tardif e Raymond (2000), Roldão (2007) e Traldi Júnior (2009), que os saberes dos professores devem ser plurais, compostos, de diferentes dimensões e provenientes de múltiplas fontes (história de vida, formação inicial e continuada, contexto de trabalho, socialização com os pares, interações com os alunos e outros atores escolares, dentre outros), mas que passam por processos de reflexão, sistematização e socialização. Constatamos que o repertório de saberes dos docentes do IF, em sua maioria, excetuando os saberes técnicos, são provenientes da experiência (TARDIF; LESSARD, 2011).

Na análise das atividades exercidas pelo docente há que se levar em consideração a estrutura organizacional. No nosso entender, as transformações estruturais da instituição vêm provocando mudanças nas formas dos professores atuarem, como citado por alguns deles. Dessa maneira, concordamos com Fanfani (2007), que aponta que os docentes devem atender tanto às normas da instituição como resolver situações concretas no seu dia a dia.

Alguns colaboradores enaltecem a estrutura física do IF, se comparado com as estruturas de outras escolas da rede pública estadual e municipal; de modo geral, podemos dizer que gozamos de uma boa estrutura, embora saibamos que sempre há algo a melhorar.

Como já defendemos, é nas atuais condições concretas de trabalho do IF que os professores vão reconstruindo suas identidades profissionais, adequando-se às novas exigências burocráticas, dentro das condições físicas e estruturais da instituição e dentro daquilo que é ideal e que é possível.

A transformação das atividades de ensino e o contexto de trabalho têm causado nos professores mudanças nas formas de atuarem, como citado por alguns deles. Isso corrobora com a nossa hipótese de que os professores ainda estão vivenciando esse movimento de mudanças e estão tomando consciência da complexidade de suas atividades profissionais.

O *status* é uma das dimensões do trabalho docente e, segundo Tardif e Lessard (2011), ele remete à identidade do professor, tanto dentro como fora da escola e representa o plano normativo da função docente.

A identidade do professor está em crise, pois, a profissão pode ser exercida por pessoas estranhas a ela, sem qualificação, e isso corrobora a degradação de sua identidade. Os colaboradores da pesquisa puderam expressar a forma como se veem enquanto docentes do IF, destacando o *status* profissional frente à comunidade, como a

dedicação exclusiva ao trabalho de professor, a melhor remuneração (tendo como referência o professor do Estado de Minas Gerais), a diversidade de cursos, as melhores condições de trabalho, o tempo para o preparo das aulas e o plano de carreira, dentre outros.

Pode-se dizer que há uma identidade profissional coletiva no grupo de professores do IF: ser professor do IFSULDEMINAS *Câmpus* Machado. Destaca-se, assim, a importância do contexto para a constituição identitária, como ressaltou Marcelo (2009), visto que a identidade envolve a pessoa e o contexto.

A identidade do professor também é constituída para além dos muros da escola. Por se tratar de uma profissão de relações humanas e ser dirigida a outrem (aos alunos, aos pais, à comunidade em geral), saber como essa comunidade vê a profissão docente contribui para que o professor se sinta mobilizado, estimulado e valorizado para a sua atividade. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa, no que diz respeito à identidade do professor do IFSULDEMINAS, aproximam-se dos resultados obtidos por Boing (2008), tese por nós mapeada. Nela, o autor menciona que nessa atividade profissional sobressai a importância da relação dos professores com seus alunos, mais do que com as instituições e os conteúdos.

Os professores do IF, na cidade de Machado, gozam de *status* profissional e econômico junto à comunidade. Assim, o reconhecimento da comunidade, interna e externa, contribui para uma identidade do professor do IF *Câmpus* Machado.

A experiência é outra dimensão docente, visto que os professores desse IF foram se constituindo na prática docente, uma vez que somente P1 vinha de um curso de licenciatura – no caso, licenciatura em educação física – especialização e mestrado na área de educação. Os demais precisaram fazer a complementação pedagógica para adquirirem a licença para a docência, atendendo a uma determinação legal. Ficou evidente que os seus repertórios de saberes para a docência foram construídos na prática.

Assim, como a pesquisa de Soares (2008), por nós mapeada no capítulo 1, a nossa também evidencia que os professores valorizam a epistemologia da prática. No caso do *Câmpus* Machado, a maioria dos docentes vem de uma ampla experiência na parte técnica e, por meio dessa prática, vem se constituindo professores.

A questão mais emblemática nos IF's é a multiplicidade de cursos oferecidos, essa gama de níveis de escolaridade e de cursos nos leva a indagar sobre os professores que atuam nessa instituição. O docente que ingressa nos IF's está preparado para

atuarem nessas instituições? Existe alguma maneira para contribuir para a formação do docente para atuar nos IF's?

A tese de Guerra (2013), por nós mapeada no capítulo 1, destaca a falta de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, podendo ser um campo a ser explorado principalmente pelos seus atores, pois eles fazem parte desse contexto e são os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento. Acreditamos que essa escassez de pesquisas seja decorrente do pouco tempo de existência dos IF's. No entanto, temos certeza de que esse é um amplo campo de pesquisa, dadas as particularidades dessa instituição de ensino, que tem o *status* de universidade, mas diferentemente das instituições federais, também oferece ensino médio.

Podemos afirmar que nossa pesquisa, de certa forma, já está contribuindo para o desenvolvimento dos docentes do IFSULDEMINAS *Câmpus* Machado, pois além de todas as prerrogativas aqui citadas, há dois colaboradores de nossa pesquisa cursando o doutorado em educação, na mesma universidade do pesquisador (USF), além de duas docentes da linha de exatas buscando uma vaga como alunas regulares. Podemos dizer que há uma tomada de consciência desses docentes pelos temas discutidos em nossa pesquisa e o desejo de qualificação profissional compatível com o novo perfil da instituição.

O trabalho docente, de maneira geral, é visto como uma atividade comum a todos os professores, mas é através da pesquisa empírica e *in lócus* que vamos dar visibilidade às possibilidades existentes e às variáveis “escondidas” pelas entranhas das escolas.

