



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**JOCELAINÉ OLIVEIRA DOS SANTOS**

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO  
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA – EBTB DO  
IFRR**

São Leopoldo

2016

**JOCELAINÉ OLIVEIRA DOS SANTOS**

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO  
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA – EBTT DO  
IFRR**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor(a), pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. José Ivo Follmann.

Coorientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto.

São Leopoldo

2016

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237t

Santos, Jocelaine Oliveira dos.

Tensões e contradições nos processos identitários do Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT do IFRR / Jocelaine Oliveira dos Santos. –

São

Leopoldo, 2016.

212 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Ivo Follmann.

Coorientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

1. Processos identitários. 2. Docentes EBTT. 3. Nova institucionalidade dos IFs.  
I. Título. II. Follmann, José Ivo (orientador). III. Silva Neto, João Paulino da (coorientador).

CDU – 371.13

Maria de Fátima Andrade Costa – CRB-11/453 - Bibliotecária/Documentalista (UFRR)

**JOCELAINE OLIVEIRA DOS SANTOS**

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO  
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA – EBTT DO  
IFRR**

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor(a), pelo Programa de  
Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS, da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 09, de novembro de 2016

---

Prof. Dr. José Ivo Follmann  
Orientador – UNISINOS

---

Prof. Dr. Solon Viola  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UNISINOS

---

Profª. Dra. Berenice Corseti  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS

---

Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto  
Universidade Federal de Roraima – UFRR

---

Egon Roque Fröhlic  
Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT

## **DEDICATÓRIA**

Àquela que me ensinou o valor do estudo e da dedicação, mesmo sob intempéries, minha mãe, Joacenira!

Àquele que esteve ao meu lado sempre, companheiro de jornada na Terra, meu amor, Claudio!

Aos meus pares da humana docência.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força e fé. Refúgio de todos os dias.

Ao professor Dr. José Ivo, orientador deste trabalho de pesquisa, pelo acompanhamento constante, mesmo com as distâncias geográficas. Suas palavras sábias, eivadas de ternura, foram muito importantes nessa jornada.

Ao professor Dr. João Paulino, coorientador desse trabalho, pela serenidade e guiamento ao longo desse caminhar.

A minha mãe, exemplo de tudo.

Ao meu amado Claudio, pelo companheirismo e presença. Sua força e apoio sempre me inspiraram a seguir.

Aos meus amigos, tão importantes nessa jornada. Vocês são minha rede de proteção. Aqui, represento a todos pela amiga de sempre, Taty.

Aos companheiros de curso, pelo período de convivência e troca de experiências, em especial às meninas do 2º andar, aqui representadas pelas minhas amigas de vida, Adeline e Daygles.

Aos servidores do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR pela disponibilização dos registros e documentação desta Instituição e pela oportunidade deste convênio com a UNISINOS.

Aos entrevistados cujas narrativas foram imprescindíveis para a construção deste trabalho de pesquisa.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto.

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

*Paulo Freire.*

*E toda humana docência  
Para inventar-se um ofício  
Ou morre sem exercício  
Ou se perde na experiência.*

*Cecília Meireles.*

## RESUMO

Tensões e contradições nos processos identitários do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica é uma proposta de discussão e compreensão sobre os processos de identidades dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), pensados no bojo da (inter) relação de dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais que, amalgamadas, constroem os sentidos de ser professor do IFRR. Consideramos que para entender os processos de identidades do docente EBTT não podemos perder o horizonte do cruzamento inter-relacional das dinâmicas subjetivas, como processos biográficos, de valores, de afetos, de cidadania político-ideológica, de formação e trajetórias de vida, entre outros; das dinâmicas profissionais, como a relação com a escolha ou não da docência como profissão, da socialização com seus pares, com os demais docentes e com as linhas pedagógicas da Instituição; e as dinâmicas institucionais, forjadas pelos documentos norteadores que instituem/constituem a rotina do docente do IFRR. Assim, para tentar responder a estas questões, construí neste trabalho a concepção de processos identitários a partir do aporte teórico de autores como: Dubar (2005, 2009, 2010), Hall (2000, 2011), Bajoit (2006), Bauman (2001, 2005), Follman (2001, 2012). Para trabalhar a noção de docência como ação orientada ao Outro e com o Outro, utilizei autores como Arroyo (2001), Tardiff e Lessard (2009, 2011), Imbernón (1999, 2010) e Nóvoa (1992). Já para delinear a ideia de subjetividade como espaço de construção dos processos identitários dos docentes EBTT, me apoiei, principalmente, em Bajoit (2006). Pretende-se, a partir deste trabalho e da análise dos processos identitários dos docentes, configurar uma pesquisa que possa contribuir para a compreensão das dinâmicas identitárias no âmbito institucional e profissional, ampliando a discussão necessária sobre o objeto das identidades docentes. Intencionamos, também, trazer a possibilidade de um entrecruzamento teórico para a noção de processos identitários, necessário à compreensão da profissão docente. Vislumbramos, ainda dentro de nossas expectativas, contribuir com as discussões sobre a formação de professores, especialmente para Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Para tanto, construímos um *corpus* de análise discursiva a partir da coleta de dados utilizando-se da observação participante, análise documental e entrevista compreensiva, a fim de construir três categorias analíticas: *instituição ornitorrinca*, *docências incertas e futuro flutuante* que, juntas, ajudaram a elucidar a questão central do estudo.

Palavras-chave: Processos identitários. Docentes EBTT. Nova institucionalidade dos IFs.



## ABSTRACT

Tensions and contradictions in identity processes Professor of Basic Education, Technical and Technological is a proposal for discussion and understanding of the identity processes of teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR), thinking these processes in the midst of (inter) relationship of subjective dynamic, professional and institutional that amalgamated, build the sense of being a teacher of IFRR. We believe that to understand the EBTT teaching identities processes can not lose the horizon of inter-relational intersection of subjective dynamics, as biographic processes, values, emotions, political and ideological citizenship, training and life trajectories, among others ; professional dynamics, the relationship with the choice or not of teaching as a profession, socialization with their peers, with the other teachers and the pedagogical lines of the institution; and institutional dynamics, forged by guiding documents establishing / constitute the routine of teaching IFRR. So to try to answer these questions, we will build on this work to design identity processes from the theoretical contribution of authors such as: Dubar (2005, 2009, 2010), Hall (2000, 2011), Bajoit (2006), Bauman (2001, 2005), Follman (2001, 2012). To work the notion of teaching as action oriented to the Other and the Other use authors as Arroyo (2001), Tardiff and Lessard (2009, 2011), Imbernon (1999, 2010) and Nóvoa (1992). Have to outline the idea of subjectivity as a building space of identity processes of EBTT teachers will support us, especially in Bajoit (2006). We plan, from this work and the analysis of the identity processes of teachers, set up a research which may contribute to the understanding of identity dynamics in the institutional and professional framework, expanding the necessary discussion on the subject of teachers' identities. We intend also bring the possibility of a theoretical intersection to the notion of identity processes necessary to the understanding of the teaching profession. We see, still within our expectations, contribute to discussions on teacher training, especially for the Federal Professional Education Network, Technical and Technological. Therefore, we constructed a discursive analysis of corpus from the data collection using participant observation, document analysis and comprehensive interview in order to build three analytical categories: duckbill institution uncertain teaching and buoyant future that together helped elucidate the central question of the study.

Keywords: Identity processes. EBTT teachers. New institutional framework of IFs.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de servidores por Câmpus.....	114
Quadro 2 -	Quantitativo de servidores por regime de trabalho.....	114
Quadro 3 -	Descrição do perfil dos informantes após a seleção inicial.....	118
Quadro 4 -	Resumo do percurso metodológico alinhados aos objetivos e ao problema de pesquisa.....	129

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Expansão da Rede Federal.....	16
Figura 2 -	Educação Profissional e Tecnológica.....	16
Figura 3 -	Cenário da Rede Federal.....	17
Figura 4 -	Mapa de Roraima x <i>Campi</i> do IFRR.....	18
Figura 5 -	Panorama sintético do contexto internacional ao local.....	22
Figura 6 -	Fluxo ilustrativo das dinâmicas que compõem os processos identitários dos docentes EBTT.....	23
Figura 7 -	Mapa de unidades do IFRR.....	59
Figura 8 -	Entrada do Campus Boa Vista Centro.....	59
Figura 9 -	Triangulação de procedimentos de coletas de dados.....	120
Figura 10 -	Fluxo dos achados da pesquisa e sua relação com os processos identitários docentes.....	154
Figura 11 -	Fluxo (in)conclusivo da pesquisa.....	156

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação ao sexo.....	116
Gráfico 2 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação inicial.....	116
Gráfico 3 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à faixa etária.....	116
Gráfico 4 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à Região de Origem.....	116
Gráfico 5 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação ao tempo de docência no serviço público.....	116
Gráfico 6 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação inicial – Licenciatura.....	116
Gráfico 7 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação inicial – Bacharelado.....	117
Gráfico 8 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação inicial – Tecnólogos.....	117
Gráfico 9 -	Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação geral por área.....	117

## LISTA DE SIGLAS

BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BRICS	Organização de Países Emergente (Brasil, Rússia, Índia, China e África)
CEFET-RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFRR	Escola Técnica Federal de Roraima
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFs	Institutos Federais
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRONATEC	Programa Nacional ao Ensino Técnico e Emprego
REPT	Rede de Educação Profissional e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação tecnológica e Profissional
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSOS E DESAFIOS DA NOVA INSTITUCIONALIDADE DOS IFs.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>CONTEXTO NACIONAL.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.1</b>	<b>O primeiro período de 1909 a 1940.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.2</b>	<b>O segundo período de 1941 a 1970.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1.3</b>	<b>O terceiro período de 1971 a 1996.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1.4</b>	<b>O quarto período de 1996 a 2008.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2</b>	<b>CONTEXTO LOCAL.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3</b>	<b>A NOVA INSTITUCIONALIDADE E OS DESAFIOS DOCENTES.....</b>	<b>60</b>
<b>3</b>	<b>A DOCÊNCIA E SEUS SENTIDOS EM TEMPO DE INCERTEZAS.....</b>	<b>69</b>
<b>3.1</b>	<b>TEMPOS DE INCERTEZA.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2</b>	<b>SENTIDOS DA DOCÊNCIA.....</b>	<b>87</b>
<b>3.3</b>	<b>PROCESSOS IDENTITÁRIOS.....</b>	<b>99</b>
<b>4</b>	<b>DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>111</b>
<b>4.1</b>	<b>PROCEDIMENTOS OU TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS.....</b>	<b>119</b>
<b>4.1.1</b>	<b>Observação participante.....</b>	<b>121</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Entrevista compreensiva.....</b>	<b>122</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Análise documental.....</b>	<b>125</b>
<b>4.2</b>	<b>PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>126</b>
<b>5</b>	<b>PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES NO IFRR.....</b>	<b>130</b>
<b>5.1</b>	<b>INSTITUIÇÃO ORNITORRINCA.....</b>	<b>132</b>
<b>5.2</b>	<b>DOCÊNCIAS INCERTAS.....</b>	<b>141</b>
<b>5.3</b>	<b>FUTURO FLUTUANTE.....</b>	<b>149</b>
<b>6</b>	<b>ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES.....</b>	<b>153</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE(S).....</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A página em branco. Ei-la aqui. Iniciar sempre é o mais difícil. Por onde, então? Ocorreu-me a metáfora criativa de Francisco de Oliveira (1972) para explicar o Brasil: o ornitorrinco. Não que a presente tese tenha a pretensão de sê-lo tão magistralmente criativo. A ideia é apenas tentar aproximar o tema que a move a esta lógica aplicada pelo emérito sociólogo. Para Oliveira, a compreensão do Brasil e suas faces partiria da simbiose ou “perfeita desarmonia” entre o atraso e a modernidade, entre o que nos move adiante e o que nos prende ao arcaico. A compreensão de uma sociedade fruto de pedaços que, muitas vezes, parecem desconexos como o corpo do próprio ornitorrinco.

Analogias à parte e resguardando o local desta incipiente pesquisa, aproximo meu objeto deste ornitorrinco: *Tensões e contradições nos processos identitários do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT*. A aproximação da metáfora é fruto de minhas inquietações como professora pesquisadora da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REPT). Há seis anos docente EBTT<sup>1</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR. Pensar essa instituição me levou a muitos questionamentos: que instituição é essa, cuja proposta enquanto política primeira de Estado é ser referência, mas que ao mesmo tempo parece conflitar sobre seus sentidos e propósitos? Quem somos nós, docentes, ainda vivenciando lógicas pretéritas ao mesmo tempo em que precisamos nos encontrar num cenário de novas exigências? Como tudo isso implica no nosso cotidiano e nos move enquanto professores? Eis meu pequeno ornitorrinco.

Fruto dessa série de inquietações que surgiram, primeiramente, da convivência heterogênea com docentes de diversas áreas do conhecimento e formações múltiplas. Esta heterogeneidade, marcante em toda a Rede Federal, sobretudo a partir de 2008, quando da transformação das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais, em Institutos Federais de Educação, autárquicos em suas ofertas da Educação Básica à Pós-Graduação, constitui-se como um campo de possibilidades plural para buscar compreender a sociedade em que vivemos e o que se pretende Educação Pública em nosso país.

Desta convivência plural no IFRR, aguçou-se um interesse em saber como estes docentes transitavam, institucionalmente, profissionalmente e biograficamente, construindo espaços de identidades, pertencimento e autoidentificação do ser professor EBTT. Parte-se da ideia de que, ao adentrar à Rede Federal, o novo docente deparar-se-ia com o desafio de

---

<sup>1</sup> Professor EBTT é a denominação que se se dá aos docentes atuantes na Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008.

ministrar aulas para cursos da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, em diversas modalidades e níveis, constituindo-se sujeito professor EBTT em uma dinâmica marcada pelos múltiplos desafios da docência e do novo cotidiano institucional, sobretudo a partir da lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em 2008, com a transformação dos antigos Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a educação profissional passou por uma recondução do seu *modus operandi* e uma profunda reconstrução. Por conseguinte, reconduziu o próprio conceito de exercer a docência e de ser professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Novos cenários, novas exigências.

O Secretario Eliezer Pacheco, titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, à época desta renovação, 2008, afirmou que os Institutos Federais fazem parte de uma Rede Federal que:

por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2011, p. 13, grifo nosso).

Neste sentido, os Institutos Federais se inserem em uma gama de medidas do Governo Federal que propõem (ou impõem, discutiremos a partir desta pesquisa), inclusive, um novo olhar e um novo entendimento para o exercício da docência. É imperioso, portanto, buscar compreender tais exigências que colocam sobre a docência novos sentidos.

Quando se afirma, por exemplo, no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no art. 9º que “As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” parte-se do pressuposto que a Educação Profissional ofertada pelos Institutos, incluindo aí o IFRR, necessita de um profissional que conjugue suas experiências prévias a uma formação



pedagógica necessária ao desenvolvimento pleno do educando. Porém, não está claro a que formação pedagógica buscamos.

Neste sentido, constituir-se professor estaria além das dinâmicas de formação profissional. Ampliaria a paisagem para aspectos biográficos/subjetivos, por exemplo, e para o entrecruzamento de dinâmicas muito mais profundas, como a institucional e o seu papel na construção desta docência.

Pode-se afirmar que há, nos IFs, um verdadeiro mosaico da formação docente – que vai de professores formados nas escolas de educação a técnicos recém-saídos dos cursos técnicos, de tecnólogos e engenharias, de diferentes áreas, a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento. Esse conjunto de saberes, aliado a aspectos biográficos e institucionais, certamente tornam o fazer docente EBTT cotidiano bastante complexo.

Este repensar da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica acompanha a intensa onda de reformas educacionais, iniciada na década de 90, em toda a América Latina. Considerada uma autêntica revolução educacional, ela impacta na reconstrução do que está posto e implica um repensar no que está por vir. E como propor tamanha reconstrução se os atores professores envolvidos neste processo não se constituírem como sujeitos históricos e sociais desta dinâmica?

Como consequência desta toada de mudanças paradigmáticas globais e para a América Latina, a reconfiguração da Rede Federal de Educação no Brasil impõe-se, com a criação dos Institutos, e diz-se dela uma autêntica revolução necessária (PACHECO, 2011). Ela acompanha um “cardápio” proposto pelo Governo Federal, intensificado em 2003, com medidas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Universidade para Todos (ProUni), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), apenas para citar alguns.

Assim, os Institutos surgem, pelo menos na teoria, para congregarem “uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade [...] e têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país”. (PACHECO, 2011, p. 11). Na prática, uma política pública que visa conduzir o Brasil ao seu lugar de competidor no cenário globalizado para um país desenvolvido, formando não só mão de obra especializada como também mercados consumidores necessários.

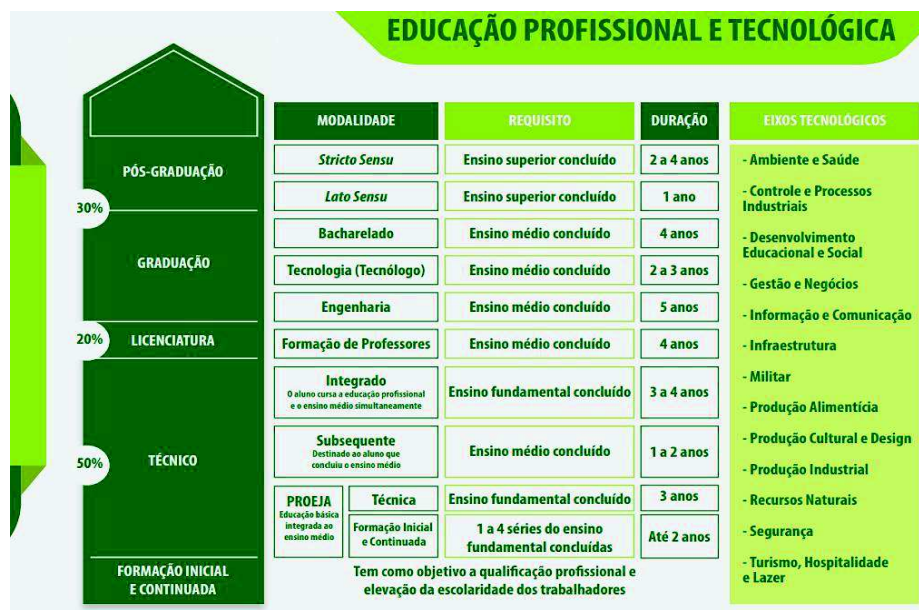
Figura 1- Expansão da Rede Federal



Fonte: MEC (2015).

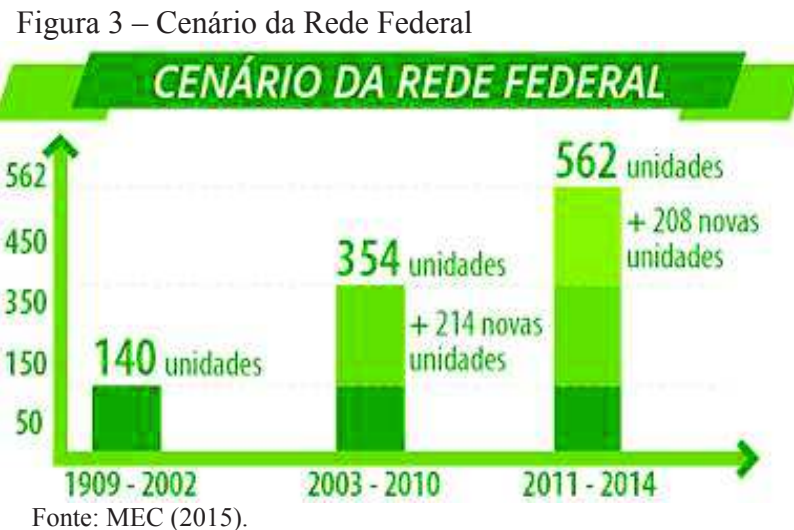
Enquanto estrutura organizacional, configura-se em 38 Instituições multicampi, aproximadamente, espalhadas pelo país em mais de 560 unidades, ofertando desde a Educação Técnica (50% de sua oferta), passando a formação de professores, através das Licenciaturas (20% da oferta), as graduações Tecnológicas, até as Especializações, Mestrados Profissionais e Doutorados (30% da oferta) voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Figura 2 – Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: MEC (2015).

Em termos de crescimento, a REPT (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica) formada pelos: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Colégio Pedro II e Universidade Tecnológica Federal, com mais de 33 mil docentes, pode ser vista nos elevados números da expansão:



Enquanto estrutura pedagógica, prima pela transversalidade, a partir do diálogo entre educação e tecnologia nas matrizes tecno-pedagógicas, e pela verticalização do ensino (da Educação Básica à Pós-Graduação), permitindo que o aluno transite em espaços educativos que delineiam itinerários formativos mais amplos. Isso exige dos docentes a atuação em diversos níveis de ensino, o que, consideramos, impacta sobremaneira o seu fazer docente, e um domínio técnico-tecnológico que, muitas vezes, extrapola o seu saber docente.

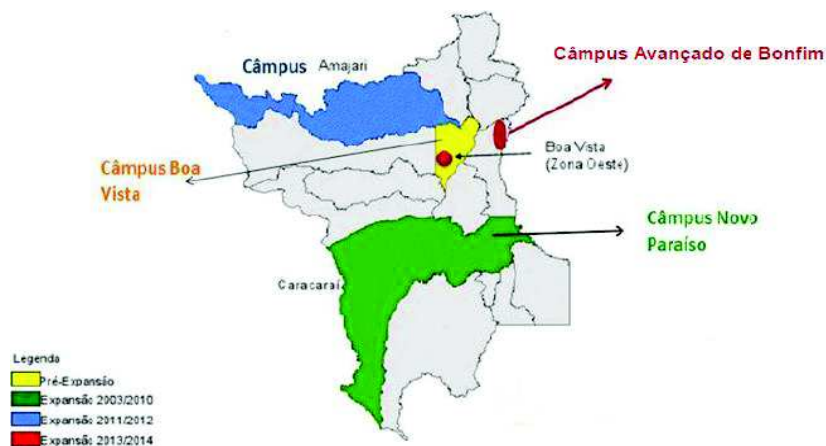
Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. (PACHECO, 2011, p. 27, grifo nosso).

Em Roraima, no caso do IFRR, acompanhando ainda a expansão da REPT, podemos demarcar três períodos: 1993- 2002 – período de consolidação da Escola Técnica Federal de Roraima, com a transformação da antiga Escola Técnica do Estado e do ex-Território em escola

federal; 2002 – 2006 – CEFETRR, Centro Federal de Educação Tecnológica, com o fomento do primeiro Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e abertura de cursos de Tecnologia e Licenciaturas ; 2008 – hoje - IFRR com a o plano de expansão dos Institutos Federais e assinatura do Termo de Acordo de Metas, explicado mais adiante.

Nesse contexto, o Instituto Federal de Roraima, nosso objeto de estudo, aumentou consideravelmente seus *campi* de atuação, a saber: 1) o antigo CEFET-RR se transformou em IFRR/Campus Boa Vista em 2002, renomeado em 2015 como Campus Boa Vista Centro - CBVC; 2) a Unidade Descentralizada do Novo Paraíso que se transformou em Campus Novo Paraíso em 2007; 3) a Unidade Descentralizada do Amajari que se transformou em Campus Amajari em 2010; 4) o Campus Boa Vista/Zona Oeste - 2013; 5) Campus Avançado do Bonfim - 2014.

Figura 4 – Mapa de Roraima x *Campi* do IFRR



Fonte: PDI/ IFRR – Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (2014-2018).

É notório o fato de que a Educação Profissional, na história das políticas em educação brasileira, apareceu quase sempre relegada a um plano secundário ou menor, diferentemente do seu lugar atual. Por anos, amargou-se uma educação técnica apartada de uma formação humana, privilegiando as ideias de constituição de uma massa de mão de obra pouco reflexiva para um ávido mercado de trabalho. Nos anos 90, a educação profissional parece ter reencontrado seus caminhos, através de reformas e contrarreformas, planos e programas. Contudo, um olhar mais atento nos revela que o processo não pode ser considerado pacífico e ordeiro como muitos documentos institucionais insistem em desenhar.

Na década de 90, as escolas técnicas de nível médio passaram a assumir o papel de porta-voz da educação profissional no Brasil. Especialmente em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que passa a encarar

a formação profissional como um projeto de Estado. Trata-se de uma recondução do espaço da Educação Profissional frente às demais modalidades de educação, gerada no interior de uma disputa.

Do período republicano (1892 – hoje), destacam-se, para a compreensão do cenário da educação profissional, 3 concepções (VIEIRA, 2014): a Reforma – 1996/2004 (período em que a educação profissional volta ao debate da educação nacional e que a educação técnica e propedêutica se afastam); a Contrarreforma 2004/2008 (tentativas de reintegração da formação profissional e propedêutica); Reorientação das Políticas 2008 (criação dos IFS, PRONATEC e currículos integrados).

Esse repensar educacional no Brasil encontrou terreno fértil nos ideais da política neoliberal, através da presença cada vez maior de um estado regulador, em que a tese da eficiência do privado tomou o lugar do público e revelou a força da intervenção. Isso pode ser observado, sobretudo na área educacional em que, apesar de vigorar o discurso oficial de valorização e de reconhecimento da educação como força motriz do desenvolvimento nacional, haja vista os lemas “Brasil, Pátria Educadora”, e de compromisso, “Todos pela Educação”, o último decênio foi marcado por um estado cada vez mais gerencial e controlador, vide a instituição de processos avaliativos (Prova Brasil, IDEB, ENEM), como nos assinala Saviani (2007) no termo “pedagogia de resultados”.

Um exemplo disso na Rede Federal é o Termo de Acordo de Metas<sup>2</sup> que, em nossa análise, não se configura efetivamente como um acordo já que condicionou a liberação de recursos e ampliação dos IFs à assinatura do Termo. Este documento, firmado pela maioria das instituições e assinado pelo IFRR em junho de 2010, estabelece um conjunto de compromissos celebrados entre as novas instituições, os IFs, e o MEC, através da SETEC/Secretaria de

---

<sup>2</sup> Termo de acordo de metas e compromissos entre Ministério da Educação/Institutos Federais para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Contempla 18 compromissos assumidos pelos novos IFs com vigência de 08 anos, assinado em 2009: 1) Índice de eficácia da Instituição (Alcance da meta mínima de 90% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013); 2) Alunos matriculados em relação à força de trabalho (Alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor); 3) Matrículas nos cursos técnicos (Manutenção de 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio); 4) Matrículas para a formação de professores e Licenciaturas (Manutenção de 20% de matrículas em cursos de licenciaturas e de formação de Professores); 5) Vagas e matrículas PROEJA; 6) Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica; 7) Programa de Formação Inicial e Continuada; 8) Oferta de Cursos a Distância; 9) Forma de acesso ao Ensino Técnico (assentadas em ações afirmativas); 10) Forma de acesso ao Ensino Superior (Ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi e adoção do ENEM); 11) Forma de acesso às Licenciaturas (Adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas); 12) Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho; 13) Pesquisa e Inovação (Pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por Campus, ampliação, em pelo menos 10% ao ano, dessas atividades em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social); 14) Projetos de Ação Social; 15) Núcleo de Inovação Tecnológica; 16) Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão intercâmbio e interinstitucionais; 17. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC (programas de interesse coletivo da Rede Federal); 18) SIGA-EPT (base

Educação Profissional e Tecnológica, que devem ser alcançados até 2016, com metas intermediárias até 2013 e com validade se estendendo até 2022.

Se de um lado o MEC/SETEC assume alguns compromissos como, por exemplo, recursos e profissionais por alunos, expansão de cargos e funções, e criação de banco de professores e técnicos equivalentes aos que se aposentam, por outro lado cobrará das instituições 18 metas que, se não cumpridas, podem significar, entre outras situações, devolução de recursos. Entendemos que este Acordo, à guisa da exemplificação, pode ser encarado como um dos processos instituídos pela política de expansão da Rede Federal, cujo foco é, também, ampliar os indicadores internacionais de educação, favorecendo a solidificação do Brasil dentro do cenário global. Vale ressaltar que o discurso oficial de autonomia institucional a partir dos novos IFs, autarquias federais, não encontra espaço de movimentação e consolidação efetivos muitas vezes, e o Termo é um desses momentos.

Por essa razão, é imperioso tentar compreender esta reconstrução da Educação Profissional no Brasil num contexto de globalização e, assim, estabelecer conexões em nível macroestrutural com as mudanças ocorridas na América Latina e no Brasil. Como parte de um projeto internacional de aceleração de desenvolvimento econômico, nosso país ocupa posição estratégica na configuração de políticas educacionais para a América do Sul.

Em termos internacionais, não podemos desconsiderar nessa análise os impactos trazidos pela globalização ao processo educativo mundial, já que a educação é um espaço relacional em que sistemas nacionais de educação, instituições individuais, organismos globais – como Banco Mundial, OCDE, comunidades internacionais e profissionais - confluem, em constante tensão, e marcam campos de conflito.

A globalização, como um processo desigual de convergência econômica e cultural, promove, nas trocas simbólicas de conhecimento, espaços marcados pela hegemonia de mercados internacionais, a exemplo dos EUA. A construção do conhecimento, como campo de disputa hegemônico, em que se sedimentam status globais de reconhecimento, sobretudo nas instituições de ensino, faz parte deste processo. Como nos revela Marginson e Ordorika (2010),

La globalización es una simbiosis de cambio económicos y culturales: por una parte, se base en la formación de mercados mundiales que operan en tempo real vía procesos automatizados. [...] por otra parte, la globalización se sustenta en los nuevos sistemas mundiales de comunicaciones, información, cultura y conocimiento. Estos sistemas culturales, que son parcialmente subsidiados por los gobiernos como bienes públicos (por ejemplo, las universidades, especialmente, en la investigación básica), son movilizadas por Estados nacionales y organismos mundiales para así sostener la extensión de los mercados globales que producen bienes privados y generan ganancias. (MARGINSON; ORDORIKA, 2010, p. 33).

Entendemos, com isso, que a escola, constitui-se palco da reprodução das desigualdades sociais, à medida que favorece aqueles que são social e culturalmente mais privilegiados e que se adequam aos modelos hegemônicos oriundos dos países desenvolvidos. Estes países impõem não só sedimentar uma política neoliberal como também conformar mercados consumidores cada vez mais vorazes. Afinal, “A função de reprodução da escola é uma invariante das sociedades modernas, que precisam encontrar nos veredictos escolares, ratificando as competências e o mérito das pessoas, a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares”. (DUBET, 1999, p. 24).

O contexto de intercâmbios e fronteiras movediças que se descortina a partir da globalização solicita do modelo educativo uma reconfiguração. Fato é que é através da educação que o desenvolvimento político-econômico de uma nação sedimentar-se-á. Desde o Consenso de Washington (1992) e dos Objetivos para Educação Mundial (Educação Para Todos), assinado em 2000, como mostra o Relatório Educação para Todos (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo - UNESCO, 2014), se tem conseguido avançar, mas a perspectiva de que em 2015 o acesso, a permanência e o êxito escolar fossem obtidos em todas as nações ainda não se descortinou.

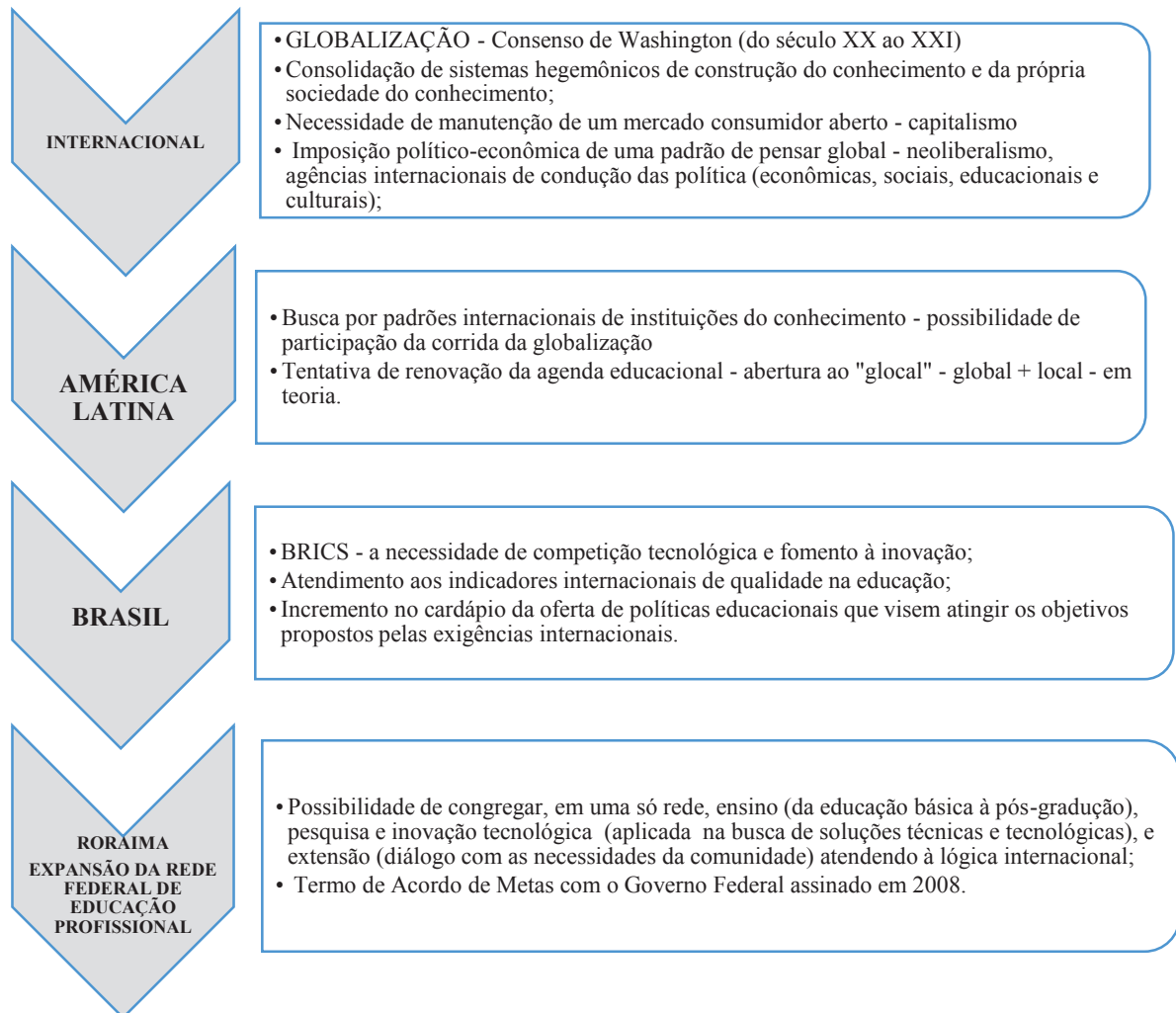
Desde 2000, conforme o Relatório da UNESCO, o número de analfabetos reduziu-se em 1%, e em apenas um terço dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento menos de 75% dos professores tem recebido formação, o que impacta sensivelmente na consecução das 6 metas traçadas: 1) Atenção e Educação na Primeira Infância; 2) Educação Primária Universal; 3) Competências para os Jovens e Adultos; 4) Alfabetização dos Adultos; 5) Paridade e Igualdade de Gênero; 6) Qualidade na Educação. Estas disparidades em relação aos países desenvolvidos só fortalecem os fossos de desigualdade social existente no mundo, sobretudo no acesso do jovem à educação de qualidade e ao mundo do trabalho.

A globalização, o neoliberalismo, os ideários de individualismo e competitividade, a submissão aos órgãos de financiamento internacional e os marcadores de qualidade global para a educação, consolidam exigências para o desenvolvimento econômico dos países Latino Americanos. Estes aceleram e exigem reformas educacionais, sob pena de não alcançarem o tão sonhado título de desenvolvidos. Como enfatiza McLaren (2005, p. 61), “Lo que el público amplio en general tiene que entender, al igual los educadores en particular, es que dentro del contexto de la globalización del capital, los intereses capitalistas, militares, comerciales y energéticos están tan entrelazados que con frecuencia es virtualmente imposible distinguirlos”.

De forma esquemática, podemos visualizar esta nova configuração do campo educativo, de uma perspectiva que contempla a passagem das macros exigências até a reconfiguração das

micro-estratégias locais, a partir da seguinte figura, a qual aprofundaremos em capítulos seguintes:

Figura 5 – Panorama sintético do contexto internacional ao local



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, *Tensões e contradições nos processos identitários do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica* propõe-se a uma discussão e compreensão sobre os processos de identidades dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), pensando estes processos no bojo da (inter) relação de dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais que, amalgamadas, constroem os sentidos de ser professor do IFRR.

A partir deste tema, constitui-se como problema central desta pesquisa a seguinte questão:

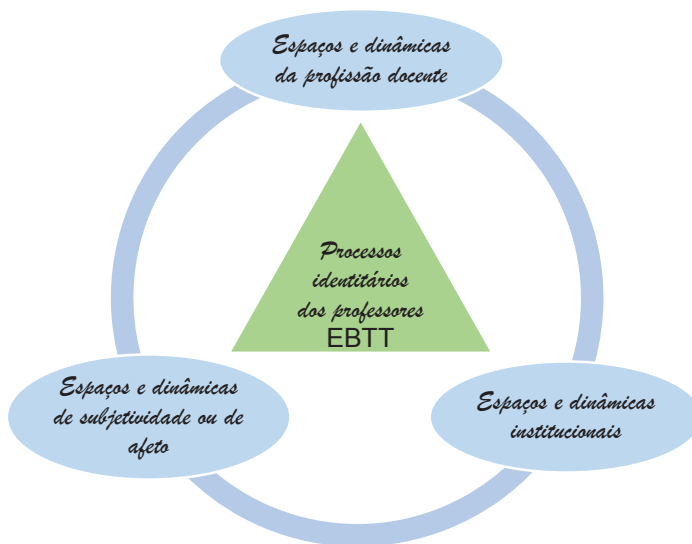


*Como emergem e se configuram os processos identitários dos docentes EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) dentro da (inter)relação das dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais?*

Consideramos que para entender os processos de identidades do docente EBTT não podemos perder o horizonte do cruzamento inter-relacional das dinâmicas subjetivas, como processos biográficos, de valores, de afetos, de cidadania político-ideológica, de formação e trajetórias de vida, entre outros; das dinâmicas profissionais, como a relação com a escolha ou não da docência como profissão, da socialização com seus pares, com os demais docentes e com as linhas pedagógicas da Instituição; e as dinâmicas institucionais, forjadas pelos documentos norteadores que instituem/ constituem a rotina do docente do IFRR.

Conforme ilustramos na Figura 6, abaixo, concebemos os processos de identidades dos professores EBTT do IFRR a partir de uma relação entre diferentes espaços/dinâmicas que se inter-relacionam no cotidiano docente. Pretendemos olhar os processos de identidade a partir das inúmeras estratégias identitárias construídas no bojo destas dinâmicas:

Figura 6 - Fluxo ilustrativo das dinâmicas que compõem os processos identitários dos docentes EBTT



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta perspectiva e a partir dela, levantamos duas questões chave: I) a de que os processos identitários dos docentes EBTT podem se configurar através de dinâmicas institucionais, profissionais e de subjetividade que constroem espaços identitários bem

marcados e produzidos no interior do discurso<sup>3</sup> destes docentes; II) e a de que os processos identitários dos docentes do IFRR produzem tensões e contradições que podem gerar conflitos no fazer institucional, no fazer docente e no fazer subjetivo.

Enquanto objetivo geral, esta tese busca: analisar como emergem e se configuram os processos identitários dos docentes da Educação Profissional, Técnicas e Tecnológica (professor EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ IFRR.

Enquanto objetivos específicos, nos norteamos por três pilares: 1) Identificar como as dinâmicas que configuram os processos identitários dos docentes do IFRR se inter-relacionam. 2) Sistematizar a relação entre os documentos norteadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ IFRR e a constituição dos processos identitários dos docentes EBTT do IFRR. 3) Conhecer o significado do que é ser professor EBTT para os docentes do IFRR, em uma dimensão dos processos identitários.