Finalmente, podemos afirmar que respondemos a nossa questão de investigação e chegamos à comprovação de nossa hipótese inicial de que os professores do IFSULDEMINAS ainda estão vivenciando esse movimento de mudanças e estão tomando consciência da complexidade de suas atividades profissionais. A pesquisa evidenciou que, com a transformação das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais, há uma dinâmica de desestruturação/reestruturação da identidade profissional do professor do IF *Câmpus* Machado, que, de professores de ensino técnico profissional passam a acumular atividades no ensino superior. Esses professores estão construindo novas identidades profissionais, como docentes de ensino superior e formadores de professores.

Além disso, a pesquisa colaborou para que o pesquisador tomasse consciência da transformação identitária como professor do IF, da complexidade da diversidade de



ações que esses profissionais devem realizar, de ações que devem ser realizadas para garantir o trabalho docente, dos saberes compostos que devem ter para atuarem nessa instituição, das percepções dos atores referentes às prescrições impostas pela instituição e a importância do compartilhamento de saberes pelos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Daniela Dias dos. **A profissão docente em questão, gênero de atividade, gênero do discurso e *habitus***. 2013. 242p. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, SPARAÚJO, Jair J. ; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambú. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. p. 1-15.

ASSIS, Lucia Maria de. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. 2008. 244p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

AURÉLIO, dicionário eletrônico, 1999

AVILA, Sueli de Fatima Ourique de. Tese de doutorado. **Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os Docentes do Ensino Superior**. 2010. 250p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BOING, Luiz Alberto. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 2008. 191p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BOMFIM, Maria Ines do Rego Monteiro. **Trabalho docente, classe e ideologia: o ensino médio e a modernização conservadora no Brasil**. 2008. 195p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.892, de 29/12/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Das diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme J.F.Teixeira e Marlene M.Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade).

COSTA, Josilene Silva da A. **Docência do Professor Formador de Professores**. 2010. 124p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar** (UEPA), v. 1, p. 31-39, 2007. Disponível em: <[www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/lmat/.../saberes\\_docentes.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lmat/.../saberes_docentes.pdf)>. Acesso em março de 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, vol. 28, n. 99, p.335-353, maio/ago.2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Arned, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação Trabalho e Educação. . In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2005, p. 61-74.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 45-59.

GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. **A Licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais**. 2013. 275p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo, SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL DE MINAS GERAIS. **Resolução Normativa nº 025/2011**, de 05 de agosto de 2011. Dispõe sobre Normativa Docente do IFSULDEMINAS. Pouso Alegre, MG. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/downloads/resolucoes/2011/resolucao025.pdf>>. Acesso em dezembro de 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 90-113.

JUCÁ, Mario Cesar; **A Reestruturação da Educação Profissional no Brasil e o Processo de Metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais: estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas**. 2007. 245p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 328p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

LAVILLE, A. **Referências para uma história da ergonomia francófona**. In: FALZON, P. (Ed.). *Ergonomia*. São Paulo: Edgard Blucher, 2007. p. 21-32.

LEMOS, Denise Vieira da Silva; **Alienação no Trabalho Docente? O Professor no Centro da Contradição**. 2007. 277p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MACHADO, Anna Rachel – Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A.M.M.; Machado, A. R. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.77-97.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa em formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, n.1, p. 109-131, ago./dez.2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente. In: **Educação & Sociedade**. Volume 28, n. 99, Maio/Ago.2007, p. 355-375.

POLETTINI, Altair F.F. História de vida relacionada ao ensino da matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento de professores. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.4, n.5, p.29-48, jan./jun.1996.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, p.94-181, jan./abr. 2007.

SILVA, Maria Emilia Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. 2009. 182p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,SC.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n.73, p.209-244, dezembro/00.

TRALDI JÚNIOR, Armando. **Desenvolvimento profissional do professor de cálculo: uma experiência em um grupo colaborativo**. São Paulo: Blücher Acadêmico, 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, 2006, p. 241-260, maio/ago.

**Anexo 1 – Lei de criação dos IFs**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º 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, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do [art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da [Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005](#).

Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

## CAPÍTULO II

### DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

#### Seção I

##### Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;



XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

## Seção II

### Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

### Seção III

#### Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

## Seção IV

### Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

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

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

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

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

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

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

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a

manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

### CAPÍTULO III

#### DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do [art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“[Art. 1º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

.....” (NR)

“[Art. 2º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

[IV](#) - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

[VI](#) - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... ” (NR)

“[Art. 4º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“[Art. 5º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

*Paulo Bernardo Silva*

## ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

<b>Instituição</b>	<b>Sede da Reitoria</b>
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza



Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

## ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

<b>Escola Técnica Vinculada</b>	<b>Instituto Federal</b>
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

## ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

<b>Escola Técnica Vinculada</b>	<b>Universidade Federal</b>
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

**Anexo 2 - Normativa Docente****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS****Conselho Superior**

Rua Ciomara Amaral de Paula, 167 – Bairro Medicina – 37550-000 - Pouso Alegre/MG  
Fone: (0XX35) 3449-6149/E-mail: [reitoria@ifsuldeminas.edu.br](mailto:reitoria@ifsuldeminas.edu.br)

**RESOLUÇÃO Nº 12/2012, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2012.*****Dispõe sobre a Normativa Docente do******IFSULDEMINAS.***

O Reitor e Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Professor Sérgio Pedini, nomeado pela Portaria número 689, de 27 de maio de 2010, publicada no DOU de 28 de maio de 2010, seção 2, página 13 e em conformidade com a Lei 11.892/2008, no uso de suas atribuições legais e regimentais, RESOLVE:

Aprovar a revisão da Normativa para as Atividades Docentes do IFSULDEMINAS, revogando a Resolução 025/2011, de 05 de agosto de 2011, nos termos a seguir:

**CAPÍTULO I****DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º - A presente Normativa trata das atividades dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, regidos pelas Leis nº 8.112/1990 e nº 11.784/2008, e dos Professores Substitutos, Lei nº 8.745/1993, em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 94.664/1987, a Portaria/MEC nº 475/1987 e demais orientações do Ministério da Educação.