Entendemos que a pesquisa em Ciências Sociais em intersecção com outras áreas, nas suas mais variadas abordagens e concepções, permite ao pesquisador construir categorias analíticas que poderão funcionar como dispositivos de compreensão prévia sem antes ter adentrado o campo, senão empiricamente.

Assim, para tentar responder a estas questões, construímos neste trabalho a concepção de processos identitários a partir do aporte teórico de autores como: Dubar (2005, 2009, 2010), Hall (2000, 2011), Bajoit (2006), Bauman (2001, 2005), Follman (2001, 2012). Para trabalhar a noção de docência como ação orientada ao Outro e com o Outro utilizaremos autores como Arroyo (2001), Tardiff e Lessard (2009, 2011), Imbernón (1999, 2010) e Nóvoa (1992). Já para delinear a ideia de subjetividade como espaço de construção dos processos identitários dos docentes EBTT nos apoiamos, principalmente, em Bajoit (2006).

Pretendemos, a partir deste trabalho e da análise dos processos identitários dos docentes, configurar uma pesquisa que possa contribuir para a compreensão das dinâmicas identitárias no âmbito institucional e profissional, ampliando a discussão necessária sobre o objeto das identidades docentes. Intencionamos, também, trazer a possibilidade de um entrecruzamento teórico para a noção de processos identitários, necessário à compreensão da profissão docente. Vislumbramos, ainda dentro de nossas expectativas, contribuir com as discussões sobre a

---

<sup>3</sup> Discurso aqui será entendido a partir da concepção proposta pela Análise do Discurso, fundada por Michel Pêcheux, na França, na década de 60. Assim, concebe-se discurso como a materialidade linguística que emerge em condições de produção ideologicamente marcadas no bojo de um interdiscurso atravessado pelo Outro. (PÊCHEUX, 2009)

formação de professores, especialmente para Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.

É fato que este novo panorama para o IF Roraima inclui um novo olhar sobre a própria Instituição e seus atores. Por isso, é preciso discutir como os professores se constituem e se processam identitariamente, consigo mesmo, com os outros e com a instituição, e como eles são percebidos sujeitos professores EBTT nos documentos institucionais que norteiam a vida profissional docente no IFRR. Desta forma, poder-se-á apreender nuances da mudança proposta pelos novos paradigmas de Educação Profissional e como este redimensionamento pode gerar tensões e contradições nos processos de identidades dos docentes EBTT.

Nesse período em que vivemos, repleto de tensões no campo educativo, se delineiam de forma bastante significativa novas formas de ensinar a partir do próprio conceito do saber. Tensões entre o global e o local, o universal e o particular, entre a tradição e o moderno e as preocupações com o avanço do conhecimento e do tempo pós-moderno com o desenvolvimento do conhecimento das novas tecnologias, mudam a forma como o docente se constitui sujeito e se percebe sujeito na docência.

De modo esquemático, esta tese divide-se em Introdução, quatro capítulos e uma conclusão, assim delineados: O primeiro capítulo, *Percursos e Desafios da Nova Institucionalidade dos IFs*, traz uma cronologia da institucionalização dos IFs, partindo de um contexto nacional até à realidade local, com a localização espaço-temporal da implantação do IFRR e a nova institucionalidade a partir dos documentos norteadores e organizadores da Instituição (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e Organização Didática).

Já no capítulo 02, *A Docência e Seus Sentidos em Tempos de Incerteza*, traz o arcabouço teórico utilizado para embasar esta tese, com conceitos como Contemporaneidade e Subjetividade, Liquidez, Processos Identitários e Docência.

O Capítulo 3 - *Delineamentos Metodológicos* – apresenta os percursos metodológicos que ancoraram a construção da pesquisa, a fim de que o leitor possa construir um panorama mais geral das escolhas metodológicas que visam à contribuição autoral da tese. Neste capítulo, intencionamos mostrar a necessidade de uma ruptura de fronteiras científicas para olhar um objeto tão múltiplo e complexo como o fazer docente nos IFs, a partir do diálogo transdisciplinar entre Ciências Sociais, Sociologia da Educação e Análise do Discurso

O Capítulo 4, *Processos Identitários Docentes no IFRR*, concentra os dados centrais da tese, a partir da análise das entrevistas divididas em três períodos: fase 01 – ETFERR (1993 a 2002); fase 02 – CEFETRR (2002 a 2007); e fase 03 – IFRR (2008 até os dias de hoje). Neste

capítulo apresentamos nossas análises divididas em três subtópicos: 5.1 Instituição Ornitorrinca; 5.2 Docências Incertas; e 5.3 Futuro Flutuante.

Por fim, a Conclusão que traz a contribuição autoral da tese, em que buscamos propor, frente às nossas análises e levantamentos, elementos norteadores para um olhar à formação de professores nos IFs, sobretudo no IFRR, diante da realidade conhecida.

A partir destes recortes e escolhas, esperamos desenhar, com as tintas do conhecimento científico e da análise pautada no afastamento necessário do objeto, um esboço das relações docentes no interior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ Campus Boa Vista Centro, partindo dos desafios da nova institucionalidade e de como ela implica no fazer docente cotidiano. Trata-se, portanto, de um desenho coletivo, construído com a valiosa contribuição dos informantes e amalgamada à necessária teoria que nos auxilia na clarificação do objeto estudado.

Salientamos, por isso, que este não se pretende um processo acabado e que é necessário, posteriormente, continuar investigações a fim de que o conhecimento científico possa ser revertido em conhecimento institucional e, por fim, possa gerar impactos no nosso olhar sobre o Outro e sobre nós mesmos. Por essas razões, apresentamos, nas páginas a seguir, as construções edificadas nestes contexto histórico-temporal, esperando que elas possam ser continuadas por todos aqueles que desejam investigar a si mesmos, numa tarefa dialógica e necessária ao aprofundamento do fazer docente.

## 2 PERCURSOS E DESAFIOS DA NOVA INSTITUCIONALIDADE DOS IFs

Partimos da compreensão de que a ação docente nos Institutos Federais guarda uma relação direta com o panorama de construção de uma nova institucionalidade que deposita sobre estes mesmos docentes novas demandas e novas exigências. Estes professores, por sua vez, veem a si mesmos imersos num espaço de incompreensão marcado concretamente por uma sucessão de implantações e mudanças nos últimos 20 anos.

Fala-se no contexto dos últimos 20 anos por duas razões: no plano nacional, porque engloba tanto o período de implantação da nova LDB (lei nº 9.394/96) em 1996, que traz em seus capítulos 39 a 42 um novo espaço de centralidade à Educação Profissional, inclusive garantindo a ela uma identidade específica, por assim dizer; quanto à implantação dos IFs em 2008, dentro de uma Rede Federal, autárquica em sua oferta e ampla no recebimento das demandas de educação para todos, gestados pela transformação dos antigos CEFETS e Escolas Técnicas. Neste sentido, no plano nacional, o último vintênio foi marcado por uma recondução profunda no modo de operar da educação profissional e na forma como seus profissionais se autorreconhecem.

No plano regional, ressaltamos também os últimos 20 anos, pois o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, IFRR, nosso espaço de interesse e pesquisa, se reconstruiu também nesse período. Isso porque houve a transformação da Escola Técnica do ex-Território para Escola Técnica do Estado de Roraima e a passagem desta para Escola Técnica Federal de Roraima em 1994, e em CEFET em 2002 e, por fim em IFRR em 2008, trazendo um corpo docente que foi incorporado em um novo universo de sentido e significação e em uma nova institucionalidade.

Por estas razões, este capítulo dedica-se a fazer uma cronologia crítica deste processo que chamamos de nova institucionalidade, partindo de um contexto internacional, que sobrecarrega os países emergentes na busca por mão de obra mais qualificada e mercados consumidores mais vorazes; passando por um contexto nacional enfocando as políticas públicas para a educação profissional desde a promulgação da nova LDB até a lei nº 11.892/2008 que cria os IFs; até chegar a um contexto local a partir da implantação espaço-temporal do IFRR e o que dizem os documentos norteados desta nova Instituição.

Toda esta cronologia, que entendemos configurar da norma à forma, nos servirá de horizonte de reflexão para trazer luz às nossas questões centrais: e o professor, no meio de todas estas mudanças? Quais os sentidos de ser docente nesta Instituição chamada IFRR? Quais

os impactos desta nova realidade em meu fazer cotidiano? Pontos que julgamos discutir no capítulo subsequente.

Neste sentido, as reflexões que seguem pretendem lançar luz sobre as dinâmicas institucionais que, ao nosso ver, constituem elementos centrais aos processos identitários docentes no IFRR. Por essa razão, partiremos da pesquisa documental, tanto nas Leis, Decretos e Pareceres que instituem os IFs, quanto dos documentos norteadores do IFRR, como o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional, e na Organização Didática). Em todos estes documentos, além de intentarmos observar como se deu a constituição destes novos espaços educativos, buscamos também analisar como a questão docente aparece descrita quanto à sua natureza, atuação, obrigações e demandas.

## 2.1 CONTEXTO NACIONAL

Sabe-se que o contexto internacional impactou nas políticas educacionais brasileiras do século XX até hoje, incorporando-se, inclusive, ao redimensionamento da Educação Profissional, conforme salientamos na introdução dessa tese. Porém, é preciso olhar mais de perto o contexto nacional pois este foi o responsável direto da reconfiguração da EP no Brasil. Assim, a intenção cronológica aqui é alinhar as dimensões políticas, econômicas e sociais brasileiras no último século ao processo de sedimentação da Educação Profissional no Brasil como uma política de Estado de primeira grandeza, conforme anunciado quando da criação dos Institutos Federais, em 2008.

Para desenhar, de modo esquemático, este cenário político-econômico podemos tomar como marco o ano de 1909, quando se deu criação de 19 Escolas Federais de Aprendizes Artífices pelo presidente Nilo Peçanha. Tomamos como referência este início do século XX, pois não havia antes desta data, de modo organizado, a concepção de Educação Profissional no Brasil.

Vale salientar que, desde o período da chegada dos portugueses até o século XIX, nota-se a ausência de sistematização sobre a formação profissionalizante, o que pode ser entendido a partir do status que o trabalho manual nutria à época, relegado aos escravos e distante da elite, detentora de conhecimento e poder. Destaca-se que “O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.” (FONSECA, 1961, p. 17).

Neste sentido, toma-se como referência o final do século XIX para considerar o início de um plano de Educação Profissional organizada no país. Inicialmente tida como educação para os desvalidos e pobres, funcionou como mecanismo de caridade, filantropia e regulação social. Marcada pela influência das ideias positivistas, as políticas educacionais previam também a ampliação da oferta da educação pública com fins científicos neste período, contudo não para aqueles considerados necessitados e pobres.

Pode-se entender, também, que o fortalecimento das escolas de Artífices, edificadas a partir do presidente da época, Nilo Peçanha, para a construção de uma educação profissional, se deu pelo enfraquecimento da oligarquia cafeeira em 1930 e o surgimento de uma burguesia industrial, urbana, em meio ao fim da escravidão e a chegada dos imigrantes.

Neste contexto, a educação profissional figura como uma possibilidade de contenção dos problemas sociais que já estavam surgindo, como a mendicância e violência, afinal os “desvalidos da sorte”, como a lei os considerava, representavam um risco eminente e era preciso criar mecanismo de controle social. Por essa razão:

A formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil Republicano, de um modo geral, foi um expediente largamente usado pela classe dirigente, como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”, na verdade, sinais presentes em cenário dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho. (PEREIRA, 2003, p. 5).

A partir desta reflexão inicial e para a construção desta tese, dividiremos, então, a Educação Profissional no Brasil em 4 grandes períodos (1909 a 1940, 1941 a 1970, 1971 a 1996, 1996 a 2008), acompanhando o contexto político-econômico- social do país. Consideramos que toda a periodização não se quer estanque em função de datas específicas. A ideia, portanto, é situar o contexto de uma maneira mais ampla, assinalando momentos marcantes desta trajetória.

### **2.1.1 O primeiro período de 1909 a 1940**

O primeiro período (1909-1940), como afirmamos, iniciado em 1909, com a criação de 19 Escolas Federais de Aprendizes Artífices por Nilo Peçanha, estende-se até a década de 1940 com a Reforma Capanema. Estas Escolas Federais de Aprendizes Artífices eram voltadas, em sua concepção, aos filhos dos desfavorecidos da fortuna, aos desvalidos da sorte, e tinham o intento de afastá-los das ociosidades ignorantes e perigosas, para formar cidadãos uteis à nação.

Pode-se afirmar que se propunha uma escola diferente de tudo o que se tinha na época, já que a educação pública era destinada às elites e não cabia nestas a massa de filhos dos trabalhadores, sobretudo urbanos. Com um viés caritativo e desenvolvimentista, principalmente com a subida de Getúlio Vargas ao poder, fortalecia-se aliada à tentativa de uma criação de uma indústria de base.

Assim, o decreto nº 7.566, de 23 setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, pode ser considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. O pioneirismo destas escolas estava calcado em ações de inclusão social para jovens carentes, mas também em garantir uma mão de obra minimamente qualificada que pudesse ser útil à frente que se construía na década de 20 às Oligarquias Cafeeiras, resquícios do regime anterior. Naquela época, o princípio de urbanização deslocava os eixos de atividade, apesar de ainda haver a predominância da atividade rural.

O surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices se dá num contexto caracterizado pela rearticulação da produção em torno de um mercado com base na força de trabalho livre. Para a construção dessa sociedade do trabalho se tornava crucial elevar a importância e conferir positividade ao trabalho manual, cuja história reservara a marca do desprestígio social, em face de seu exercício se inserir no ramo do fazer escravo. (PEREIRA, 2003, p. 21).

Com a promulgação em 1937 de uma Constituição, Getúlio Vargas transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais e toma o ensino técnico um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia. Estas novas escolas, os Liceus, passaram a operar em sintonia com a expansão da indústria de base brasileira. É interessante lembrar que no Brasil a existência de indústrias era algo bastante recente, pois somente no início do século XX passou-se a desenhar uma indústria têxtil e alimentícia que, impulsionadas pela Primeira Guerra Mundial, fazem surgir uma indústria de transformação como a de aço e cimento. Esta indústria incipiente é também aumentada pela desvalorização do café em 1929 e pela fragilização do modelo agroexportador. Há, portanto, um contexto econômico de mudanças alinhado à proposta de novas escolas para a formação de mão de obra trabalhadora.

No contexto político-social, é mister destacar também que o regime republicano colocou sobre o estado responsabilidades sociais como o acesso à saúde e educação que antes não existiam. Aliado a isso, o processo de urbanização e industrialização crescente no início do século, o fim da escravidão e a imigração, mostraram que em face deste crescimento, há também o surgimento dos problemas urbanos, como ocupação irregular das cidades e as primeiras favelas, epidemias e primeiras manifestações em busca de melhora das condições de vida e trabalho nas cidades (vide a revolta da Vacina em 1904), ausência de saneamento básico, as



primeiras greves em virtude de condições de trabalho insalubres e a fundação dos primeiros sindicatos e partidos trabalhistas.

A industrialização, sobretudo a partir da década de 30, ganha ênfase e marca o surgimento de outras classes sociais que se contrapunham à oligarquia e à burguesia cafeeira da época. A nova burguesia industrial, alinhada inclusive a ideais europeus e norte-americanos, começa a exercer pressão no governo para que se desloquem recursos e medidas que alavanquem o crescimento econômico industrial do país.

Neste contexto, a orientação do Decreto nº 7.566/1909 é que haja uma escola profissional em cada capital brasileira em um ato que pode ser considerado mais político do que econômico. Isso pode ser constatado na justificativa exarada por Peçanha para instalação das escolas, com forte viés ideológico e de controle, pois julgava que estas novas escolas afastariam a juventude do ócio, do vício e do crime, e a prepararia para o trabalho produtivo, num processo de disciplinarização dos filhos da classe trabalhadora.

Constrói-se, com isso, também a ideia de esta forma de ensino estava destinada apenas à classe proletária através do afastamento do conhecimento científico e aproximação ao trabalho braçal, intimamente ligado às classes menos favorecidas. Na visão de alguns estudiosos, o surgimento destas escolas divide-se em duas visões: tanto qualificar a mão de obra para a indústria que despontava no início do século XX e a mudança econômica do país agroexportador, quanto garantir a ordem e a disciplina de um contingente populacional urbano formado pelo novo proletariado e seus filhos.

### **2.1.2 O segundo período de 1941 a 1970**

O segundo momento (1941-1970) pode ser delimitado, para fins didáticos, a partir de 1940, com a Criação do Sistema S e das primeiras leis da educação profissional na chamada Reforma Capanema. Agora, o foco era a criação de instituições que promovessem a qualificação para as indústrias responsáveis efetivamente pela aceleração do desenvolvimento do país. O ensino profissionalizante passa a ser parte da formação média, com o intuito de formar trabalhadores eficientes e ordeiros.

Este desenvolvimento nacional estava ligado à mudança de eixo econômico no Brasil, que se desloca de um modelo agroexportador para um modelo definitivamente industrial, com pesado apoio estatal. Neste contexto, as escolas profissionalizantes passam a gozar de destaque por se alinharem de forma explícita ao modelo e desenvolvimento iniciado em fins da década de 30 e sedimentado nos anos 40 e 50.

As mudanças na estrutura de produção e o ingresso do país na economia industrializada provocam transformações na formação técnico-profissional. Até então, as políticas e ações voltadas para a qualificação de mão de obra (sic) para o setor transitavam entre a efetiva necessidade de um trabalhador capaz de responder às exigências operativas do aparato fabril e o assistencialismo, que ainda considerava as escolas profissionalizantes como ‘reformatórios’ capazes de ordenar a disciplina social da classe proletária. (PEREIRA, 2003, p. 30).

A Reforma Capanema, que recebe este nome por ter sido promovida, durante a Era Vargas (1930 a 1945), pelo Ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, pode ser entendida como uma ampla reforma no sistema educativo brasileiro alinhando-o aos ideais do projeto ideológico do Vargas quanto ao nacionalismo. Nesta reforma, a educação secundária passa a ganhar destaque com o intuito de tornar-se um serviço ao desenvolvimento de mentalidades alinhadas aos papéis sociais da época.

A divisão em níveis, como educação superior, educação secundária, educação primária, educação profissional e educação feminina visava atender aos propósitos varguistas de constituir cidadãos dentro da concepção moral e cívica. O ensino superior, portanto, era destinado às elites, enquanto que a educação secundária para os novos aglomerados burgueses urbanos. Já à educação profissional, neste contexto, destinar-se-ia auxiliar a composição do futuro “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação”.

Para a Reforma Capanema, a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. Por isso, na esfera educacional, os objetivos propostos pelo Estado Novo primavam pela valorização da autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional. Nesse período, o Ministério da Educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP), e a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico. Em 1942, a Lei nº 4.073, chamada de Lei Orgânica do Ensino Industrial, muda a institucionalidade dos Liceus Industriais originários das Escolas de Aprendizes e Artífices e instala as Escolas Técnicas Industriais. Com isso, o processo de vinculação profissional à formação básica é iniciado, pois os concluintes do ensino técnico poderiam prosseguir em cursos superiores equivalentes à área de formação inicial.

Ainda neste contexto de segunda fase, a década de 50 marca a abertura do Brasil para investimentos internacionais, com a instalação de multinacionais que aqueceram o parque industrial brasileiro. Foi uma época de profunda dependência do capital internacional. Vale salientar que, à época, algumas teorias internacionais passaram também a influenciar as políticas educacionais brasileiras. Dentre elas, a teoria do Capital Humano, que, como Frigotto (2007, p. 1138) assinala, traz para a educação a ideia de que a ascensão social e a qualidade de

vida perpassavam por uma formação escolar voltada à qualificação profissional, por isso era importante investir no capital humano a fim de reduzir as discrepâncias sociais, pois o trabalho era valor econômico.

Em fins de 1948, a Organização dos Estados Americanos (OEA) pede a retomada dos investimentos em terras brasileiras e em 1952, há a criação do BNDE com fins de financiamento do parque industrial brasileiro. Como legado, o Governo Vargas deixa plantada a semente do desenvolvimento da indústria nacional sob a égide do controle do governo.

Foi uma época de assinatura de muitos termos de cooperação entre o governo brasileiro e outros países, como o acordo MEC-USAID com os EUA, nos anos 60, que culminou por fomentar a educação profissional com fins de formação de uma mão de obra minimamente qualificada, que pudesse, por fim, transformar-se em mercado consumidor. Vale ressaltar que Juscelino Kubitschek, à época presidente, foi um dos responsáveis por instituir um modelo nacional-desenvolvimentista, anunciado amplamente em seu lema “50 anos de progresso em 5 anos de realizações”.

Apoiado por pesquisadores estrangeiros, como os do CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), as propostas que se seguem visavam eliminar pontos de conflito da economia brasileira, a partir do Plano de 30 metas e de um Conselho de desenvolvimento que gestionava paralelamente o desenvolvimento nacional e as políticas educativas. A introdução de uma meta de consolidação da indústria automobilística no país, por exemplo, tinha como objetivo, entre outras coisas, a redução planejada e gradativa da importação de veículos, mas ao mesmo tempo intencionava pressionar a massa trabalhadora pois era preciso garantir mão de obra para levar a cabo tal processo.

Foi neste contexto, entre 1940 e 1970, que a educação Profissional reencontra um espaço de crescimento e o discurso da qualificação profissional como caminho certo para o mercado de trabalho. Salienta-se que com a Ditadura Militar, em 1964, os ideais desenvolvimentistas permaneceram, articulando-se agora aos interesses da elite político-militar nacional que via no acesso ao ensino superior um perigo de contestação ao próprio sistema e via na educação profissional uma forma de aliviar as pressões populares por mais qualificação. Com dupla função, a educação profissional neste período, portanto, atendia tanto à lógica de qualificação para o desenvolvimento industrial brasileiro quanto à manutenção de um estado de contenção de qualquer dissidência ao regime ditatorial.

No contexto educacional e históricos desses acontecimentos, dentro dos desafios socioeducacionais enfrentados pelo governo militar pós-1964, foram reformulados tanto o ensino superior como o técnico-industrial. Isso ocorreu em função da demanda de mão de obra oriunda das novas condições tecnológicas que se implantavam no país

e, principalmente pelas pressões sociais exercidas pelos jovens que queriam o aumento de vagas no ensino superior e, conseqüentemente, o aumento de oportunidade de ensino e de capacitação profissional. Foi a existência e a conjugação desses dois fatores, em especial, entre outros, que acabaram por elevar o ensino técnico – até então restrito ao primeiro ciclo do ensino médio – ao terceiro grau e superior. Essa foi, de fato, a grande e definitiva revolução jamais acontecida no ensino profissional brasileiro que vai do ensino de ofícios à uma universidade tecnológica, passando da educação profissional à educação tecnológica. (NASCIMENTO, 2007, p. 282).

Por essa razão, o 3º período inicia-se na década de 70 com a promessa de uma solidificação ainda maior para a educação profissional como política de Estado necessária ao desenvolvimento e futuro nacionais.

### **2.1.3 O terceiro período de 1971 a 1996**

Assim, o terceiro período (1970 a 1996), iniciado em 1971, com a Lei nº 5.692, tem a educação profissional compulsória no país para todos aqueles que ensejam concluir a formação básica. Neste período, como vimos acima, vigorava a ideia de que a formação profissional compulsória garantiria o acesso ao mercado de trabalho. Trata-se da urgência de formação de mão de obra qualificada para fins de atendimento ao mercado externo, marcado pela transnacionalização do capital injetado no país.

Neste contexto, podemos afirmar que a pressão do Banco Mundial por mão de obra especializada levou à promulgação da Lei nº 5.692 em 1971, orientando a educação profissional atrelada à formação média, obrigatoriamente. A tese era bastante simples: os países emergentes precisavam construir uma quantidade considerável de mão de obra profissionalizada para que esta fosse incorporada aos seus típicos mercados.

Esta pressão encontra terreno fértil nos governos militares que acreditavam ser este o caminho para conseguir levar adiante o seu projeto desenvolvimentista, e “atender” às demandas das classes trabalhadoras por mais ensino e ensino superior. Era a época do milagre econômico, do crescimento urbano, com mais contingente populacional nas cidades do que no campo pela primeira vez.

Com a integração dos níveis, a verticalização, e a junção da formação geral à formação profissional, a partir de uma variedade curricular e metodológica conforme níveis, o Ensino de 2º grau profissionalizante teria duração de 3 ou 4 anos e possibilitaria o acesso do aluno a qualquer curso superior que desejasse.

Como dito anteriormente, o mundo como um todo estava atravessando profundas mudanças geopolíticas e econômicas. Os EUA, como centro hegemônico de poder, emanam, através de organismos vinculados, orientações aos países emergentes para que estes

repensassem suas políticas de oferta educacional a fim de atender suas exigências e incorporar o contingente populacional das cidades ao mercado interno em franco crescimento.

Mas, a avaliação se deu de modo breve e, em 1982, a lei nº 7.044 retira essa característica compulsória e atende ao descontentamento de parte da população pelo governo militar. Se considerarmos o contexto nacional, a partir da década de 70, quando a Educação Profissional começa a ser incorporada a um plano de Estado, à época militar, é possível entender como se gesta esta Nova Educação Profissional no Brasil.

Em 1980, a lei nº 7.044 retira a obrigatoriedade da junção da formação de nível médio ao profissional, pois a realidade já se descortinava diferente e a análise de que as mudanças econômicas globais apontavam para a exigência de novos profissionais coloca em xeque a ideia de formação integral.

A democratização brasileira, na década de 80, é um período bastante conturbado e de dúvidas quanto ao futuro das políticas em educação no Brasil. Conhecida como a década perdida, estava envolta em uma estagnação econômica em toda a América Latina. Era preciso romper, contudo não se tinha clareza ainda do que seria posto no espaço aberto pela democracia. O repensar do estado brasileiro, neste contexto, sofre grandes influências do neoliberalismo e a educação privada é alçada a um lugar de destaque com a abertura de universidades e escolas particulares.

Em 1990, o então presidente Fernando Henrique regulamentou e possibilitou o acesso do empresariado educacional à nova forma de financiamento público-privado, incluindo a terceirização de serviços na educação e estagnando as políticas de acesso ao ensino público gratuito. Foi um período de Reformas do Estado que partiram do sucateamento e posterior privatização de serviços públicos essenciais. Nesta toada, os avanços tecnológicos e o novo contexto da globalização exigiam um repensar das políticas educacionais e da formação humana. O “trabalhador de novo tipo” (GOUNET, 1999) deveria ter como principal característica a flexibilidade e a adaptabilidade para que desse respostas rápidas a um mercado de trabalho cada vez mais acelerado e entendesse que o princípio da empregabilidade estaria em si mesmo, num processo de autorresponsabilização.

Por isso, em 1991, o Banco Mundial muda seu foco de apoio para a educação básica, passando a considerá-la referência para o mercado. Inaugura uma nova fase, a 4ª fase desta contextualização (1996 a 2008), que trouxe em seu bojo um redimensionando da educação como um todo, incluindo a Profissional, culminando na criação dos IFs e da própria Rede Federal, em 2008.

Vale reforçar que a necessidade de profissionalização nos países emergentes, no início dos anos 90 encontra respaldo na igual necessidade de maximização dos mercados consumidores em nível global. O contexto internacional vem apontando para essa nova configuração que exige um posicionamento das nações em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, quanto aos compromissos firmados em troca da injeção de capital estrangeiro, e “a educação profissional se ofereceu como campo especialmente fértil para reproduzir o capital nessa nova escalada”. (VIEIRA, 2014, p. 23).

O novo contexto internacional que pressiona às políticas educacionais no Brasil se alicerçaram muitas vezes em exigências de mercado cada vez mais complexas como a autonomia para o indivíduo prosseguir seus estudos, o empreendedorismo individual e a flexibilidade extrema para se adaptar a esse cenário, por exemplo.

Muitas vezes, num processo de transferência para as instituições escolares de tarefas não escolares, como os princípios de nova gestão pública – escola gerencial e governo estratégico, proclamados inclusive nos pareceres que orientam o perfil de formação dos profissionais das Escolas Técnicas, como o CNE/CEB 16/99 que introduz as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Profissional de Nível Técnico. Obviamente, estas novas exigências de mercado introduzem nas escolas de formação profissional também novas exigências quando à condução dos currículos, do processo de ensino-aprendizagem, postos então sob a responsabilidade dos professores

Assim, se as décadas de 70 e 90 foram marcadas pela sedimentação dos ideais do neoliberalismo com a abertura das fronteiras do desenvolvimento econômico a partir das políticas de financiamento externo e de regulação estatal, os anos 1990-2000 são marcados por um rearranjo econômico, a partir da internacionalização do capital e da descentralização da produção (era preciso produzir mais e mais barato).

Com isso, veio o boom da renovação tecnológica e a riqueza repentina fez com que os opositoristas ao sistema passassem a aceitar novas formas de reprodução do capitalismo e a criação de novos mercados consumidores a partir do suposto paradoxo da educação para todos.

#### **2.1.4 O quarto período de 1996 a 2008**

O quarto período, iniciado em 96, com a grande reforma da educação básica, LDB 9394/96, e findo em 2008, com a criação dos IFs, intenta colocar o país definitivamente no cenário internacional de desenvolvimento e globalização. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) quanto o Decreto nº 2.208/97, que modifica a Lei nº 5.692/71, podem

ser considerados marcos regulatórios destas grandes reformas operadas na Educação Pública Brasileira.

Em linhas gerais, há a separação da formação média da profissional, com o reforço aos cursos subsequentes. Como novidades, os currículos passam a ser organizados por competências e habilidades e pelo perfil profissional. Na nova LDB, a educação profissional passa a ser uma modalidade articulada tanto com o médio quanto uma modalidade articulada ao ensino superior tecnológico. Além disso, o Decreto nº 2.208/97 define as modalidades da educação técnica, seus limites e as formas de oferta, bem como os entes responsáveis, como o sistema S, as redes estaduais e comunitárias.

Vale salientar que na primeira versão da nova LDB não havia nada que mencionasse a educação profissional. Mas houve a pressão de alguns acadêmicos, defensores da escola unitária e do trabalho como princípio educativo, o que acabou por inserir a discussão. Neste sentido, a segunda LDB, que vigorou por fim, incluiu a formação técnico-profissional, mesmo que o processo ainda tenha sido marcado por dúvidas orgânicas quanto ao real papel da educação profissional naquele contexto.

Na LDB de 1996, os parágrafos 39 ao 42 trazem como a grande mudança a entrada da Educação Profissional para o rol formativo educativo, saindo da esfera exclusiva de formação para o trabalho. Isso, obviamente, implica em mudanças também na forma como o docente opera dentro desta lógica. Mas, ainda foram necessários outros decretos para fixar melhor suas bases: o Decreto nº 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/2004. Em 2007, estas mudanças são incorporadas na LDB por força de um decreto do Governo Lula. Isso se deu em virtude de um temor que o governo subsequente alterasse os dispostos sobre a educação profissional.

A grande mudança que a LDB provoca é a reflexão sobre os princípios norteadores da educação profissional, sobretudo na natureza do trabalho, não mais encarado como fim em si mesmo e produção, mas deslocado para a discussão de princípio educativo, como criador da própria condição humana e transformador da natureza. Neste sentido, empresta-se a expressão de Gramsci e Marx (trabalho como princípio educativo) para ilustrar que o conceito de trabalho precisa ser encarado como formativo em sua totalidade e enseja uma formação cultural própria, estabelecendo novas bases de sociabilidade, dissociando-o do mercado de trabalho e incorporando-o à lógica do mundo do trabalho.

Pode-se afirmar, ainda, que a nova LDB, em certa medida, visou também ao atendimento dos desejos do Banco Mundial e de outros organismos de controle financeiro e político dos países emergentes. Incluem-se no novo documento, por esta razão, as dimensões

humanas e de orientação para o mercado do trabalho na educação básica, diversificando as formas de entrada na educação profissional a fim de atender tais expectativas.

É neste contexto que o Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional (PROEP) encontra amparo no Banco Mundial ao estruturar uma rede de oferta entre o público e o privado. Além disso, são estruturadas formas de regulação avaliativa nas áreas do Ensino Médio, o ENEM, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Todas as mudanças embutem para o ensino Médio, por exemplo, novos papéis: formação humana, prosseguimento nos estudos e formação para o mercado do trabalho.

Estas propostas se alinham às discussões sobre Educação Profissional e aos inúmeros simpósios e publicações que marcaram o período. Ressaltamos a obra de Ottone (1993, p. 7), editada no seio da UNESCO e na CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) vinculada à ONU, “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, alçada como referência pelo Ministério da Educação diante da “urgente necessidade de se pôr em prática novas diretrizes de política educacional.”

Neste texto, o ideário de atendimento ao setor produtivo emergente nos países em desenvolvimento aparece como a tônica para uma reforma educacional, já que fica claro que sistema educativo, no dizer de Ottone, “o afasta cada vez mais das necessidades produtivas dos países e o torna cada vez mais inadequado frente às demandas do mercado de trabalho.” (OTTONE, 1993, p. 11).

No que tange especificamente à formação profissional, o texto é categórico ao afirmar

a capacitação e a educação do adulto se realizam sem uma adequada sintonia com as perspectivas laborais. Os institutos de capacitação que acompanharam os processos de industrialização das primeiras décadas do pós-guerra perderam pertinência face às transformações produtivas correntes, ficaram rígidos e, em alguns casos, estão obsoletos e burocratizados. A capacitação na empresa, por seu lado, ainda se encontra em níveis embrionários. (OTTONE, 1993, p. 12).

Neste contexto de discussão, é possível compreender os elementos do discurso hegemônico de formação profissional para fins de mercado que marcam a promulgação da nova LDB concernente à Educação Profissional. Palavras como competitividade, equidade, desempenho, integração, mercado de trabalho e descentralização são tomadas em seu mais intrínseco sentido. É fato que, a partir desta promulgação, a educação profissional é reconduzida a um *locus* específico, contudo seu papel diante das políticas educacionais dos novos governos ainda não estava bem definido. É o que marcará os numerosos decretos e leis subsequentes.

Por isso, é justo afirmar que o quarto período histórico da cronologia da Educação Profissional (1996- 2008) não foi marcado por consenso e calma. Em 2004, após inúmeras



discussões e combates, o Decreto nº 5.154/2004 revoga o Decreto nº 2.208/1997 e promove a integração do ensino médio à formação profissional sem compulsoriedade, mas colocando o governo federal no centro da expansão, diferente do anterior que colocava outros entes nesta responsabilidade. Era o início da sedimentação da Rede Federal e dos Institutos Federais tal como conhecemos hoje. Observa-se que de 1996 – 2004 houve uma redução da oferta de matrículas da educação profissional pelo governo federal já que o Decreto nº 2.208/1997 indicava como prioritária a oferta de vagas pelos entes federados (Estado, Municípios, Escola comunitárias e organizações comunitárias, e o Sistema S).

Do ponto de vista da reforma do Estado, verifica-se que uma boa parte dela se concentra na educação. À primeira vista, o processo de desmonte da escola pública e gratuita, na perspectiva do estado Mínimo, seria o único objetivo de tais reformas. Todavia, um olhar mais cuidadoso perceberá algo a mais: as conexões e o importante papel desempenhado pela educação no processo de globalização, de reestruturação produtiva e na própria reforma do estado. Educar seria, agora, preparar-se para o trabalho ('mutável e flexível') e para a nova sociedade ('competitiva e globalizada'), responsabilidade que passaria a ser do indivíduo ('competente e empregável') substituindo deste modo, os objetivos de uma educação como direito do cidadão e obrigação do estado, voltada para a formação plena do sujeito. (LIMA, 2005, p. 143).

Foi um período marcado pela formação flexível para o mercado de trabalho, sobretudo financiada pelo Banco Mundial que deu corpo ao Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). Foi nesse ínterim que se deu a transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação (CEFETS), sobretudo para trazer a educação profissional novamente para a Jurisdição política do Estado regulador, marcando definitivamente uma disputa ideológica que visava reaparelhar o estado com o controle da política, repensando os currículos e os delineamentos destas novas instituições.

À época, havia dissenso sobre os rumos da educação profissional no país: de um lado, alguns grupos alimentavam a esperança de que os CEFETs fossem todos transformados em Universidades Tecnológicas, a exemplo do que estava acontecendo com o CEFET Paraná que se transformaria em Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Do outro lado, aqueles que acreditavam e ansiavam por uma reorganização total sem a perda do sentido primevo da educação profissional.

Por essa razão, a figura do Instituto passou a se construir, do ponto de vista representacional, numa estranha novidade. Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos 'palpáveis' para a sociedade e a rede, em particular, por que produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir. Daí a sensação de estranhamento ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional, o desconhecido sempre assusta. (DOMINGOS SOBRINHO, 2008 p. 3).

Assim, após o Decreto nº 5.154/2004, e até 2008, vemos a retomada da rede federal como protagonista da oferta. A política de criação dos CEFETS já possibilitava a oferta da graduação tecnológica o que se reforça com esta nova Rede federal. Contudo, eram necessários recursos, e em 2008, o Programa Brasil Profissionalizado promoveu o financiamento e a expansão dos CEFET e a criação dos IFs, o que se daria em 29 de dezembro do mesmo ano.

Ainda 2007, em nível internacional, o Brasil assinava o Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação (voltado para os indicadores de rendimento), por isso, a partir do anúncio dos IFs, foi se desenhando a interiorização e a formação profissional como espaços de alcance destes indicadores.

Em linha gerais, é possível dizer que até a década de 70, o ensino superior era voltado somente à elite. Como vimos, o processo de urbanização e a industrialização acelerada do país exercem uma pressão de outras camadas por formação. Mesmo com a Educação Profissional compulsória da Lei nº 5.692/71, não foi possível a partir desta expansão da oferta manter a qualidade e confirmar as promessas de emprego certo para todos, o que acabou por gerar mais pressões que culminam com sua revogação em 1982.

Já na década de 90, em um país recém-democratizado que, a partir do controle da inflação prevê mais desenvolvimento, a oferta de uma educação universalizante passa a ser a maior bandeira de luta. É neste contexto que surgem os inúmeros créditos educativos, a abertura de novas instituições e o financiamento privado que vem para atender às demandas de pressão exercidas agora pelas classes C e D, agora com maior poder de consumo e acesso aos bens, e que deseja estar no ensino superior.

Já em 2000, por esta razão, o PROEP passa a indicar uma alternativa de financiamento, o que impulsiona a criação de novos CEFETs entre 2004 e 2008, responsáveis pela autogestão dos recursos do programa. O PROEP faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do ano de 2007 e, além dos recursos financeiros disponibilizados, traz como marca a sedimentação da educação profissional no cenário brasileiro. Neste contexto, em 2008, os IFs surgem como uma resposta possível a estas pressões por ensino superior, “garantindo” às massas acesso às vagas que as universidades não podiam abarcar, contudo marcando um desvio de foco inicial que constitui, em nossa análise, em alguns prejuízos a longo prazo.

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 socioeconômico 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).

Assim, o contexto político que se descortina no primeiro decênio do século XXI, com a eleição de um governo alinhado às demandas populares por mudança, traz uma série de expectativas progressistas para o país. A condução das políticas educacionais como forma de ruptura com sistemas de expropriação capitalistas e neoliberais começam a ser desenhadas também.

Isso começou a se manifestar nos primeiros anos com a retomada da injeção de capital na educação pública. No cenário político-econômico, era o momento de colher os frutos de uma economia estável, garantida com a contenção da inflação ainda na década de 90, e organizar planos de aproveitamento das recém descobertas camadas de pré-sal. Contudo, do ponto de vista das transferências de responsabilidades do estado no plano dos serviços básicos, pode-se detectar um continuísmo análogo. Se antes, a política de governo era partir da privatização, os governos esquerdistas do século XXI partiram para a transferências de recursos através das parcerias público-privado.