Art. 2º - A aprovação da presente Normativa implica no compromisso de aplicação incondicional de seus termos à comunidade docente, nas diferentes funções e atividades desempenhadas pela mesma, seja nas atividades de Ensino, de Pesquisa, de Extensão e de Representação, bem como nas funções de Coordenação e Direção no âmbito do IFSULDEMINAS.

**CAPÍTULO II****DOS OBJETIVOS**

Art. 3º - Acompanhar o desenvolvimento da Atividade Docente e fornecer subsídios à

tomada de decisão, sendo observada a legislação vigente no que se refere a: avaliação do estágio probatório; progressão funcional; participação em congressos, seminários e congêneres; liberação para capacitação e qualificação; concessão de Dedicção Exclusiva.

Art. 4º - Regular o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades de: Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação, Extensão, Administrativo-Pedagógicas e de Representação dos docentes do Instituto tendo como objetivos específicos:

I. Estimular e valorizar a produção acadêmica nas indissociáveis atividades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão;

II. Estabelecer parâmetros qualitativos e quantitativos aos indicadores acadêmicos institucionais que conduzam à excelência nas avaliações de cursos e programas do Instituto, considerando os parâmetros estabelecidos pelo MEC;

III. Estabelecer referenciais que possibilitem equalizar as atividades e as condições de trabalho docente, respeitadas as suas particularidades e

IV. Contribuir para efetivar a concepção, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

### CAPÍTULO III

#### DO REGIME DE TRABALHO

Art. 5º - Os docentes estão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho:

I. Tempo parcial de 20 horas semanais;

II. Tempo integral de 40 horas semanais;

III. Dedicção exclusiva, sendo 40 horas semanais, estando vedado o exercício de outra atividade remunerada, pública e/ou privada, respeitando as exceções legais.

Parágrafo Único: A pedido ou com anuência do docente, suas atividades poderão ser desenvolvidas em 3 (três) turnos diários, desde que respeitadas as questões administrativas e legais.

Art. 6º - O professor ingressa na carreira em um dos regimes de trabalho – 20h ou 40h, preferencialmente com Dedicção Exclusiva –, conforme estabelecido em edital de concurso.

§ 1º – Para os professores cujo edital do concurso não previu o regime de Dedicção Exclusiva, esta poderá ser concedida mediante critérios objetivos que serão estabelecidos em regulamento próprio.

§ 2º - Para os professores que conquistaram a Dedicção Exclusiva, bem como aos que

ingressaram no regime de Dedicção Exclusiva prevista no edital do concurso, fica garantida a situação funcional.

#### CAPÍTULO IV

##### DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Art.7º - Entende-se por Plano de Trabalho Docente o detalhamento das atividades (Relação das atividades e Quadro de horários) a serem exercidas durante o semestre, com base nas pontuações específicas destinadas a cada uma das atividades, sua discriminação, as portarias de designação (se for o caso) e o local de trabalho.

§ 1º - A pontuação a que se refere este artigo está estritamente vinculada ao número de horas de trabalho docente que é de 20h ou 40h semanais.

§ 2º - O Plano de Trabalho Docente será publicado na *internet* através do sítio do *campus* em que o docente é lotado e no sítio do IFSULDEMINAS.

§ 3º - A Relação de atividades será avaliada no início do semestre letivo e validada no final do mesmo pela Comissão de Verificação.

§ 4º - O quadro de horários será composto pelas discriminações do atendimento ao discente, realizado pelo docente, e atendimento ao público, realizado pelo coordenador de curso presencial, nos diferentes níveis.

Art. 8º - O Plano de Trabalho Docente deverá ser elaborado semestralmente, conforme formulário eletrônico próprio a ser disponibilizado no sítio do *campus* e apresentado pelo docente em até quinze dias após o início do período letivo.

§ 1º - Todas as atividades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão previstas no Plano de Trabalho Docente deverão estar cadastradas nas respectivas coordenações.

§ 2º - O docente deverá ser informado das unidades curriculares que irá ministrar no semestre subsequente em, no mínimo, trinta dias antes do final do semestre letivo em curso, exceto em casos de afastamentos legais.

§ 3º - O Plano de Trabalho deverá ser avaliado pela Comissão de Verificação até 30 dias após seu recebimento.

§ 4º - O Plano de Trabalho aprovado pela Comissão de Verificação será publicado no sítio do *campus*. O docente poderá alterá-lo “on-line”, necessitando da avaliação da Comissão de Verificação para nova publicação.

§ 5º - As alterações do Plano de Trabalho, ao longo do semestre letivo, deverão ser publicadas pela Comissão de Verificação até 30 dias após seu recebimento.

Art. 9º - Cada docente em regime de trabalho de 40h deverá totalizar a pontuação mínima de oitenta pontos, a partir da soma da pontuação de suas atividades que se

encontram discriminadas.

§ 1º – Para o docente em regime de trabalho de 20h, todas as definições estabelecidas neste regulamento serão calculadas proporcionalmente.

§ 2º – A pontuação final de cada docente será obtida no final do ano letivo a partir da média de pontos atingidos no primeiro e no segundo semestres.

§ 3º – A pontuação será cumulativa de um semestre para o outro, durante o período de 1 (um) ano.

§ 4º – Considera-se que o docente que totalizar o mínimo de pontos estipulados neste artigo enquadra-se plenamente dentro das expectativas que esta normativa determina, ficando, portanto, a critério do mesmo, a possibilidade de assumir atividades além da pontuação mínima, sem obrigatoriedade.

Art. 10 – Os Planos de Trabalho Docente serão analisados pela Comissão de Verificação das Atividades Docentes e aprovados pela Diretoria do Departamento de Desenvolvimento Educacional, no prazo de 15 dias, prorrogável por igual período, em conformidade com o disposto nesta normativa.