No âmbito da educação profissional, pode-se identificar isso na consolidação do Sistema S como um dos responsáveis por gerir os recursos. Tanto o PROUNI, voltado para o ensino superior, quanto o PRONATEC, voltada à educação profissional, são também exemplares modelos destas parcerias público-privado cujo foco é partir da transferência de recursos para custear ações do estado fora dele. Neste contexto, deu-se início à expansão da Rede Federal EPT. Esta expansão foi dividida pelos governos Lula (2003/2006 e 2007/2010) e Dilma Rouseff (2011/2014 e 2015/ 2018), ambos de esquerda, em 4 fases:

Na chamada fase 1 (2005 a 2007), o foco foi a implantação, construção e federalização das instituições (64 novas instituições, 37 Unidades Descentralizadas e Federalização de 18). O objetivo primeiro era interiorização, atendimento nas periferias, articulando os cursos aos arranjos produtivos locais. Foi um momento com expressiva liberação de crédito, inclusive com a possibilidade de um Fundo específico para Educação Profissional, o que não foi efetivado. O projeto pedagógico dessa fase incluía o estreitamento da educação profissional à educação básica, inclusive atendendo ao decreto 5154/2004 que priorizava a oferta integrada de educação e o ideário de formação integral.

A fase 2 (2007 a 2010) trouxe consigo o slogan do Ministério da Educação “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país.” (BRASIL; MEC/SETEC, 2011). Ocorreu um reordenamento no que já havia sido proposto até então e o modelo de Institutos Federais passa

a ganhar força, conforme dados do MEC, que mostra que em 2010 atingiu-se a marca histórica de 354 unidades no país. Nesta fase, é promulgada a Lei nº 1.1892/2008 que cria a Rede Federal e os Institutos.

No âmbito da Rede Federal, as instituições responsáveis pela oferta de EPT passaram a atender demandas ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as necessidades dos arranjos produtivos locais. Os IFs passaram a formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados para atuar na educação básica, sobretudo na área de Ciências, além de formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional. (TAVARES, 2014, p. 190).

Vale destacar que a fase 2 vem consolidar o quadro de mudanças iniciadas com a Cefetização em 2002, incorporando, como nos mostra Tavares (2014), definitivamente novas demandas de trabalho ao corpo docente. Se a Fase 1 marca a saída definitiva da lógica de Escola Técnica, em muito ainda ligada ao que se construiu no último século (escola profissionalizante para garantir mão de obra para o setor produtivo e garantir o desenvolvimento nacional), a Fase 2 inaugura e abre as portas para a construção dos IFs e reordenação da Educação Profissional como um todo.

Destacam-se, nestas novas demandas, a oferta da educação Técnica de Nível Médio até à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, utilizando-se da mesma força de trabalho docente. Ou seja, houve a ampliação dos quadros efetivos de professores, mas as mudanças exaradas contornam novas exigências como multitarefa, flexibilidade extrema, adaptação constante e outras questões que são bem pontuadas pelos nossos entrevistados e que aprofundaremos no Capítulo 5.

Ainda é marcante neste período a incorporação do chamado tripé institucional (ensino-pesquisa-extensão) na prática docente e o atendimento ao Termo de Acordo de Metas, assinado em 2007/2008, confirmando a adesão de alguns antigos CEFETs ao modelo de Institutos Federais, como ocorreu com o CEFET Roraima à época.

Já a fase 3 (2011 a 2020) traz como proposta central 1 IF a cada 5 municípios do país. A fim de ampliar ainda mais seu escopo de abrangência, cria-se o PRONATEC como forma de alavancar as matrículas, contudo este novo programa vem dividindo opiniões, sobretudo da categoria docente por considerarem se tratar de uma precarização da carreira e pelo proposto desvio da educação profissional integrada. É um período de altos investimentos e ampliação da oferta federal, da educação básica à pós-graduação.

A implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), levando a Rede Federal à configuração de 1000 unidades até o final da década. Para tanto, seriam necessários investimentos anuais da ordem de R\$ 600 milhões para as ações de construção e aquisição de equipamentos,

e de R\$ 200 milhões para despesas com pessoal. (BRASIL/MEC/SETEC, 2011, p. 28).

Neste contexto, é interessante destacar que muitas das propostas das 3 fases acima mencionadas já haviam sido gestadas em um documento de 2008 intitulado *Concepções e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, proposto pelo MEC, e que serviu de documento norteador para as instituições entenderem estes novos desafios. Este documento foi divulgado poucos meses antes da Lei nº 11.892/2008, em dezembro, que cria os IFs, e é considerado por muitos estudiosos como um estratégico ponto de partida para as mudanças na Educação Profissional no Brasil, esboçadas nas 3 diferentes fases.

Ao longo de 3 capítulos e 43 páginas, o documento mostra a proposta da nova Rede EPT, alinhando os fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos a esta nova forma de fazer Educação Profissional no país. Traz em destaque a trajetória das Instituições, salientando os desafios da nova institucionalidade, sobretudo no campo dos novos objetivos e propostas pedagógicas.

O Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (BRASIL, 2008, p. 1, grifo nosso).

Inicialmente, pode ser observado que o texto apresenta alguns compromissos que as novas instituições deveriam ter, assinalando a inovação tecnológica, a justiça social, equidade e competitividade econômica como alicerces destas novas escolas. As ideias de justiça social e equidade, ao longo do texto, são reforçadas com a premissa de inclusão social, trazendo para os IFs marcas do seu passado constitutivo, quando em 1909, Nilo Peçanha pensou em uma escola que acolhesse os desvalidos da fortuna e da sorte. Trata-se, portanto, de uma mescla memorial, em que o passado e o presente se amalgamam na intenção de construir uma instituição com viés também social.

Esse forte viés social aparece marcado em todo o texto, ressaltando que “Não resta dúvida de que, a partir de agora, o que se cumpre matiza definitivamente a função social dos Institutos Federais [...] a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da

laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.” (BRASIL, 2008, p. 6).

Paralelo a isso, inovação tecnológica e competitividade econômica aparecem como o outro lado da concepção, mais atento às demandas do setor econômico e ao desenvolvimento da nação, num alinhamento aos ideários neoliberais que organizam o Brasil e num afastamento, teórico-prático, das necessidades da classe trabalhadora, como emancipação e valorização. Numa proposta considerada politicamente inovadora, estas instituições estariam atentas à conjugação das necessidades integrais do cidadão, exigindo um reposicionamento do fazer institucional, mas também servindo ao desempenho da nação em um cenário competitivo global.

No primeiro capítulo do documento, destacam-se, como elementos constituintes as orientações acerca da integração como premissa da formação, a partir da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos com fins de investigação científica. Como concepção macro dessa nova Rede Federal que se desenha, todos estes elementos são dimensões essenciais “à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2008, p. 6) com enfoque no desenvolvimento local.

O capítulo 2 desse documento norteador visa destacar a trajetória histórica da Educação Profissional no país, com a intenção de reforçar o ideário de política pública deste novo enfoque. Conforme afirma o documento, trata-se, agora, de uma dimensão mais profunda e comprometida com o todo social e com a igualdade em vários âmbitos. Neste caminho histórico, destacam-se os documentos que originaram a Educação Profissional no país, desde o Decreto nº 7.566 em 1909 por Nilo Peçanha, passando pelo Decreto nº 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/2004, e as mudanças nas concepções institucionais que desembocarão na política atual, com o Decreto 11298/2008 que, conforme afirma o documento, encontrou descompasso entre o que havia de Educação Profissional voltada apenas para a qualificação de mão de obra e sua política de governo alinhada à qualidade social do país.

Em resumo, “Essas instituições passariam a ocupar-se, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas.” (BRASIL, 2008, p. 14) emergindo, portanto, uma nova institucionalidade.

O capítulo 3 desse mesmo documento, central para nossa análise, intitula-se: *Os Institutos Federais – sua institucionalidade* e esboça, em 22 páginas, os principais elementos

das mudanças nesta nova REPT. Inicia reforçando o contexto de surgimento destas novas instituições no bojo de políticas públicas educacionais estratégicas que visam transformar o cenário social brasileiro com políticas concretas tanto de desenvolvimento econômico quanto de cidadania.

Em outras palavras, “um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.” (BRASIL, 2008, p. 18).

Para isso, o documento propõe a ruptura da visão althusseriana de aparelhamento do estado. A título de esclarecimento, o documento refere-se à obra de Louis Althusser (1985), *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Nesta obra, o teórico trata sobre os mecanismos básicos de sujeição e como eles ganham corpo num conjunto de práticas, rituais institucionais (aparelhos ideológicos do Estado), como a escola, a família, a religião, etc., e em práticas repressivas (aparelhos repressivos do Estados). Para o teórico, os aparelhos ideológicos do Estado servem tanto para a reprodução social, já que as condições de produção do discurso não são só econômicas, mas também sociais, quanto para a reprodução das forças de trabalho, pois é nas forças reprodutivas que existe o mecanismo ideológico.

Neste contexto, a escola funcionaria como o palco privilegiado da reprodução das relações de produção que sujeita os indivíduos a uma ideologia e recebe e revela esta mesma ideologia em relação aos papéis sociais atribuídos a cada um na estruturação política. Para o teórico, o privilégio do aparelho ideológico escolar residiria na audiência compulsória do aluno no ambiente (de 5 a 6 horas diárias durante pelo menos 6 anos) e na figura do docente como elemento central da reprodução dos discursos dominantes.

A partir desta ruptura, *Concepções e Diretrizes* divide a discussão em 7 partes em que são esboçados os elementos norteadores desta nova instituição chamada de Institutos Federais. Frisa-se mais uma vez que a intenção do documento exarado pelo Ministério da Educação visava duplo efeito: tanto preparar as instituições já existentes (CEFETs, Escolas Agrotécnicas, entre outras) para a nova lógica da Rede Federal a ser implantada no final do mesmo ano (2008), quanto para orientar o processo de ruptura dentro deste novo cenário para aquelas instituições que ainda estavam por surgir. Como é posto no próprio documento, “a intenção primeira deste documento é trazer à luz aspectos identitários dessa nova institucionalidade que surge dentro

da rede federal de educação tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.” (BRASIL, 2008, p. 39, grifo nosso).

A primeira subparte deste capítulo 3, intitulada *Da dimensão simbólica da nova Institucionalidade*, apesar de breve, concentra a definição destas novas instituições (“autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica [...] que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2008, p. 19). Frisa-se, a partir desta nova institucionalidade, a dimensão plural que os IFs assumem no fazer educativo. Na prática, isso vem se consolidando com a oferta educacional, do Nível Médio Integrado ao Técnico, passando pela Educação de Jovens e Adultos, caminhando pelos cursos de graduação, sejam Tecnológicos sejam Licenciatura, adentrando a Pós-Graduação, tanto Lato quanto *Stricto Sensu*.

Diante deste novo cenário, nossa questão norteadora retorna com muita ênfase: e os docentes neste turbilhão de mudanças? Como ficam? O que esta nova institucionalidade propõe para estes que são elementos centrais num contexto de mudança? Fato é que, à primeira vista, é de se concluir que haverá um forte impacto no fazer docente diante desta nova institucionalidade. Assinala-se que o documento pouco salienta, orienta ou sequer menciona a figura do professor neste contexto, reforçando o que nossa pesquisa descobriu a partir da coleta dos entrevistados.

Ainda neste tópico, há também um reforço acerca da função social dos Institutos diante do enfrentamento dos problemas sociais brasileiros, já que a oferta da educação deve primar também “pelo bem estar social” (BRASIL, 2008, p. 19). Em nossa compreensão, a afirmação de que “Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.” (BRASIL, 2008, p. 19) reforçam o caráter multitarefeiro que acompanha o discurso daqueles que compõem estas instituições.

No segundo subtópico do capítulo, *Os Institutos Federais como Política Pública*, o enfoque do texto se volta para uma argumentação acerca dos IFs como bem público e como política pública definitiva no campo da Educação Profissional. Entende-se, por estas afirmações, que o discurso que ora se constrói busca dialogar com o discurso pregresso de que a Educação Profissional, historicamente, vinha sendo relegada a segundo plano.

É interessante destacar que, do ponto de vista teórico, esta nova concepção alinha-se ao que os novos governos de Esquerda (lê-se Lula e Dilma Rousseff) embutiam em seus discursos



de valorização da classe trabalhadora e de formação educacional para a libertação e exercício da democracia. Contudo, em nossa análise, a prática vem mostrando desvios de rota, seja pelas exigências constantes sobre a classe dos trabalhadores da educação que ali exercem suas funções de modo precário, seja pelo financiamento privado da educação pública através de programas como o PRONATEC e PROUNI nos últimos anos.

Neste ponto ainda, o documento orienta que os IFs assumam “o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam” (BRASIL, 2008, p. 21), sobretudo através da interação com as comunidades locais. Este princípio vem a se alinhar com as fases (já esboçadas) da implantação dos Institutos que priorizavam a interiorização, em cidades-polos, que pudessem concentrar a oferta e a demanda por formação. Para isso, busca-se a concepção de território como esboço do local e regional para superar as antíteses do global versus local.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2008, p. 21).

Na subseção seguinte, *Da relação entre o desenvolvimento local e regional e os Institutos Federais*, o caráter social das instituições que (re)nascem permanece em foco. Aqui, a dimensão do regional/local alia-se à construção da cidadania para fins de ruptura das desigualdades sociais persistentes e da identidade globalizante que sedimenta estas mesmas desigualdades. Por isso, os projetos dos IFs devem estar alinhados à dimensão local, para que possam construir caminhos com vistas ao desenvolvimento local e regional. A fim de garantir este alinhamento, o documento propõe que as instituições rompam definitivamente com o lugar de meras instrumentalizadoras de pessoas, caminhando, agora, para a dimensão da formação integral em que os sujeitos possam construir, a partir da prática interativa com a realidade, espaços de ruptura e de democratização do conhecimento. Para isso, roga-se que a cultura do diálogo e do respeito sejam constantes nesta nova institucionalidade.

Na 4ª subseção do capítulo 3, intitulado *Dos Institutos Federais como rede social*, o documento traça a concepção de rede de articulação de saberes, a partir do constante compartilhamento dialógico em sua essência. Por isso, desenha que “Os Institutos Federais estabelecem-se como rede social, tendo como eixo norteador o ideário comum que sustenta sua razão de ser. A rede é tecida a partir das relações sociais existentes, que propiciam, por um lado,

o compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação; e, de outro, a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente.” (BRASIL, 2008, p. 24).

Neste item, o documento, ainda que do ponto de vista filosófico, orienta como devem se portar os atores neste novo cenário. Em nossa análise, trata-se de um apontar de caminhos, implícito e sutil, para os docente que são convocados a serem também construtores de si mesmo e **“Como construtores de si, esses atores precisam criar seu próprio ambiente não apenas se adaptando ao mundo existente, mas acima de tudo construindo um novo mundo.”** (BRASIL, 2008, p. 22).

Há, portanto, um chamamento para a superação das antinomias dos conhecimentos especializados a fim de “identificar a falsa racionalidade e estabelecer a correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral dos indivíduos.” (BRASIL, 2008, p. 22). Na prática, a “construção de si mesmo” vem esbarrando em múltiplos desafios concretos, como a angústia e a incerteza sobre os rumos institucionais, o crescimento das exigências de pesquisa e extensão e as dificuldades encontradas em construir-se docente nesta toada de mudanças, como aponta nossa análise.

No próximo subitem, *Do desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais*, fala-se da arquitetura diversa dos currículos e da necessária convergência institucional, partindo-se da concepção de transversalidade e verticalização. Na prática, isso significa oportunizar itinerários formativos por eixo de saber (transversalidade possível), possibilitando ao educando uma apropriação mais global do conhecimento. Para tanto, é pontuado que o princípio da flexibilidade constituinte deve balizar estas ofertas, para que “permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva.” (BRASIL, 2008, p. 26).

Sobre o exercício da docência, o documento afirma que:

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige outra postura que supere o

modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. (BRASIL, 2008, p. 25).

Nesta reflexão, as máximas do diálogo, articulação, verticalização, integração impregnam as exigências docentes de modo contundente. Conforme o documento afirma, são reflexões oriundas dos círculos de discussões que se descortinavam à época sobre o perfil de formação docente para as novas instituições e que abordaremos mais adiante no capítulo 5.

Cabe ressaltar, neste momento, que o documento em análise se limita a traçar estas novas exigências sem, no entanto, trazer orientações concretas de como proceder a esta empreitada. Fica claro, no entanto, que haverá uma responsabilidade maior embutida neste fazer simultâneo, fato que observamos claramente nas coletas de dados empreendidas e analisadas nos próximos capítulos. Na prática, temos acompanhado que a responsabilização docente por estas novas demandas tem depositado sobre o professor mais angústia e sensação de impotência do que efetivamente este espaço privilegiado de formação contínua em serviço.

Não é de se espantar que a recondução do *modus operandi* e da dimensão ontológica destas novas instituições exijam também um repensar sobre a atuação docente. Contudo, ao não trazer de modo concreto orientações acerca desta nova realidade embute sobre os professores a necessidade de se repensarem sobre si mesmos a partir de seus universos individuais. Ou seja, a nova institucionalidade, ainda que orientada por documentos, não traduz claramente os caminhos que serão necessários para o docente empreender neste contexto de mudança. Estes, por sua vez, sentem-se cobrados, exigidos e perdidos, como relatam nossos entrevistados mais adiante.

Ainda no campo da formação profissional docente, o documento reafirma que a valorização da carreira docente, através da formação continuada, oferta de bolsas de pós-graduação, será um marco balizador da nova Rede. Ao mesmo tempo, esta nova Institucionalidade assume a responsabilidade também em ofertar cursos de formação de professores para atender às crescentes demandas por formação docente, sobretudo na área de Ciências da Natureza. Assim, esta dupla responsabilidade de formar tanto o corpo docente que atua na própria instituição quanto formar aqueles que sairão dali para garantir a qualidade da formação educacional brasileira se coloca no cerne dos novos IFs.

O trabalho educativo, em qualquer nível, requer um conjunto de exigências. Principalmente em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior, uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de

metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência. Isto significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de construção e desconstrução. É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de definitivamente instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico. (BRASIL, 2008, p. 30).

Mesmo mencionando a importância em se repensar a formação do docente que atuará neste novo contexto, o documento limita-se a lançar luz sobre a questão sem necessariamente trazer concretude à proposta. Isso, em nosso entendimento, possibilita lacunas de entendimento que impactam tanto nas políticas a serem desenvolvidas no âmbito institucional para a qualificação docente, quanto nos novos sentidos de ser docentes nos IFs, núcleo de nossa pesquisa. Assim, o que se tem notado, a partir da observação participante empreendida, é uma série de iniciativas institucionais, como encontros pedagógicos, fóruns internos e seminários, que visam discutir este novo perfil institucional, porém, sem apresentar propostas de reorientação do fazer educativo efetivamente. Percebemos, também, cursos de Pós-graduação ofertados, mas que em pouco se convertem em reflexões práticas ou orientações seguras ao docente.

No item subsequente, *Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos Institutos Federais*, é discutido o papel do país e dos IFs frente ao novo cenário de inovação tecnológica que se descortina no século XXI, enfocando as novas formas de produção e capital impostos pela globalização e como a demanda por mão de obra especializada se configura como central neste cenário. Neste ponto, o documento convida os IFs a romperem com a dimensão de mero formador de trabalhadores para envolver-se numa política de formação para os novos tempos. Contudo, não se escusa de ressaltar a importância do atendimento ao setor produtivo com vias de desenvolvimento nacional. Para tanto, toma-se como referência o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora desta nova política.

Isso significa que a nova institucionalidade celebrará a formação do trabalhador para a emancipação cidadã e para o exercício da política-vida, através da fusão de princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. Há de se considerar, portanto, o homem como elemento central desta institucionalidade e o trabalho como potencializador desta

dimensão humana, a partir de uma “educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.” (BRASIL, 2008, p. 34). Assim,

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia, essencial nessa busca. Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento. (BRASIL, 2008, p. 35).

Todo esse movimento de mudança ontológica vem se concretizando em ações voltadas, sobretudo, à pesquisa aplicada. Contudo, como analisaremos mais adiante, trazem em seu bojo a necessidade de o docente se desconstruir enquanto formação inicial e reconduzir-se em um cenário ainda desconhecido e sinuoso. A partir da concepção de que os IFs são “verdadeiros fomentadores do diálogo dentro de seu território, (e que) cabe (a eles) provocar a atitude de curiosidade frente ao mundo e dialogar com este mundo numa atitude própria de pesquisa.” (BRASIL, 2008, p. 34), a nova institucionalidade demanda esta nova postura docente.

Para o documento, estes novos Institutos propõem-se a ser a síntese de trabalho-ciência-tecnologia-cultura e agirão efetivamente na desconstrução dos empecilhos ao desenvolvimento nacional, como a produção de ciência e tecnologia em um cenário global e competitivo. Para tanto, o princípio da pesquisa aplicada deve balizar o debate, pois os “novos conhecimentos deverão ser colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização no plano nacional e global.” (BRASIL, 2008, p. 34).

No último subitem do capítulo 3, *Da autonomia dos Institutos Federais*, o documento busca nos princípios de liberdade e ação, em teóricos como Paulo Freire e Hanna Arendt, a definição para constituir o que é autonomia nos novos IFs: autarquias, equiparadas às universidades federais, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, fundada nos princípios de autogoverno e autorformação. Definidas, portanto, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008, p. 37).

A esta autonomia é somado o princípio da responsabilidade com um projeto de educação pública alinhado às necessidades locais e globais, atento a uma preparação do indivíduo em suas múltiplas dimensões, capacitando-o a criar e recriar nexos entre a sua formação e as

exigências do mundo contemporâneo. Trata-se, portanto, de uma autonomia relativa já que circunscrita às prerrogativas da Nação e das demandas locais e regionais. Para finalizar a reflexão, mais uma vez reafirma-se que como marco das políticas para a educação do Brasil, os IFs alinham-se a um projeto de nação atento aos desafios da produção e democratização do conhecimento, colaborando de maneira substantiva para uma pátria mais justa, democrática e igualitária.

Nesse contexto, consolidação das concepções e diretrizes exaradas neste documento é colocada como uma necessidade urgente. E, para isso, era preciso aprofundar as discussões e os limites do que se havia proposto. Poucos meses depois, envolta em muitos debates, a Lei nº 11.298/2008 é sancionada e, por meio dela, é criada oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituídos os Institutos Federais.

Em seu Artigo inicial, a lei nº 11.298/2008 revela composição desta nova Rede:

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

Em seguida, no segundo artigo, define a natureza desta Rede, reforçando o que já havia sido posto pelo documento *Concepções e Diretrizes*, meses antes, quanto à autonomia, regulação, atuação dentro dos limites da legislação atinente. Nos artigos 3, 4 e 5, são expostas as definições para os antigos CEFETs e a lista dos nomes dos novos Institutos, criados ou transformados, perfazendo um total de 38 instituições, trazendo no item XXXIII a denominação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima.

Percebe-se, portanto, que os Institutos são inspirados no já caminho sedimentado pelas universidades, ao mesmo tempo em que delas se distanciam ao aproximar-se ainda mais da concepção de CEFET. Um híbrido, talvez, posto como enorme desafio à educação e à sociedade brasileira.

Nos artigos seguintes, os conteúdos apresentam a estrutura organizacional dos IFs e sua finalidade, com destaque para o artigo 6º que traça as características destas instituições:

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 infraestrutura 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.

E o Art. 7º que traça os objetivos:

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.

Definidos os objetivos, a natureza e a finalidade dos IFS, a lei segue orientando o quantitativo de oferta (50% da oferta em profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrado e 20% em Licenciaturas), a forma de constituição dos corpos diretivos (Reitores, Pró-reitores, Diretores Gerais) através de consulta à comunidade acadêmica. Frisa-se que a referida Lei, em suas Disposições Gerais, trazia o prazo de 180 dias (art. 14) para elaboração da proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional, assegurando a participação da comunidade acadêmica, o que trouxe ao campo prático mais uma série de demandas 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.

A partir destas concepções, o desenho atual destas instituições aponta para o interior de políticas públicas que visam valorizar a educação e as instituições públicas, tornando-as responsáveis pela qualificação e ascensão dos educandos em um contexto de trabalho cada vez mais exigente e acelerado. Além disso, apontam estas novas instituições como elementos fundamentais na construção de uma nação soberana e democrática, a partir da luta contra as desigualdades sociais resistentes, fazendo com que as soluções nasçam no interior delas mesmas, reforçando seu caráter pragmático e aplicado.

No contexto histórico desenhado nesta seção, pode-se considerar que a instituição da Rede Federal em 2008 e as injeções que esta vem recebendo no âmbito das políticas públicas em educação até os dias de hoje fazem com que a Educação Profissional seja definitivamente institucionalizada como política pública educacional. “Em resumo, a Educação Profissional no Brasil é fruto da correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e outros que a concebem como importante instrumento de política social.” (SETEC, 2007).

Pode-se afirmar, então, que a criação da Rede EP marca em definitivo o compromisso do Governo Federal com uma educação potencializadora do indivíduo (SETEC, 2007), possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências geradas no interior de uma prática interativa em substituição ao ideal meramente instrumentalizador que permeou a história da educação profissional desde a sua concepção em 1909.



De maneira esquemática, pode-se afirmar também que os primeiros dispositivos para a criação dos IFs se dão com a valorização da educação profissional no âmbito da LDB. Depois, com a divulgação do Decreto nº 5.154/2004 e por fim o Decreto nº 6.095/2007 que começa a tratar do tema da criação dos IFS, a partir da estimulação ao processo reorganizativo regional das instituições que já haviam na época, os CEFETs. Este processo reorganizativo teve início em dezembro de 2007, quando o MEC 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.

Em 31 de março de 2008, a Portaria MEC/SETEC nº 116 (BRASIL, 2008) trouxe o resultado da Chamada Pública, o que impulsionou, em junho de 2008, o lançamento do documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (MEC/SETEC, 2008) que trazia “Os fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...] de forma que a sociedade brasileira possa entender e participar da construção do sólido caminho que estamos a traçar em busca de um Brasil mais justo. (BRASIL, 2008, p. 5)”, como já analisamos.

Em julho de 2008, o Poder Executivo apresenta ao Congresso Nacional 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 nº 3.775/2008 (BRASIL, 2008), documento resultante das negociações ocorridas ao longo do processo anteriormente descrito. A Lei aprovada pelo Congresso Nacional, Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), entrou em vigor em dezembro de 2008, dando início a uma grande reorganização na rede federal de educação profissional. Estão criados os Institutos Federais de Educação no Brasil

## 2.2 CONTEXTO LOCAL

A fim de contextualizar a implantação do IFRR em 2008, conforme orientado pelas políticas instituídas pelo Governo Federal a partir da lei nº 11.298/2008, é necessário mergulhar também nas idiossincrasias do estado de Roraima, pois entendemos que os vieses locais e regionais impactam de sobremaneira na construção do nosso objeto de estudo.

Roraima, localizado no extremo norte do Brasil, pode ser considerado um estado novo, já que foi oficialmente incorporado ao território nacional em 1988, com a nova Constituição. Ele faz limites, ao norte, com a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana; ao sul, com o

estado do Amazonas; a leste, com a República Cooperativista da Guiana e com o Estado do Pará; e a oeste, com o Estado do Amazonas e a Venezuela.

A título de retrospecto histórico, destacamos que Roraima foi colonizada a partir de 1755, com a edificação pelo Coroa Portuguesa do Forte de São Joaquim, à época, no chamado Território do Rio Branco. Teóricos afirmam que o processo de povoamento desta região não se deu de maneira pacífica, considerando inúmeros embates com os povos indígenas que já se faziam presentes na região, o que gerou uma instabilidade no processo de ocupação. Com a tentativa de introdução da pecuária na região, como forma, inclusive, de alavancar o povoamento, em 1789 foram edificadas fazendas.

Neste contexto, a Fazenda Boa Vista, ligada à Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, foi uma das que prosperou e foi, posteriormente, transformada em vila com o nome de Vila de Boa Vista do Rio Branco, em 1890. Pode-se considerar, a partir deste marco histórico, o início do que hoje se constitui a capital do Estado, pois a Lei Estadual nº 1.262, de 27 de agosto de 1926, a transforma em cidade e em 1938 seu nome passa a ser Boa Vista.

Passados alguns anos, o então governo Getúlio Vargas, percebendo a necessidade de constituir mais forte o território nacional, sobretudo em virtude das fronteiras frágeis com colônias francesas e inglesas, arquitetava a introdução maciça de populações em locais distantes e ainda considerados vazios. Neste sentido, e amparado pela Constituição de 1934, autoriza a criação dos Territórios Federais e encaminha ao Congresso um decreto Lei, em 1943, orientando que se proceda a esta criação com o intuito de “levar vida à solidão” dos povos que ali residiam, garantindo segurança, ocupação e valorização, para promover e integrar estas áreas ao país, com vistas à intensificação do comércio com os países vizinhos do continente. (FREITAS, 1997).

Por isso, a região do Rio Branco sagrou-se Território Federal do Rio Branco, por força da Lei nº 5.812, no ano de 1943, objetivando estabelecer ações nacionais em um espaço considerado ainda vazio para o Governo Federal. A partir da década de 50, são edificadas ruas, prédios e projetadas vias de interligação com os mercados vizinhos. Em relação à cidade de Boa Vista, destaca-se o projeto urbanístico em estrutura radial concêntrica, tomando como referência as ruas paralelas ao Rio Branco, que cortam a cidade, e tendo como ponto central o Palácio do Governo. Esta estrutura em leque, parcialmente mantida até os dias de hoje, trouxe à cidade aspectos urbanísticos mais modernos e garantiu a estruturação do projeto de desenvolvimento local.

Nesta mesma época, com o intuito de ocupar ainda mais as terras do recém Território Federal, há, por parte do governo, o incentivo à migração, sobretudo nordestina, garantindo a

estes novos moradores passagens, moradia, auxílios financeiros e insumos agrícolas para que aqui se fixassem, em processos marcadamente assistencialistas que em muito impactaram e ainda impactam na construção do estado.

Em 1962, o Território Federal do Rio Branco passou-se a chamar Território Federal de *Roraima*, em homenagem ao Monte Roraima. Vale pontuar que com a subida dos militares ao poder os Territórios Federais passam a ser gerenciados pelas Forças Armadas, e coube à Aeronáutica a administração do Território de Roraima. Após a saída dos militares do poder e com o processo de redemocratização, o então Presidente da República, José Sarney, indica, em 1986, o roraimense Dr. Getúlio Alberto de Souza Cruz como primeiro governador do Território de Roraima.

Com a promessa de encontro com a prosperidade, sobretudo pelo insistente caráter assistencialista para o povoamento da região e a abertura de interligação com Manaus e regiões fronteiriças, e pelas descobertas de áreas de garimpos, a população do estado, conforme dados do IBGE, salta de 80 mil no Censo de 1970, para 217 mil habitantes em meados de 1990, em sua maioria oriundos dos estados do Nordeste, com destaque para Maranhão e Ceará, e os estados do Sul, Paraná e Rio Grande do Sul. A título comparativo, conforme dados do último censo demográfico, em 2010, Roraima possui hoje 450.479 habitantes configurando-se como o estado menos populoso da Região Norte e do Brasil, abrigando 2,8% da população da Região Norte e 0,2% da população brasileira. Mais de 60% da população de Roraima é considerada jovem (até 29 anos) e a maior parte da população do estado está concentrada na capital Boa Vista (63,1%), com um adensamento maior na zona urbana (76,1%).

Voltando aos fatos históricos, em 1988, com a nova Constituição, o Território de Roraima é alçado a Estado e com isso as dificuldades de manutenção e administração passam a fazer parte da região como questões relativas ao uso e posse das terras, demarcação de terras indígenas, empregos, geração de renda, saneamento básico e crescimento desordenado das cidades. Todas estas questões impactavam na necessidade de se repensar a educação, à época restrita à oferta de ensino fundamental pelo novo estado, poucas instituições de ensino médio e alguns projetos voltados ao ensino Superior.

Se formos analisar a implantação da educação profissional no estado de Roraima, é preciso frisar que na década de 40, quando das reformas educacionais, foram instaladas duas escolas com caráter profissional: a Escola Normal Regional Monteiro Lobato e Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha. Esta primeira, passados os anos, em 1970, é transformada em Instituto de Educação em Roraima e enquadra-se na legislação da época, ofertando o ensino profissional compulsório, conforme orientava a lei nº 5.692/1971. Anos seguintes, com a

incorporação de outras instituições, este Instituto passou a se chamar Unidade Integrada Monteiro Lobato.

Nos anos de 1985, foi elaborado o Plano de Educação do Território com o objetivo de garantir professores especializados para atuarem nas unidades de ensino que estavam sendo projetadas e ofertar educação superior àqueles que residiam no Território, já que era fato comum a saída de jovens para buscar acesso às universidades fora de Roraima. Deve-se contextualizar que em 1988, quando houve a incorporação do ex-Território de Roraima à Federação, já havia a Escola Técnica Federal de Roraima, implantada em 1986, e que permanece com o nome de Escola Técnica Federal de Roraima após a Constituição de 1988.

As atividades desta escola se iniciaram em 1987 somente com dois cursos técnicos: Eletrotécnica, atendendo 105 estudantes; e Edificações, 70 estudantes. Suas instalações funcionavam em dois blocos cedidos pela Escola do Magistério. Em 21 de dezembro de 1989, por meio do Parecer nº 26/89, o Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) autoriza e reconhece a Escola Técnica de Roraima, aprova o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos dois cursos técnicos, tornando válidos todos os atos escolares anteriores ao regimento. Até o ano de 1993, a instituição funcionava nas instalações da Escola Técnica de Roraima. O seu quadro funcional era composto por 12 docentes e 11 técnicos-administrativos. (PDI, 2014).

Esta Escola Técnica passa por nova transformação quando, em 1993, o Governo Federal vincula a Escola Técnica Federal de Roraima através do Parágrafo Único do Art. 1º, da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, publicada no Diário Oficial da União – DOU, nº 123, de 01.07.93, ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Trata-se do processo de “federalização efetiva” da antiga escola do ex-Território. À época, ofertava o curso Técnico em Agrimensura, o Magistério em Educação Física e o Ensino Fundamental II (extinto em 1999), de 5ª a 8ª séries, totalizando 213 alunos e 226 servidores – 113 professores e 113 técnicos.

Uma nova transformação ocorre em 2002, quando há o processo de “cefetização”, com a transformação da Escola Técnica Federal de Roraima em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETRR), através de incentivos e recursos do PROEP, como esboçado no contexto nacional. Em Roraima, a principal marca desta nova mudança é o processo de verticalização do ensino, possibilitando que esta nova instituição ofertasse Cursos de Graduação. Por isso, em setembro deste mesmo ano, o CEFETRR recebe equipe do MEC para analisar o projeto do 1º Curso Superior de Tecnologia, o Curso Tecnólogo em Turismo.

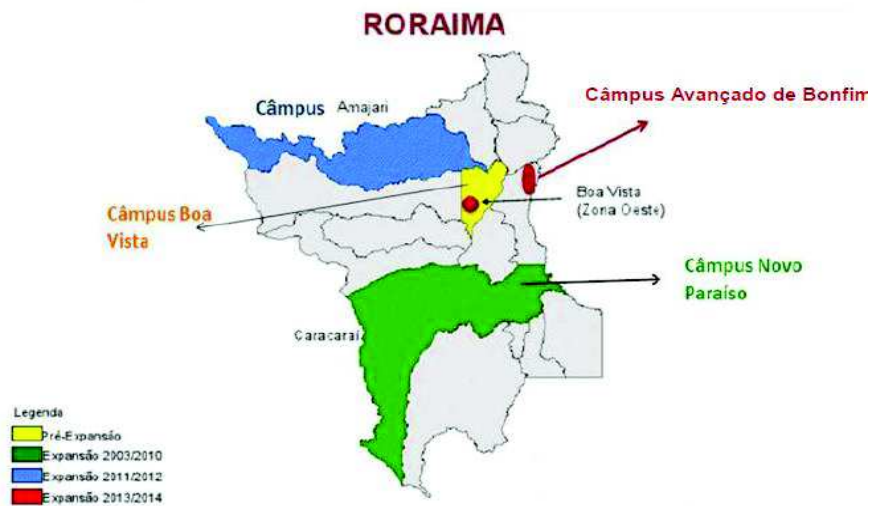
A partir deste mesmo Programa de Expansão da Educação Profissional, o CEFET – Roraima começa a implantação de novas unidades, as chamadas UNEDs – Unidades

Descentralizadas, partindo para a interiorização da oferta educacional. A primeira UNED, localizada no município de Caracará, a 250 Km da capital, foi instalada na região da Vila Novo Paraíso em 2005, com funcionamento pleno em 2007, com 210 estudantes matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma de PROEJA. (PDI, 2014).

O fim dos anos 2008 é marcado pelo processo de “ifenização” (ou ifetização) e o CEFETRR passa a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Há uma nova configuração jurídico-administrativa, conforme vimos no item anterior, e passa-se a ter um Reitoria, inicialmente situada no prédio do antigo CEFETRR, a UNED passa a ser chamada de Campus Novo Paraíso e a sede central, antes CEFETRR, passa a ser chamado Campus Boa Vista.

Nesta toda, em 2009-2010, é implantado mais um Campus no interior do estado, desta vez na Região Norte, no município de Amajari. Em 2013, é iniciada a instituição de um novo Campus na cidade de Boa Vista, o Campus Zona Oeste, e em 2014, o Campus Avançado do Bonfim, localizado a mais ou menos 100 km da capital.

Figura 7 – Mapa de unidades do IFRR



Fonte: PDI (2014/2018).

Hoje, o Instituto Federal de Roraima conta com 481 servidores (entre técnicos e professores), divididos em 6 unidades (Reitoria, Campus Boa Vista-Centro, Campus Zona Oeste, Campus Avançado do Bonfim, Campus Amajari e Campus Novo Paraíso). Sobre o corpo docente, conforme dados do PDI, o IFRR totaliza 221 docentes, sendo que 155 estão lotados no campus Boa Vista- Centro, 36 no Campus Novo Paraíso, 28 no Campus Amajari, 02 no Campus Zona Oeste e nenhum no Campus Bonfim.

Figura 8 - Entrada do Campus Boa Vista



Fonte: CCS/CBVC (2016).

O Campus Boa Vista Centro possui 2447<sup>4</sup> alunos matriculados de uma total de 3210 alunos do IFRR, conforme os Indicadores de Gestão das IFET nos Termos do Acórdão TCU nº 2.267/2005 de 2014, publicado na página do IFRR. Em relação à oferta de cursos, desde os Técnicos Integrados ao Médio até a Pós-Graduação, o Campus Boa Vista Centro oferta: 7 cursos técnicos (Integrados ao Médio, Subsequente e PROEJA), 8 graduações (Licenciaturas e Tecnólogos) e 2 pós-graduações, atualmente, (1 lato e 1 stricto sensu), abrangendo áreas da Saúde, Indústria, Gestão, Formação de professores, Tecnologia, Turismo, Educação, etc. Em relação à estrutura física, conta com aproximadamente 31 salas de aula, 15 laboratórios, 2 quadras, piscina, ginásio coberto, auditório, biblioteca, 2 salas de teleconferências, salas administrativas, restaurante, 7 baterias de banheiros e espaço de convivência, com funcionamento em três turnos.

Após essa contextualização inicial, julgamos pertinente apresentar, discutir e analisar os documentos institucionais, sobretudo no que tangem ao fazer docente no IFRR e, em especial, que orientam os professores do Campus Boa Vista Centro, a saber: PDI/PPI 2014-2018 e Organização Didática 2012 em Vigor. Reforça-se que a escolha por esses documentos se deu em razão de que eles, dentre outras coisas, orientam os direitos e os deveres dos docentes no IFRR, bem como revelam a visão institucional acerca desse fazer. Alinham-se, nesse caso, ao que já foi analisado em tópicos anteriores, como a Lei de Criação dos IFs e as Concepções para essas novas instituições.