## CAPÍTULO V

### DAS ATIVIDADES DE ENSINO

Art. 11 – As atividades de ensino consistem nas ações geradoras de aprendizagens, habilidades e competências intelectuais e técnicas diversificadas, que devem estar articuladas com princípios criativos, inovadores e formativos do cidadão e do discente. No ambiente escolar, estas ações estão diretamente vinculadas aos cursos, programas regulares de todos os níveis e modalidades de ensino e às atividades de pesquisa e de extensão ofertadas, de maneira indissociável, pela instituição.

§ 1º – O docente, atuando nas diversas atividades de Ensino, nos diferentes níveis e modalidades ofertados pela instituição, poderá atingir a pontuação mínima prevista no Art. 9º, observando os quantitativos de pontos estabelecidos nesta normativa.

§ 2º – As solicitações da Reitoria, Direção Geral, das Diretorias de Ensino e das Coordenações de Curso devem acontecer com, no mínimo, 2 (dois) dias úteis de antecedência, em conformidade com as atribuições gerais do cargo de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, expressas no artigo nº 111 da Lei nº 11.784/2008, deverão ser atendidas, ficando o servidor convocado isento de cumprir as atividades programadas durante o período de convocação.

§ 3º - O docente convocado ausente deverá apresentar sua justificativa a quem o convocou.

§ 4º – Serão consideradas Atividades de Ensino:

- I. Aulas;
- II. Preparação e registro de aulas/notas e elaboração de material didático;
- III. Orientação e Supervisão de Estágio Curricular;
- IV. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso;
- V. Atendimento ao discente;
- VI. Atendimento aos Programas de Nivelamento de Estudos;
- VII. Coordenação de Programas de Monitoria;
- VIII. Orientação de monitoria;
- IX. Atendimento a Programas de Acesso e Permanência;
- X. Orientação e Supervisão de Atividades Complementares;
- XI. Curso de Formação Inicial e Continuada com carga horária igual ou superior a 160 (cento e sessenta) horas.

Art. 12 – As aulas deverão ser distribuídas de acordo com as necessidades de cada *campus*, priorizando o processo de ensinar e de aprender e preponderando os aspectos educativos e coletivos sobre os aspectos administrativos e individuais. Parágrafo único – As aulas dos professores que assim o desejarem poderão ser distribuídas, de forma contínua, ou seja, sem intervalos (“janelas”), de modo que sejam concentradas no menor número possível de dias da semana, respeitando a operacionalidade da formação da grade de horários, tendo em vista permitir que se desenvolvam as demais atividades (de pesquisa, de extensão, de capacitação, de representação e administrativo-pedagógicas) previstas nesta normativa.

Art. 13 – A distribuição, a efetivação e o controle da carga horária do docente são de responsabilidade e orientação da Diretoria do Departamento de Desenvolvimento Educacional e de suas Coordenações, em estrita observância dos critérios desta normativa.

Art. 14 – A distribuição das disciplinas e da carga horária referente às aulas ocorrerá de forma equitativa entre os docentes da área de conhecimento. Caso não haja consenso, será realizada pela Diretoria de Desenvolvimento Educacional ou equivalente, com base nos seguintes critérios, nesta ordem:

- I. Área de conhecimento do edital do concurso;
- II. Área de formação acadêmica;
- III. Maior tempo de efetivo exercício docente na Rede Federal de Educação;
- IV. Maior tempo de efetivo exercício docente no IFSULDEMINAS;

Parágrafo único - Na distribuição de aulas dos cursos de pós-graduação, a maior titulação será considerada como segunda prioridade.

Art. 15 – A carga horária de aulas a ser cumprida pelo docente será de até 16 (dezesesseis) horas, eventualmente podendo chegar a 20 (vinte) horas.

I. O professor que não tiver outra atividade pontuada, exceto atendimento ao discente, cumprirá 20 (vinte) horas de aulas.

§ 1º – A carga horária de aulas corresponde às atividades teórico-práticas desenvolvidas em: salas de aulas, laboratórios, campo e ambientes tecnológicos.

§ 2º – A instituição, por meio dos coordenadores de cursos e equipe pedagógica, deverá realizar um estudo a fim de possibilitar que o docente atue simultaneamente, no máximo, em 3 (três) disciplinas ou componentes curriculares. O prazo para redefinição desse parâmetro é de 6 (seis) meses e o estabelecimento integral em 24 (vinte e quatro) meses.

§ 3º – No prazo de 3 (três) anos a carga-horária máxima de aulas dos docentes deverá ser de 16 (dezesesseis) horas.

§ 4º – No prazo de 12 (doze) meses a carga-horária de aulas para coordenadores de cursos presenciais será de, no mínimo, 6 (seis) horas e, no máximo, de 10 (dez) horas.

Art. 16 – Poderá ter reduzida a respectiva carga horária de aulas, o docente:

I. Que realizar pesquisa e/ou extensão aprovada pela instituição ou agências de fomento, respeitando o Art. 15 desta normativa;

II. Designado para exercer cargos de direção, coordenação de curso presencial, coordenação de polos em educação a distância institucional (sem remuneração) e representação conforme os capítulos IX e X desta normativa;

III. Quem estiver participando de programas de pós-graduação, de acordo com regulamentação específica, a ser elaborada pela Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (CAPEPI), respeitando o Art. 15 desta normativa.

Parágrafo único – A redução da carga horária de aulas vigorará durante o período em que o docente exercer a atividade que a justifique.

Art. 17 – Quando a carga horária de aulas do docente, nos cursos regulares, não atingir o mínimo estabelecido no Art. 15, a mesma será complementada seguindo as atividades discriminadas nesta normativa.