<sup>4</sup> Todos os dados quantitativos apresentados nessa tese foram ou fornecidos através de documentos institucionais à pesquisadora ou coletados diretamente do site. Disponível em: <<http://boavista.ifrr.edu.br/>>.

### 2.3 A NOVA INSTITUCIONALIDADE E OS DESAFIOS DOCENTES

Para fins de orientação didática, proporemos, inicialmente, uma visão geral acerca dos documentos a serem analisados. Posteriormente, com os fragmentos documentais extraídos em nossa pesquisa, seguindo a lógica de dois eixos: *ser docente e fazer docente* diante da *nova institucionalidade* exarada nos documentos, proporemos algumas discussões. Essa lógica nos possibilitará ter uma visão mais global do que os documentos definem/orientam o como ser professor do IFRR, posteriormente retomado e analisado em mais profundidade por meio da técnica da análise documental e nas entrevistas.

Partindo do PDI (2014-2018), vale destacar que ele é um dos documentos norteadores do IFRR, constituído por uma lei federal que objetiva traçar as diretrizes institucionais para o Instituto Federal em questão dentro de uma vigência de 5 anos. Conforme explicitado pelo próprio documento:

A partir dele, é possível identificar a estrutura física, humana, pedagógica bem como as projeções de ações para os próximos cinco anos, com foco na atividade fim, que é ofertar educação de qualidade.

Este Plano foi construído a partir de princípios e orientações já estabelecidos na lei de criação dos Institutos Federais, com foco na dimensão humana, administrativa e pedagógica, que formam o elo indissociável na construção deste documento. Desse modo, foi desenvolvido a partir da necessidade da elaboração de um norte, um instrumento que colaborasse com o cumprimento da missão institucional, bem como com o alcance da visão, isto é, aonde queremos chegar. (PDI, 2014, p. 14).

Constam como partes desse documento:

O perfil da instituição, que apresenta a sua missão, visão, valores, objetivos, metas, indicadores de desempenho, histórico, estrutura jurídica e áreas de atuação; as diretrizes pedagógicas, por meio do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); a organização didático-pedagógica, contendo a programação para a oferta de cursos; o perfil atual do corpo docente, estudantil e técnico-administrativo; a organização administrativa, baseada no Regimento Geral Interno; a metodologia de autoavaliação utilizada pela instituição; a atual infraestrutura física e instalações acadêmicas dos câmpus; projeção de ampliação, por intermédio do plano diretor de obras; as políticas de atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida; e, por fim, um demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeira para o horizonte de cinco anos. (PDI, 2014, p. 15).

No tocante à missão, valores e visão do futuro destacam-se:

**Missão:** Promover formação integral, articulando ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os arranjos produtivos locais, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.

**Visão de Futuro:** Ser referência no País como instituição de formação profissional e tecnológica na promoção de ensino, pesquisa e extensão.

**Valores:** Ética; Compromisso social; Gestão Democrática; Excelência; Sustentabilidade; Respeito à Diversidade; Justiça. (PDI, 2014, p. 17).

Vale a pena destacar que o atual PDI, conforme dissemos anteriormente, foi construído coletivamente, a partir de uma comissão central que organizou os trabalhos em subcomissões com o fito de discutirem as partes que comporiam o documento final. No PDI, é possível afirmar que se apresenta uma visão burocratizada acerca da docência, limitando-se a traçar o plano administrativo da carreira. Já o PPI, que compõe o PDI, alinha alguns pontos que merecem destaque

Em primeiro plano, o PDI, por exemplo, limita-se a definir o traçado da docência no plano administrativo, explicando o plano de carreira, o regime de carga horária, os critérios de seleção e contratação, os requisitos de titulação para o ingresso na carreira EBTT, as experiências acadêmicas e profissionais não acadêmicas, a política de capacitação, substituição eventual e o cronograma de expansão do corpo docente. Enquanto isso, o PPI cita competências docentes, porém não as especifica e nem as discute profundamente conforme um campo epistemológico.

O PPI, Projeto Político Institucional, como parte integrante do PDI, inicia-se com uma Contextualização Socioeconômica, descrevendo as dinâmicas geográficas e demográficas, o produto interno bruto e inserção regional em que o IFRR se localiza. Discute também pontos acerca do Desenvolvimento Econômico do Estado de Roraima e adentra os *Princípios Filosóficos e Teóricos Metodológicos Gerais que Norteiam as Práticas Acadêmicas do IFRR*, afirmando que essa instituição prima pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão numa formação omnilateral pautada na ética, no respeito à diversidade e na justiça.

Sobre a *Concepção de Currículo* exarada no documento pode-se observar no primeiro parágrafo do documento que:

O IFRR concebe a educação como um processo que **liberta** o homem, tornando-o sujeito de sua aprendizagem e produtor de conhecimento, a partir de suas experiências e valores humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos, com sólida base científica e tecnológica, visando ao mundo do trabalho. [...] IFRR propõe uma educação profissional e um ensino superior ampliado, além da construção de **um currículo respaldado em valores e práticas democráticas** que leve em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho; os contextos econômicos, políticos, sociais e ambientais; as transformações técnicas e organizacionais; os saberes gerados nas atividades de trabalho; os laços coletivos e de solidariedade e os valores, histórias e saberes da experiência adquiridos ao longo da vida. (PDI, 2014, p. 66, grifo nosso).

Ou seja, numa perspectiva libertadora e integral, o Projeto Político Pedagógico aponta para um horizonte de múltiplas possibilidades de atuação e organização, indicando ao indivíduo a construção de um saber contextualizado e ao mesmo tempo acadêmico-científico. Trata-se de uma proposta de currículo alinhada ao que propõe o *Documento Base da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* (2007) e ao que se aponta como pedagogia contemporânea.



Mais adiante, traz em algumas linhas a *Concepção de Ensino* que deve fundar as práticas pedagógicas institucionais, mais uma vez alinhado ao que se propõe em uma pedagogia crítica, e assevera:

A mediação didática a ser feita no processo ensino- aprendizagem deverá ter caráter orientador, exigindo um ensinar e um aprender que **não se centralizam na figura do professor**, e, sim, nas situações de **interação professor-estudante**. Nesse contexto, **o profissional da educação** deve ser capaz não só de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, mas também de promover um fazer pedagógico que assegure ao educando a construção de sua autonomia e uma formação profissional e tecnológica contextualizada, permeada de conhecimentos, princípios e valores que fortaleçam o estudante na procura de vida mais digna. (PDI, 2014, p. 69, grifo nosso),

No que tange à *Concepção de Ensino-Aprendizagem*, o PPI relembra que “Coerente com a concepção de Formação Prática Reflexiva, o processo ensino-aprendizagem está orientado na perspectiva de quatro pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o conviver.” (PDI, 2014, p. 69) e traça as *Diretrizes Pedagógicas para o IFRR*, que podem ser assim sintetizadas (PDI, 2014, p. 70):

- I – Primar pela formação de um profissional crítico e reflexivo;
- II – Garantir a interdisciplinaridade e contextualização nos currículos do IFRR, desde a elaboração e reelaboração de planos de curso até o acompanhamento e avaliação de sua execução;
- III – Respeitar os princípios da diversidade, equidade e multiculturalidade;
- IV – Reconhecer e fortalecer as identidades étnico-raciais e de gênero (povos indígenas e do campo);
- V – Promover a implantação de cursos, observando os arranjos produtivos culturais, sociais, regionais e locais;
- VI – Adotar mecanismos de manutenção de eficiência e qualidade na implementação das propostas curriculares;
- VII – Garantir o acesso, a permanência e o sucesso do estudante nos diferentes cursos de formação;
- VIII – Estabelecer sistema de acompanhamento, avaliação e acompanhamento do egresso, relativo à trajetória socioprofissional e educacional;
- IX – Adotar a categoria trabalho como princípio educativo;
- X – Ofertar educação profissional segundo perfis profissionais identificados nos diferentes eixos tecnológicos, previstos nos catálogos dos cursos técnicos e tecnológicos;
- XI – Fomentar o princípio da verticalização do ensino conforme eixos tecnológicos;
- XII – Adotar a pesquisa como princípio pedagógico;
- XIII – Garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, inovação tecnológica e extensão na organização e execução do currículo nos diferentes níveis de ensino;
- XIV – Criar e implementar programas de extensão e ação comunitária para o fortalecimento do compromisso social.

Tomando como referência os 14 pontos destacados e os fragmentos acima mencionados, é possível observar que o PPI, responsável pela definição da identidade da instituição e dos caminhos para o ensinar com qualidade, limita-se a construir pontos de discussão que deveriam estar sendo aprofundados ao longo do fazer educacional, mas que ainda se constituem apenas como orientações distantes da prática docente.

O PPI é um elemento concreto e eficiente à medida que serve de parâmetro para discutir ações, experiências e projetos de curto, médio e longo prazos dentro da escola. Porém, através de nossas observações foi possível perceber que isso não se concretizou dentro do IFRR, ficando o PPI construído como um documento de referência sem constituição prática, e como muitos afirmam “engavetado”.

Isso se torna ainda mais latente quando se percebe que não há menção ao longo das suas páginas relacionada ao fazer e ao ser docente. É pontuado que, no IFRR, o princípio da interação professor-aluno deve ser o norteador da mediação pedagógica, mas não se discute em profundidade em que medida isso pode se construir na prática do fazer escola, ou seja, sob qual perspectiva de interação está se falando. Obviamente, muitos teóricos afirmam que não cabe ao PPI trazer essa dimensão pragmática para o fazer e o ser docente e que isso se construiria através do dia a dia.

Mas, nossa percepção nos leva a crer que, em uma instituição que está se construindo e constantemente se desconstruindo como IFs, seja por força de lei, seja pela realidade fática acelerada, é necessário que os documentos orientadores tenham clareza e ajudem ao processo reflexivo dessa mesma escola. Até porque, como nos lembra Vasquez:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

Assim, em nossa análise, podemos afirmar que o documento não auxilia no traçado dessa construção acerca do ser docente. Essa lacuna, em certa medida, tenta ser sanada em outros documentos como a Organização Didática e como o Regimento Interno de cada *campi*. Este último ainda está em fase de conclusão, e trouxe à tona uma discussão que ainda não foi finalizada: caberia a cada *campi* regulamentar em um regimento interno específico sua estrutura organizacional, guardando a construção burocrático-funcional independente das outras unidades? O que se sabe hoje que está em discussão está paralisada, com consultas ao Conselho Superior a fim de que se definam esse princípio.

Já a Organização Didática (2012) é um documento que nasce do PPI e das inúmeras legislações vigentes, e intenta trazer, como dissemos anteriormente, a concretude das Concepções e Diretrizes pedagógicas, organizando o trabalho escolar, a partir de 6 títulos (Da

Organização da Instituição, Da Organização Didática, Do Regime Escolar e Estruturação dos Cursos, Do Ingresso e Matrícula, Do Corpo Discente, Do Corpo Docente.)

Ao longo da leitura do documento, que também está passando por reestruturação atualmente via Conselho Superior, são postas algumas questões que merecem destaque tendo em vista nosso propósito de pesquisa e a interface que encontramos com os processos identitários docentes. A exemplo do que é posto no Capítulo IV, Da função social, inserida no Título I:

O IFRR tem como função social promover educação científica, tecnológica e humanística, visando à formação integral do sujeito, com o intuito de torná-lo um cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente, comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais, em condições de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de docentes fundamentada na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 2012, p. 6).

Alinhado ao que é posto nos documentos norteadores do MEC e da SETEC que já foram analisados anteriormente, percebemos que a concepção do fazer educativo dentro do IFRR busca uma ruptura com processos estanques, exigindo do corpo docente formativo uma postura também crítico-reflexivo que vai além da mera “transmissão do conhecimento”. Nesse contexto de formar um “um cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente, comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais”, obviamente é preciso que o corpo docente esteja preparado para a tarefa, tenha, a partir da sua construção enquanto sujeito educador, uma atitude de transformação e não de reprodução de discursos vigentes. Porém, conforme discutiremos a seguir em nossa análise, essa função social está trazendo ao corpo docente mais dúvidas e incertezas, num processo de edificação de angústias e questionamentos, capazes, inclusive, de gerar o mal estar docente, entendido como desânimo e a descrença na própria profissionalidade.

Isso se torna ainda mais evidente quando o documento reforça que dentre os objetivos do IFRR e do Campus Boa Vista Centro, sobretudo quanto à oferta de cursos, a instituição se propõe a:

- I - Ministrando 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 - Ministrando 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 com os segmentos sociais, 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;

VI - Ministrando 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 à formação de docentes 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 de especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

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 ao processo de geração e inovação tecnológica. (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 2012, p. 8).

Ou seja, o desenvolvimento daquela função social proposta enquanto elemento norteador da instituição deve perpassar vários níveis e modalidades de ensino. Por essas razões, durante nossas entrevistas, muitos docentes marcavam a inquietação diante das inúmeras exigências e demandas dessa nova institucionalidade, como revelando pelo Professor 8: "Essa confusão que a gente coloca aí, eu não sei, eu até coloco, nós somos um **grande número de doidos** nesse processo, que conseguem dialogar, conseguem conversar."

Vale retornar ao que Saviani (1992, p. 17) nos lembra quando diz que "O ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." Para elucidar o processo de responsabilização docente posto, mesmo que indiretamente, diante de uma instituição que se faz tão plural e com funções sociais tão profundas como o IFRR. Entendemos, portanto, que o nascimento de muitas tensões e contradições desses processos de construção identitária docentes perpassam pela sensação perene de impossibilidade de "dar conta" desse universo chamado IFRR e, por isso, enquadrar-se na categoria "doidos".

O que se acentua ainda mais quando a Organização Didática aprofunda os conceitos de currículo, pautado na integração, na atualização constante, na articulação dos eixos tecnológicos e as várias áreas do saber, do desenvolvimento social e econômico da sociedade, primando pelos conceitos de contextualização, diversidade, interdisciplinaridade e flexibilidade. No artigo 16, do Título II, o referido documento explicita que o processo de ensino-aprendizagem deve se dar na articulação teoria-prática, visando o estímulo do:

- a) o desenvolvimento da cidadania;
- b) o espírito crítico;
- c) a solidariedade, a integração social e o convívio grupal;
- d) a criatividade, a inovação e o espírito científico;
- e) a liderança, a capacidade de tomada de decisão;
- f) o espírito cívico, a moral e a ética;
- g) o respeito às diferenças e o combate a todas as formas de discriminação;
- h) o gosto pelo estudo, a busca contínua de novos conhecimentos;
- i) o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à formação profissional pretendida;
- j) a valorização das diversas expressões da cultura regional. (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 2012, p. 10).

Assim, o documento segue orientando sobre a organização dos cursos, os modos de acesso, a constituição dos conselhos de classe, etc., ou seja, organizando o trabalho educativo. Na última seção, aparece, especificamente e pela primeira vez, um tópico específico para tratar sobre o fazer docente. No título VI, Do corpo docente, em 4 subseções, são discutidos os direitos e deveres, as sanções disciplinares e os vetos ao corpo de professores.

Vale observar que no tópico sobre os direitos do corpo docente reforça o que já consta em legislação específica e que a única menção sobre processo formativo docente se dá nos pontos “VII - Valer-se dos serviços especializados e auxiliares da Instituição para melhor desempenho de suas atividades didáticas; e VIII - Participar de eventos, sem prejuízos de suas atividades na instituição, que objetivem o seu aperfeiçoamento técnico e didático, com a devida autorização da Instituição.” (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 2012, p. 67). Trata-se, portanto, em nossa análise, de uma lacuna institucional que não prevê, em sua Organização Didática, formas e métodos específicos de capacitação docente, vide a diversidade de responsabilidades exaradas anteriormente.

Vai de encontro, inclusive, à legislação específica que orienta que está a cargo da instituição aperfeiçoar e formar um corpo docente atento às exigências da educação tecnológica, conforme discutimos anteriormente. Essa lacuna, a que muitos podem considerar um exagero de análise, em nossa observação pode estar se configurando como mais um processo de tensão vivenciado por aqueles que aqui ministram aula e lidam, cotidianamente, com as dificuldades de compreensão sobre seu próprio fazer.

Se formos observar o documento mais detidamente, percebermos que ele constitui 11 direitos ao corpo docente e 28 deveres que, em sua maioria, orientam quanto à conduta e postura ética do docente, dentro e fora da instituição, como o item 12 que lembra que se trata de um dever do professor “Colaborar, pela palavra e pela ação, para a boa e integral formação do discente”. Por fim, o documento reforça o caráter disciplinar necessário ao andamento adequado

da ação docente, reforçando que o quadro de professores do IFRR deve ser um exemplo de urbanidade e ética nas ações que executa.

Assim, em nossa análise documental, se tomarmos como referência os eixos *ser docente e fazer docente* diante da *institucionalidade*, veremos que os documentos analisados se preocupam mais em definir o *fazer* do ponto de vista burocrático, institucional, reforçando em muitos aspectos o caráter punitivo e restritivos das ações docentes, do que ao *ser professor* diante desses novos desafios.

Nossa observação diária e nossas entrevistas também apontam para essas questões, o que nos leva a crer na necessidade urgente de um processo formativo mais amplo que possibilite compreender de maneira profunda essa nova realidade. Limitar-se à compreensão a partir de uma análise de um documento lacônico contribui para que o corpo docente perceba, cotidianamente e diante dos seus olhos, as dificuldades vivenciadas nessa nova institucionalidade. Por essa razão, entendemos urgente uma formação ampla, para além dos momentos oportunizados pontualmente pela instituição, para que cada um de nós possa enfim encontrar-se nessa dinamicidade a que chamamos Instituto Federal de Roraima.

Por isso, é preciso ancorar-se em teorias mais profundas que dão conta de compreender as dinâmicas sociais para além dos muros institucionais e que oportunizam uma reflexão sociológica mais crítica frente aos novos desafios. É o que propomos no capítulo a seguir.

### 3 A DOCÊNCIA E SEUS SENTIDOS EM TEMPO DE INCERTEZAS

Após entender os contextos sócio históricos e as exigências institucionais postas pela pena da lei e que trazem novos desafios e novas perspectivas aos Institutos Federais, é necessário cotejar também a realidade que nos cerce e que reflete e refrata esse espaço de mudança apontadas nos capítulos anteriores. É fato que vivemos em novos tempos e os últimos 60 anos desenharam, de modo acelerado, uma complexa sociedade.

Assim, na tentativa de tentar compreender esta nova conjuntura, a qual chamamos de contemporaneidade ou tempos de incerteza, propomos um mergulho em algumas discussões norteadoras que nos auxiliaram a compreender o paradigma sociológico no qual nos apoiamos. Em primeiro lugar, o prisma da Sociologia Relacional ou do Indivíduo, fruto das reflexões de Bajoit (2006). Este autor nos auxilia na compreensão de algumas mutações que levaram à “renúncia”<sup>5</sup> da representação clássica de sociedade como todo ordenado e à busca por um olhar sociológico renovador pautado no indivíduo e nas suas microestratégias autorais.

Entendemos que se faz necessário este situar da discussão teórica, pois partimos da centralidade de um sujeito contemporâneo, ou, nas reflexões do próprio Bajoit, um ISA – indivíduo-sujeito-ator<sup>6</sup>, no nosso caso o professor EBTT, capaz de se “locomover” neste território ainda a desbravar, em suas múltiplas faces e facetas, criando, recriando e co-criando estratégias de relação com o mundo, o que nos parece nodal para entender os processos de identidades docentes EBTT frente à nova institucionalidade e aos desafios da docência no mundo atual.

É mister lembrar que, entender a sociedade e suas mudanças, sempre foi considerado prioridade dentro da Sociologia. Para isso, foram construídos aparatos explicativos que tentaram, muitas vezes em vão, abarcar a totalidade e a heterogeneidade do social, considerando ora o olhar estrutural e estruturante do social sob o indivíduo, ora o olhar psicologizante da supremacia do indivíduo sobre todas as estruturas. O paradigma da Sociologia Clássica, por exemplo, construído sob a égide de uma concepção ordenada de sociedade, durante muitos anos foi utilizado de forma recorrente e parecia dar conta desta totalidade.

---

<sup>5</sup> *Renúncia* pode ser entendida aqui como uma recondução do paradigma clássico ortodoxo da Sociologia.

<sup>6</sup> Expressão cunhada por Bajoit (2009, p. 10), ISA serviria para demonstrar o ponto de mutação da sociedade cultural industrial para a sociedade do Indivíduo, alertando para “mutações de fundo dentro do sistema cultural, originadas pelo predomínio do Indivíduo-Sujeito-Ator (ISA), juntamente com seus preceitos básicos, em todos os âmbitos da vida social. Temos passado da tirania da Razão à tirania do Grande ISA, que nos impõe uma nova ‘Tábua da Lei’ onde figuram uma série de direitos-deveres como o de autorrealização pessoal, o de livre eleição, o da busca do prazer imediato e de segurança diante dos riscos e ameaças exteriores.”

Contudo, com a extensão das mudanças ocorridas no social, sobretudo no último século, recorrer àquele edifício explicativo parecia não mais apontar como caminho elucidativo mais seguro. Entendemos que este afastamento, a que muitos chamam de abandono da metateoria, pode ser considerado de modo positivo, como um processo de reconstrução permanente, fruto da capacidade de amadurecimento e de acumulação reflexiva da própria ciência.

Além disso, afastar-se, de maneira crítica, dos instrumentos clássicos da Sociologia e aproximar-se dos novos paradigmas, como o do indivíduo e seus processos identitários, alinha-se ao fato de que “el mundo social está cambiando profundamente; por lo tanto, resulta obvio que los conceptos imaginados por nuestros ilustres predecesores deben ser repensados, abandonados o remplazados por otros mejor adaptados para la comprensión de la vida contemporánea.” (BAJOIT, 2008, p. 10).

Fato é que o paradigma clássico, que não pode ser desprezado nem considerado monotônico, e os processos instituídos nele e por ele, não mais conseguem dar conta dos novos dilemas e das constantes mutações da sociedade contemporânea. A exemplo disso, podemos citar inúmeras tentativas de conciliar a complexidade do ato educativo hoje, recorrendo ao paradigma clássico.

Buscando aprofundar um pouco mais esta questão paradigmática, é interessante lembrar que a concepção clássica de mudança social como fruto da modernidade e do progresso natural da sociedade se converte em questionamento quando olhamos a dimensão das mudanças hoje, repletas de incoerências, contradições e incompletudes.

Como nos lembra Wautier (2003, p. 175), “A sociedade, no mundo inteiro, parece ter perdido a bússola e as instituições tradicionais parecem não ser mais capazes de enquadrar novas demandas que traduzem uma ânsia de reconhecimento e respeito de sua especificidade.” Ao analisarmos as concepções clássicas de sociedade, indivíduo e ação social, e conseqüentemente de identidade, veremos que estas não mais permitem uma compreensão aprofundada do quadro plural que ora se constrói na contemporaneidade.

Se antes a noção central de sociedade como um núcleo integrado e integrador explicava como os grupos se organizavam, esta mesma noção não se aplica aos hodiernos processos de internacionalização, às novas formas políticas e à franca descentralização de poder do Estado face às novas reivindicações sociais de um sujeito múltiplo e pluridimensional, por exemplo. Neste espectro, entram também processos de reconfiguração no campo educacional, nas políticas públicas para a educação e no fazer e ser docente.

De modo análogo, a ideia de ação social e indivíduo, definido inicialmente pela interiorização do social e submetido às formas de controle social, dão lugar a um indivíduo



heterogêneo, clivado, cindido, em busca de uma afirmação de si face às mudanças. Notadamente, é preciso lembrar que esta ideia de indivíduo já havia sido levantada no próprio bojo das teorias clássicas do fim do século XIX, a partir de teóricos como Simmel, Shutz, Mead e Weber, contudo prevaleceu uma noção de indivíduo assujeitado ao sistema social na realização de um papel integrado, e não cabe a esta pesquisa discutir os determinantes destes abafamentos. Hoje, é imperioso aceitar que “Dispersão tornou-se regra e a combinação de modelos substitui a antiga unidade.” (DUBET, 1999, p. 74).

Neste sentido, entendemos que as novas configurações sociais exigem novas formas de compreensão e estas, pela característica de liquidez das sociedades contemporâneas, precisam ser levantadas a partir da compreensão do indivíduo-sujeito-ator (ISA). É preciso reconhecer que “devemos construir uma nova abordagem simultaneamente *porque* o modelo cultural das nossas sociedades muda e *para* tentar compreender esta mudança.” (BAJOIT, 2006, p. 15).

Assim, Bajoit constrói as ideias da Sociologia Relacional, intencionando entender como se processam as mudanças nas sociedades ocidentais contemporâneas. Nesta intenção de edificar uma ponte de compreensão, pautada no indivíduo, para a sociedade contemporânea e suas mutações, podemos considerar, também, que suas propostas estão no interior de uma Sociologia do Sujeito, ressignificando contribuições oriundas das mais diferentes áreas do conhecimento, alargando fronteiras por uma construção mais dialógica e menos disciplinar.

Em sua proposta de Sociologia Relacional, apresentada em parte na obra *Tudo Muda* (2006), o autor vem nos trazer uma reflexão da impossibilidade de utilizar conceitos oriundos da chamada Sociologia Clássica para entender a contemporaneidade em suas mutações aceleradas. Para ele, a dificuldade reside hoje em dispor de instrumentos teórico-analíticos pertinentes que possibilitem olhar o indivíduo em sua relação com o social considerando tanto suas especificidades quanto a característica de fluidez da sociedade hoje. Para ele, “analisar a mudança significa, em primeiro lugar, descobrir a maneira antiga, em seguida, explicar porque e como ele está transformando e, finalmente, identificar as práticas que poderiam ser uma nova forma, se a evolução é confirmada (o que nunca se tem certeza)”. (BAJOIT, 2008, p. 48).

É perceptível, portanto, a necessidade de buscar novos paradigmas para se compreender a sociedade atual e, sobretudo suas mudanças, foco específico de suas reflexões. Para Bajoit, os paradigmas clássicos, como alienação, integração, controle e conflito, historicamente, desprezaram o indivíduo como sujeito capaz de agir. A partir disso, ele propõe que, para se tentar entender a contemporaneidade e suas mudanças socioculturais, é necessário um novo paradigma: o paradigma identitário, que coloca a capacidade do indivíduo intervir na sociedade como pauta sociológica.

Para Bajoit (2008):

O indivíduo, efetivamente, é, simultânea e indissociavelmente, sujeito e objeto da vida social: ele produ-la e é o seu produto. [...] A sociedade é uma soma de indivíduos com laços entre si, que se constroem como individualidades próprias pelas suas relações, e que, ao mesmo tempo, produzem também a sociedade que, por sua vez, lhes oferece as condições materiais, sociais e culturais para que eles se possam produzir. (BAJOIT, 2006, p. 33).

Há uma luta, portanto, pela necessidade de se redefinir fronteiras no pensamento sociológico, buscando paradigmas dialógicos, que possam auxiliar a construção de uma Sociologia do Sujeito. Valer-se, então, do paradigma clássico que considerava a existência do ator, mas não o seu lugar na vida social como sujeito, para nós e para essa tese, não pode mais ser visto como ferramenta única de compreensão na contemporaneidade.

Para a sociologia do sujeito, a socialização é vista sob a ótica da capacidade dos indivíduos para gerirem suas relações com as estruturas normativas. A eclosão destas, nos dias atuais, apenas mostra que a sociologia clássica tomou um caso histórico, em que sua vigência parecia inabalável e necessária, como regra e modelo do vínculo social. Por isso, trata-se de uma reconstrução teórica em profundidade, em que os indivíduos não são meros pontos de confluência das circunstâncias, ainda que reativos, mas *sujeitos* de processos psico-sociológicos de auto constituição e de estratégias relacionais. A vontade de serem sujeitos de sua existência, sua capacidade reflexiva, suas pulsões mobilizadoras, sua adesão condicional e não imediata ao social [...] constituem o novo ponto de partida da análise. (GAIGER, 1999, p. 9).

E é partindo desta impossibilidade de compreensão e da consciência de que estamos em plena mutação, entre uma sociedade pautada nos princípios centrais do progresso e da razão para uma em que os princípios da independência e da autorrealização individual tornam-se mais adequados às exigências contemporâneas, que concordamos em deslocar o foco de análise do social para o indivíduo. “Hemos pasado, en treinta o cuarenta años, de un modelo cultural reinante (el de la modernidad que yo llamo racionalista), fundamentado en los principios de progreso, de razón, de deber, de igualdad y de nación, a otro, fundamentado en los principios de individuo, de identidad, de autonomía, de sujeto, de equidad, etc.” (BAJOIT, 2011, p. 159). Tudo isso, gera a incerteza do presente e a vividez da mutação tão reais em nossas descobertas juntos aos professores do IFRR.

Percebemos, assim, que o argumento da mutação e da necessidade de conduzir o indivíduo ao centro da análise fica latente. Ele coloca no cerne da discussão as relações sociais (por uma Sociologia Relacional) e como estas se constroem a partir da gestão do indivíduo em relação aos constrangimentos sociais que se constituem como desafios, a saber: domínio, poder, hegemonia, autoridade e influência.

Para los sociólogos contemporáneos, el lugar del individuo en la vida social se ha vuelto central a consecuencia de los profundos cambios culturales que se han producido en todos los ámbitos de las relaciones sociales [...] Tales cambios han implicado el relajamiento de los determinismos estructurales y, por lo mismo, la exigencia de que los individuos recurran cada vez más a su capacidad reflexiva y se comporten como individuos-sujetos-actores. La sociología no puede menos que tomar en cuenta esta nueva situación, renovando sus conceptos y teorías para estar en condiciones de entender y explicar la vida contemporánea. Los grandes cambios culturales en curso se explican por la pérdida de credibilidad del *modelo cultural industrial* y su sustitución gradual por otro nuevo, que puede llamarse *modelo cultural identitario*, el cual apela al individuo como sujeto autónomo y responsable con respecto a sí mismo, y como actor cívico y competitivo en sus relaciones con el mundo. (BAJOIT, 2008, p. 9, grifo nosso).

Assim, são as práticas das relações sociais, em interface com estes constrangimentos construídos em co-participação com os indivíduos, que promovem a socialização através da combinação de diversas lógicas de ação. “O sujeito não é, portanto, uma essência do homem, mas um produto estrutural da sua prática de relações sociais.” (BAJOIT, 2006, p. 183). Encontramos nestas reflexões pontes de compreensão que aproximam mais uma vez nossas discussões das ideias weberianas de *sentido e ação social* orientada que, consideramos também, como necessárias à compreensão do que se entende por sociedade hoje.

Assim, a partir de uma constatação de inacabamento, o indivíduo mobiliza suas microestratégias autorais que são construídas na interface com as lógicas de ação da sociedade e não são dadas aprioristicamente. Eis uma grande mudança. Reconduz-se, com isso, o indivíduo para o núcleo da discussão, analisando os processos que o “constroem” enquanto ser social numa perspectiva de inacabamento perene. Não apenas considerando as contingências do social como ponto de partida e análise.

Por isso, podemos considerar que esta concepção é nodal quando pensamos os espaços e as dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais que constituem os processos de identidades dos docentes EBTT do IFRR e os sentidos de ser professor num contexto de mudanças. Trata-se de um rebaixamento analítico urgente se desejarmos tentar compreender a contemporaneidade e suas aceleradas mudanças, sobretudo face ao debilitamento de alguns arcabouços explicativos erguidos sob a égide da Sociologia Clássica. São discussões que permitirão, ao longo do século XXI, pavimentar ainda mais o pensamento sociológico pautado na dialogia.

Em resumo, para esta pesquisa, partimos desta concepção de contemporaneidade, alicerçada nos desafios postos ao indivíduo na gestão relacional de si mesmo. Entendemos que olhar a docência nos Institutos Federais exige um constante repensar da figura professor, pois este, como um dos atores sociais envolvidos na nova institucionalidade, através das discussões

sobre o que se quer enquanto instituição, faz recair sobre si uma nova percepção de si mesmo, sobre seu fazer cotidiano, sua docência e sua relação com a escola, neste caso o IFRR.

Reflexões que nos encaminham à percepção de que há, latente em cada um dos entrevistados, uma incerteza existencial e uma dúvida ontológica acerca do seu papel nesta instituição *nova* e *antiga*, retomando a metáfora do ornitorrinco, e por isso mesmo tão complexa, como veremos na análise do próximo capítulo. Em nossa discussão, entendemos que nossos achados analíticos nos levam a compreender que estes são frutos deste novo paradigma societal, como nos alerta Bajoit (2008):

En todas partes sienten la necesidad de legitimar sus nuevas prácticas y de producir *un nuevo sentido*. El conjunto de los principios que ellos invocan de este modo, y *en nombre* de los cuales orientan y dan significado a sus prácticas, constituye realmente *un nuevo modelo cultural* que apela al individuo como sujeto autónomo y responsable de sí mismo, y como *actor* cívico y competitivo en sus relaciones con los demás y con el mundo. (BAJOIT, 2008, p. 19).

Partimos do pressuposto, portanto, que entender as múltiplas dimensões de mudança institucional, que impactam nos processos identitários docentes, é reconduzir o indivíduo ao centro da discussão como agente e, ao mesmo tempo, paciente deste panorama contemporâneo. Esta contemporaneidade dinâmica, fluida, líquida trouxe consigo o desafio ao indivíduo de gestar suas microestratégias nas dinâmicas sociais das quais faz parte, desvencilhando-se de uma noção de identidade una e central para a concepção de constante processo de (re) (de) (co) construção si mesmo (processos de identidade), em um alinhavar das individualidades, coletividades e da própria institucionalidade.

Para o docente EBTT do IFRR, que é parte desta contemporaneidade movediça, soma-se o desafio de compreender, vivenciar, experienciar e locomover-se nesta nova institucionalidade, permeada de dúvidas e incertezas, angústias e desalentos, mas também em velocidade acelerada de possibilidades, criatividade e mudanças. Eis o indivíduo-sujeito-ator no centro da roda, na nossa roda.

Assim, inserimos como um dos horizontes epistemológicos esta Sociologia do Sujeito para compreender a contemporaneidade e as estratégias relacionais mobilizadas pelos docentes EBTT. Feito este situar de um horizonte epistemológico possível para a pesquisa, consideramos pertinente abrir uma discussão sobre alguns conceitos que consideramos podem ser chaves para a compreensão das *Tensões e contradições nos processos de identidades do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica*: 3.1 Tempos de incerteza; 3.2 Sentidos da Docência e 3.3 Processos Identitários.

No subtópicos *Tempos de incerteza* nos debruçaremos na liquidez baumaniana (2001, 2005) e aprofundaremos a discussão sobre o paradigma da sociedade em mutação em Bajoit (2008) a fim de relacionarmos as duas teorias que, em nossa concepção, aproximam-se de modo compreensivo ao que chamamos de tempos de incerteza. Relacionando o tópico à nossa pesquisa e ao universo pesquisado, o IFRR, vemos a possibilidade de contrapor a forma escolar sólido-moderna (FERREIRA, 2009) oriunda de um modelo educativo para toda vida, compatível com a lógica que erigiu as Escolas Técnicas em sua gênese, com a forma atual de instituição multissignificativa e pluridimensional, os Institutos.

De forma contínua, examinaremos, a partir desta construção teórica inicial, os *Sentidos da Docência*, a partir das discussões de Imbernón (2000, 2010), Nóvoa (1992) e Tardif (2009, 2011). Neste ponto, pretendemos compreender como a noção de ser professor não perpassa a simples construção da profissionalidade docente a partir de uma formação inicial e se amalgama aos processos de subjetividade, institucionalidade e re-criação de si em tempos de mudança. Ser professor, nesse sentido proposto pelos autores, se alinharia às descobertas que fizemos e que discutiremos nos capítulos seguintes desta pesquisa, no que tange à angústia da ausência de um porto seguro chamado escola e às exigências cada vez maiores de uma sociedade do conhecimento em mutação acelerada. Como nos lembra o próprio Bauman:

Em nenhum outro momento decisivo da história, os educadores foram confrontados com um desafio realmente comparável ao que o divisor de águas contemporânea apresenta. Simplesmente, jamais estivemos nessa situação antes. A arte de viver em um mundo supersaturado de informação ainda está por ser aprendida. Da mesma forma que a arte, ainda mais difícil, de preparar a humanidade para esta vida. (BAUMAN, 2002, p. 58).

Por fim, no subitem *Processos identitários ou de identidades*, traçaremos as discussões sobre identidades, alinhando, historicamente, como se construiu o horizonte que permitiu a descentralização desta discussão das identidades para os processos de identidades. Aqui, nos apoiaremos, tanto nos autores já esboçados anteriormente, quanto na proposta de Claude Dubar (2005, 2009) que alinha a lógica da crise das identidades ao contexto de mutação profissional e nos possibilita estabelecer pontes de compreensão com o paradigma identitário de Bajoit (2009) e nos leva aos atos de pertencimento e atribuição como mecanismos de identificação e articulação dos processos identitários modernos.

Com estes caminhos explicativos, pretendemos adentrar os capítulos seguintes, nossa metodologia e nossa análise dos achados da pesquisa, com mais substância teórica. Isso permitirá a compreensão desta complexidade que se descortina aos nossos olhos hodiernamente a que chamamos de *tensões e contradições dos processos identitários EBTT no IFRR*.

### 3.1 TEMPOS DE INCERTEZA

Antes de construirmos este subcapítulo, faz-se necessário entender o seu título. Por questões óbvias, a expressão *tempos de incerteza* vem ganhado espaço e tem aparecido em inúmeros trabalhos acadêmicos nos últimos 10 anos. E de fato: ela abarca muitas definições. A que adotamos e, aí se segue a explicação pelo título, tem relação direta com a modernidade líquida de Bauman (2002) e os tempos em mutação de Bajoit (2009), conforme afirmamos, teóricos que nos subsidiaram na construção da compreensão acerca das tensões e contradições de ser professor do IFRR.

Nesse sentido, apropriamo-nos da expressão na tentativa de conjugar estas duas linhas epistemológicas que, apesar de separadas, guardam muitas semelhanças. Portanto, *tempos de incerteza* pode ser considerada, nesta tese, como a tentativa de estabelecer uma ponte entre os dois teóricos que observam a realidade hodierna a partir de prismas diferentes, mas, em nossa análise, convergentes para a compreensão das tensões vivenciadas pelos professores do IFRR.

Ambos teóricos, a sua maneira, constataam a necessidade de um rebalçamento teórico-analítico que possa dar conta da complexidade do contemporâneo, conduzindo a uma virada paradigmática que vai além de novos nomes. Trata-se de redescobrir o lugar da teoria e da prática sociológica a partir da percepção de que é necessário, inicialmente, compreender estes novos tempos.

Dito isso, iniciaremos por discutir a incerteza temporal a que nos referimos a partir da lógica da modernidade líquida. Tal conceito, nos últimos anos, tem sido utilizado em diversos trabalhos acadêmicos devido à sua força elucidativa. Cunhado pelo polonês Bauman (2001), um dos mais influentes sociólogos contemporâneos, configura-se como uma chave explicativa sobre as mudanças sociais e humanas, apropriando-se da metáfora da fluidez dos líquidos para discutir características dos tempos atuais a partir da lógica da leveza, adaptação, mudança à tensão, a partir do predomínio do tempo frágil.

À guisa de esclarecimento, é válido destacar que outras expressões também são utilizadas para se referir a este conceito: última sociedade moderna, pós-moderna, sociedade da segunda modernidade, sociedade da modernidade fluida. Para Bauman (2002), todas elas podem ser entendidas pela metáfora da fluidez e, indo além, compara estes novos tempos com o abandono da casa, segura, previsível, cheia de regras, para a vida em acampamento. Por isso, “A impossibilidade de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais [...] também

significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado.” (BAUMAN, 2010, p. 37).

Para tanto, contrapõe-se à lógica do que ele denomina modernidade pesada, em que prevaleciam a tradição, administração e o controle para fins sólidos. Nesse contexto de liquefação da realidade, predomina a ausência de padrões a que se ancorar em detrimento dos pontos estáveis de orientação. Para o teórico, com a modernidade líquida, o indivíduo passa a ser senhor de si mesmo e, partindo desta reconfiguração da modernidade, é preciso repensar alguns conceitos como: emancipação, individualidade, tempo/espaço, trabalho e comunidade e suas consequências para as relações humanas, como a prevalência do desengajamento, da arte da fuga e a desintegração das redes sociais comunitárias.

Assim, o processo de queda da modernidade pesada perpassa pela quebra da ilusão de chegada, de fim, de domínio sobre as coisas e pela constante afirmação da responsabilidade do indivíduo (individualização). Este processo de individualização funcionaria como uma obsessão contemporânea, já que o indivíduo passa a ser o único responsável pela sua posição. Por essa razão, é mister lembrar que “O significado da ‘individualização’ muda, assumindo sempre novas formas – à medida que os resultados acumulados de sua história passada solapam as regras herdadas, estabelecem novos preceitos comportamentais e fazem surgir novos prêmios no jogo.” (BAUMAN, 2010, p. 39).

Ao mesmo tempo em que constrói essa lógica da busca por uma individualização, ele discute o conceito de emancipação hoje e aborda a questão da liberdade, da lógica público e do privado, confluindo-se ao papel da teoria crítica sociológica diante disso tudo, partindo de uma perspectiva da modernidade líquida e suas implicações.

Para Bauman (2005), a ideia das novas formas de ser, pensar e agir trazidas pela modernidade líquida em relação à modernidade clássica redefiniram os lugares do indivíduo na sociedade e sua relação com a liberdade, uma das bandeiras mais defendidas pela modernidade leve. Há uma problematização, portanto, na lógica do conceito de emancipação afinal parte-se de uma percepção do mundo como parte do ato de querer, dominante em tempos líquidos, e o que se entende como liberdade, nesse contexto, pode não ser de fato liberdade. Ele abre a questão para dizer que a percepção da realidade (atrelada ao ato de querer) e o conceito de liberdade se tornaram de difícil percepção hoje.

Nesse contexto, a lógica da emancipação constitui-se como uma constante sensação e nunca como um projeto realizado, apesar de o sujeito, na modernidade líquida, ter passado de agente passivo à agente ativo através da lógica da autonomia ou do direito de permanecer diferente quando e onde quiser. Por não haver um fim determinado no caminho, em

contraposição à modernidade sólida cujo exemplo da fábrica fordista e do modelo panóptico são destaque, o que imperam, nos tempos liquefeitos, são as oportunidades e o desejo de caminhar. E, por sermos considerados livres e estarmos em uma sociedade que se traduz assim, fazer crítica a tudo o que aí está, num processo de constante insatisfação, é matéria da vez.

Não são fornecidos ‘lugares’ para a ‘reacomodação’, e os lugares que podem ser postulados e perseguidos mostram-se frágeis e frequentemente desaparecem antes que o trabalho de ‘reacomodação’ seja completado. O que há são ‘cadeiras musicais’ de vários tamanhos, assim como em números e posições cambiantes, que fazem com que as pessoas estejam constantemente em movimento, e não prometem nem a ‘realização’, nem o descanso, nem a satisfação de ‘chegar’, de alcançar o destino final. (BAUMAN, 2005, p. 43).

Partindo desta desconstrução do conceito de emancipação, que para ele somente seria possível a partir da construção de uma autonomia de fato, que se daria através da assunção do cidadão como um indivíduo de fato – liberdade positiva, genuína autoafirmação em oposição a um indivíduo de direito – liberdade negativa, imposta e ausente, o teórico busca construir o que é individualidade nestes tempos céleres. Ele aborda a questão da identidade e da individualidade diante da modernidade líquida, partindo da mudança do capitalismo pesado para o capitalismo leve e como este trouxe a sensação enervante da incerteza atrelada a um estado de ansiedade perpétua.

Esta ansiedade é fruto da ausência das regras, dos limites e das regularidades, com fins dados, comuns na modernidade pesadas, e da passagem para a modernidade líquida que muda o foco dos fins para os meios, que são infinitos. O ato de comprar, como metáfora da vida na modernidade líquida, e a fluidez das identidades como processo de auto identificação e redistribuição das liberdades, não emancipação de fato, são importantes construções da perspectiva da liquidez. Se antes o modelo fordista, com a separação entre projetistas e executores, era uma das premissas para a construção da engenharia social orientada pela ordem e pela imobilidade, os tempos leves são de areia movediça.

Assim, uma das grandes mudanças na modernidade líquida é o surgimento de uma infinidade de fins cambiantes. Diferente da época da modernidade pesada e da racionalidade instrumental em que os fins já estavam sempre dados e era preciso perseguir apenas os meios. A questão agora são as infinitas possibilidades de fins móveis e a ruptura entre as duas modernidades está justamente aí: antes, os fins eram dados e a questão era afiar os meios. Hoje, há infinitos fins e os meios são muitos. Isso gera a sensação enervante de incerteza e um estado de angústia permanente. A ansiedade é o elemento da vez.

Como as Supremas Repartições que cuidavam da regularidade do mundo e guardavam os limites entre o certo e o errado não estão mais à vista, o mundo se torna uma coleção



infinita de possibilidades, um contêiner cheio até a boca com uma quantidade incontável de oportunidades a serem exploradas ou já perdidas. O que está em pauta é a questão de considerar e decidir, em face de todos os riscos conhecidos ou meramente adivinhados, quais dos muitos flutuantes e sedutores fins 'ao alcance' (isto é, que podem ser razoavelmente perseguidos) devem ter prioridade – dada a quantidade de meios disponíveis e levando em consideração as ínfimas chances de sua utilidade duradoura. (BAUMAN, 2002, p. 73).

Assim, o ônus e o bônus dos tempos modernos andariam lado a lado pela perspectiva de inacabamento, incompletude e subdeterminação, cheio de riscos e ansiedade. Contudo, seu oposto também não faz mais sentido e nem traz a plena satisfação já que limita, por antecipação, o que a liberdade precisa manter aberto. Para entender esta complexidade, a metáfora de comprar entra em cena e o indivíduo como o espectro do ávido consumidor também para ilustrar a impossibilidade de plena satisfação.

Sai o desejo com motivação e conhecimento dos fins e entra o querer que liberta o princípio da satisfação e do prazer. Isso se reflete, por exemplo, na relação que estabelecemos com o corpo, antes perseguido como corpo conforme, dentro dos padrões e dos parâmetros de saúde que marcavam o normal e o anormal, para corpo apto a enfrentar adequadamente as situações (experiência subjetiva ao corpo sem um fim natural, como o fitness e sua busca incessante).

Contra a insegurança e a ansiedade de buscar algo inatingível que é a satisfação plena e a sensação de fim atingido, o homem líquido-moderno adotou a política de comprar (metáfora da incessante busca) como política vida. Com isso, o processo de construção das identidades é sempre móvel, pois o processo de busca do ato de comprar é mais instigante que o objeto comprado em si. A liberdade individual é construída na liberdade universal do ato de comprar, acessar a um querer. Por isso, “A vida organizada em torno do consumo, por outro lado, deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e queres voláteis – não mais por regulação normativa.” (BAUMAN, 2002, p. 90).

É a partir dessa nova lógica que Bauman (2002, p. 106) busca redefinir o conceito de identidade (foco da nossa discussão no item 3.4), questionando-o e refazendo-o a partir da necessária desconstrução do acabamento do sujeito comprador, já que “a mobilidade e a flexibilidade da identificação que caracterizam a vida do ‘ir às compras’ não são tanto veículos de emancipação quanto instrumentos de redistribuição das liberdades.”

Isso se dá, também, com o conceito de tempo e espaço, que mostra uma nova configuração na noção de espaço público, antes local de exercício da civilidade (interação/reciprocidade), e hoje é o emergir de espaços públicos não-civis, que repelem a interação dos sujeitos, a exemplo os templos de consumo (shopping) e condomínios fechados

que trazem a ilusão de comunidade e derivam da ausência de civilidade. Novamente, ele reflete sobre a constante insegurança e a ansiedade da busca por segurança que marcam os tempos móveis em contraponto aos tempos fixos e a configuração de espaços de distanciamento.

Para o autor, a noção de tempo, na modernidade líquida, é marcada pela era da instantaneidade e do desengajamento, com a perda do horizonte da imortalidade. Assim, o tempo não se liga mais a um espaço, ele se sobrepõe ao espaço. Por isso, ganha na modernidade líquida quem é mais escapadiço às armadilhas do tempo. Perde aquele se rende a uma política do medo cotidiano que gera o afastamento do espaço público e a institucionalização do medo urbano.

Isso gera espaços públicos não-civis como praças projetadas e lugares próprios para o consumo e não para o exercício de civilidade. Trata-se de um projeto para o encontro instantâneo de estranhos e que permanecem estranhos após o encontro (construção de histórias sem continuidade). Bauman (2002) afirma que o fascínio pelos templos de consumo pode ser explicado por: a) falsa sensação de equilíbrio entre liberdade e segurança; b) ilusão de fazer parte de uma comunidade; c) mito da solidariedade e da semelhança entre os indivíduos. Seria a emergência de uma comunidade purificada.

Nesse contexto, a modernidade líquida significa a mudança de um momento em que o tempo era o vetor necessário a toda e qualquer conquista, para uma ruptura de tempo e espaço pela aceleração constante. Antes, a modernidade pesada era o tempo do território marcado por fronteiras definidas. Ela foi a era da conquista territorial em que poder/ controle/ defesa e fronteira eram as palavras de ordem. Por isso, havia também a constante necessidade de rotinização do tempo.

Na era do hardware da modernidade pesada, que nos termos de Max Weber era também a era da racionalidade instrumental, o tempo era o meio que precisava ser administrado prudentemente para que o retorno de valor, que era o espaço, pudesse ser maximizado; na era do *software*, da modernidade leve, a eficácia do tempo como meio de alcançar valor tende a se aproximar do infinito. [...] O ponto de interrogação moveu-se do lado dos meios para o lado dos fins.” (BAUMAN, 2002, p. 137).

A partir dessa teorização, é possível afirmar que o horizonte da modernidade leve é marcado pela instantaneidade quase total, irrelevância do tempo, volatilidade e flexibilidade dos atos humanos. Estes novos horizontes também demarcam a divisão social no interior da sociedade, sobretudo pelo aceso e uso destas novas possibilidades, por isso tem relação com o acesso à liberdade e com os modos de convívio humano, pois definem o modo como os indivíduos entendem o coletivo. “Agora é a palavra-chave da estratégia de vida.” (BAUMAN, 2002, p. 187).

Ao observar o conceito de trabalho na modernidade líquida, o autor começa por traçar uma dicotomia entre a lógica do progresso, o presente, o futuro e o papel do trabalho nesse contexto. Em um mundo cujo tempo é cada vez mais precioso, a flexibilidade abre espaço à satisfação instantânea e faz surgir uma nova roupagem à temida procrastinação. Como causa desta mudança, a inexistência, na atualidade, de elementos reguladores que possam garantir a lógica do progresso, fruto da autoconfiança no presente.

A subversão dessa lógica dada aprioristicamente e a frouxidão da antiga rigidez, características da modernidade pesadas, ganham mais contorno na atualidade, e o trabalho como princípio organizador do caos e administrador da ordem cede espaço para a dúvida. A metáfora do viajante sem guia e do avião sem piloto em pleno voo seria o cenário que se constrói nestas novas relações de trabalho. Por isso, a lógica que “O progresso não representa qualquer qualidade da história, mas a autoconfiança do presente. O sentido mais profundo, talvez único, do progresso é feito de duas crenças inter-relacionadas – de que o ‘tempo está do nosso lado’, e a de ‘somos nós que fazemos acontecer’.” (BAUMAN, 2002, p. 152) parece não mais fazer sentido como antes e a lógica de um progresso que signifique ‘permanecer vivo’ para o indivíduo ergue-se.

Assim, a antiga virtude do trabalho como profundo organizador do caos e balizador da própria ideia de humanidade como o ápice de um esforço coletivo e condição natural ao indivíduo torna-se transitória e inconstante dada a celeridade e a fluidez dos novos cenários. A lógica fordista de trabalho a longo prazo e a mútua dependência capital x trabalho começam a se desfazer, ou melhor, a se liquefazer diante da ascensão da experiência e da lógica do “curto prazo” e da “estabilidade relativa”, saturando a experiência do trabalho de incertezas também enervantes. Nessa toada, “numa vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias e plano de vida só podem ser a curto prazo.” (BAUMAN, 2002, p. 158) e escorrega, a cada dia um pouco mais, a lógica de que o trabalho pode nos trazer a ordem necessária à vida em sociedade a longo prazo.

Despido de seus adereços escatológicos e arrancado de suas raízes metafísicas, o trabalho perdeu a centralidade que se lhe atribuía na galáxia dos valores dominantes na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado. O trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar auto-definições, identidades e projetos de vida. Nem pode ser concebido com facilidade como fundamento ético da sociedade, ou como eixo ético da vida individual. Em vez disso, o trabalho adquiriu - ao lado de outras atividades da vida – uma significação principalmente estética. Espera-se que seja satisfatório por si mesmo e em si mesmo, e não mais pelos feitos genuínos ou possíveis que traz a nossos semelhantes na humanidade ou ao poder da nação e do país, e menos ainda à bem-aventurança das futuras gerações. [...] Raramente se espera que o trabalho ‘enobreça’ os que o fazem, fazendo deles ‘seres humanos melhores’, e raramente alguém é admirado e elogiado por isso. A pessoa é medida e avaliada por sua capacidade de entreter e alegrar, satisfazendo não tanto a vocação ética do produtor e criador quanto à necessidade e desejos estéticos do

consumidor, que procura sensações e coleciona experiências. (BAUMAN, 2002, p. 161).

Este é o contexto em que se ascende definitivamente o slogan da flexibilidade, dos contratos curtos e inaugura a fase do fim do trabalho como o concebíamos também marca os tempos de desengajamento coletivo e o enfraquecimento dos laços. Para ilustrar este cenário, Bauman (2002) utiliza-se da metáfora do viver junto em detrimento do casamento. A primeira, partindo da premissa da unilateralidade e da vontade da coabitação. A segunda, referindo-se ao acordo recíproco de mútua dependência dele decorrente.

Partindo dessa lógica e dos conceitos de emancipação, individualidade, tempo, espaço e trabalho, Bauman (2002) constrói uma discussão, também, acerca da noção de comunidade a partir de mais uma metáfora: o indivíduo em uma ilha diante do mar revoltado e traiçoeiro. Conforme suas reflexões, o ideal comunitário, construído sob a égide dos ideais iluministas, hoje configuram-se mais como projetos que realidades e isso tem relação estreita com a sociedade volátil, leve, com novas liberdades disponíveis, que se descortina diante de nós na atualidade, e com a fragilidade dos laços humanos.

Nesse contexto, cunha a expressão “comunidades cabide” para ilustrar um frágil ideal comunitarista contraposto às sensações de transitoriedade dos laços humanos. Tais comunidades, passageiras em sua essência, unem temporariamente indivíduos diferentes com interesses semelhantes em torno de um tempo determinado (daí a explicação ao nome, ligado aos armários guarda-casaco dos teatros e casas de espetáculo). Substitui-se a causa comum da modernidade sólida pela união momentânea em torno de um alívio imediato das tensões que logo emergem dada a condensação dos ideais que estão em jogo e da possibilidade, sempre presente, de mudar de ‘cabide’ quando necessário.

Por isso:

A decadência da comunidade nesse sentido se perpetua; uma vez instalada, há cada vez menos estímulos para deter a desintegração dos laços humanos e para procurar meios de unir de novo o que foi rompido. [...] Pode-se descobrir que as jangadas são feitas de mata-borrão só depois que a chance de salvação já tiver sido perdida. (BAUMAN, 2003, p. 48).

A síntese destes elementos (emancipação, individualidade, tempo, espaço, trabalho e comunidade), para Bauman (2003), conceitos da modernidade líquida, nos auxiliam a delinear o que chamamos de tempos de incerteza, ou seja, a passagem de um estar no mundo aprioristicamente construído, delimitado e seguro, para um estado de insegurança e dúvida ontológicas. Esta passagem de um estado final das coisas, sob as quais era preciso apenas organizar as forças disponíveis a partir de um código predefinido e conhecido, transmuta-se, a

partir da emergência da individualização, em um estágio de transitoriedade que pode ser constantemente revogável conforme os desejos daqueles que entram no jogo desta modernidade líquida.

É o que Bajoit (2009) chama de mudança de paradigma social, de um modelo cultural industrial para um modelo cultural individual, em que o sujeito-indivíduo-ator (o *grade ISA*) torna-se o centro da mudança social. Diante da dificuldade em compreender o mundo atual, para ele, era preciso articular uma leitura global acerca das mudanças. Contudo, os paradigmas clássicos da sociologia como (alienação, integração, controle e conflito) que desprezaram, historicamente, o indivíduo sujeito capaz de agir.

Para se tentar entender a contemporaneidade, portanto, é necessário um novo paradigma: o paradigma identitário, que coloca a capacidade de o indivíduo intervir na sociedade, nas explicações sociológicas. Neste intento, Bajoit constrói antíteses a partir de algumas proposições na intenção de edificar a lógica das mudanças sociais hoje, no que ele nomeia de Sociologia Relacional baseada nos indivíduos.

É mister destacar que as sociedades ocidentais modernas, sobretudo após a década de 60, experimentaram profundas mudanças em suas configurações, principalmente em suas formas de controle social e cultural, que perpassavam, no modelo cultural industrial (ou na modernidade pesada de Bauman), pelo controle e gestão da riqueza, da ordem, dos papéis, da solidariedade e das relações e pelas formas de constrangimento a ela ligadas: domínio, poder, autoridade, influência e hegemonia. No modelo cultural individual, ou na modernidade líquida baumaniana, as mutações qualitativas dão lugar a outras, passando pela inovação tecnológica, consumo em escala global, criação de necessidades, que impactam nas relações indivíduos sociedade, entre tantos outros aspectos.

A mudança paradigmática ilustrada por Bajoit possibilita uma explicação acerca das condutas coletivas face à mudança, cuja força motriz é o lugar do indivíduo nesta nova configuração, tanto como objeto quanto como sujeito, destas relações sociais. Em nosso entendimento, Bajoit (2009) também constrói sua discussão em cima da lógica dos tempos de incerteza, mas vai além quando propõe um instrumental analítico sofisticado que busca compreender estas relações nestes tempos. Neste aspecto, julgamos que ele (Bajoit) e Bauman complementam-se e aqui se seguem algumas ponderações.

Bajoit (2009) preocupa-se, ao longo de suas teorizações, com a compreensão da vida social, para ele necessariamente compreendia a partir das inúmeras ligações simbólicas e materiais entre os ISA – indivíduo-sujeito-ator. Em jogo, a constituição e a realização de suas identidades, configuradas para ele como um trabalho incessante do indivíduo sobre si mesmo,

como aprofundaremos no tópico 3.4 deste capítulo. Por essa razão, compreender as mudanças passaria pelo abandono de categorias dadas pela sociologia clássica (alienação, contrato, conflito e integração) e pela construção de um novo modelo de compreensão (sociologia do indivíduo) que integre tanto os fatos sociais e as estruturas complexas quanto as significações vivenciadas pelo sujeito.

Assim, conforme Bajoit (2008):

las *estructuras* preexistentes (las maneras instituidas de pensar, de decir y de hacer, interiorizadas por la socialización) determinan hoy menos mecánicamente que en el pasado, las conductas de la gente. Entonces los individuos deberían apelar más a su libre albedrío, elegir, decidir por sí mismos, contar con su imaginación, con su iniciativa y con su creatividad. Por lo tanto, lógicamente, tendrían que ser más *actores* en sus relaciones con los otros, más *sujetos* en sus relaciones con ellos mismos y, por lo mismo, conducirse más como *individuos* singulares, y no ya como individuos uniformizados por sus posiciones sociales. En suma, los individuos tendrían que ser, como lo he repetido frecuentemente, “ISA”: individuos-sujetos-actores. (BAJOIT, 2008, p. 15).

Nesse contexto, há de se considerar as profundas mudanças produzidas na humanidade nos últimos 30 ou 40 anos, em um mundo com fronteiras cada vez mais móveis e tecnológicas de pós-guerra, que puseram em xeque a crença num mundo pronto e acabado, assentado no que Bajoit chama de modelo cultural industrial. A emergência de sociedades pautadas no consumo e na troca acelerada de informações também marcam este novo panorama global.

Se formos abrir um paralelo entre essa teorização e a realidade que nos cerca, objetivando nosso contexto de pesquisa e considerando o contexto de criação e solidificação da educação profissional no Brasil, veremos o quanto tais mudanças são visíveis, concretas e palpáveis: em 100 anos de história, como vimos, a Rede Federal passou de instituições voltadas à massa pobre e desvalida da população, com o fito claro de domesticar a classe operária insurgente do início do século XX, cada vez mais apinhada nos novos centros urbanos, para instituições cuja função perpassa pelo desenvolvimento da inovação tecnológica e oferta de pós-graduação gratuita e de qualidade, utilizando-se de um único professor cada vez mais flexível e multi-tarefa, conforme discutiremos mais adiante. Ou seja, é perceptível a debilitação de um modelo institucional que está em permanente estado de mudança, implicando em seus atores “estado de plena incertidumbre e incluso de anomia”, já que hoje os indivíduos “estarían más abandonados a su libre albedrío y estarían obligados a recurrir en mayor medida a su reflexividad para orientar y dar sentido a su existencia personal; lo que los incitaría a conducirse como individuos-sujetos-actores.” (BAJOIT, 2008, p. 18).

É nesse contexto de incerteza que, conforme nos lembra Bajoit (2008), surge mais que um desejo, uma necessidade vital para que os indivíduos legitimem suas novas práticas a fim

de produzir um novo sentido em suas existências. É o contexto que se revela, por exemplo, quando nossos entrevistados afirmam a constante urgência de se reinventarem em práticas pedagógicas que muitas vezes ainda não dominam (ver página 139) ou pela exigência de ministrarem aula em várias modalidades de ensino diferentes.

Do ponto de vista teórico, é o que aponta a Sociologia Relacional e nomeia como a transição de paradigmas sociais ou sociedade em mutação. Ou seja, uma tênue linha em que o indivíduo é convocado a orientar e dar sentido às suas práticas a partir de um apelo que o faz sujeito frente aos processos de autonomia e autorresponsabilização infinita, constituindo-se ator responsável por si mesmo, cada vez mais cívico e competitivo em suas relações com os demais e com o mundo.

Assim, “Paralelamente al debilitamiento del modelo cultural industrial (el de la modernidad racionalista), se afirma otro modelo que yo he propuesto llamar “*identitario*” (el de la modernidad subjetivista), que *conmina* a cada uno de los miembros de nuestras sociedades contemporáneas a conducirse como un individuo-sujeto-actor.” (BAJOIT, 2008, p. 23).

Nesse processo de construção de si mesmo que faz emergir um novo paradigma social, o identitário, o indivíduo-sujeito-ator constitui-se como o cerne lógico de uma sociologia relacional que intenta construir aparatos explicativos sobre as mudanças socioculturais das sociedades ocidentais, partindo das teorias da ação social, e da construção das condutas individuais e coletivas.

Assim, o saturamento dos paradigmas da sociologia Clássica face aos novos tempos (por isso há um intenso diálogo com os conceitos de alienação, controle, conflito, integração) nos leva, então, a compreender a necessidade de uma nova explicação para tempos novos, os de incerteza. Por isso, colocar o indivíduo no centro deste novo paradigma nos faz entender que constituir-se identitariamente é muito mais um trabalho de gestão sobre si mesmo e de administração das pressões existenciais que movimentam o sujeito em suas relações com outros sujeitos ao redor do mundo, do que a simples assunção de papéis predefinidos e imutáveis. Seria, portanto, a integração sociológica de uma explicação objetiva a uma construção de significações vivenciadas e vividas que constituiriam o princípio da sociologia bajoitiana, utilizada como teoria central nesta tese.

Em suas construções teóricas, o autor nos faz refletir também sobre a busca incessante dos indivíduos, hoje, por segurança física, tranquilidade moral, conforto material e equilíbrio psíquico. Esta busca recorreria a construção de modelos culturais típicos-ideais (eis aí uma interessante apropriação das ideias weberianas) que possam, de alguma maneira, responder às

necessidades da vida em sociedade. Ele apresenta, para auxiliar esta compreensão, quatro modelos ligados a tais necessidades.

O primeiro seria o modelo securitário atrelado à exultação das necessidades físicas dos indivíduos em sociedade. De forma geral, este modelo emerge com frequência quando é necessário dar sentido ao presente que está ameaçado por uma força externa a ele, como no fatídico 11 de setembro ou ainda mais próximo de nós nas atuais políticas de repúdio à imigração na Europa. O segundo modelo, intitulado de modelo cultural do tipo místico, daria conta da necessidade de tranquilidade moral. Ou seja, entra em cena a valorização da comunidade de fé, da adesão a uma crença admitida coletivamente por quem dela participa, insurgente em vários momentos em que há alguma instabilidade cultural vivida e os indivíduos passam a questionar o próprio sentido da existência.

O modelo de tipo técnico, o terceiro, relaciona-se diretamente com o conforto material e ao ideal de progresso a partir da dominação da natureza, da ciência e dos princípios do trabalho e da acumulação de bens materiais. Já o último modelo, o identitário, relacionar-se-ia diretamente com o equilíbrio psíquico. Isto é, com o reconhecimento social de que o bem-estar pessoal dos indivíduos deve estar no centro das necessidades humanas. Assim, o controle sobre a própria coletividade passaria pela realização individual, legitimada através da lógica do consumo e da identidade.

Após estas considerações, é imperioso destacar que os tempos de incerteza a que nos referimos no título podem ser considerados como uma constante combinação entres estes e outros modelos de controle cultural. Assim, não é possível fechar definições até porque os tempos são fluidos e concordamos que:

Atualmente, é ainda difícil identificar com precisão os novos princípios últimos de sentido que se estão a impor nos diferentes campos relacionais. Estamos efetivamente em plena fase de criatividade cultural e ninguém pode prever o que subsistirá, dentro de meio século, de todas estas inovações normativas que surgem atualmente. [...] O novo ainda está muito misturado com o antigo para que se possa distingui-lo de forma clara. Além disso, é sempre difícil saber se um processo de mudança vai ou não prosseguir. [...] O que nos parece claro é que os princípios de sentido do modelo cultural industrial, se não desapareceram, já não são os únicos princípios aos quais se referem os atores de hoje, e sobretudo, já não são tidos como evidentes, como era o caso do passado. (BAJOIT, 2008, p. 119).

Mesmo que de forma inicial, é possível identificar, em nossos achamentos analíticos, construções discursivas que revelam a mistura destes modelos sobretudo quando se revela a incerteza dessa nova institucionalidade, como no fragmento:



*"Eu percebo que assim, como a gente faz muita coisa e a gente não faz bem nada, essa é a minha grande tristeza, mas quando converso com outros colegas de outros Institutos, eu percebo que **isso acaba sendo normal**, não é um problema do meu campus, do meu Instituto, como a gente mudou muitos nos últimos quinze anos, a gente ainda está um pouco se estruturando, **é uma instituição que ainda está ganhando forma.**" (professor 3).*

Este sentimento de incerteza e angústia, neste novo paradigma identitário, tem relação direta com o declínio das grandes identidades coletivas, como o Estado-Nação, a burguesia, o movimento dos trabalhadores e os partidos políticos revolucionários e a ascensão do indivíduo cidadão consumidor que consome e se informa em velocidade acelerada, abrindo novas possibilidades aos processos de socialização outrora assentados nos constrangimentos do domínio, do poder, da hegemonia, da autoridade e da influência. Há, agora, uma acelerada individuação que mobiliza novas fontes de sentido da ação social que questionam a unilateralidade dos interesses, das tradições, dos papéis, dos laços afetivos, dos apelos.

Ou seja, as mutantes passagens de um modelo cultural industrial, centrado nos ideais de racionalidade e progresso, cujos papéis sociais e as identidades estavam prontas e acabadas, abrem espaço para um modelo cultural identitário, alicerçado na independência da autorrealização individual. Se o modelo cultural industrial ou a modernidade pesada reforçava o social como elemento vital à existência humana, este novo paradigma afirma a centralidade do indivíduo em suas múltiplas dimensões, dando vazão à incerteza que nos leva, muitas vezes, à deriva pelos mares do individualismo, narcisismo, pragmatismo, depressão, entra tantos outros problemas resultantes. Por isso, é "evidente que estamos no meio do vau." (BAJOIT, 2008, p. 138)

Assim, como afirmamos anteriormente, é partindo dessa construção teórica de Guy Bjoit que o aproximamos de Bauman quando este nos convoca "Abandonai toda a esperança de totalidade, tanto futura como passada, vós que entráis no mundo da modernidade fluida." (BAUMAN, 2001, p. 29). Eis nossos **tempos de incerteza**.

### 3.3 SENTIDOS DA DOCÊNCIA

Nesse contexto de incerteza, pautado na emergência de um novo paradigma de compreensão social e em uma sociedade em mutação, torna-se igualmente complexo definir o que é ser professor e quais os elementos que configuram os sentidos da docência. Essa complexificação tem sido discutida por inúmeros autores (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1992; ARROYO, 2011; ROLDÃO, 2005; TARDIFF, 2009) que guardam em suas similaridades possíveis o contexto de incessante transformação social que impõe à categoria docente uma

tempestade de reformulações, seja no campo das políticas educacionais (a exemplo do que marca a criação e a institucionalização dos Institutos Federais), seja no campo da própria socialização docente, perpassando por questões relativas ao reconhecimento da profissão e à reordenação da escola.

Se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer com a profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo. [...] O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é mais a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação e animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Malusá e Feltran (2003) nos lembram, também, que no atual contexto de profundas modificações é possível perceber um colapso conceitual acerca das habilidades e dos saberes docentes, dificultando ainda mais a definição do que é ser professor hoje, em todos os níveis de ensino. Ao remetermos tal constatação à Educação Profissional e aos Institutos Federais, *locus* da nossa pesquisa, perceberemos que a estas novas instituições são confiadas enormes responsabilidades na preparação de uma geração que assumirá para si os desafios da contemporaneidade.

Nesse contexto, espera-se do docente um constante processo de reflexão sobre a sua práxis, alinhamento às inovações tecnológicas, a construção de um saber contextualizado e historicamente-situado e atento às demandas sociais, junto a uma curiosidade epistemológica e criticidade aguçada a fim de que possam garantir ao aluno habilidades e conhecimentos que lhes oportunizem trânsito nessa nova sociedade. É o que nos lembra Alarcão (2003, p. 45) “na escola e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas”.

A reflexão alinha-se, em nossa concepção, ao princípio de uma educação omnilateral, proposta aos IFs, sobretudo no Ensino Médio Integrado, como princípio norteador da práxis docente, conforme o documento afirma

O sentido do ensino médio integrado é de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores

éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (MEC/ SETEC, 2007, p. 41).

Nesse contexto de formação humana integral, ser um professor-reflexivo, consciente de sua prática torna-se imperioso. Sobretudo, porque é preciso estar atento à conjugação da formação humana e técnica, integrando ciência, trabalho, tecnologia e cultura num movimento de nunca cessar, haja vista as demandas dessa nova sociedade tecno-informacional, numa instituição, como os Institutos Federais, que estão ainda em processo de construção. Conforme Arroyo (2011, p. 13), não se pode deixar de considerar que “Sempre que mexemos com currículos, métodos, regimentos, até com a parte física da escola, mexemos com os educadores e as educadoras. Mexemos com suas práticas e com sua autoimagem, com suas possibilidades de ser. Recuperamos dimensões perdidas, ou guardadas no baú dos esquecidos.” (grifo nosso). Ou seja, a mudança e a transformação exigem um movimento de resignificação das práticas que vão além de uma simples mudança metodológica.

Assim, a complexa definição do sentido da docência perpassa, também, pela massificação e intensificação das demandas profissionais nas últimas décadas. Isso pode ser verificado pela abertura da escola às necessidades sociais exteriores a ela, como no caso dos Institutos Federais que guardam, desde seu nascimento, o compromisso com o atendimento à massa de pessoas economicamente mais vulneráveis, o que impingiu ao professor a necessidade de lidar com tensões sociais abstrusas e distantes do seu escopo profissional, engrossando o caldo das angústias e da dificuldade em definir-se profissionalmente. No dizer de Nóvoa (2009), vivemos hoje um transbordamento da escola e isso não é diferente em nosso *locus* de pesquisa.

Além disso, essa mesma abertura da escola que gerou a intensificação do trabalho docente, faz-nos refletir sobre a fluidez dos papéis sociais desempenhados dentro dela. Tomando, novamente, como referência os IFs, no caso dos professores que executam atividades de professor, são professores, mas se autorreconhem como engenheiros, por exemplo, e assim se definem diante seus alunos. Ou ainda, observando nossos achados analíticos, sentem-se como verdadeiros “travestis” profissionais diante da intensa flexibilização e precarização do trabalho docente nestas instituições que conferem o obrigatório trânsito em diversas modalidades e níveis a um só profissional sem necessariamente lhes garantir as condições formativas e materiais necessárias para tanto. Ou seja, “o novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular com as mídias e multimídias.” (LIBÂNEO, 1998, p. 10).

Evidentemente, existe uma série de atributos e características que outorgam o status de profissionalidade a uma dada ocupação profissional, a exemplo, teríamos, em linhas gerais: 1) a importância social atribuída ao serviço prestado; 2) os conhecimentos necessários ao exercício da profissão ou o corpo de saberes acessados por um grupo profissional; 3) o domínio prático ou dos meios de trabalho; 4) a autonomia requerida para o exercício das atividades; 5) o poder de regulação, conferido pela sociedade, no interior do próprio grupo; 6) as qualidades pessoais de quem exerce a função, atreladas às experiências que geram conhecimentos novos; e 7) o reconhecimento social dos pares ou comunidades profissionais. Por não atender a estas expectativas de profissionalidade, muitos autores consideram a profissão docente uma semiprofissão (ENQUITA, 1991; IMBERNÓN, 2004; CUNHA, 2004) ou ainda não conseguem definir, objetivamente, qual o sentido de ser professor.

É interessante pontuar que tomamos a palavra professor no sentido amplo da expressão sem construir referência de gênero nessa utilização. Partimos da ideia que, em linhas gerais, ser professor pode estar relacionado ao indivíduo que, em dada circunstância, desenvolve atividade de ensino e pertence a uma categoria intitulada docente. A dificuldade estaria, como dissemos anteriormente, em construir essa categoria em tempos tão fluidos.

Consideramos, assim, que o processo de socialização do professor ou de construção do sentido de ser professor é inconcluso em sua própria natureza. As diferenças relativas a outras profissões se pautam no estatuto profissional concedido, na maioria das vezes, no processo de conclusão de uma formação inicial universitária ou no exercício diário do labor. E aqui vale uma explicação: ao considerarmos o processo de constituição e socialização da profissão docente inconcluso, remetemo-nos ao início desta pesquisa que, a priori, intenciona investigar o processo de constituição identitária dos professores EBTT cuja formação era de bacharéis.

Conforme mostramos em discussão anterior, os professores do Instituto Federal, assim como os do Ensino Superior no Brasil, possuem como marca característica a heterogeneidade formativa. São bacharéis, tecnólogos ou técnicos que, por diversas questões, fruto inclusive de interessantes pesquisas (OLIVEIRA, 2012), adentram a carreira docente e dela passam a fazer parte.

Nosso interesse inicial era discutir os impactos da não formação em Licenciatura nos IFs. Contudo, o avançar da discussão e as primeiras imersões no campo, nos levaram ao conceito de inconclusão profissional aliado ao ser docente. Ou seja, passamos a observar que o fato de ter ou não concluído uma licenciatura não garantia ao professor do IFRR menos angústia na sua prática docente, o que nos levou a repensar, inclusive o recorte de pesquisa. Assim,

chegamos ao tema atual e aproximamo-nos da percepção de que ser professor é estar inacabado e que definir os sentidos da docência exige a confluência de diversos elementos.

Se tomarmos como referência os trabalhos de Monteiro (2008) que intentam definir a profissionalidade e a deontologia da docência, esbarraríamos em algumas características que possibilitam jogar luz sobre a complexidade do ser-professor. Vemos que os saberes profissionais são importantes elementos para distinguir, por exemplo, um profissional de ensino de um profissional em perspectiva mais ampla. Mas, em se tratando da práxis docente vemos estes saberes, muitas vezes, se imbricarem, gerando um amalgamamento entre o que é específico da docência e o que pode ser acessado através do senso comum ou de outras atividades, por exemplo. É o que ocorre com frequências nos Institutos Federais devido à diversidade de formações que compõem o quadro docente.

Monteiro (2008) assinala também que há uma carência deontológica que defina os limites da profissão de professor, autorregulando e orientando práticas ético-sociais. Há, conforme sua análise, uma forma de fazer escola dentro de cada contexto educacional historicamente situado e que é reproduzido como uma espécie de cultura da escola. Este conjunto de normas próprias do fazer docente não necessariamente lhe confere a especificidade do que é ser professor.

Além disso, percebe-se uma falta de autonomia de juízo, ou seja, apesar de na categoria docente existirem coletivos de luta pelas estruturas do trabalho, isso não significa que está ao cargo do docente decidir como agir sobre seu próprio objeto de trabalho. Assim, é possível observar, a partir das inúmeras políticas indutivas, por exemplo, como a autonomia do ser docente limita-se à sua ação e não se constrói como um espectro de decisão mais amplo.

Nesse contexto, constituir-se professor ultrapassaria tais elementos que dependem também de conhecimentos e saberes próprios de uma formação inicial que deve ser permanentemente atualizada pela inserção de novos saberes ligados à prática cotidiana na escola e da escola.

Outrossim, encara-se o sentido da docência, ainda em Monteiro (2008), como uma capacidade de saber-comunicar-pedagogicamente, acessando como legítimo o direito à educação, incluindo a marca da subjetividade, da habilitação ao saber construído e da investidora social para exercer uma função dentro do corpo escolar.

Constituir-se professor, portanto, envolveria uma pluralidade de saberes circunscrito no tempo, na história, na sociedade, mas que, na maior parte das vezes, são alvos fáceis de questionamento pelos diferentes agentes que compõem a sociedade, já que se pauta na construção de um processo dinâmico e interativo acessível ao senso comum. “Na realidade,

assiste-se hoje, e por um lado, a uma revalorização simbólica da escola – e expressa, nomeadamente, através do excesso de missões que lhe são atribuídas – que tem sido acompanhada por uma desqualificação simbólica dos profissionais da educação e dos saberes que lhes são específicos.” (CORREIA, 2012, p. 390).

Para tanto, construir-se professor perpassaria tanto a significação social da profissão, como as práticas discursivas indo até às práticas cotidianas da escola que constituem um complexo de atitudes, saberes, habilidades, necessários à realização da mediação entre o aluno e o objeto do conhecimento. Este arcabouço procedimental não definiria apenas o que é ser professor, mas ampliaria a possibilidade dos indivíduos de fazerem-se professores através das práticas interativas cotidianas.

Essas práticas interativas cotidianas estariam marcadas por inúmeros conhecimentos, dentre eles: sociais e educacionais diante da instituição de ensino; relacionais e interpessoais para transitar e oportunizar o contato verdadeiro entre o objeto do conhecimento e o discente; pedagógicos e contextuais para que a prática docente fundamente-se na realidade e no conhecimento epistemológico construído socialmente.

É nesse ponto que nos aproximamos de Tardiff e Lessard (2009) que propõem um olhar sobre a docência a partir da lógica das interações e trocas presente neste fazer profissional. A ideia de docência, por esse viés, pode ser encarada como uma ação orientada para o Outro, sobre o Outro e influenciada pelo Outro.