Art. 18 – A pontuação de atividades de ensino para efeito de contagem deverá considerar:



I. Aulas presenciais e não presenciais, com uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de Ensino Médio, Técnico, Graduação, Pós-Graduação e Formação Inicial; aulas

em cursos de férias (durante os recessos); aulas em Nivelamento de Estudos; aulas de reforço e/ou outros Programas de Acesso e Permanência – dois (2) pontos por hora;

II. Preparação de aulas presenciais e não presenciais e material didático – 100% (cem por cento) da pontuação de cada atividade relacionada no item I desse artigo;

III. Orientação de Estágio Curricular Supervisionado – máximo de 10 discentes, sendo (1) ponto por discente.

IV. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) /trabalho – máximo de 6 TCCs, sendo (3) pontos por TCC;

V. Atendimento regular ao discente, constante no horário de trabalho – máximo quatro (4) horas, (1) ponto por hora – com obrigatoriedade de desenvolver esta ação. O atendimento regular semanal ao discente deverá ser publicado com a previsão de dia, horário, local e turmas atendidas fora dos horários de aulas de seus alunos em, no máximo, 4 (horas) computadas inteiras, 1 (um) ponto por hora, com obrigatoriedade de desenvolver esta ação em pelo menos 1 (uma) hora semanal, segundo programação específica divulgada pela Coordenação Geral de Ensino.

VI. Coordenação de Programa de Monitoria – máximo um (1) programa, sendo (4) pontos;

VII. Supervisão de Atividades Acadêmico, Científico e Culturais (AACC) / curso – máximo um (1) curso, sendo (2) pontos;

VIII. Supervisão de Atividade de Pesquisa, Extensão e Cultura (APEC) e outras Atividades Complementares / curso – máximo um (1) curso, sendo (3) pontos;

IX. Aula em Atividade de Pesquisa, Extensão e Cultura (APEC) e outras Atividades Complementares / curso – máximo 16 pontos, pontuar conforme itens I e II desse artigo;

X. Realização de visita técnica, científica, cultural ou desportiva, acompanhamento em atividades extracurriculares, sendo (0,1) ponto por atividade;

Art. 19 - No exercício das atividades de ensino, os docentes do Instituto se incumbirão de:

I. Participar da elaboração da proposta pedagógica;

II. Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica;

III. Zelar pela aprendizagem do discente;

IV. Manter atualizado o lançamento de atividades, notas e frequência no Sistema

Acadêmico (informatizado ou manual);

V. Ministrando aulas, cumprindo as atividades que lhes são específicas: carga horária, conteúdo programático, planejamento, avaliação, desenvolvimento profissional e os dias letivos estabelecidos conforme a Lei nº 9.394/1996 e o parecer do CNE/CBE nº 015/2007;

VI. Estabelecer estratégias de recuperação para os discentes do ensino integrado, concomitante e subsequente de menor rendimento escolar;

VII. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

VIII. Participar de reuniões administrativo-pedagógicas;

IX. Comunicar à chefia imediata, com no mínimo quarenta e oito horas de antecedência, a ausência, mesmo quando em atividade de interesse da Instituição, salvo em situações emergenciais.

Art. 20 – Entende-se por dia letivo, nos termos da Lei nº 9.394/1996 e do parecer CNE/CEB nº 015/2007, a atividade que envolva professores e discentes em efetivo trabalho escolar, podendo ser desenvolvido em sala de aula ou em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, a pesquisas ou a atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada discente. A atividade escolar, portanto, também se caracterizará por toda e qualquer programação incluída no projeto político pedagógico da escola, sempre com frequência exigível e efetiva orientação, presença e participação de professores habilitados (ver parecer CNE/CEB nº 005/1997).

§ 1º – O calendário acadêmico não poderá substituir o dia letivo por cerimônia de formatura, vestibular, reunião de pais e mestres ou qualquer outra atividade que não caracterize o dia letivo.

§ 2º – Não é obrigatória a participação do docente em atividades de fiscalização, elaboração e correção de avaliações de cursos ou concursos, tais como o vestibular. Caso tenha interesse em participar de comissões de curso ou concursos deverá ser aplicada a Lei nº 8.112/1990.

§ 3º – Também é facultativo ao docente participar de cerimônia de formatura.

Art. 21 – A preparação de aulas e de material didático é parte integrante da carga horária dedicada às Atividades de Ensino, compreendendo a realização de estudos, pesquisas bibliográficas, planejamento e avaliação. Conforme a natureza destas

atividades e tendo em vista seu aspecto qualitativo, o docente poderá realizá-las em local de sua livre escolha, não sendo obrigado a cumprir a carga horária reservada a tais atividades no ambiente da instituição.

Art. 22 – Nos casos em que o docente estiver legalmente impedido de desenvolver suas atividades por período de até 30 (trinta) dias, caberá ao seu coordenador de curso e a equipe pedagógica em conjunto com o corpo docente, programar e planejar a reposição das aulas.

Parágrafo único - Caso a reposição das aulas não possa ser ministrada pelo docente responsável, as mesmas serão redistribuídas entre os docentes da área.

Art. 23 – A atividade de ensino é própria da carreira docente, não podendo ser delegada a terceiros.

## CAPÍTULO VI

### DAS ATIVIDADES DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Art. 24 – As atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação, articuladas indissociavelmente às atividades de Ensino e de Extensão, constituem-se na geração e divulgação do conhecimento científico e tecnológico a partir das necessidades da sociedade atual, a fim de expandir o conhecimento, envolvendo a comunidade acadêmica e aprimorando os processos de ensino, de aprendizagem e de extensão.