Assim, concebe-se a profissão docente como uma profissão pautada na interação e construída sob este horizonte. Esta perspectiva, entendemos, muda os sentidos da ação docente que passa a ser orientada pelo e com o Outro, mas que não pode perder a dimensão do si mesmo do indivíduo.

Trazer uma reflexão sobre os elementos que permitem compreender os sentidos da ação docente quando esta se relaciona diretamente com a natureza do trabalho docente, é considerar que este trabalho está assentado no processo de interação com e sobre o Outro. Obviamente, este horizonte, consideramos, impacta diretamente nas estratégias identitárias mobilizadas e nos processos de identidades docentes. Concordamos, nesse caso, com as palavras de Tardiff e Lessard (2009, p. 28), quando afirmam que:

A organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola.

Na tentativa de solidificar estes pressupostos, julgamos pertinente lançar reflexões ao próprio sentido de natureza do trabalho comparando a profissão docente, pautada na interação humana, com outras profissões, como a de Bacharel<sup>7</sup>, pautada na relação trabalhador/ matéria (TARDIFF; LESSARD, 2009). Proporemos aí, também, um dimensionamento desta definição consoante à Sociologia das Profissões, neste quadro representada pelos estudos de Claude Dubar (2005). Pretendemos mostrar, nesta mesma perspectiva, que quando compreendemos a natureza do trabalho docente e do seu objeto podemos entender o próprio conceito de trabalho e profissão, por conseguinte os sentidos da docência constituídos historicamente por sujeitos igualmente históricos.

É importante lembrar que o conceito de trabalho é muito amplo uma vez que se organiza a partir de “diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes.” (TARDIFF; LESSARD, 2009) e de uma determinação própria de conduta pautada no controle não total do seu campo de atuação, acessado por uma formação específica que fornece os saberes necessários à sua execução. Isso amplia consideravelmente o espectro do conceito de profissão e, por conseguinte, o conceito de natureza do trabalho, como já nos assinalou Monteiro (2008).

Diante dessa lógica complexa, é possível se perguntar o lugar da docência na sociedade atual, imersa em inovações tecnológicas e na complexificação das relações humanas. Qual a natureza do trabalho e da ação do professor e quais os sentidos de ser docente hoje? É fácil supor que a tarefa de educar passou a ocupar, historicamente, uma posição periférica quando posta em face ao trabalho produtivo e material, reconhecido e reverenciado nesses tempos fluidos.

Como nos revelam Tardiff e Lessard (2009):

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a verdadeira vida, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

Assim, o trabalho material, passou a ser encarado como o arquétipo do trabalho humano e da própria atividade humana, já que se sustentava sob uma práxis de transformação do objeto pelo sujeito. Os teóricos anteriores a Marx que pensaram o trabalho acreditavam que neste

---

<sup>7</sup> Esta comparação não é aleatória, tendo em vista, como dissemos na Introdução, que a Rede Federal é composta por uma heterogeneidade de profissionais docentes, com diversas formações iniciais, atuando na Educação Profissional, Técnica e Tecnologia, muitas vezes a partir de suas experiências técnicas, como revela o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no Art. 9º, citado durante o texto.

processo de transformação o sujeito permaneceria da mesma forma, sem ser tocado por seu objeto. Já Marx, em sua dialética, compreende que o processo é dinâmico, e o envolvimento numa práxis de transformação transforma o ser humano naquilo que ele faz.

No entanto, ainda assinala que os processos de interação são marcados pelo horizonte do Outro trabalhador, que está hierarquicamente na mesma posição ocupada pelo primeiro, ou em posição socioeconômica diversa, mas não em uma relação com o próprio objeto de trabalho e/ ou com o produto do trabalho.

Chamamos atenção para este ponto, uma vez que para se compreender a natureza do trabalho e da ação e dos sentidos do ser professor, precisamos entender o próprio trabalho. Para isso, nos basearemos na distinção, simples, mas profunda, proposta por Tardiff e Lessard em sua obra *O trabalho docente (2009)*, que está inspirada nas teorias da Sociologia do Trabalho.

Tais autores propõem a distinção da natureza do trabalho em três dimensões: o trabalho material, o trabalho cognitivo e o trabalho sobre o Outro. Vamos entender cada um deles a fim de jogar luz sob nossa temática.

Ao referirem-se ao trabalho material, os autores argumentam que uma das características principais deste seria a realidade material palpável, como o manejo de objetivos e resultados tangíveis, que se constrói separada do trabalhador e não intervém ativamente no processo. Este tipo de trabalho obedeceria a uma rotina sistematizada, em que o trabalhador observa seu produto independente do seu trabalho e pode manipulá-lo separadamente do seu local de produção.

Neste tipo de abordagem, podemos considerar que o trabalho do Bacharel e do Técnico, a título de exemplificação, está assentado na perspectiva do trabalho sobre o material. Se considerarmos o universo dos Engenheiros Civis, por exemplo, veremos que o manuseio de materiais e técnicas adequadas, desde a prancheta de desenhos até a transposição para a obra a ser executada, guardam uma dimensão de separação do trabalhador e seu objeto. Isso é fato pela imensa possibilidade de perceber o processo e os resultados em separado do objeto em si. Obviamente, não cabe aqui aprofundarmos estas reflexões, mas julgamos pertinente trazê-las à tona pois os sentidos da docência na Educação Profissional passam, inevitavelmente, pela relação que o heterogêneo corpo de professores mantem com sua práxis cotidiana que constitui os sentidos da docência.

Esta dimensão de percepção real do objeto do trabalho traduz a natureza sobre a matéria inerte típica do trabalho do Engenheiro, por exemplo. Este pode, a qualquer tempo, redefinir suas estratégias concretamente, recriando a realidade de uma maneira muito tangível e controlada. O objeto não projeta, portanto, efeitos sobre o trabalhador de forma incontornável.



É aí que podemos identificar, por exemplo, pontos de tensão nos processos de identidades dos professores EBTT cuja formação inicial do bacharelado lhe propicia dimensionar sua ação docente a partir destas estratégias e nuances de trabalho cuja formação inicial estava submetido. Fato que verificamos em alguns achados analíticos a serem discutidos posteriormente.

Há ainda a dimensão do trabalho cognitivo, que segundo os autores, é a natureza dos trabalhadores intelectuais. Este tipo de trabalho estaria ligado aos processos reflexivos com símbolos, a priori, intangíveis, cujo domínio depende do acesso às teorias e pressupostos científicos. O trabalho docente também se assenta sobre essa dimensão, sobretudo a partir da apropriação dos conceitos específicos da área de ensino que contornam a profissionalidade docente socialmente. Ser professor de uma determinada área faz com que o sujeito passe a ser visto como um conhecedor de um saber específico que lhe outorga um espaço e um mandato social de responsabilidade sobre o ensino, a educação e a formação dos alunos.

O trabalho sobre e com o Outro é a última natureza descrita pelos autores. Nesta dimensão, o aspecto da interação e o universo de sutilezas que marcam as fronteiras das relações sociais, numa construção assimétrica e complexa, precisam ser levados em consideração. É importante lembrar que ao tratarmos de profissões cuja natureza é o trabalho sobre o Outro não podemos perder o horizonte de que toda a atividade sobre, com e entre seres humanos faz ressignificar em si mesmo o próprio conceito de interação, ou, em outras palavras,

Todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar esta humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade, da ética, que são inerentes à ação humana, à relação com o outro. (TARDIFF; LESSARD, 2009, p. 30).

Esta dimensão, consideramos, é um ponto central do trabalho/ação/ sentido docente em todas as suas particularidades e peculiaridades, e marca profundamente a compreensão sobre as formas específicas de trabalho docente como “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (TARDIFF; LESSARD, 2009, p. 8).

Assim, no trabalho cuja natureza é o agir sobre e com o Outro, que neste caso, configura-se como objeto mesmo do trabalhador, torna-se muito mais complicado apartar o trabalhador do fruto do seu trabalho para, em outra dimensão, observar este em seu local mesmo de produção. Por esta razão, podemos afirmar que o produto final do trabalho da docência aparenta ser inatingível e inacessível.

Ou seja:

Em alguns ofícios e profissões de relações humanas, sempre é possível emitir um julgamento relativamente claro sobre o objeto do seu trabalho e seu resultado: o advogado ganhou ou perdeu uma causa, o músico executou ou não a peça, o paciente ficou curado ou ainda está doente, etc. Mas em muitas outras atividades humanas, como no caso da docência, é difícil ou até impossível precisar claramente se o objetivo do seu trabalho foi mesmo realizado [...] disso podemos concluir que o trabalho docente, do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado. (TARDIFF; LESSARD, 2009, p. 205).

Chegamos a um ponto fundamental deste processamento teórico: o que devemos dizer, então, do professor EBTT (conforme o definimos na introdução), cuja natureza do seu trabalho encontra-se na confluência de dimensões distintas – o trabalho sobre e com o Outro, pois se encontra docente e esta é a natureza deste trabalho, e o trabalho sobre a matéria, pois não deixa de pertencer à dimensão técnica, muitas vezes, que marca sua formação inicial e o constitui enquanto sujeito? Situação complexa.

Entendemos que a compreensão deste processo dinâmico e abstruso pode encontrar apoio no universo da docência e suas características, em que o sujeito terá que reconfigurar e redimensionar seu trabalho e sua ação com foco agora na premissa de que “As pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”. (TARDIFF; LESSARD, 2009, p. 20).

A compreensão deste processo ganha força à medida em que observamos que nas sociedades contemporâneas há uma premente necessidade de se quebrar o modelo de trabalho material, puro e simples, haja vista a globalização da economia e os intercâmbios sócio-políticos que, em certa medida, desestruturam práticas e formas de trabalho hegemônicas. Esta quebra exige competências com alto nível de reflexão e interação mediatizadas por interações simbólicas e linguísticas.

El contexto adquiere cada vez más importancia, la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político preñado de valores éticos y morales (y por tanto, con la dificultad de desarrollar una formación desde un proceso clínico) y el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento profesional. Esto nos lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación. (IMBERNÓN, 2010).

Compreendemos que a natureza do trabalho/ ação docente está centrada, portanto, num emaranhado de interações complexas que se põem diante do professor EBTT das mais diversas áreas dimensionando um novo espectro de possibilidades de atuação. Sobretudo porque não se pode perder de vista que sem os processos de interação no trabalho docente a sua própria natureza seria negada uma vez que as interações cotidianas entre os atores da educação constituem a base das relações sociais na escola, e que essas relações são antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho.

Há ainda que se considerar que o trabalho docente guarda outra dimensão, paralela ao universo da interação, que o torna ainda mais complexo e paradoxal, pois a dinâmica trabalhador / produto-objeto do trabalho não se esgota quando termina, como nos diz Arroyo (2009, p. 27):

Somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo 'ser' de maneira tão apropriada. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Não damos conta de separar estes tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. **É o outro em nós.** Por vezes nos incomoda esse entrecruzamento de tempos e de vivências. De papéis sociais. Tentamos despir-nos dessa condição que se incorporou em nós. Tentamos afirmar-nos, profissionalizar nossos tempos, não misturá-los com visões antiquadas de vocação ou de amor. Gostaríamos de libertar-nos desse entrecruzamento e reduzir o magistério a um tempo profissionalmente delimitado. E tendo cumprido esse tempo esquecer que somos professores. (grifo nosso).

Por esta razão, pensar o entrecruzamento de naturezas tão diversas do trabalho conflui para novos dilemas que entendemos, neste momento, cruciais para a compreensão da própria dinâmica das relações docentes EBTT, institucionais e de sociabilidades cotidianas. Aparentemente ocupando lugares distintos, o trabalho docente e o trabalho técnico encontram-se no palco das salas de aula dos cursos técnicos das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como o IFRR, recortando uma nova necessidade, costurando-a a novos desafios, definindo o que é ser professor ou qual é o sentido da docência.

É nesse confluir de sentidos do trabalho docente que julgamos necessário também situar-nos diante da especificidade deste fazer na educação profissional. Como já vimos na contextualização inicial dessa tese, a educação profissional está redescobrando seu espaço na expansão da Rede Federal iniciada nos anos 2000 e ainda em curso no país. Vimos que da oferta de cursos de formação exclusivamente técnica, hoje expandiu-se à pós-graduação lato e *Stricto Sensu*, pautando-se, conforme documentos norteadores, no princípio da formação omnilateral, ou seja, uma formação humana, crítica, para o mundo do trabalho e para a própria ruptura com ele.

Essa missão dada aos novos Institutos conflui-se a um espaço de conflito quando se depara com o tipo de formação docente presente nas instituições: heterogêneas, múltiplas, que, como já dissemos, perpassam a formação inicial em Licenciatura, Bacharelado ou Tecnólogo, até a formação em pós-graduação *Stricto Sensu*. Nesse processo, muitas vezes, de identificação profissional, o ser docente forja-se no interior desse conhecimento oriundo de uma formação inicial diversa envolvidos nos saberes docentes que se constroem na práxis diária e na cultura da escola.

Partindo dessa definição de sentido da docência como prática orientada pelo, para e sobre o Outro, numa constituição laboral que perpassa a confluência do trabalho interativo, cognitivo e material, num movimento de inconclusão refletida, aproximamo-nos também das ideias freirianas (FREIRE, 1996) que nos lembram que “não há docência sem discência” (p. 12) e que ser docente é guardar, no mais profundo sentido, as relações humanas e a ética universal do ser humano.

Relendo Freire (1996) nos reportamos ao próprio sentido de ser docente, para ele, instaurado nos princípios da interação, da ética e da autonomia, num movimento de construção da dialogicidade como essência do fazer educativo que se quer prática da liberdade. Ele nos lembra que a assunção da docência perpassa pelo compromisso ético e pela reciprocidade como condições fundantes dos sentidos da docência em tempos de descrença.

E é nesse contexto de busca por uma prática de educação libertadora, ética e compromissada que Paulo Freire nos lembra algumas “exigências do fazer docente” e que podem aqui ser entendidos como elementos constituintes do que desejamos definir nesse trabalho como nosso sentido de ser professor, resumidos em três tópicos: Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; e Ensinar é uma especificidade humana.

Freire lembra-nos que ensinar é ter a plena consciência do inacabamento da pessoa humana e isso recai, obviamente, também sobre o professor que, em sua pedagogia da libertação, da crítica e da autonomia, é muito mais um aventureiro da jornada da educação do que o dono do mapa a ser percorrido.

Em sua concepção, na qual nos apoiamos também, vemos o sentido da docência fundar-se na dimensão humana e nas relações que são estabelecidas entre as particularidades do ser humano, a curiosidade fundante, e o saber, transformado pela rigorosidade metódica em curiosidade epistemológica. Nesse processo, o professor é o mediador, aquele que, através da interação diária com o Outro, pode ajudá-lo a edificar caminhos, construir ponte e erguer edifícios explicativos que o permitam dar conta da pluralidade das coisas da vida.

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. (FREIRE, 1996, p. 37).

Nesse ponto, acreditamos, constroem-se **os sentidos da docência**: no mais puro sentido da interação humana, no trabalho com o Outro, para o Outro e sobre Outro que faz recair sobre o professor a sua própria ação.

### 3.4 PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Indubitavelmente, o tema das identidades tornou-se mais recorrente nos estudos das Ciências Sociais nos últimos 30 anos e ganhou definitivamente status de categoria necessária à compreensão da vida em sociedade moderna. De forma contínua, tornou-se palavra do dia e sua necessidade de teorização parece ter ganhado força e forma tanto no Brasil quanto no mundo. Se antes sua discussão era objeto de elucubrações filosóficas, atualmente, como nos diz Claude Dubar (2009, p. 11), parece que “o termo ‘identidade’ não é próprio tipo de palavra-maleta da qual cada um projeta suas crenças, seus humores e suas posições?”

Apesar desta aparente saturação do termo diante da sua amplitude, entendemos que é preciso continuar o repensar das identidades e por isso tentaremos inserir, no cruzamento teórico de autores considerados chave para a discussão (BAUMAN, 2001, 2005; DUBAR, 2005, 2009; BAJOIT, 2006; FOLLMANN, 2001, 2012), uma possibilidade de compreensão temática que perpassa o conceito de identidade até chegar ao conceito de processos identitário ou de identidades<sup>8</sup>. Neste cruzamento epistemológico, pretende-se ampliar possibilidades e olhares sobre o tema das identidades sem perder seu horizonte e sua amplitude.

É preciso destacar que, considerando nossa pesquisa, com foco nos processos de identidade dos docentes do IFRR, o sujeito a que nos referimos não “é *a priori*, nem é puro reflexo do social, mas representa um momento de contradição e de confrontação com o social e, ao mesmo tempo, com sua própria constituição subjetiva. O sujeito, a partir dessa confluência

---

<sup>8</sup> Para fins desta discussão, usaremos processos de identidade ou processos identitários indistintamente, apesar de reconhecermos que alguns teóricos os distinguem.

entre o social e sua própria constituição subjetiva, gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas.” (SCOZ, 2011, p. 32).

Ou seja, como vimos na discussão sobre os sentidos da docência hoje, consideramos que o professor (des) (re) (co) constrói seus processos identitários numa dinâmica intercambial entre os saberes profissionais, institucionais, pessoais, numa costura ao mesmo tempos objetiva e subjetiva, como nos mostra Follmann (2012, p. 85).

Pode-se definir processo de identidade como a busca constante de estabelecer coerência lógica entre as experiências vividas e aquilo que se tem como objetivo. Além desta permanente busca na construção da coerência lógica entre as experiências vividas e os rumos da vida que vão sendo traçados, os processos de identidade se dão dentro de uma complexa relação entre as individualidades e as coletividades, que acontecem por meio das mais diversas esferas de sociabilidade ou dimensões da vida social.

Para chegar a esta construção de processos identitário, consideramos necessário, num primeiro momento, contextualizarmos o estágio das discussões sobre identidades, alinhando, historicamente, como se construiu o horizonte que permitiu a descentralização da discussão das identidades para os processos de identidades. Esse escopo teórico nos levará a compreender a passagem da modernidade pesada à modernidade leve (BAUMAN, 2001) que também impactou na resignificação das identidades para os processos de identidades como parte de um indivíduo que é um ser de projetos antes de tudo.

Num segundo momento, a partir dos autores chave (BAUMAN, 2001, 2005; DUBAR, 2005, 2009; BAJOIT, 2006; FOLLMANN, 2001, 2012), buscaremos recompor um cruzando teórico que possibilitará uma ampliação conceitual para a compreensão dos processos de identidades. Cotejaremos outros autores importantes na discussão como Hall (2000) a fim de esboçar um panorama de compreensão sobre a temática.

Pretende-se, neste tópico de teoria, ampliar possibilidades de olhar o tema das identidades na contemporaneidade a partir de um enfoque epistemológico construído no entrecruzamento de discussões. Como já dissemos anteriormente, trata-se da construção de uma categoria teórico-analítica que nos ajudará a compreender os sentidos de ser professor EBTT do IFRR em tempos de incerteza.

Vale destacar que ao utilizar a palavra *sentido* aproximamo-nos, conforme dito na introdução, dos conceitos da Sociologia Compreensiva, introduzidos por Weber, e, mais atualmente, da Sociologia Relacional e do Indivíduo, expressos em Bajoit e Dubar. Consideramos que estes arcabouços teóricos apontam para a construção do *sentido* num perspectiva interativa-relacional, em que os sujeitos tornam-se sujeitos no processo de construção do social, em razão dele, por ele e com ele, como em um universo de reciprocidade

em que sofrem influências do Outro, do Grupo social a que pertencem, das diferentes formas ou tipos de dominação e da História a qual fazem parte e vice-versa. Nessa perspectiva, o processo interativo, atravessado pelo indivíduo e construído por ele, construiria um horizonte de possibilidades partilhadas que constituiriam os sentidos sociais atribuídos pelos sujeitos na sociedade.

Para iniciarmos o percurso que nos leva a pensar na questão da identidade como um processo, precisamos nos remeter a uma contextualização, parcialmente histórica, que marca não só os nossos tempos incertos, chamados de pós-modernos ou contemporâneos (ou modernos líquidos, ou última sociedade moderna, ou tempos de segunda modernidade, ou de modernidade tardia, como queriam denominar) como também os processos de ruptura que nos trouxeram até aqui.

Dentre as inúmeras abordagens para explicar os nossos tempos e as consequências sociais, culturais, individuais, educativas e formativas, trazidas por eles, consideramos novamente a abordagem de Bauman (2001, 2005, 2010) bastante interessante para aprofundar a reflexão dos processos de identidades. Apesar de não cunhar esta expressão (processos de identidades), o autor traz um horizonte de compreensão sobre a temática a partir da ideia de modernidade líquida e de como passamos de tempos fixos e identidades aprioristicamente conhecidas e acessadas pelo indivíduo, a tempos fluidos, de identidades cambiantes, universo de identificação e infinitamente possíveis.

Como vimos, os tempos atuais podem ser considerados como a era da modernidade líquida, do *software*, da fluidez, de globalização, em tempos de vida líquido-moderna (BAUMAN, 2005). Esta reconfiguração da modernidade (e não sua suplantação, como muitos pensariam) parte da necessidade (urgência? Imposição? Processamento natural?) de se repensar conceitos, antes considerados como dados e inquestionáveis, dentre eles a ideia de identidade, tempo, liberdade, por exemplo.

Na chamada modernidade pesada (BAUMAN, 2005), momento anterior à modernidade líquida e fluída, a lógica da racionalidade instrumental tornava o que estava ao redor administrável e previsível. Havia uma consistência, que tem seus exemplos na fábrica fordista, na burocracia, no panóptico e no ideal do Grande Irmão, e uma previsibilidade que tornavam a sociedade a metáfora de um transatlântico tranquilo que encontra mares já antes navegados e sabe muito bem aonde deve chegar e como navegar para garantir uma travessia relaxante e estável aos passageiros.

Analogamente, nesta toada, é lógico pensar que as identidades já estavam dadas, a priori, e cada um sabia o papel a desempenhar neste universo. O capitão do navio era o capitão do

navio e seu papel era guiá-lo, já os passageiros assumiam as suas posições de passageiros e apreciavam a paisagem e os prazeres que o cruzeiro tinha a lhes oferecer. À tripulação caberia garantir o mínimo de preocupações operacionais aos passageiros. A qualquer interrupção no planejamento, o capitão era prontamente convocado a dar explicação e retomar a rota. E, assim, o navio ia seguindo. Inserindo tal discussão em nossa temática, podemos dizer que a escola e seus atores também não tinham grandes dificuldades em tomar seus lugares e suas funções no navio-educação.

Assim:

Acreditávamos que o mundo ao redor era inalterável, duro, intratável e impenetrável, mas também regular – com as rotas diretas e os becos sem saída conduzindo sempre aos mesmo lugares, aguardando para serem descobertos e mapeados. Cabia a nós aprender suas posições de cor, seguir as primeiras e evitar os segundos, e talvez, então, da mesma forma que os ratos e cães recompensados, por sua inteligência e empenho na aprendizagem, jamais precisaríamos temer a fome. [...] O mundo e suas regras pareciam também duráveis, de qualquer modo mais duráveis do que as nossas vidas, risivelmente curtas e mortais, e acreditávamos que tudo o que aprendêssemos do mundo tinha boa chance de nos servir pelo resto da vida. (BAUMAN, 2002, p. 45).

Como novamente nos lembra Bauman (2005, p. 58), “A modernidade pesada era, afinal, a época de moldar a realidade como na arquitetura ou na jardinagem; a realidade adequada aos veredictos da razão deveria ser ‘construída’ sob estrito controle de qualidade e conforme rígidas regras de procedimento, e mais que tudo projetada antes da construção.” O indivíduo, portanto, sabia o trajeto a tomar de antemão e tudo o que era preciso fazer era controlar o caminho, evitando desvios e eventuais problemas. Havia uma ‘aura’ de segurança que permeava as instituições, as relações, o trabalho e tudo o mais. As âncoras estavam postas em mares seguros. Esta relação de previsibilidade e controle coadunava com a ideia de capitalismo pesado, erigido na lógica de uma engenharia social orientada pela ordem e pela imobilidade.

Alguns dos elementos essenciais deste capitalismo inicial ou pesado eram a herança e a relação de pertencimento a uma identidade já dada que continuaria uma história de acúmulo do capital iniciada pelos antepassados ou ensinada por eles. Na época da modernidade pesada e da racionalidade instrumental, os fins já estavam sempre dados e era preciso ‘perseguir’ apenas os meios já conhecidos.

Mas, foi se construindo o momento de “derreter” a tradição e os sólidos. E a globalização deixou para trás o capitalismo pesado, o discurso da ordem, o controle, a solidez, a autoridade e o líder, e partimos para tempos de discursos do caos, da fluidez, com foco no indivíduo e na sua ‘liberdade’ de escolher e ‘comprar’ num mundo de infinitas possibilidades. Assim, nós, indivíduos, fomos chamados: “Abandonai toda a esperança de totalidade, tanto



futura como passada, vós que entráis no mundo da modernidade fluida.” (BAUMAN, 2005, p. 29).

Construíam-se os tempos de areias movediças. E, assim, podemos afirmar que as instituições que davam base ao bem-estar e à segurança dos tempos pesados iniciaram um processo, ora lento ora rápido, mas ininterrupto, de colapso irreversível. Com a mediação tecnológica e a reconfiguração do que é estar e ser no mundo, e a conseqüente ansiedade e insegurança trazidas pela incerteza dos caminhos a tomar, houve uma quebra das estruturas de referência.

Como as Supremas Repartições que cuidavam da regularidade do mundo e guardavam os limites entre o certo e o errado não estão mais à vista, o mundo se torna uma coleção infinita de possibilidades, um contêiner cheio até a boca com uma quantidade incontável de oportunidades a serem exploradas ou já perdidas. [...] O que está em pauta é a questão de considerar e decidir, em face de todos os riscos conhecidos ou meramente adivinhados, quais dos muitos flutuantes e sedutores fins ‘ao alcance’ (isto é, que podem ser razoavelmente perseguidos) devem ter prioridade – dada a quantidade de meios disponíveis e levando em consideração as ínfimas chances de sua utilidade duradoura. (BAUMAN, 2005, p. 73).

Os processos que levaram à reconfiguração e à queda da modernidade pesada, os consagrados tempos de mutação de Bajoit (2006) mostram isso, passaram pela quebra da ilusão de chegada, de fim, de domínio sobre as coisas. Paralelamente, há uma constante afirmação da responsabilidade do indivíduo (processo de individualização) sobre si mesmo e sobre todas as coisas, e o processo de individualização passa a ser a obsessão líquido-moderna.

Opera-se, assim, uma nova ordem em que o indivíduo passa a ser o único responsável pela sua posição. Por esta razão, “O significado da ‘individualização’ muda, assumindo sempre novas formas – à medida que os resultados acumulados de sua história passada solapam as regras herdadas, estabelecem novos preceitos comportamentais e fazem surgir novos prêmios no jogo. [...] Os seres humanos não mais ‘nascem’ em suas identidades.” (BAUMAN, 2005, p. 40).

E os indivíduos, antes profundos conhecedores de suas identidades e seus percursos biográficos, seus começos, seus meios e seus fins, ‘começaram a habitar um mundo’ dominado pelas possibilidades, pela incerteza e pela fluidez sempre cambiantes. Se antes o acesso às identidades possíveis era conhecido e tranquilizador, hoje há infinitos fins e os meios são muitos. A sensação enervante de incerteza e um estado de angústia perpétua passam a ser o elemento da vez. Caberia, nesta perspectiva, a cada indivíduo afiar suas ferramentas e iniciar os seus processos de identidades. Não podemos deixar de mencionar e lembrar um dos nossos achamentos analíticos (“instituição (IFRR) mondronga,” “ornitorrinca”, “travesti”) (ver página 136) que se insere nesta inquietação perpétua diante do ser docente EBTT do IFRR.

Como características marcantes da vida líquido-moderna podemos destacar a separação de tempo e espaço da vida social, com a proeminência da velocidade e da instantaneidade. Se antes dispúnhamos de padrões, agora não há mais padrões de dependência a seguir, isso pode ser evidenciado pela crise do modelo panóptico (hoje, sociedade pós-panóptica ou sinóptica). Obviamente esta reconfiguração de papéis trouxe consequências e uma delas é o ‘fim’ da era do engajamento mútuo e o enaltecimento da arte da fuga. Por isso, “Numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de ‘solidificar’ o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída”. (BAUMAN, 2005, p. 12).

Por estas razões, podem se considerar chaves para a compreensão da contemporaneidade a impossibilidade de satisfação plena e contínua e a celeridade do tempo. Ambos recolocam o horizonte de satisfação como um espaço movediço e a ideia de identidade apenas como um projeto não realizado em sua plenitude, sempre.

A metáfora das comunidades cabide de Bauman (2001), típicas da modernidade líquida, demonstra bem o desejo humano de voltar a fazer parte de uma rede. Contudo, estes processos de acomodação geram a criação de comunidades frágeis e transitórias e o indivíduo se vê saltando freneticamente de um objetivo, de um meio, a outro, na busca sempre inconclusiva de um porto seguro, de um fim conhecido. Ilusão e frustração!

Aquela lógica comunitária desfaz-se e:

Em suma, foi-se a maioria dos pontos firmes e solidamente marcados de orientação que sugeriram uma situação social que era mais duradoura, mais segura e mais confiável do que o tempo de uma vida individual. Foi-se a certeza de que ‘nos veremos outra vez’, de que nos encontraremos repetidamente e por um longo porvir – e com ela a de que podemos supor que a sociedade tem uma longa memória e a de fazemos aos outros hoje virá a nos perturbar ou nos confortar no futuro; de que o que fazemos aos outros tem significado mais do que episódico, dado que as consequências dos nossos atos permanecerão conosco por muito tempo depois do fim aparente do ato – permanecendo nas mentes e feitos de testemunhas que não desaparecerão. Esses e outros supostos semelhantes formavam, por assim dizer, o ‘fundamento epistemológico’ da experiência de comunidade. [...] É essa experiência que falta hoje em dia, e é sua ausência que é referida como ‘decadência’, ‘desaparecimento’ ou ‘eclipse’ da comunidade. (BAUMAN, 2003, p. 48).

Estes saltos frenéticos de busca incansável por um porto seguro inatingível fizeram com que o indivíduo passasse de produtor a consumidor. A metáfora do ato de comprar como metáfora da forma de organização da política-vida na modernidade líquida também pode ser aplicada à forma como o indivíduo busca a si mesmo na contemporaneidade, como vimos anteriormente. Como tudo está nas mãos do indivíduo, é preciso arcar com o ônus e o bônus.

“E a competência mais necessária em nosso mundo de fins ostensivos infinitos é a de quem vai às compras hábil e infatigavelmente.” (BAUMAN, 2005, p. 88).

Assim, “Estar inacabado, incompleto e subdeterminado é estar cheio de riscos e ansiedade, mas seu contrário também não traz um prazer pleno, pois fecha antecipadamente o que a liberdade precisa manter aberto.” (BAUMAN, 2001, p. 74). O foco na modernidade líquida é o indivíduo em si e sua responsabilidade em traçar suas identidades, seus destinos, compor suas escolhas em um processo de reorganização de suas micro-estratégias identitárias.

Contra a insegurança e a ansiedade de buscar algo inatingível que é a satisfação plena e a sensação de fim atingido, o homem líquido-moderno adotou a política de comprar (metáfora da incessante busca). Com isso, o processo de construção das identidades é sempre móvel, pois o processo de busca do ato de comprar na maioria das vezes é mais instigante que o objeto comprado em si. A liberdade individual é construída na liberdade universal do ato de comprar, acessar a um querer, constituir-se como um ser desejante que merece o gozo final da compra.

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é capacidade de ‘ir às compras’ no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é a condição *sine qua non* de toda liberdade individual. (BAUMAN, 2005, p. 98).

Com isso, passamos de identidades a **processos de identidades**, móveis, fluídas, infinitas. Cabe ao indivíduo entender os processos que organizam, esta ‘nova’ modernidade, traçando estratégias identitárias (DUBAR, 2005) que o possibilitem exercer a sua infinita ‘liberdade’ de comprar. Assim, o indivíduo passa por um processo de tomada de consciência de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não são sólidos como uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis. Suas decisões e as estradas que percorre, hoje, neste momento, sem horizonte de futuro, são fundamentais nas decisões que tomará quanto aos seus processos de identidade de amanhã.

Como vimos, esse processo de (re) (des) (co) construção das identidades está intimamente ligado aos preceitos da modernidade como um mundo fluído, com identidades que fazem e se desfazem facilmente, acompanhando o ritmo da modernidade líquida. A ‘identidade’ passa por um processo contínuo, permanecendo assim, sempre incompleta. Este processo é ‘resultado’, não voluntário, da modificação dos modos de identificação dos indivíduos, consequência das grandes transformações na organização política, econômica e simbólica das relações estabelecidas na modernidade líquida.

A facilidade de se desfazer de uma identidade no momento em que ela deixa de ser satisfatória, ou deixa de ser atraente pela competição com outras identidades mais sedutoras, é muito mais importante do que o realismo da identidade buscada ou momentaneamente apropriada. Desta forma, produz-se um sujeito cuja identidade não é permanente e sim móvel, formada e transformada continuamente à medida que acontecem as relações e os trânsitos sociais e culturais. Os processos de identidades partem desta concepção de mundo líquido, fluído e cambiante. Como no reafirma Bauman (2001):

Num mundo em que as coisas deliberadamente instáveis são a matéria-prima das identidades, que são necessariamente instáveis, é preciso estar constantemente em alerta; mas acima de tudo é preciso manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes. [...] É a própria corrida que entusiasma, e, por mais cansativa que seja, a pista é um lugar mais agradável que a linha de chegada. (BAUMAN, 2001, p. 100).

A ideia de identidade, guardada em nossa mente como uma possibilidade de consistência harmônica, lógica e aprioristicamente dada, concebida e acessada pelo indivíduo não cabe mais nestes tempos de ir às compras. Em outra medida, a ideia de processos de identidades pode comportar o fluxo fluído e infinito das estratégias identitárias engendradas pelos indivíduos no cotidiano de suas sociabilidades ‘super reflexivas’. Isso porque:

Processos de identidades envolvem dinâmicas coletivas, dinâmicas individuais e dinâmicas que expressam interações entre o nível individual e o nível coletivo, colocando em permanente diálogo valores socialmente propostos ou disciplinados e valores pessoalmente buscados ou reivindicados. São processo que se dão tanto para outrem como para si mesmo, tendo por resultado sempre uma ‘costura’ de uma parte do que é ‘herdado’ e o que é ‘almejado’ e, de outra parte, entre o que é ‘atribuído’ e o que é ‘assumido’. (FOLLMAN, 2012, p. 86).

Por isso, a noção de processos de identidades e de estratégias identitárias mantem o horizonte epistemológico *em movimento*, a partir de um mundo que se move em alta velocidade e em constante aceleração. Neste universo de oportunidades fugazes e de seguranças frágeis, buscar as antigas ancoragens identitárias não faz mais sentido. Este processo contínuo é chamado por Bajoit (2006) de “trabalho do sujeito” ou “auto-gestão relacional” ou “trabalho de construção identitária”.

Para o autor:

A identidade pessoal é resultado, sempre provisório e evolutivo, de um trabalho do ser humano sobre si mesmo, a que chamamos ‘trabalho do sujeito’ ou ‘auto-gestão relacional’ ou, ainda, ‘trabalho de construção identitária’. Ela é, portanto, nem dada à partida, nem definitivamente adquirida em nenhum momento da vida: enquanto tiver um sopro de vida, o indivíduo trabalha sobre si mesmo, para (re) construir incessantemente a sua identidade. Se empregamos a palavra ‘trabalho’ é realmente para dizer que se trata de um esforço, que o resultado não é evidente, não é dado, nem

sempre é fácil de atingir, e, assim, que é preciso mobilizar recursos para o alcançar. (BAJOIT, 2006, p. 174).

Caberia, então, ao indivíduo pensar em seus recursos, em suas combinações estratégicas, pois “Longe de levar a um tipo de individualidade única e estereotipada, o movimento das sociedades modernas conduziria antes a uma grande diferenciação das identidades de acordo com todas as combinações possíveis entre lógicas de atividades, formas de poder e níveis culturais.” (DUBAR, 2005, p. 114).

Nesse contexto, para Dubar (2005), os processos de identidade se configurariam na intersecção (ou sob rasura<sup>9</sup>) de estratégias para si – ato de pertencimento, e estratégias para Outro – ato de atribuição. Neste processo de duplo vértice, o autor nos alerta que nunca é possível apreender o processo em sua totalidade, por si só incerto, por vezes maior, por vezes menor, e o horizonte do Outro.

Os processos de identidade podem, assim, ser concebidos como uma “tentativa de compreender as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre a ação instrumental e comunicativa, a societária e a comunitária, a econômica e cultural, etc.), e não essencialmente como resultados do funcionamento psíquico e de seus recalques do inconsciente.” (DUBAR, 2005, p. 137).

Há, portanto, a mobilização de estratégias de negociação identitárias, compreendidas como irreduzíveis à rotulação e sempre contingentes e relacionais. Se antes, na modernidade pesada, o sujeito acessava a sua identidade, neste universo fluído, é preciso que ele negocie, contingencialmente, as estratégias identitárias a utilizar diante das infinitas possibilidades fluidas, sem perder o horizonte da Alteridade. Trata-se de processo, pois envolve o constante movimentar-se em busca de estratégias que possibilitarão atravessar os cruzamentos das esquinas sociais. (FOLLMANN, 2001).

É pertinente ressaltar que esta mudança na modernidade líquida, que Bajoit (2006) denominou de modelo cultural identitário em oposição ao modelo cultural industrial, na forma de conceber as identidades trouxe consigo um elemento a mais na ansiedade perpétua dos novos tempos. O passar de identidade a processos de identidades traz em seu bojo a perspectiva do movimento incessante de re/ des/co construir-se cotidianamente, no alvorecer das subjetividades e da alteridade, em processos de autorrealização identitárias contínuos.

---

<sup>9</sup> “A identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem sequer ser pensadas” (HALL, 2000, p. 104).

Este breve caminho que nos trouxe da concepção de identidade até à concepção de processos de identidade revela partes do núcleo da compreensão de contemporaneidade. Estes, fruto do entrecruzamento das possibilidades postas sob as ruas do indivíduo e mais além as que não foram postas, nos remete a pensar nas trocas discursivas e nos processos de narrativização que se amalgamam aos processos de identidades. É necessário refletir como é possível vislumbrar o horizonte dos processos de identidades nas estratégias identitárias e discursivas do indivíduo. Como nos mostra Hall (2000):

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p. 108).

A abordagem discursiva, que consideramos, poderá nos auxiliar nesta pesquisa como horizonte não só metodológico mas também epistemológico, e contribui para a assunção dos processos identitários como uma construção nunca completa, sempre contingente. Trata de ver tais processos como pontos de articulação, suturação e/ou sobre determinação dos múltiplos estratagemas engendrados pelos indivíduos na operacionalização das suas identidades.

Conforme Bajoit (2006, p. 195), “De um modo geral, pode-se dizer que é através de uma narrativa de si mesmo que o indivíduo procura mudar a sua relação consigo e com os outros, a fim de se adaptar e de reduzir as suas tensões.”