Art. 25 – Serão consideradas atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação, as ações dos docentes diretamente vinculadas a:

- I. Coordenação de Projetos de Pesquisa – máximo dois (2) projetos, sendo dez pontos (10) por projeto com fomento e sete pontos (7) por projeto sem fomento;
- II. Participação em Projetos de Pesquisa – máximo 2 projetos, sendo (3) pontos por projeto com fomento e (2) pontos por projeto sem fomento;
- III. Orientação de discente em Programa de Iniciação Científica e Tecnológica Institucional: máximo 5 discentes, sendo quatro (4) pontos por discente com bolsa e (2) pontos por discente sem bolsa;
- IV. Orientação de TCC “*Lato Sensu*” – máximo de 6 discentes, sendo (3) pontos por discente;
- V. Orientação de Dissertação (*Stricto Sensu*)/discente – máximo dois (2) discentes, sendo (6) pontos por discente;
- VI. Orientação de Tese (*Stricto Sensu*)/discente – máximo 2 discentes, sendo (8) pontos por discente;
- VII. Co-orientação de Dissertação e Tese (*Stricto Sensu*)/discente – máximo 2 discentes,

sendo (3) pontos por dissertação e (4) pontos por tese ;

VIII. Liderança/vice-liderança de Grupo de Pesquisa Institucional/grupo – máximo um 1 grupo, sendo (2) pontos;

IX. Publicação de artigo em periódico *Qualis A1, A2* – sem limite, sendo (15) pontos por artigo para autor e (8) pontos para coautor;

X. Publicação de artigo em periódico *Qualis B1 e B2* – sem limite, sendo (10) pontos para o autor e (5) pontos para o coautor;

XI. Publicação de artigo em periódico *Qualis B3, B4 e B5* – sem limite, sendo (5) pontos para o autor e (3) pontos para o coautor;

XII. Publicação de artigo em periódico *Qualis C* – sem limite, sendo (3) pontos para o autor e (2) pontos para o coautor;

XIII. Publicação de artigo em jornais de notícias e revistas (*magazine*) – máximo de 5 publicações, sendo (1) ponto por artigo;

XIV. Produção e lançamento de *software* / produção de piloto / projeto / protótipo – sem

limite, sendo (10) pontos por produção;

XV. Propriedade intelectual (processo, técnica, produtos e serviços) – patente, direito autoral – sem limite, sendo (15) pontos por propriedade;

XVI. Depósito de patente – sem limite, sendo (10) pontos por depósito;

XVII. Revisão de artigo de periódico e *ad hoc* – sem limite, sendo (1) ponto por artigo;

XVIII. Atuação como membro de corpo editorial – máximo 1 atuação, sendo (4) pontos;

XIX. Obtenção de bolsa de produtividade CNPq – máximo 1 bolsa, sendo (8) pontos;

XX. Atuação como parecerista *ad hoc* em eventos – máximo 2 atuações, sendo (0,5) ponto por evento;

XXI. Atuação como parecerista *ad hoc* em projetos de pesquisas – sem limite, sendo (0,3) ponto por atuação;

XXII. Participação em eventos técnicos, científicos e similares – sem limite, sendo (0,5) ponto por participação;

XXIII. Publicação de trabalho completo em anais de evento – nacional/internacional – máximo 3 publicações, sendo (4) pontos por publicação;

XXIV. Publicação de trabalho completo em anais de evento – local/regional – máximo 3 publicações, sendo (3) pontos por publicação;

XXV. Publicação de resumo expandido em anais de eventos – máximo 3 publicações, sendo (2) pontos por publicação;

XXVI. Publicação de resumo simples em anais de eventos – máximo 3 publicações, sendo (1) ponto por publicação.

Parágrafo único - Serão pontuadas as atividades relativas às pesquisas, que atendam as seguintes condições:

- I. Os pontos para artigos serão validados somente após a publicação, mediante comprovação ficando a cargo do docente o gozo da pontuação no semestre da publicação ou no semestre subsequente.
- II. O docente deverá estar incluído em um Grupo de Pesquisa cadastrado e certificado pela instituição no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e/ou grupo de pesquisa cadastrado pelo NIPE;
- III. Os projetos de pesquisa deverão estar articulados e inseridos nos respectivos Grupos de Pesquisa Institucional e/ou CNPq;
- IV. Os projetos de pesquisa serão validados, após aprovação, pelo NIPE.
- V. A validade da pontuação dos Projetos de Pesquisa será confirmada mediante apresentação de submissão de artigo em periódico e/ou publicação de trabalho completo em Anais de Evento e/ou relatórios semestrais enviados ao NIPE.
- VI. Em conformidade com as especificidades dos trabalhos de pesquisa, criação e difusão do conhecimento científico, a carga-horária destinada a tais atividades poderá ser cumprida pelo docente em ambiente exterior à instituição, de acordo com o Plano de Trabalho Docente.

## CAPÍTULO VIII

### DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Art. 26 – As atividades de extensão consistem nas ações de intercâmbio e colaboração entre instituição e sociedade, entre comunidade acadêmica e os diversos segmentos da sociedade, relacionando o IFSULDEMINAS às comunidades de seu entorno local, regional e nacional, e produzindo processos educativos, culturais, científicos e tecnológicos articulados indissociavelmente ao ensino e à pesquisa.

Art. 27 – Serão consideradas atividades de extensão: consultorias, assessorias, cursos, simpósios, conferências, congressos, seminários, fóruns, *workshops*, debates, palestras, atividades artísticas, esportivas, culturais e afins, propostas individual ou coletivamente, realizadas nos *campi* ou fora deles.

Parágrafo único – Serão consideradas atividades de extensão para efeito de pontuação:

- I. Coordenação de Projeto de Extensão e PIBID / projeto – máximo 2 projetos, sendo (10) pontos por projeto com fomento e (7) pontos por projeto sem fomento;

- II. Participação em Projeto de Extensão e PIBID / projeto – máximo 2 projetos, sendo (3) pontos por projeto com fomento e (2) pontos por projeto sem fomento;
- III. Orientação de discente em Projeto de Extensão / discente – máximo 3 discentes, sendo (4) pontos por discente;
- IV. Prestação de Serviço, Consultoria, Assessoria, Parecer, Perícia institucional / atividade – máximo 2 atividades, sendo (3) pontos por atividade;
- V. Coordenação de Comissão Organizadora de Eventos – máximo 3 coordenadorias, sendo (2) pontos por coordenação;
- VI. Atuação como membro de Comissão Organizadora de Eventos – sem limite, sendo (1) ponto por atuação;
- VII. Realização de palestras internas e externas ao *campus* – sem limite, sendo (0,5) ponto por palestra ministrada;
- VIII. Direção de espetáculo artístico (teatro, dança, música, visual, áudio) – máximo 2 direções, sendo 1,5 pontos por direção;
- IX. Atuação em espetáculo artístico (teatro, dança, música, visual, áudio) – máximo 2 atuações, sendo (0,75) ponto por atuação;
- X. Aulas em curso FIC, sem remuneração, até 159 h: 0,15 ponto por hora ministrada de aula.

Art. 28 – Os Projetos de Extensão, propostos por iniciativa do docente, deverão estar de acordo com as políticas de extensão da Instituição e serem aprovados pelo NIPE.

§ 1º – Para a pontuação referente à publicação da extensão serão utilizados os mesmos critérios empregados na pesquisa.

§ 2º – A validade da pontuação dos Projetos de Extensão será confirmada mediante apresentação e aprovação pelo NIPE de boletins técnicos, de submissão de artigo em periódico, publicação de trabalho completo em Anais de Evento e/ou relatórios semestrais enviados ao NIPE.

## CAPÍTULO IX

### DAS ATIVIDADES ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICAS

Art. 29 – As Atividades Administrativo-Pedagógicas consistem na coordenação e/ou execução de ações visando o apoio à gestão institucional.

Art. 30 – São consideradas Atividades Administrativo-pedagógicas para efeito de pontuação:

- I. Presidência/coordenação de Comissões e Órgãos Colegiados – máximo de 1 presidência/coordenadoria, sendo (4) pontos;

II. Atuação como membro titular de órgãos colegiados / comissão – máximo de 2 atuações, sendo (2) pontos por atuação;

III. Coordenação de curso presencial – máximo 1 coordenadoria, sendo, no máximo, 56 (cinquenta e seis) pontos e, no mínimo, 40 (quarenta) pontos;

IV. Coordenação de *campus*, de polos de educação a distância institucional, sem remuneração: máximo (1) coordenadoria, sendo (32) pontos.

V. Atuação como responsável por Unidade Produtiva de Ensino, Pesquisa e Extensão / área ou equivalente – máximo 1 atuação, sendo (16) pontos, com 08 horas de dedicação na Unidade.

VI. Presidência de COPESE – (8) pontos;

VII. Atuação como membro COPESE – (4) pontos;

Art. 31 – Poderá ficar sem carga horária de aula, o docente designado para exercer os cargos de Reitor, Pró-Reitor, Diretorias ligadas à reitoria, Assessoria Internacional, Diretor Geral, Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional, Direção do Departamento de Administração e Planejamento.

Parágrafo único. O Diretor Geral terá um limite de, no máximo, 5 % (cinco por cento) do total de docentes efetivos do *campus* sob sua administração para designar como atividade administrativa-pedagógica, sem a obrigatoriedade de desenvolver outras atividades. Nesta porcentagem, incluem-se Diretoria do Departamento de Desenvolvimento Educacional, Diretoria do Departamento de Administração e Planejamento ou equivalentes. Todos os cargos referidos, assumindo tais ações especificadas para cada um deles, têm a pontuação mínima reconhecida, ou seja, 80 (oitenta) pontos.

Art. 32 – As atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação, além de outras previstas na legislação vigente são consideradas atividades acadêmicas que podem ser assumidas por docentes, em conformidade com os incisos II dos art. 3º e 4º do Anexo ao Decreto nº 94.664 de 23 de julho de 1987 e, no que couber, da Lei nº 11.301 de 10 de maio de 2006, do Artigo 111 da Lei nº 11.784/2008 e da Lei nº 11.892/2008

## CAPÍTULO X

### DAS ATIVIDADES DE REPRESENTAÇÃO

Art. 33 – As Atividades de Representação funcional e profissional docente consistem na coordenação e/ou na execução de ações voltadas para a representação funcional docente.

Art. 34 – São consideradas atividades de Representação:

- I. Presidência/coordenação de comissões e órgãos colegiados de interesse docente e institucional, como a CPA, a CPPD, a Comissão/Comitê de Ética e outros – sem limite, sendo (8) pontos por presidência/coordenadoria;
- II. Membro titular de comissões e órgãos colegiados de interesse docente e institucional, como a CPA, a CPPD, a Comissão/Comitê de Ética, CONSUP e outros – sem limite, sendo (4) por atividade;
- III. Membros do NIPE: líder - 16 (dezesesseis) pontos, vice-líder - 8 (oito) pontos e demais membros 4 - (quatro) pontos.
- IV. Atuação como membro titular do CADEM, CEPE, NDE, NIT e Câmaras – sem limite, sendo (4) pontos por atuação;
- V. Presidência/coordenação de Base do Sindicato Profissional que inclua a Representação Docente – sendo (16) pontos, observando a legislação sindical.
- VI. Atuação como membro da diretoria de Base do Sindicato Profissional que inclua a Representação Docente – sendo (4) pontos;

Parágrafo Único – A participação nas Atividades de Representação será registrada nos instrumentos respectivos de cada órgão ou instituição.

## CAPÍTULO XI

### OUTRAS ATIVIDADES DOCENTES

Art. 35 - São consideradas outras atividades docentes:

- I. Participação em banca de avaliação de TCC, Ensino Técnico Profissional de nível médio – sem limite, sendo 0,4 ponto por participação;
- II. Participação em banca de avaliação de TCC, Ensino Superior – sem limite, sendo (0,6) ponto por participação;
- III. Participação em banca de avaliação de TCC, “*Lato Sensu*” – sem limite, sendo (0,7) ponto por participação;
- IV. Participação em banca de avaliação de Dissertação “*Stricto Sensu*” – sem limite, sendo (1,0) ponto por participação;
- V. Participação em banca de avaliação tese de doutorado “*Stricto Sensu*” – sem limite, sendo (1,5) pontos por participação;
- VI. Participação em banca de avaliação de estágio / banca - sem limite, sendo (0,2) ponto por participação;
- VII. Publicação de livro com ISBN – sem limite, sendo (20) pontos por publicação para o autor único ou (15) pontos nos casos de mais de um autor;