Numa perspectiva discursiva<sup>10</sup>, os processos de identidades se (re) (des) (co) constroem no interior do discurso, produzido em locais históricos, momentos históricos e no interior de práticas discursivas marcadas pelo gesto do Outro. Entender os processos de identidade é tentar entender também como o indivíduo erige. Como propõe Bajoit (2005):

Yo creo que necesitamos una teoría de la gestión relacional de sí o una teoría del sujeto, no porque estemos en peligro de la anomia generalizada, sino porque nos dirigimos hacia a un modelo cultural fundamentalmente identitario y si los paradigmas de esa sociedad industrial nacieron del modelo cultural de esa sociedad, la teoría hoy tiene que responder a la nueva realidad. Lo que me parece fundamental es reconstruir una sociología basada en la nueva experiencia social, por eso digo que necesitamos una sociología construída sobre la idea de que la sociedad es un conjunto de individuos

<sup>10</sup> É interessante destacar que existem várias abordagens discursivas sobre as identidades, como a que está em desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da pesquisadora Cleide Emília Faye Pedrosa (2011, 2012), cuja discussão é de uma proposta teórica, a ASCD – Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, “baseada na sociologia para mudança social; na sociologia aplicada à mudança social; na comunicação para mudança social e nos estudos culturais.” Esta perspectiva “assume que o sujeito se move (ou se constitui) diferentemente, em múltiplas classificações, a depender de situações e circunstâncias que lhes causam tensões existenciais.” E passa por um processo de intensa narrativização sobre si mesmo e sobre o mundo. *Cadernos do CNLF*, v. 16, n. 4, p. 198, t. 1 – *Anais...* do XVI CNLF.

buscando construir e realizar su identidad personal. El objetivo de la sociología es comprender lo que pasa en la vida social, pero con conceptos que expliquen esa sociedad, y no con categorías construídas en el pasado que responden a otro momento histórico. No puede comprender el siglo XXI con la teoría del siglo XIX. Ese creo que es el nuevo desafío. (BAJOIT, 2005, p. 196).

Neste sentido, é preciso ampliar as possibilidades. No cruzamento dos conceitos, a ampliação das possibilidades de compreensão dos fenômenos sociais. A narrativização do indivíduo, em nossa pesquisa, é uma brecha de entrada à compreensão dos processos de identidades e das contingências evidenciadas no momento de mobilização das estratégias identitárias.

Por esta razão, nos apoiamos também nas reflexões de Claude Dubar (2009) quando constrói os conceitos de formas identitárias na perspectiva de um trabalho de combinação, mais ou menos individual, entre as formas comunitárias, societárias, reflexivas e estatutárias presentes nas inúmeras relações que o indivíduo estabelece com o mundo à sua volta.

Para ele, no atual processo de civilização, assim como em Bauman, discutido em linhas anteriores, “A configuração das formas identitárias, constituída no período precedente, perdeu sua legitimidade. É nesse período que se pode falar de uma crise das identidades, no sentido de desestabilização do arranjo anterior das formas identitárias.” (DUBAR, 2009, p. 22).

Assim, no cruzamento de transações relacionais e transações biográficas, emergiriam processos de identificação em 2 eixos: i) a forma ‘biográfica para outrem’ de tipo comunitário, composta pelo Eu nominal (linhagem geracional), como uma identificação historicamente muito antiga e que vem perdendo seu significado nesta construção de sociedade contemporânea atual, apesar de ainda existir.

Mais adiante, é definida a forma ‘racional para outrem’ (ii) que emerge através de categorias de identificação e assunção de papéis, ou seja, no bojo de sistemas instituídos e hierarquizados. Neste contexto de fluidez, também são formas que estão em processo de reconfiguração e que colocam o indivíduo, muitas vezes, no seio de ambivalências angustiantes.

A título de exemplificação, em nossa pesquisa, essas formas emergiram em muitos momentos, sobretudo quando os sujeitos da pesquisa buscavam legitimar suas posições de fala, a exemplo da professora 7, quando buscou esclarecer o “imbróglio” da transformação dos Institutos, e assim nos revela:

*“Os servidores que trabalhavam na Escola Técnica eram altamente reconhecidos pelo seu trabalho, pelo seu dinamismo, pela força, então toda essa adjetivação era vista como algo positivo, e eu acho que isso pra gente também, no ego da gente fazia uma diferença muito grande, embora nós não soubéssemos ainda um terço do*

*que era escola profissionalizante. [...] nós somos reconhecidos lá fora. E nós aqui dentro? Nós nos reconhecemos? Nós sabemos por outros de que nós somos reconhecidos, mas nós, como docentes, não temos esse olhar pra nós mesmo enquanto nosso fazer docente.” (P7)*

A partir da fala da professora, é possível observar que há uma relação de combinação do que o Outro diz de nós e do que o Eu diz sobre ele mesmo. Há, para ela, um reconhecimento que vem do exterior atrelado a uma instituição reconhecida, contudo pouco condizente com a realidade sentida, biograficamente, pelos sujeitos que a compõem. Eis os processos identitários sendo gerenciados pela narrativização de si mesmo.

Após esta discussão teórica inicial, os próximos capítulos, destinados também à análise dos nossos achados de pesquisa, aprofundarão alguns pontos da teoria mobilizada. A todo tempo, temos a convicta percepção que se trata de um caminho incompleto, como deve ser toda a discussão sociológica responsável, mas totalmente possível quando se pensa em tempos incertos e na nova institucionalidade dos IFs.



#### 4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Após a necessária discussão de alguns conceitos teóricos que nos auxiliaram a construir o escopo dessa pesquisa, neste capítulo, intencionamos descrever os alicerces metodológicos que nos auxiliaram na construção do presente trabalho. Acreditamos que apresentar estes procedimentos auxiliará o leitor a entender os percursos delineados nesta empreitada chamada tese, já que a questão metodológica configura-se como elemento central, não apenas por ser o ponto de confluência científica da proposta, mas sobretudo por ser o momento em que o pesquisador confronta-se mais fortemente com a concretude das suas ideias, nunca perdendo de vista o horizonte da inesgotabilidade.

Concordamos com Bauer e Gaskell (2002) quando afirmam a necessidade de um pluralismo metodológico em pesquisa, a partir de um olhar mais aberto ao fenômeno social. É tarefa da pesquisa científica, portanto, romper com interpretações superficiais sobre a vida cotidiana, propiciando novos olhares à realidade, através de um esforço científico que envolve “método sistemático de investigação empírica, análise de dados e avaliação de teorias à luz das evidências e do argumento lógico.” (GIDDENS, 2005, p. 10).

Partindo da premissa de que “el punto de partida en la investigación cualitativa es el propio investigador: su preparación, experiencia y opciones ético/políticas.” (GOMES; FLORES; JIMÉNEZ, 1999, p. 65), é preciso traçar uma contextualização empírica a fim de situar o leitor não só diante do nosso objeto, mas também diante das nossas escolhas metodológicas.

Neste sentido e completando as informações já esboçadas na introdução desta tese, é importante ressaltar que nossa experiência tanto como docente do IFRR quanto em cargos de gestão (Coordenação de Curso 2010, Diretoria Pedagógica 2011-2012, Coordenação de Programas Institucionais 2012-até hoje) nos possibilitaram entrar em contato com construções discursivas de alguns docentes que se constituíam entre a formação inicial (escolhi ser professor), o exercício da docência (me tornei professor) e a vida cotidiana institucional (a escola me ajudou a ser professor), em um processo de amalgamamento muito peculiar próprios dos Institutos Federais.

Em muitas conversas, foi possível perceber, na fala dos docentes, quando estes eram confrontados com discussões pedagógicas e institucionais, aspectos de uma inquietude esboçada por meio de questionamentos sobre o que é, de fato, ser docente do Instituto Federal. Em parte delas, era clara, muitas vezes, a incompreensão sobre si mesmo, sua função, sua institucionalidade e surgiam perguntas como, por exemplo: quem sou eu, professor EBTT, nesta

instituição tão plural, que são os IFs? Qual o meu papel nesta instituição, que muitas vezes eu não compreendo? O que esperam de mim quanto professor neste IF? Como me construo enquanto sujeito nesta instituição diante dos meus pares, de mim mesmo e da Instituição?

Tais perguntas, imersas em inúmeras discussões sobre a reconfiguração do modo de fazer da Instituição e seus impactos no cotidiano docente, apontavam para desafios de uma nova institucionalidade que produz e é produzida no interior do discurso docente e se relaciona diretamente com os processos identitários deste mesmo docente. Esta percepção inicial nos motivou a tentar entender como se inter-relacionam estas dinâmicas e como podemos analisá-la à luz da contemporaneidade, inserindo esta discussão local em um espectro mais amplo, que reflete e refrata os novos tempos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e da profissão docente EBTT.

Por esta razão, metodologicamente, escolhemos caminhos que nos ajudaram a construir esta compreensão dos processos identitários docentes EBTT no interior de espaços e dinâmicas que consideramos, inicialmente, “tridimensionais”, e que serão nossos três eixos de análise, no capítulo 05: espaços e dinâmicas subjetivas ou de afeto, espaços e dinâmicas profissionais e espaço e dinâmicas institucionais.

Consideramos a divisão em três eixos de análise pertinente, pois entendemos que os processos de identidade docentes são (des) (re) (co) construídos no bojo de relações que são resultado “a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 2005, p. 136). Assim, olhar cada um destes eixos possibilitaria uma leitura mais global do fenômeno pesquisado.

À título de delineamento, esta pesquisa é de natureza básica<sup>11</sup> e se constituirá a partir de uma abordagem qualitativa, pois “se ocupa, nas Ciências Sociais, com [...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 23). Com fins de esclarecimento, entendemos que para a construção do perfil dos informantes foi necessário utilizar-se de algum critério e escolhemos construir o perfil

---

<sup>11</sup> Sobre a natureza da nossa pesquisa, julgamos necessária uma explicação: ela constitui-se como básica à medida que investigará o fenômeno social pesquisado sob a luz de teorias que nos auxiliarão a compreendê-lo mais claramente. Contudo, não esgotamos o possível impacto destas análises na realidade pesquisada, no fazer docente e institucional, o que pode configurá-la em algum momento como aplicada, a partir da pesquisa-ação. Consideramos que esta denominação não pode ser encerrada agora e que é importante ressaltar, conforme nos lembra Minayo (2010, p.53) que “a Pesquisa Social não pode definida de forma estática e estanque. Ela precisa ser conceituada historicamente e entendendo-se todas as injunções, contradições e conflitos que marcam seu caminho. Por sua vez, seu âmbito de ação precisa sair dos marcos da unidisciplina e do academicismo.”

quantitativo destes professores para, a partir dele, delinear os informantes a serem entrevistados. É o que mostraremos mais adiante.

Em relação às aproximações teóricas de correntes de pensamento, caracteriza-se como compreensiva-interpretativa, por buscar a compreensão da significação cultural e individual dos fenômenos, a partir do olhar do indivíduo sobre as coisas no mundo. Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa está classificada como explicativa (ANDRADE, 2002; SANTOS, 1999), pois visa identificar fatores que determinam ou contribuem para a construção e ocorrência dos fenômenos.

Conforme Andrade (2002, p. 55), este tipo de pesquisa é “mais complexa, pois além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar fatores determinantes. A pesquisa explicativa tem por objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas [...]”.

Em relação ao campo da pesquisa, elegemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista Centro. A priori, como consta em nosso projeto de qualificação, intencionávamos pesquisar 3 campus do IFRR (Boa Vista Centro, Novo Paraíso e Amajari). Contudo, o avançar das leituras e o amadurecimento do problema nos fez eleger apenas o Campus Boa Vista Centro, primeiramente porque ele é o Campus mais antigo de Educação Profissional do Estado, como veremos no capítulo 1 que trata do Contexto Local, e por ter o maior número de docentes. Em segundo lugar, se nossa intenção é entender como se constroem os processos de identidade docentes na interface com os novos desafios institucionais, teríamos que eleger o Campus que passou pelos vários momentos desta nova realidade. Daí a mudança no trajeto da pesquisa.

Em relação aos critérios de seleção dos informantes para construção do corpus buscamos *Docentes EBTT do IFRR (Campus Boa Vista Centro) que atuam ou atuaram nos cursos Técnicos e compõem o quadro efetivo da Instituição*. Esta escolha se deu por algumas razões: a) docentes dos *Campus Boa Vista Centro*: como dissemos, por ser o campus mais antigo, oriundo da Escola Técnica do ex-Território, entendemos que será possível construir uma maior abrangência na pesquisa, já que este Campus vivenciou todas as etapas do processo de modificação institucional proposta aos IFs quando da sua transformação; b) atuação nos *cursos técnicos*: em 2008, os Institutos assinaram Termo de Acordo de Metas junto ao Governo Federal e firmaram a manutenção da oferta prioritária dos cursos e vagas para o Nível Técnico (50% da oferta) e, mobilizou-se um maior número de professores para esta ação; c) compor o *quadro efetivo*: entendemos que ao observar os professores efetivos acessamos dinâmicas institucionais, construídas pela relação de pertencimento.

Ainda na perspectiva de construção destes informantes, sabemos que se trata de um recorte definido pelo pesquisador na perspectiva de atingir seus objetivos. Neste sentido, construímos nosso universo tentando buscar uma representatividade equilibrada considerando os critérios de análise inicialmente delineados. Para chegar a estes informantes, utilizamos dois instrumentos: as informações sobre os docentes no Plano de Desenvolvimento institucional do IFRR (PDI 2014-2018) e as informações coletadas junto à Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRR em 2014, que nos revelou: 1) número total de docentes do IFRR e por campus; 2) Data de nascimento; 3) Formação inicial; 4) tempo de atuação na docência, no serviço público e no IFRR:

Buscando maximizar estas informações iniciais, recorremos ao PDI (2014-2018), que atualizou alguns dados: o IFRR possui atualmente **221** docentes em seu quadro de servidores, composto conforme segue:

Quadro 1 - Quantitativo de servidores por Câmpus

CARGO	QUANTITATIVO					
	Boa Vista	Novo Paraíso	Amajari	Zona Oeste	Bonfim	TOTAL
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	155	36	28	02	00	221

Fonte: DGP/SIAPE. Quadro retirado do PDI (2014-2018).

Quadro 2 - Quantitativo de servidores por regime de trabalho

REGIME	QUANTITATIVO					
	Boa Vista	Novo Paraíso	Amajari	Zona Oeste	Bonfim	TOTAL
20 horas	02	00	00	00	00	02
40 horas	11	00	00	00	00	11
40 horas com dedicação exclusiva	142	36	28	02	00	208
<b>TOTAL</b>	155	36	28	02	00	<b>221</b>

Fonte: DGP/SIAPE - Quadro retirado do PDI (2014-2018).

Pelos dados acima mencionados, vale ressaltar que o Campus Boa Vista Centro possui em seu quadro 70,1% do total de docentes do IFRR. Deste total, mais de 90% deles desenvolve

suas ações sob o regime de dedicação exclusiva. Este regime, afirmado no art. 20 da Lei nº 12.772/2012, legisla que o servidor deve cumprir, em tempo integral e com dedicação exclusiva, 40 horas de trabalho voltadas às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. Por esta razão, os docentes do IFRR apresentam, semestralmente, um plano de trabalho docente, orientado pela Resolução nº 116/ 2013, em que descrevem suas atividades e comprometem-se a executá-las.

Assim, os dados retirados do PDI (2014-2018) somados aos dados solicitados à Diretoria de Gestão de Pessoas, nos levaram ao total de 155 docentes no Campus Boa Vista. Contudo, nesta análise descritiva quantitativa consideramos 147 professores por dois motivos: 1) 147 professores foi o número atualizado pela Diretoria de Gestão de Pessoas em 19 de abril de 2016, o que nos leva à outra razão; 2) dos 155 professores originários do Campus Boa Vista, 08 (oito) estão com lotação provisória em outros Campus (Zona Oeste) ou no Campus Avançado do Bonfim, ou em atividades de gestão na Reitoria. Neste sentido, consideramos o total de **147 professores** que hoje desenvolvem atividades de docência no **Campus Boa Vista Centro**.

Do total de 147 professores, 74 são do sexo feminino e 73 masculinos, com idade média de 44,8 anos, predominantemente oriundos de estado da região Norte (58 docentes). Ainda sobre o total de 147 professores, 92 possuem formação inicial em Licenciatura, 41 em Bacharelados diversos e 14 são Tecnólogos. Acerca das áreas específicas dentro da formação inicial de Licenciatura, verificamos que: 38 são de Exatas, 36 de Humanas, 14 da área da Saúde, 4 de comunicação. Se considerarmos os bacharéis teremos: 19 da área de Exatas, 6 da área de Humanas, 10 da área da Saúde, 3 da área da Comunicação e 3 da área de Secretariado. Já os tecnólogos são, em sua maioria, da área de Exatas e Tecnologia (12 docentes).

Sobre a atuação deste corpo na docência na educação pública, verificou-se que o tempo médio de atuação é de 14,33 anos. Quando relativo ao tempo de serviço no IFRR, este valor mostra um tempo médio de 4,88 anos, com mais de 63% do total atuando a mais de 7 anos no Instituto Federal de Roraima. Analisamos esta diferença de aproximadamente 10 anos em função da realidade vivenciado no Estado de Roraima e no IFRR no sentido de que boa parte do quadro docente atual é oriundo da Escola Técnica do ex-Território e da Antiga Escola Técnica Federal. Mas, se considerarmos o tempo total de permanência deste indivíduo na docência, tomando como referência seu processo de início antes mesmo da existência do IFRR (anterior a 2008), este número sobe bastante: mais de 48 professores do IFRR iniciaram suas atividades docentes na década de 1980-1990, sendo, portanto, oriundo da antiga Escola Técnica do ex-Território ou das escolas de Formação existentes no Estado à época.

Utilizando-se de gráficos que podem ajudar a melhorar nossa compreensão, teríamos:

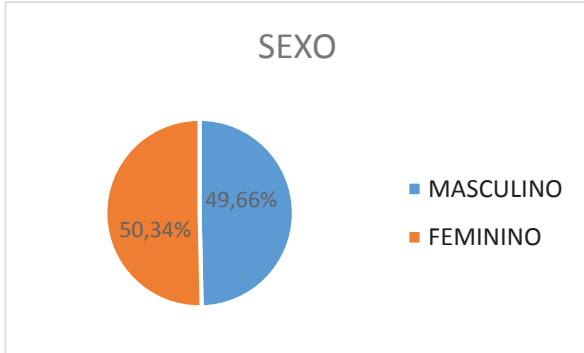


Gráfico 1 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação ao sexo

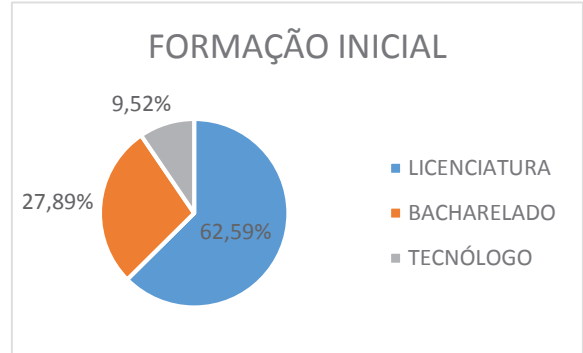


Gráfico 2 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação inicial

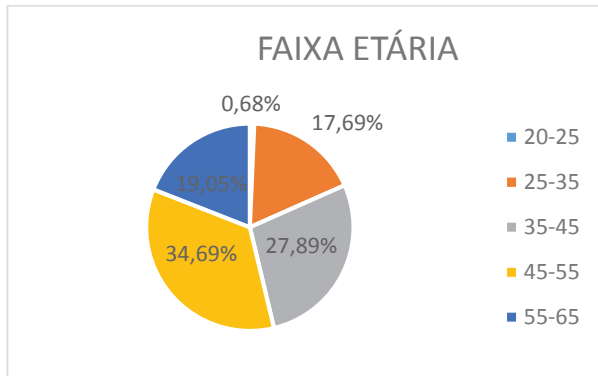


Gráfico 3 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à faixa etária

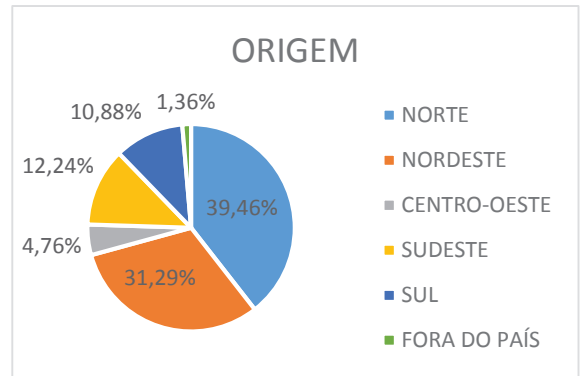


Gráfico 4 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à Região de Origem

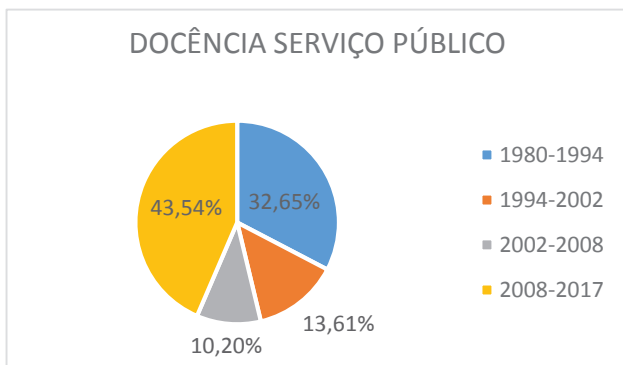


Gráfico 5 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação ao tempo de docência no serviço público.

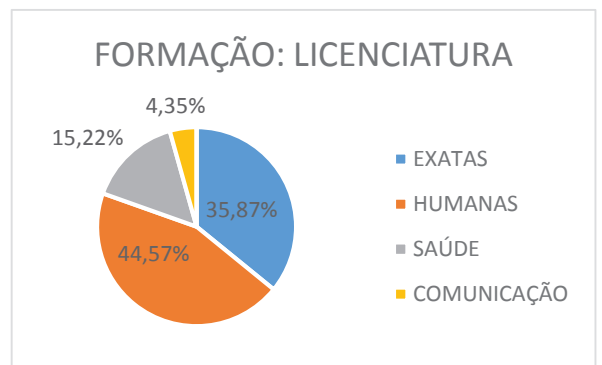


Gráfico 6 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação inicial - Licenciatura

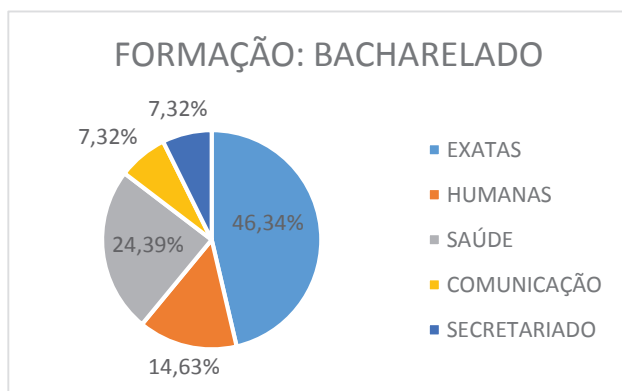


Gráfico 7 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação inicial - Bacharelado

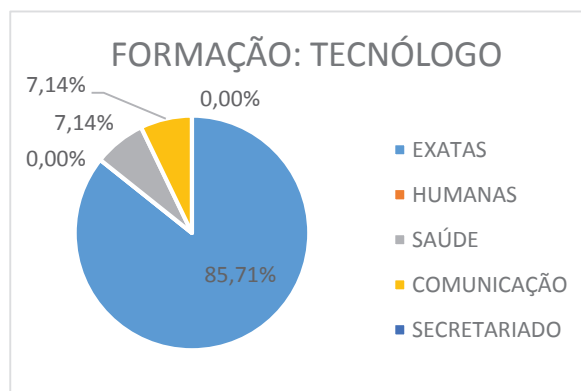


Gráfico 8 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação inicial - Tecnólogos

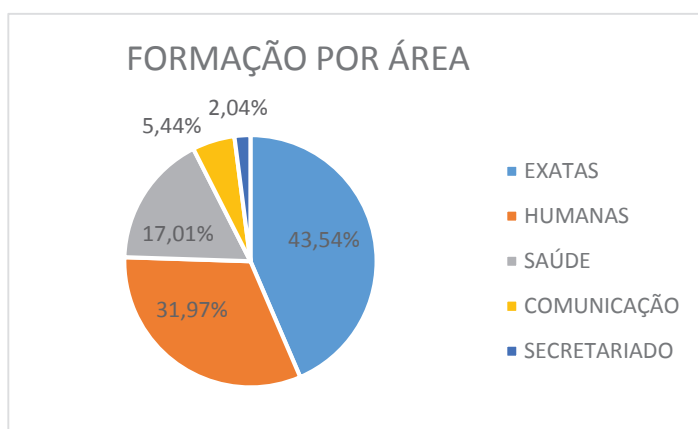


Gráfico 9 – Corpo docente do IFRR Campus Boa Vista Centro em relação à formação geral por área

Diante destes dados, seguimos à seleção dos informantes (total de 8) com os seguintes critérios: i) a divisão equilibrada diante do total docente do Campus Boa Vista em relação ao sexo (foram entrevistados 5 mulheres e 3 homens); ii) a relação entre o período de entrada na Instituição e os novos desafios institucionais (foram entrevistados 3 sujeitos representando o período de 1994 a 2002 – Escola Técnica Federal de Roraima; 3 sujeitos representando o período de 2002 a 2008 – Centro Federal de Educação Profissional de Roraima – CEFET; e 2 sujeitos representando o período de 2008 aos dias atuais – Instituto Federal de Educação Ciência Tecnologia); iii) conforme área de formação inicial (4 licenciados, 3 bacharéis e 1 tecnólogo).

Em linhas gerais, os informantes ficaram assim definidos:

Quadro 3 - Descrição do perfil dos informantes após a seleção inicial

Ordem de informe*	Informante**	Descrição dos informantes com base nos marcadores elencados				
		Sexo	Tempo de instituição	Situação institucional na época da entrada	Área de formação inicial	Formação final à época da pesquisa
1	Professor 1	M	16 anos	CEFET-RR	Bacharel em Enfermagem	Mestrado em Políticas Públicas
2	Professora 2	F	20 anos	ETF-RR	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação
3	Professor 3	M	7 anos	IFRR	Tecnólogo em Análises e Desenvolvimento de Sistemas	Pós-Graduação em Segurança de Redes com Ênfase em Computação Forense
4	Professora 4	F	9 anos	CEFET-RR	Bacharel em Psicologia	Pós-Graduação em PROEJA
5	Professora 5	F	6 anos	IFRR	Licenciatura em Geografia	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento
6	Professora 6	F	12 anos	CEFET-RR	Bacharel em Biomedicina	Mestrado em Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários
7	Professora 7	F	22 anos	ETF-RR	Licenciatura em Letras	Mestrado em Educação
8	Professor 8	M	22 anos	ETF-RR	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Administração

Fonte: Da própria pesquisa.

\* A ordem de acesso aos informantes seguiu a disponibilidade de cada docente em ceder entrevista.

\*\* Os nomes dos informantes foram suprimidos.

Esta seleção foi orientada, sobretudo, pela necessidade de compreender as experiências vivenciadas por estes profissionais diante da Instituição em constante reformulação. É importante frisar que a divisão em períodos institucionais encontra respaldo na modificação das exigências quanto ao universo docente impostas pela nova institucionalidade, conforme indicamos ao longo dessa tese.

O contato com estes informantes se deu de modo presencial, no que foi explicado o objetivo da pesquisa e o compromisso em, posteriormente, divulgar os resultados. Todos assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido e conheceram previamente o foco



das perguntas. Todos os contatados se dispuseram a agendar o horário e o dia da conversa que foi realizada nas dependências da instituição.

Ainda na perspectiva dos procedimentos técnicos, passamos à seleção dos documentos que serviriam de base para a análise documental, conforme explicaremos mais adiante. Com base no nosso problema de pesquisa (*Como emergem e se configuram os processos identitários dos docentes EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ IFRR dentro da (inter)relação das dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais?*) selecionamos alguns documentos institucionais que poderiam orientar nossa análise das dinâmicas institucionais no IFRR, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político Pedagógico (2014-2018), já analisado no capítulo 1.

Esta seleção, associada aos demais documentos que orientam o fazer docente nos IFs (*Concepções e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei de Criação dos Institutos e demais decretos*) nos ajudaram a entender as tensões oriundas entre o esperado e o real no fazer docente e como isso implicava nos processos identitários.

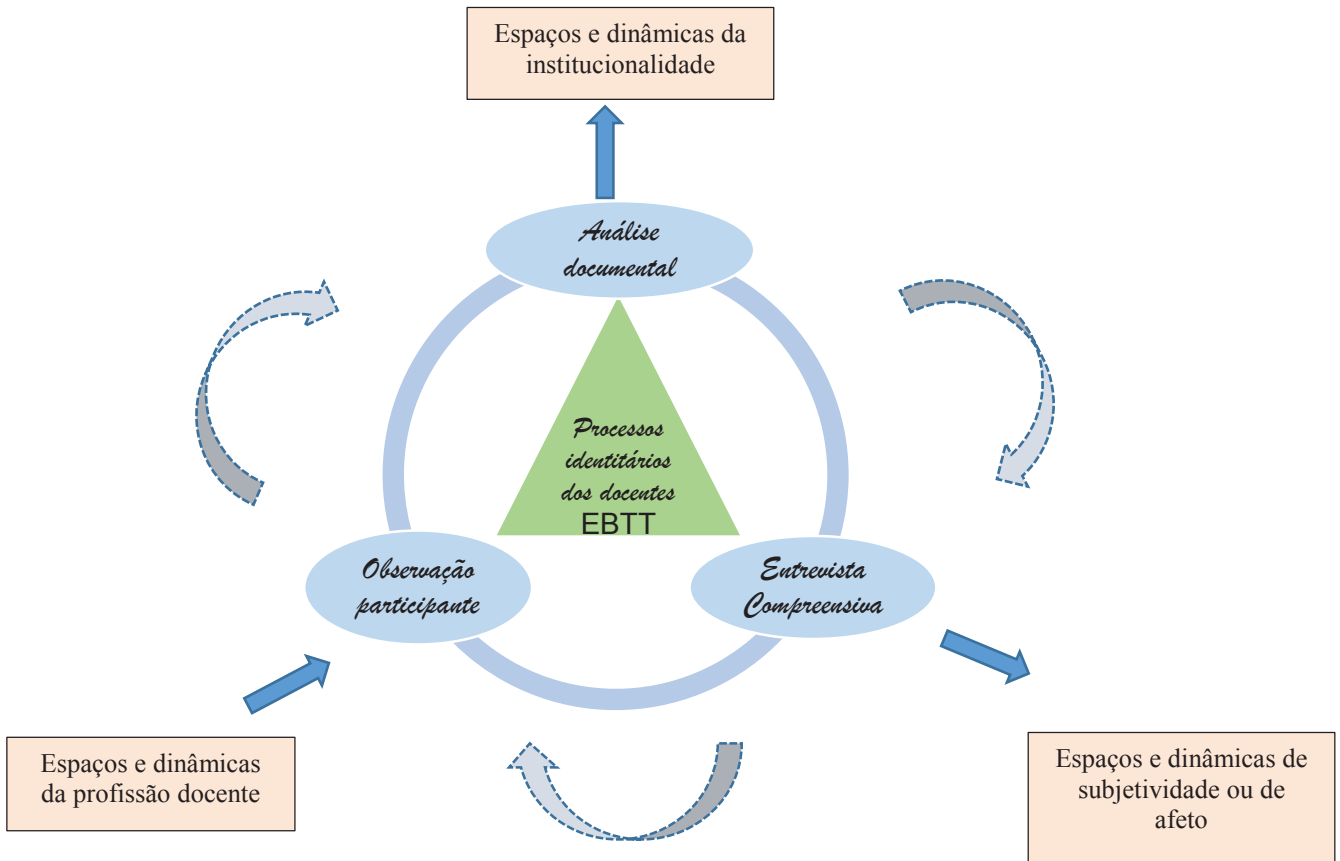
Descritos os procedimentos técnicos que nos auxiliaram a definir os informantes e seus perfis, passaremos às Técnicas de Coletas de dados, Técnicas de Análise dos Dados e aos Desafios Metodológicos oriundos destas escolhas.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS OU TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

Após este recorte técnico inicial da pesquisa, passamos à definição do que fazer diante dele a fim de acessar o que havíamos traçado como objetivos da pesquisa e definido como objeto de estudos. Minayo (2008, p. 22) nos lembra que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

Considerando o último elemento elencado pela professora (potencial criativo do pesquisador), optamos por uma triangulação de técnicas de coletas de dados, pois julgamos, assim como Goldenberg (2002, p. 14), que “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. Esta triangulação de técnicas de coletas de dados que construímos para cercar nosso objeto de pesquisa (os processos identitários docentes) podem ser assim visualizadas na Figura 9:

Figura 9 - Triangulação de procedimentos de coletas de dados



Fonte: Da própria pesquisa.

A escolha da observação participante como ponto de partida se justifica porque “la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como esté es. [...] Podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando.” (GOMES; FLORES; JIMÉNEZ, 1999, p. 165). Neste sentido, iniciamos o contato com o campo com a observação participante e com a sistemática anotação (diário de campo) das questões percebidas, para então, passar ao segundo passo. Entendemos também que a observação participante nos possibilitou acessar, inicialmente, os espaços e as dinâmicas docentes.

A seguir utilizamos, a entrevista compreensiva, inspirada em Kaufmann (1996) e Silva (2006), que busca a interpretação dos sentidos e valores explicitados do discurso oral por meio de entrevistas. Trata-se de uma metodologia de compreensão e interpretação que se justifica pela articulação do objeto-sujeito com o campo da pesquisa, pela captação de múltiplos sentidos

e pela possibilidade de descoberta dos sentidos da ação. Trata-se também de uma tentativa de entrar no sistema de valores do indivíduo, ou seja, conhecer o sistema simbólico que permite ver sob o ponto de vista do outro como se dá a constituição de mundos intersubjetivos.

Por fim, utilizamos a análise documental, partindo dos documentos de institucionalização dos IFs (a saber PDI, Organização Didática leis e decretos sobre os IFs), pois a partir disso podemos somar o elemento temporal à nossa análise a fim de sedimentar a construção do fenômeno social pesquisado e porque “documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. (CELLARD, 2008, p. 295). Para melhor construir a argumentação em torno destes procedimentos de coleta de dados, vamos, brevemente, discutir como cada um destes se constitui para uma melhor compreensão das nossas escolhas.

#### 4.1.1 Observação participante

Observação participante é entendida aqui como a “participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo pesquisado.” (LAKATOS, 2003, p. 194). Esta escolha encontra terreno no fato de que, quanto às aproximações teóricas de correntes de pensamento, nossa abordagem caracteriza-se como compreensiva-interpretativa, próxima às ideias de Weber e seus posteriores, como Bajoit (2006) e Dubar (2009), que consideram os processos interativos de indivíduos e grupos em função dos sentidos atribuídos a eles ao mundo que os cerca.

Este procedimento de coleta de dados é parte vital do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, considerando o campo como o espaço privilegiado entre o pesquisador e a realidade estabelecendo um processo de interação com os atores que conformam esta mesma realidade. Minayo (2012), em seu capítulo *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta*, nos leva ao seguinte conceito para observação participante:

Processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. [...] o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvidas, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. [...] permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipótese testadas antes e não durante o processo da pesquisa. [...] A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos e suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição pesquisada. (MINAYO, 2012, p. 70).

Neste sentido, é possível construir, por meio da observação participante, um compartilhamento não apenas dos aspectos objetivos com a pesquisa, como também a

possibilidade de tornar-se partícipe do processo subjetivo de construção dos interesses e afetos produtos da vida diária destes indivíduos. Isso nos leva automaticamente ao nosso objeto de interesse (os processos identitários docentes do IFRR).

Para que isso fosse possível, consideramos o rigor científico embutido na observação participante, sem perder de vista os conceitos de interferência deliberada e interferência inevitável. É sabido que esta técnica possui inúmeros vieses e que muitos teóricos a consideram por vezes frágil. Mas, entendemos que a partir da estruturação do método e deste mesmo rigor científico, é possível a partir da domesticação teórica do olhar e da eliminação dos ruídos que parecem insignificantes, construir uma textualização científica, como nos assegura Oliveira (2000).

É fato que a observação participante faz emergir muito do que não é dito, a partir do olhar insistente e presente do pesquisador. E isso foi uma das razões que nos fizeram buscar essa técnica de coleta de dados, afinal o lócus da pesquisa (Campus Boa Vista Centro do IFRR) é também meu espaço de profissionalidade e minha inquietação enquanto pesquisadora surge exatamente desta interface.

Considerando que “não se pode pensar num trabalho de campo neutro” (MINAYO, 2012), o esforço foi o de observar o “familiar” (VELHO, 1978, p. 11) em um “processo de estranhar o *familiar* (que) torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.

Neste sentido, utilizamo-nos do diário de campo em que buscamos anotar fatos, falas, percepções, diálogos, colhidos no dia-a-dia institucional: na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, nos encontros pedagógicos, nas comissões de discussão institucional, na hora do cafezinho, nos grupos de Whatsapp, enfim, em espaços de trânsito de fala docente. Fizemos as anotações e foram elas que fizeram emergir a necessidade de proceder às entrevistas e à análise documental, conforme mostraremos a seguir.

#### **4.1.2 Entrevista compreensiva**

A entrevista, ao lado da observação participante, tem se consagrado como instrumentos imprescindíveis ao método qualitativo e às pesquisas em Ciências Sociais. Em linhas gerais, é a entrevista uma das formas privilegiadas de interação social, pois está “sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade.” (MINAYO, 2012, p. 65) e liga-se fortemente à ideia de uma conversa com finalidade, com o objetivo tanto de na construção de

informações primárias (também disponíveis em documentos, censos, registros, etc.) quanto secundárias (próprias da formulação individual diante de determinadas indagações, sendo um processo de reflexão do próprio sujeito a partir da provocação do entrevistador).

No caso da utilização da entrevista como fonte de coleta de dados, “é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar dessa atitude se construir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade.” (MINAYO, 2012, p. 68). A partir desta reflexão inquietante, chegamos à necessidade de aprofundar a técnica da entrevista, agregando a ela uma dimensão mais completa e instrumental. Por isso, recorreremos à entrevista compreensiva.

Consideramos a entrevista compreensiva como um processo de “desvelamento do objeto de estudo que se constrói pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta, dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa.” (SILVA, 2006, p. 7). Neste sentido, julgamos pertinente, a partir das impressões construídas na observação participante, solicitar entrevistas a alguns dos docentes que emitiram suas falas durante a observação e que se predispuseram a conversar sobre o tema da pesquisa, observando as dinâmicas discursivas presentes.

A escolha pela entrevista compreensiva se justifica na tentativa de entrar no sistema de valores do indivíduo, como um sistema simbólico que permite ver sob o ponto de vista do outro. Nestas entrevistas, buscamos entender, ainda que de modo insipiente, a constituição de mundos intersubjetivos sob o privilégio do discurso oral captado pelo gravador. A entrevista compreensiva, portanto, “não é apenas uma técnica, mas um método de trabalho diferenciado e com propósitos claros, visando a produção teórica a partir dos dados”. (KAUFMANN, 2013, p. 14).

Vale destacar que inicialmente havíamos pensado em trabalhar apenas com a entrevista semiestruturada como fonte de dados para a construção do corpus. Consideramos ser esta uma técnica bastante rica e abrangente, já que, assim como Bauer e Gaskell (2002), compreendemos que a entrevista individual possibilita compreender o mundo da vida dos entrevistados.

Mas, ao conhecermos a entrevista compreensiva, acreditamos que ela poderia nos auxiliar mais especificamente quanto ao nosso ponto de partida: *o que ser professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima?* Isso se explica pelo fato de a entrevista compreensiva ser uma possibilidade de conjugar empiria e teoria aproximando-se do universo pesquisado numa relação que implica a redescoberta do prazer e da inovação analítica, assim como propuseram Weber, Elias, Bourdieu, e Mills, entre tantos teóricos.

Conjugada a uma Sociologia do Indivíduo, a entrevista compreensiva destaca a necessidade de o pesquisador construir um processo de sociabilidade com o universo pesquisado (boa sociabilidade), a partir de perguntas interativas (boa pergunta) em condições específicas de entrevista (bom lugar). Neste processo, é reforçado o papel “artesanal” da entrevista, conjugando compreensivismo, teoria fundamentada, artesanaria intelectual, interacionismo e imaginação sociológica.