- VIII. Publicação de capítulo de livro com ISBN – sem limite, sendo autor único e primeiro autor (15) pontos ou (8) pontos nos casos de mais de um autor.
- IX. Organização ou editoração de livro com ISBN – sem limite, sendo (15) pontos por organização ou editoração;
- X. Tradução de livro com ISBN – sem limite, sendo (15) pontos por tradução;
- XI. Tradução de capítulo de livro e artigos completos com ISBN ou ISSN – sem limite, sendo (5) pontos por tradução;
- XII. Participação em cursos de qualificação e aperfeiçoamento de, no mínimo, 160 horas – máximo 1 curso, sendo (4) pontos;
- XIII. Participação como discente em cursos “*Lato Sensu*” – máximo 1 curso, sendo (4) pontos;
- XIV. Participação como discente em curso de mestrado ou doutorado, *Stricto Sensu*, em disciplina isolada – máximo 2 disciplinas, sendo (4) pontos por disciplina;
- XV. Participação como discente em curso de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, *Stricto Sensu*, com flexibilização de horário – máximo 1 curso, sendo (16) pontos;
- XVI. Representação em conselho / colegiados externos (comunitários, empresariais, profissionais, etc.) – máximo 2 representações, sendo (0,5) ponto por representação;
- XVII. Participação em reuniões externas de interesse do IFSULDEMINAS / reunião – sem limite, sendo (0,2) ponto por reunião;
- XVIII. Participação em comissões externas de avaliação institucional e de cursos – máximo 2 participações, sendo (0,5) ponto por participação.

§ 1º – Os pontos dos itens VII a XI serão atribuídos somente após a publicação mediante comprovação;

§ 2º – Os itens XII, XIII, XIV e XV deverão ser contemplados na regulamentação da CAPEPI.

## CAPÍTULO XII

### DO ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES

Art. 36 – A verificação das atividades dos docentes serão realizadas por uma comissão constituída em cada um dos seus *campi*, pelo Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional, presidente nato, pelo Coordenador Geral de Ensino ou equivalente, por dois representantes dos coordenadores de cursos, por dois representantes da CPPD do IFSULDEMINAS, eleitos em seus *campi*, e por três membros de representação docente, eleitos por seus pares para este fim, para mandato de dois anos.

Parágrafo Único: A Comissão de Verificação nos novos *campi* será constituída extraordinariamente pelo Coordenador Geral de Ensino e por dois docentes, eleitos pelos seus pares.

Art. 37 – O docente deverá encaminhar à Diretoria do Departamento de Desenvolvimento Educacional do *campus* o Relatório Semestral de Trabalho referente às atividades por ele desenvolvidas, devidamente comprovadas, em até 10 dias após o término do semestre em curso, conforme estabelecido no calendário acadêmico, a fim de comprovar o cumprimento do Plano de Trabalho, que deverá ser analisado juntamente com a Comissão de Verificação das Atividades Docentes.

§ 1º – Para a validação do Relatório de Trabalho, o docente deverá ter concluído o lançamento das atividades, notas e frequência no Sistema Acadêmico, relativas ao período vigente.

§ 2º – O não cumprimento da pontuação mínima prevista neste regulamento deverá ser justificado ou compensado no semestre imediatamente posterior.

Art. 38 – As atividades de mesma natureza, desenvolvidas pelo docente, serão pontuadas uma única vez.

### CAPÍTULO XIII

#### DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 39 – O descumprimento deste regulamento será passível de apuração e aplicação de penalidades nos termos das Leis nº 8.112/1990, nº 11.784/2008, nº 8.745/1993 e suas alterações.

§ 1º - O docente e/ou o gestor que descumprir as obrigações contidas nesta normativa, segundo análise da Comissão de Verificação das Atividades Docentes, infringirá os itens

I e III do artigo 116 da Lei nº 8.112/1990.

§ 2º – O docente que não atingir a pontuação mínima deverá justificar seu desempenho perante a Comissão de Verificação das atividades docentes.

Art. 40 – Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão de Verificação das Atividades Docentes.

Parágrafo único – Caso haja recurso, ouvida a Comissão de Verificação das Atividades Docentes, será encaminhado ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE para a emissão de parecer.

Art. 41– O docente deverá participar das reuniões dos cursos aos quais esteja vinculado, podendo ausentar-se desde que esteja envolvido em outra atividade docente.

Art. 42 A participação em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão remuneradas, quando exercidas fora da carga horária de trabalho, não gera pontuação na normativa.

§ 1º – A liberação de professores para atuarem nas atividades citadas fica condicionada ao cumprimento da pontuação mínima exigida pela normativa docente, 80 (oitenta) pontos.

§ 2º – A indicação dos professores para atuarem nas atividades citadas deve priorizar os docentes com maior pontuação.

Art. 43- A liberação para a participação em eventos externos, com ônus para a instituição, deverá ser, no máximo, 02 (duas) saídas por ano. O docente deverá encaminhar no início do semestre, eventos previstos, sua justificativa ao NIPE, que elaborará a planilha de demandas e a encaminhará ao Departamento de Desenvolvimento Educacional/Coordenadoria Geral de Ensino e aos coordenadores de curso para providenciarem a substituição do docente.

Parágrafo Único: Casos excepcionais deverão ser analisados pelo NIPE, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

Art. 44 – Este regulamento será reavaliado a cada 12 (doze) meses pela Comissão de Acompanhamento da Normativa Docente, composta de acordo com a Resolução 075, 08 de dezembro de 2011.

Art. 45 – Os docentes ingressantes ou afastados por mais de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias e aquelas que retornarem da licença maternidade, para adaptação, não estarão sujeitos às penalidades previstas nesta normativa, nos primeiros 6 (seis) meses.

Art. 46 – Membros suplentes de colegiados/órgãos de representação serão pontuados com 50 (cinquenta) por cento dos pontos estabelecidos para seus titulares.

Art. 47 - Esta Resolução entrará em vigor a partir da data de sua publicação revogando as disposições contrárias.

Pouso Alegre, 27 de fevereiro de 2012

Sérgio Pedini

Presidente do Conselho Superior

IFSULDEMINAS