Por desejarmos construir um trabalho que rompa com as fronteiras academicistas, num entrecruzamento de diversas áreas do saber (Ciências Sociais, Educação e Análise do Discurso), vimos na entrevista compreensiva esta possibilidade. Vale destacar que a escolha não foi aleatória, mas deliberada a partir do momento em que compreendemos que o trabalho de campo não é uma mera instância de verificação da teoria. Subvertendo esta lógica, acreditamos que o local de nascimento, o ponto de partida da problematização teórica é o contato com o campo. E neste ponto cabe mais uma explicação.

Como viemos de uma outra tradição da pesquisa acadêmica (Letras), debruçados por anos sobre o texto literário, apesar de outros estudos e interesses, o contato com o universo das Ciências Sociais nos fez refletir que era preciso ir além da teorização pura. Era preciso mergulhar no fazer científico desta área e compreender que:

O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos. [...] O trabalho sociológico [...] consiste na capacidade de interpretar e de explicar a partir de dados recolhidos. A compreensão da pessoa é apenas um instrumento, o objetivo do sociólogo é a explicação compreensiva do social. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 47).

Por isso, buscamos a entrevista compreensiva e sua estruturação enquanto técnica de coleta de dados, sem desconsiderar, evidentemente o seu viés epistemológico, a fim de nos debruçarmos sobre a complexidade dos discursos docentes, articulando criativamente e do modo mais estreito possível os dados levantados e as questões hipóteses. Considerando a orientação de Kaufman (2013), procedemos: 1) a emergência do campo definido da pesquisa a partir da experiência viva neste mesmo campo; 2) escuta sensível a fim de captar elementos dos sistemas simbólicos e do ponto de vista dos informantes; 3) construir o trabalho de pesquisa sem deslocar-se da lógica de “artesanato intelectual” (MILLS, 2009), respeitando a flexibilidade e a criatividade inerentes da objetivação acadêmica, a fim de construir o bordejo dialético necessário à compreensão do objeto.

Para tanto, munimo-nos do instrumental da técnica e realizamos o processo de coleta de dado, em 4 etapas: o roteiro de entrevista, o quadro dos entrevistados, os planos evolutivos e as fichas de análises. Em relação ao roteiro de entrevista, partimos de um piloto metodológico, já apresentado na fase de qualificação desta tese, e nele construímos 4 perguntas-chave oriundas do problema de pesquisa: *Como emergem e se configuram os processos identitários dos docentes EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) dentro da (inter)relação das dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais?*

Assim, configuramos: 1) o que é ser professor do IFRR?; 2) Do ano do seu ingresso para cá, qual a sua observação sobre as mudanças do IFRR?; 3) Qual a mudanças desta mudanças institucionais na sua docência?; 4) Qual o IFRR que você deseja? Essas quatro perguntas foram desdobradas em tantas outras conforme a entrevista ia fluindo, o que nos trouxe um rico material a ser explorado como veremos no capítulo 5 e disponíveis nos apêndices dessa tese.

Depois, procedemos à construção do quadro de entrevistados, conforme o quadro 3, agregando um número a cada informante. Ao fazê-lo, a construção da coerência interna foi mais um elemento central e o fizemos inserindo, mais uma vez, o problema da pesquisa e os objetivos traçados, sem perder o horizonte da representação equilibrada já esboçada anteriormente.

A partir das entrevistas, passamos a pensar no plano evolutivo, como guia de trabalho em que chegamos a alguns apontamentos: havia tensões e contradições entre a realidade ideal consciente e esboçada pelos entrevistados e a realidade fática vivida por cada um deles no seio da nova institucionalidade. Com base neste plano evolutivo inicial, passamos a novas sessões de escuta das gravações a fim de construir as fichas de interpretação.

As fichas de interpretação podem ser caracterizadas como instrumentos de anotações em que ao lado das transcrições dos entrevistados são postas observações da situação de fala, das impressões do pesquisador, de elementos que foram ditos antes de ligar ou após o desligamento do gravador. São fichas múltiplas que depois foram organizadas por partes a partir de alguns elementos linguísticos presentes ou ausentes, a partir da possibilidade de confluência de uma teoria, ou de uma descrição daquilo que foi vivenciado durante a entrada no campo. A partir destas fichas de interpretação iniciais, foram criados alguns títulos e subtítulos, e buscou-se aprofundar a concretude do discurso e, para tanto, recorreu-se à Análise do Discurso de matriz francesa (AD) para ajudar no processo, conforme justificaremos a seguir.

### 4.1.3 Análise documental

Ainda na perspectiva de construir o corpus de investigação, julgamos pertinente a necessidade de dados oriundos de documentos institucionais que auxiliassem à compreensão desta nova institucionalidade e de seus impactos no fazer docente do IFRR. Entendemos a análise documental como uma técnica de coleta de dados diferentemente de alguns pesquisadores que a consideram uma metodologia de pesquisa. Aos que a consideram um método específico, filiam-se às pesquisas de cunho histórico já que intentam refazer, a partir dos documentos selecionados, os dados passados na intenção de projetá-los futuramente. (PIMENTA, 2001).

Já na perspectiva de técnica, entende-se que a análise documental auxiliar-nos-á no tratamento dos dados, com o objetivo de selecionar informações dentro de um dado documento, transformando as informações, em um processo de correlação com as demais fontes, em nosso caso, oriundos da observação participante e da entrevista.

A diferença, portanto, reside no fato de que a análise documental é vista como uma técnica de abordagem de dados, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para entendermos melhor essa concepção, é interessante definirmos o conceito de documento: “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta ou estudo”. (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 79). Assim, apropriamo-nos da lógica da análise documental como um processo de coleta de dados que podem compor a triangulação metodológica proposta para este estudo.

Vale lembrar que a análise documental nos possibilita conhecer, identificar e analisar documentos com o fim de pesquisa, buscando fontes complementares e paralelas que auxiliem na construção de corpora de linguagem. Assim, esta técnica possibilitaria orientar a análise do documento, permitindo a contextualização dos fatos em dadas épocas. Como nos revela Helder (2006, p. 2), “A técnica documental vale-se de documentos originais [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”

Assim, procedeu-se à apuração e organização do material, buscando identificar o modo como estes documentos institucionais faziam referência à docência como visto no capítulo 2. Passou-se a uma caracterização descritiva seguida de comentários que mostram como emergem essas significações institucionais. Ao lado deste procedimento técnicos de coleta de dados, procedemos à análise do discurso a partir de algumas categorias chave, conforme mostraremos mais adiante.



## 4.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados a partir destes procedimentos de coleta são textuais, sejam as transcrições das entrevistas, as anotações das observações participantes, sejam os recortes dos documentos institucionais. Com eles, construímos nosso corpus de dados a partir dos três eixos já explicitados: espaços e dinâmicas subjetivas e de afeto, profissionais e institucionais. Através desta divisão, analisamos como emergem e se configuram os processos de identidades dos docentes EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Nosso interesse é, sobretudo, pelos efeitos de sentido construído no interior do discurso destes docentes, em como eles organizam discursivamente suas relações textuais entre o interdiscurso e o intradiscurso até chegar às suas posições de sujeito.

Neste sentido, entendemos que nos aproximamos da análise DE discurso, já que rejeitamos “uma noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo” (GILL, 2012, p. 244) e tomamos como princípio o discurso como parte de construção do mundo social. Em Bauer e Gaskell (2002), é possível afirmar que existem, pelo menos, 57 variedades de análise de discurso, todas com especificidades e tradições teóricas que não colocaremos aqui por não se tratar dos objetivos da pesquisa. Na maioria delas, alguns elementos subjazem e são interessantes de pontuar a fim de compreender esta opção.

Existem quatro grandes temas de preocupação da(s) análise(s) de discurso que são pertinentes pontuar: 1) o discurso é a materialidade foco da análise; 2) a linguagem deve ser vista em dupla articulação como construtora da realidade e construída por ela; 3) o discurso é uma forma de ação, prática social; e 4) o discurso é organizado retoricamente em função de um contexto interpretativo.

Assim, usar a Análise de Discurso é se propor a realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação dos discursos nos mais diferentes campos, não tendo construído uma metodologia pronta e específica, devendo o pesquisador construí-la na caminhada. É neste ponto que a enxergamos como complementar às técnicas de coletas de dados, aos objetivos da pesquisa e ao problema da tese.

Inicialmente, entendemos que tal escolha finca-se na perspectiva de construir uma pesquisa que se deseja interdisciplinar/ transdisciplinar. Como esboçado anteriormente, a fim de entendermos a complexidade do fenômeno pesquisado, lançamos mão de conhecimentos referentes às áreas de Ciências Sociais e Educação, num processo dialógico e rico de possibilidades.

Quando construímos nossos dados, vislumbramos a possibilidade de ir além nessa ruptura epistemológica que chamamos tese. Foi neste ponto que ao olharmos a materialidade dos discursos produzidos, ora institucionalmente, através dos documentos analisados, ora partindo de sujeitos de fala, os docentes entrevistados, entendemos ser a análise de discurso um dispositivo necessário de análise.

A despeito das inúmeras possibilidades da expressão análise do discurso, preferimos entendê-la como um esforço interpretativo que busca construir um instrumental de acesso às elaborações da linguagem que, em sua natureza, não são objetivas, sendo essencialmente intencionais. Isso porque:

a ideia central em toda investigação discursiva é assim a de salientar as formas em que a linguagem constrói, regula e controla o conhecimento, as relações sociais e as instituições, e de examinar as formas pelas quais as pessoas utilizam activamente a linguagem na construção do significado da vida quotidiana. Daqui resultam três tópicos: variabilidade, função e construção que reúnem algum consenso quanto a serem considerados aspectos chave a levar em linha de conta, quando da realização prática de uma análise de discurso. (AZEVEDO, 1998, p. 108).

Ainda no campo das elucidações e justificativas iniciais, cumpre observar que a Análise de Discurso pode se configurar como um olhar teórico-metodológico para os dados, no sentido que usamos aqui, pois se funda na materialidade do discurso. Por ser um vocábulo de ampla significação, é pertinente situar o leitor naquilo que nos apropriaremos e entenderemos como análise de discurso. Aproximamo-nos de uma análise de discurso pós-estruturalista na perspectiva de ruptura com a visão realista da linguagem, rejeitando a noção de sujeito uno e coerente, olhando o processo de construção histórica deste mesmo discurso, neste sentido passaremos a tratá-la como Análise do Discurso.

De forma geral, a Análise do Discurso propõe-se a construir um dispositivo de interpretação para o discurso selecionado enquanto objeto analisável. Dessa forma, cabe ao analista, no confronto com o seu corpus, lançar um dispositivo de análise que possa abarcar as especificidades de seus objetivos para aquele momento da pesquisa, considerando variabilidade, função e construção.

A partir do reconhecimento do seu objeto e dos seus objetivos momentâneos, o analista irá cotejar o discurso que pretende analisar, aos conceitos teóricos. Trata-se de uma seleção individual, como afirma Maingueneau (2001, p. 26), “Onde houver enunciados, enunciados sobre esses enunciados, *ad libitum*, cada um tem sempre o direito de traçar os limites de um terreno de investigação conforme seja conveniente.”

Desta forma, há uma ligação entre a descrição do corpus e os gestos de interpretação possíveis para aquele recorte. Não é possível, desta forma, uma compreensão do analista que não seja mediada constantemente pela intermitência entre a descrição e a teoria que constituem o processo de estudo.

De maneira esquemática, podemos assim desenhar nosso percurso metodológico:

Quadro 4 - Resumo do percurso metodológico alinhados aos objetivos e ao problema de pesquisa

OBJETIVO GERAL	Analisar como emergem e se configuram os processos identitários dos docentes da Educação Profissional, Técnicas e Tecnológica (professor EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ IFRR.			QUESTÃO NORTEADORA	Como emergem e se configuram os processos identitários dos docentes EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ IFRR dentro da (inter)relação das dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais?
PALAVRAS-CHAVES	PROCESSOS IDENTITÁRIOS – DOCENTES – IFRR				
DELIMITAÇÕES	CAMPUS BOA VISTA CENTRO (Antiguidade, transformações, representatividade institucional)  Diário de campo	DOCENTES EBTT (Efetivos, entrada temporal, representatividade equilibrada)  Seleção de informantes	FAZER INSTITUCIONAL (Documentos que organizam a vida docente)  Seleção de documentos		
TÉCNICA DE COLETA	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	ENTREVISTA COMPREENSIVA	ANÁLISE DOCUMENTAL		
CONSTRUÇÃO DO CORPUS	DADOS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS				
TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	ANÁLISE DO DISCURSO  Variabilidade, função e construção Sujeito – discurso – formação discursiva – interdiscurso				
RETOMADA DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	<p>a) Identificar como as dinâmicas que configuram os processos identitários dos docentes do IFRR se inter-relacionam.</p> <p>b) Sistematizar a relação entre os documentos norteadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ IFRR, a saber: o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI (2014-2018), e a Organização Didática, e a constituição dos processos identitários dos docentes EBTT do IFRR.</p> <p>c) Conhecer o significado do que é ser professor EBTT para os docentes do IFRR, em uma dimensão dos processos identitários.</p>				

Fonte: Da própria pesquisa.

## **5 PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES NO IFRR**

Como vimos na discussão teórica e metodológica anterior, na contemporaneidade, balizamentos sociais que antes regulavam, em certa medida, a vida social parecem ter perdido força e valor. Desnudar prismas de compreensão diferentes dos clássicos se tornaram uma constante, já que a crise dos paradigmas tradicionais de discussão sociológica, em meados da década de 70, trouxe a tônica da fluidez, do constante movimento, da incompletude, da incerteza e das fronteiras móveis.

Estamos em franco processo de mutação de um modelo cultural técnico, baseado na razão, na ciência e nos ideais de progresso da sociedade industrial, para um modelo cultural identitário, cujo ponto central é o indivíduo (BAJOIT, 2006). Nesta perspectiva de mutação (não de sobreposição, nem de apagamento), a constituição do indivíduo está em vias de mudança e sua relação com o social também. Este é um dos pontos que julgamos pertinente situar nos capítulos anteriores e que nos orienta para este que está se iniciando.

Na docência, isso é bastante visível à medida que percebemos, pela nossa experiência cotidiana, discursos que oscilam entre ânimo e desânimo, sentido e ausência de sentido no fazer docente, crença e descrença no modelo institucional de Educação Profissional. Muitos buscam, ansiosamente, respostas sobre este novo mundo repleto de liquidez e mudança, e se deparam com inúmeras demandas que escapam, muitas vezes, de sua formação inicial, suas experiências de vida e seus projetos de futuro. Para alguns docentes EBTT do IFRR, conforme discutiremos a seguir, ser professor IFRR é ser um “professor mondrongo”<sup>12</sup>, um ornitorrinco, o nosso ornitorrinco, já que estamos no meio do vau de incertezas. (BAJOIT, 2006).

Por isso, partimos da concepção de contemporaneidade discutida no capítulo 3, pautada nos desafios postos ao indivíduo na gestão relacional de si mesmo. Entendemos que olhar a docência nos Institutos Federais exige um constante repensar na figura professor, pois este, como um dos atores sociais envolvidos na nova institucionalidade, através das discussões sobre o que se quer enquanto instituição, faz recair sobre si uma nova percepção sobre seu fazer cotidiano, sua docência e sua relação com a escola.

Como nos assevera Nóvoa (1992, p. 176) “O professor nunca está sozinho, nem mesmo na classe, com os seus alunos. As exigências da instituição, a posição dos projetos individuais, a pressão social, as solicitações do exterior inscrevem-se cada vez mais no sistema relacional professor/aluno e influenciam cada vez mais no acto pedagógico.”

---

<sup>12</sup> Mondrongo, conforme o dicionário Houaiss (2011), refere-se a “indivíduo disforme, monstrego, de aparência deselegante, desagradável.”

Por isso, partimos do pressuposto que entender as múltiplas dimensões de mudança institucional, que impactam nos processos identitários docentes é reconduzir o indivíduo ao centro da discussão como agente e, ao mesmo tempo, paciente deste panorama contemporâneo. Esta contemporaneidade dinâmica, fluida, líquida trouxe consigo o desafio ao indivíduo de gestar suas microestratégias nas dinâmicas sociais de que faz parte, desvencilhando-se de uma noção de identidade para a concepção de constante processo de (re) (de) (co) construção de si mesmo (processos de identidade).

Para o docente EBTT do IFRR, que é parte desta contemporaneidade movediça, somam-se os desafios de compreender, vivenciar, experienciar e locomover-se nesta nova institucionalidade, permeada de dúvidas e incertezas, angústias e desalentos, mas também em velocidade acelerada de possibilidades.

Neste contexto de mutações, propomos neste capítulo, aliado aos anteriores, a análise dos dados coletados nesta pesquisa. Conforme já dissemos no capítulo 4, utilizamos 3 técnicas de coletas de dados (observação participante, entrevista compreensiva e análise documental) e o arcabouço da análise do discurso para construir as análises, as quais colocaremos em diálogo na intenção de aprofundar a nossa questão problema: *Como emergem e se configuram os processos identitários dos docentes EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ IFRR dentro da (inter)relação das dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais?*

Nossa discussão neste capítulo, portanto, se centra na análise dos dados e nos achados da pesquisa. Para tanto, dividimos a discussão em três partes: *Instituição Ornitorrinca*, em que discutiremos os achados referentes à nova institucionalidade e seus impactos na docência dos professores EBTT dos IFs; a segunda parte intitula-se *Docências Incertas*, tendo em vista que nossa pesquisa apontou para essa categoria eivada de incompreensão acerca dos sentidos do que é ser professor do IFRR; e a terceira parte a que chamamos de *Futuro Flutuante* já que ao serem questionados sobre que IF desejam e como veem o futuro, seus discursos alinharam-se à perspectiva da incompletude, da fluidez, da flutuação em mares desconhecidos.

Assim, julgamos centrais essas três discussões para cercar nosso problema de pesquisa. Apresentaremos também no início uma síntese em tópicos sobre esses achados. Obviamente, estaremos constantemente retornando às discussões dos capítulos anteriores a fim de balizar nossa análise com a teoria e os princípios metodológicos atinentes, intentando delinear a construção dos nossos achados.

## 5.1 INSTITUIÇÃO ORNITORRINCA

Antes mesmo de iniciarmos a nossa pesquisa, conforme dissemos na introdução, tínhamos a percepção, a partir do convívio e do contato docente, de que uma incompreensão institucional permeava e angustiava aqueles que fazem parte desta nova escola, chamada Instituto Federal de Roraima. Esta percepção de que, face à nova institucionalidade, o docente manifesta uma angústia existencial (*quem eu sou diante desta instituição que nem eu mesmo compreendo?*) nos levou a questionar os processos imbrincados nestas mudanças.

Como discutido no capítulo 2, os desafios da nova institucionalidade possuem relação direta com as inúmeras configurações pelas quais os docentes passaram, impulsionando-os a um processo de redefinição constante, envoltos em muita incerteza. Os documentos norteadores dessas mudanças, como vimos, muitas vezes são imprecisos e acabam por transferir esta imprecisão para o cotidiano das práticas docentes e, por conseguinte, amalgamam-se aos seus processos identitários já tão fluidos e etéreos pela própria característica da contemporaneidade.

O PDI, por exemplo, como analisamos anteriormente, limita-se a definir o traçado da docência no plano administrativo, explicando o plano de carreira, o regime de carga horária, os critérios de seleção e contratação, os requisitos de titulação para o ingresso na carreira EBTT, as experiências acadêmicas e profissionais não acadêmicas, a política de capacitação, substituição eventual e o cronograma de expansão do corpo docente. Enquanto isso, o PPI cita competências docentes, porém não as especifica concretamente.

Isso quer dizer que “Esta renovada institución educativa, y esta nueva forma de educar, requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto.” (IMBERNON, 2009)

A fim de situar didaticamente a discussão, elencamos brevemente alguns pontos que se destacaram em nossas coletas e que serão destrinchados ao longo do nosso capítulo. Frisa-se que esses achados foram coletados nas entrevistas compreensivas e na observação participante, e organizados a partir do eixo *desafios da nova institucionalidade* que culminaram na construção da categoria *instituição ornitorrinca*. Esse eixo tinha como proposta de conversa uma pergunta inicial que se desdobrou em outras, como indicado nos apêndices dessa tese: *Do ano do seu ingresso na instituição para cá, qual a sua observação sobre as mudanças no IFRR?*

Eis alguns pontos que merecem destaque:

- a) A instituição não tem definido o seu papel;
- b) A instituição não tem identidade;
- c) A instituição não tem forma;
- d) A instituição é muito plural e pulverizada;
- e) A instituição tem muitas barreiras.

Inicialmente, a nossa observação participante, organizada através da construção de um diário de campo, nos permitiu, a partir do trânsito como docente do IFRR, observar as dinâmicas de sociabilidade presentes em nosso cotidiano e intensificaram ainda mais esta constatação. Iniciada em dia 15 de maio de 2014, no Auditório do Campus Boa Vista, com a observação de uma atividade específica do IFRR em que estavam envolvidos um número significativo de docentes do Campus Boa Vista (50 docentes aproximadamente): o *Seminário do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – um momento de construção coletiva, que escola queremos?*

Este evento foi realizado nos três *campi* do IFRR com o fito de discutir com a comunidade institucional (professores, alunos, pais, técnicos) a construção coletiva do PPI, que faz parte do PDI – 2014/2018 (Plano de Desenvolvimento Institucional), já analisado no capítulo 2 dessa tese. Ambos os documentos partem de uma solicitação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e do MEC e constituem-se como ferramenta de gestão pedagógica e administrativa para um quadriênio (nesse caso, 2014/2018).

Estes documentos norteadores são balizados em diversas legislações, sobretudo no art. 16 do Decreto nº 5.773/2006, e são produzidos no interior de cada IF, contendo a missão/Função social da escola, objetivos e metas da instituição, o Projeto Pedagógico da Instituição/Projeto Político-pedagógico e a Organização didático-pedagógica da instituição. É a partir deles que a Instituição organiza tanto seu fazer pedagógico quanto seu fazer administrativo, já que o princípio da descentralização coloca em cada *campus* a responsabilidade de operacionalizar as diretrizes do PDI por meio de uma série de outros instrumentos, como vimos no capítulo 02.

A nossa observação começou em um dos momentos de discussão e construção deste PPI, no dia 15 de maio de 2014, no Auditório do Campus Boa Vista, com a participação aproximada de 50 docentes, 30 alunos e 20 técnicos. Estávamos em um momento de greve e o comando de Greve, como pauta de atividades, solicitou que as comissões responsáveis pela elaboração destes documentos propusessem um momento de reflexão, incluindo palestras e Grupos de Trabalhos específicos, conforme as áreas de divisão do documento. Na programação, um dos pontos era discutir que escola temos, que escola queremos e quem somos enquanto docentes do IFRR.

Houve muito debate neste dia e observei que muitos colegas externaram a necessidade de compreender melhor esta nova Instituição que está sendo construída por força de lei desde 2008, mas que, para muitos, ainda permanece obscura e incompreendida. Ficou latente nos discursos que permearam a manhã um sobrecarga ao verbalizar as “multifunções atribuídas aos IFs” (Professor A<sup>13</sup> - PA) e que desembocam no docente que não “tem clareza quanto à identidade institucional ainda” (PA).

Pela dinâmica desta nova institucionalidade, ficou posto que se impõe a necessidade da construção desta identidade dos IFs que perpassa pelo Projeto Pedagógico Institucional. Assim, os professores que estavam reunidos durante este dia demonstraram angústias e dúvidas. Muitos revelaram insatisfações profundas com a desarticulação das “palavras do PPI à prática docente” (PB).

Desta observação, verifiquei muita inquietação e angústia nos docentes que estavam no evento. Muitos se levantaram e pediram o microfone para dizer à mesa redonda que havia sido formada para o debate sobre os caminhos pedagógicos da nossa instituição (4 pessoas - 3 professores e 1 aluno) que sentiam que o IFRR estava no meio de um turbilhão de demandas, mas ao mesmo tempo não sabiam o porquê de sua existência. Em meio às discussões, um docente pediu à palavra, e numa tentativa de esclarecer a função destes novos Institutos, afirmou:

*“Nós estamos muito mais preparados para contribuir com o desenvolvimento social do mundo. Então essa é a emergência que deve ter na Educação Técnica e Tecnológica pedida e solicitada por documentos, pelas políticas, pelo MEC, pela CAPES, pelo MCTI, que é o Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação. [...] Hoje, a gente, o nosso maior negociador econômico que é a China, a gente exporta, ou importa, desculpa, três vezes tecnologia daquilo que se exporta, porque nós temos muita ciência mas não temos tecnologia. Então eles estão preocupadíssimos que se trabalhe essa questão da tecnologia aplicada. E essa questão da tecnologia aplicada entra exatamente nessa concepção dos Institutos.” (PC).*

Podemos perceber, a partir do trecho transcrito, que ao mesmo tempo em que desenvolvimento social entra como elemento constituinte deste Instituto, a necessidade de articulação com a tecnologia aplicada está no bojo das necessidades também. Fica latente também a necessidade que temos, como Instituição, em atender às demandas de globalização frente a um mercado internacional cada vez mais competitivo.

---

<sup>13</sup> Para fins da observação participante, não atribuiremos nome aos professores/ gestores observados, apenas letras. Os professores são efetivos do Instituto e atuam em cursos técnicos. No dia registrado, participavam dos debates e da mesa-redonda cujo objetivo era discutir o tema central do evento (*Que escola temos? Que escola queremos?*)



Ainda na sequência deste dia de observação no evento *Seminário do PPI*, à tarde, os professores presentes foram divididos em grupos de trabalho, a saber: GT1 – Políticas de PROEJA (com 06 participantes), GT2 – Políticas de Responsabilidades Social (com 08 participantes), GT3 – Políticas de Gestão (com 11 participantes), GT4 – Políticas de Ensino Técnico (com 08 participantes), GT5 – Políticas de Pesquisa (com 5 participantes), GT6 – Políticas de Ensino de Graduação - Licenciaturas (com 28 participantes), GT7 – Políticas de Extensão (com 7 participantes), GT8 – Políticas de Ensino de Graduação – Cursos de Tecnologia (com 07 participantes), GT9 – Políticas de Educação a Distância (com 06 participantes). As divisões dos grupos de trabalho seguiram a divisão proposta pela comissão central de estruturação do Projeto Político Institucional e atende às linhas solicitadas como chaves pelo MEC.

Ao longo da tarde de 15 de maio de 2014, buscamos transitar em todos os grupos com a intenção de observar as dinâmicas de sociabilidade, sobretudo com a temática institucional. O objetivo era entender, a partir da observação participante, como os docentes ali presentes esboçavam seus discursos acerca da nova institucionalidade, tendo em vista que o objetivo central era discutir e construir coletivamente o Projeto Pedagógico Institucional.

Em um dos Gts (04) que tratava sobre os cursos Técnicos um dos pontos abordados versou sobre a efetividade dos cursos já que ofertar cursos Técnicos é prioridade para os Institutos. Em vários momentos, a fala girou em torno de indagações do tipo: Como garantir que o mesmo professor que atua em tantas modalidades entenda os propósitos dos cursos Técnicos em diversas Modalidades? Como conciliar as áreas técnicas e as disciplinas de núcleo comum?

Como revelado na fala do professor P6<sup>14</sup> posteriormente confirmada na entrevista:

*“Eu percebo que assim, como **a gente faz muita coisa e a gente não faz bem nada**, essa é a minha grande tristeza, mas quando converso com outros colegas de outros Institutos, eu percebo que isso acaba sendo normal, não é um problema do meu campus, do meu Instituto, como a gente mudou muitos nos últimos quinze anos, a gente ainda está um pouco se estruturando, é uma instituição que ainda está ganhando forma”. (P6).*

A construção opositiva “fazer muita” x “não fazer nada” é extremamente reveladora dessa angústia diante da nova institucionalidade. Percebe-se que o docente notifica a “tristeza” dessa situação, porém, em um processo de autocorreção (“mas”) silencia sua insatisfação

---

<sup>14</sup> Os professores indicados por números são aqueles que, posteriormente, foram entrevistados pela pesquisadora, a fim de aprofundar algum ponto de suas falas iniciais, coletadas na observação participante, ou que atendiam ao perfil traçado para os informantes conforme discutido no capítulo destinado à metodologia.

buscando justificá-la em um cenário mais amplo, que escapa da sua compreensão. É nítido, portanto, que há um mal estar docente diante da incompreensão daquilo que não tem forma, mas que ao mesmo tempo faz parte da sua vida e do seu fazer cotidiano.

Em nossas entrevistas, ficou claro que para os docentes entrevistados “A instituição não tem definido o seu papel” e muitos atribuem esse cenário de indefinição às inúmeras mudanças ocorridas ao longo dos anos, como menciona a Professora 4 na seguinte passagem:

*"A questão da estrutura organizacional, então, isso foi um **parto**, a gente entender essa estrutura de organização porque a gente vinha de uma modelo de gerenciamento e partiu para outro **modelo totalmente desconhecido** pela grande maioria, que recebeu as diretrizes de funcionamento, de como deveria ser esse campus, porém (**risos**) não na hora da execução disso daí a gente **apanhou um bocado**." (P4).*

A sensação de angústia diante do novo, marcada pela expressão metafórica “foi um parto”, é bastante reveladora à medida que se alinha ao resumido por Bauman (2003) no fragmento “O tipo de incerteza, de obscuros medos e premonições em relação ao futuro que assombram os homens e mulheres no ambiente fluido e em perpétua transformação em que as regras do jogo mudam no meio da partida sem qualquer aviso ou padrão legível, não une os sofreadores: antes os divide e os separa.” (BAUMAN, 2003, p. 48). Essa separação que o provocante teórico marca em sua teorização, advinda da modernidade líquida em permanente movimento e mudança, é reforçada pela expressão “a gente apanhou um bocado”.

Vale salientar que a escolha discursiva dos informantes a partir de construções negativas acerca desse processo de institucionalização revela as condições de produção do discurso. Ou seja, e apropriando-nos das construções da Análise do Discurso, em uma dada circunstância e em um “dado estado de determinado podem ocorrer invariantes semântico retóricas estáveis” (PECHEUX, 2009). Assim, num contexto de institucionalização conturbado e conflituoso, as marcas linguísticas de uma construção discursiva negativa se estabilizam e ganham espaço exatamente por essas mesmas condições de produção. Como ocorre no fragmento do entrevistado P1:

*"A institucionalidade do IFRR é um **mondrongo**, né. [...] Na realidade, o mondrongo é a instituição porque, como você mesmo está tentando buscar, tanto a identidade do Instituto quanto uma identidade de quem está trabalhando no Instituto, então ser mondrongo é o ser instituto na forma que ele está, uma vez que como nós somos instados, cobrados, a desenvolver pesquisa aplicada, pesquisa avançada...ufa." (P1).*

Conforme o Dicionário Houaiss (2011, p. 645), mondrongo “é o indivíduo disforme, mostrengo; de aparência deselegante, desagradável”. Percebemos que esta acepção se aproxima bastante do que o Professor 1 pretende revelar e da marcação semântico-discursiva eivada de

uma negatividade na escolha lexical. Percebe-se, assim, nos trechos destacados, a perene inquietação diante das novas exigências institucionais que, na concepção dele, apresenta-se de modo disforme, como um mondrongo. Analisamos que essa angústia refrata, em muitos sentidos, a dúvida sobre os nossos novos tempos tecnológicos e acelerados, e que, no caso dos Institutos, tem um componente a mais: a necessidade de ser flexível para transitar da Educação Básica à Pós-Graduação.

Lembramos, neste sentido, as elucidativas palavras de Imbernón (2009, p. 119), quando nos traz a relação entre a escola e o contexto capitalista, na perspectiva do trabalho docente:

A globalização (do trabalho e do capital), acompanhada pela inovação tecnológica e sua promessa de igualdade e garantia 'paramística' de um consumo fácil e ilimitado, causou mudanças materiais nas práticas culturais e na proliferação de novas contradições entre capitalismo e trabalho; frente a elas, os educadores e as educadoras progressistas que trabalham nas escolas ao invés de saberem reagir satisfatoriamente têm dificuldade para responder. (IMBERNÓN, 2009, p. 119, grifo nosso).

Por essa razão, nossos entrevistado também reafirmam que “A instituição não tem identidade”, como elaborado nos seguintes fragmentos:

*"Nós não temos claro essa identidade por que assim eu, embora tenha um tempo grande já na instituição, vejo o quanto ainda a **gente não tem claro no nosso olhar qual é de fato o papel do Instituto Federal** no processo formativo para uma sociedade que caminha para uma dimensão, principalmente no estado de Roraima, uma dimensão de definição econômica, de definição política." (P2).*

*"Pra mudar do retroprojeter para o Datashow foi uma dificuldade imagina pra isso (de CEFET para IF), para o professor saber o quanto o Instituto evoluiu desde a nomenclatura até o perfil, né? O que pra alguns eles pensam que só mudou de nome, né, que foi somente uma mudança de nome e de emblema, **foi necessariamente uma mudança institucional.**" (P5).*

Vale lembrar que, em tempos de transição, as relações humanas fazem reinar ainda mais “a incerteza com a qual as pessoas se desembaraçam como podem, e que conduz por ela também, por vezes, a derivas.” (BAJOIT, 2006, p. 138). Isto é, não se reconhecer institucionalmente estaria imbricado nesse processo de deriva sugerido por Bajoit e conduziria os indivíduos para essa sensação de indefinição constante.

Como corrobora nosso entrevistado 8:

*"Nós estamos sendo definidos, desenhados, todo o santo dia. E às vezes isso nos assusta." (P8).*

Assim, estar assustado, sem rumo, sem clareza, diante do desconhecido nos aponta para as tensões e contradições vivenciadas pelos docentes em seu fazer diário diante da nova

institucionalidade, conforme pensamos enquanto problema de pesquisa. Assim, a recorrência das marcas lexicais de negatividade postas diante da pergunta *o que é o IFRR para você?* nos levam à percepção de que os impactos destas novas demandas num contexto de transformação social que é a contemporaneidade tensionam as relações docente e a conduzem a um estado de contradição em que os indivíduos buscam mobilizar suas próprias ferramentas na gestão dos conflitos (DUBAR, 2008), porém sentem-se impotentes e perdidos. Isso porque:

Ilusão ou não, essas são as condições de vida que nos tocam: a coisa sobre a qual não há escolha. Se a sequência de passos não está determinada por uma norma (para não falar de uma norma não ambígua), só a experimentação contínua poderá sustentar a esperança de vir a encontrar o alvo, e essa experimentação exige grande quantidade de caminhos alternativos. (BAUMAN, 2003, p. 119).

Nesse cenário, nossos entrevistados ratificam:

*"O meu querer pessoal ele não me dá subsídio necessário, às vezes eu até quero, e eu até busco fora formação, mas eu tenho que entender que eu estou dentro de um instituição que é diferente de qualquer uma outra." (P4).*

Assim, a busca por soluções institucionais na esfera individual intensifica a consternação docente. Fazendo um paralelo com o contexto atual em que a liquidez dos tempos e da sociedade traz ao homem contemporâneo a sensação de constante embaçamento sobre os sentidos das coisas, é possível entender o afã de significado exarado pelo P4.

Não podemos perder do horizonte que “com a passagem da modernidade sólida à modernidade líquida, tanto a ordem imutável do mundo como a ordem não menos eterna da ‘natureza humana’, princípios primordiais associados à tarefa educativa, se encontram em apuros.” (ALMEIDA, 2009, p. 65).

Assim, a mudança de um paradigma societário, conforme já esboçamos como horizonte epistêmico, para um paradigma identitário (BAJOIT, 2006) traz ainda mais ansiedade a esse sujeito que busca entender como se locomover neste novo universo de sociabilidades. O caso dos docentes EBTT, retratado pelo professor 4, revela parte dessa dificuldade.

Por isso, nas entrevistas houve a variabilidade de marcas como “A instituição não tem forma”; “A instituição é muito plural e pulverizada”; e “A instituição tem muitas barreiras” e isso também pode se ligar ao fato de que no âmbito da Rede Federal, as instituições responsáveis pela oferta de EPT passaram a atender demandas ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as necessidades dos arranjos produtivos locais. Além disso, os IFs passaram a formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados para atuar na educação básica, sobretudo na área de Ciências, além de formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em

áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.

Como lembram nossos entrevistados:

*"Várias vezes já sentamos para conversar, mas eu ainda não descobri o nosso foco. A instituição fala de um ensino técnico, mas na verdade não conseguiu canalizar, levar para o direcionamento final do técnico, mas ao mesmo tempo nós também não trabalhamos com foco concurso, vestibular, por que essa não é nossa identidade. Então eu confesso que eu me sinto perdida... **não sei o meu foco...qual é.**" (P5).*

*"A gente tem uma grande dificuldade no Instituto, especialmente no Campus Boa Vista por que a gente **é muito plural**, então a gente tem um professor que dá aula no ensino médio, que dá aula no ensino superior e que dá aula na pós-graduação e de repente **ele não consegue fazer bem todas as coisas.**" (P5).*

Como discutido no capítulo 1, ao falarmos de uma nova institucionalidade para os IFs, estamos tratando diretamente de um alargamento de funções, sejam elas sociais, políticas, econômicas ou educacionais, por força de lei (vide o marco da Rede Federal, em 2008), porém sem haver a necessária discussão com os atores ali envolvidos para que se garantisse a construção coletiva desses novos rumos e papéis.

É o que nossa entrevista também revela:

*"Os Institutos Federais, a lei que cria, ela traz essa preocupação de nós termos uma formação física pluri, uma formação pedagógica pluricurricular e termos uma estrutura física multicampi, ela diz isso." (P8).*

Vale frisar que por diversas vezes houve tentativas institucionais de construir tais discussões, porém estas limitaram-se, em sua maioria em momento de encontro pedagógicos, ou reuniões pontuais. É preciso dizer que ainda se vivencia a ansiedade da indefinição e não há, no plano institucional, ações que a visem minimizar. A máxima de que estamos "trocando pneu com o carro andando" é amplamente exaltada pelo corpo docente do IFRR que se sente "de mãos atadas" diante da realidade que se constrói diariamente. Por isso, muitos reafirmam que:

*"A **pulverização**, na minha visão, **prejudica** o sucesso da aula, e como resolver isso seria entender novas modelos de outros Institutos Federais que possam ser usados aqui." (P3).*

*"Nós somos servidores do Instituto Federal e **não sabemos o que é a minha instituição.**" (P6).*

Tentando clarificar tais construções, lembramos de Marrero (2007, p. 134) quando afirma que "El mundo, racionalizado, há matado a sus dioses, y el sujeto desorientado, se ve obligado a construir su identidad y su proyecto de vida, sin la ayuda de marcos valorativos que

puedam darse por sentados. Una nueva etapa de la modernidade nos enfrenta a nuevas formas de racionalidade y de construcción social y subjetiva del sentido.”

Nesse contexto de mutação acelerada, os espaços e as dinâmicas institucionais são ressignificados constantemente, impondo ao indivíduo a gestão de si num contexto de perda de referências. No caso do IFRR, é válido destacar, por exemplo, que apesar das mudanças por força de lei, no caso do Campus Boa Vista, a estrutura física foi pouco modificada. Ao lado disso, as exigências sofreram grandes mudanças com a inserção da pesquisa e da extensão como rotinas do fazer docente, por exemplo.

*"Era um sonho trabalhar aqui. Depois que você está aqui é que vê que isso aqui são desafios. **Trabalhar aqui são muitos desafios, são muitas contradições e muitas barreiras a serem vencidas.**" (P5).*

Assim, percebe-se, no bojo das interações indivíduo x instituição, a soma de uma série de angústias e incompreensões que geram tensões nestes mesmos indivíduos que se veem perdidos no interior dessas disputas discursivas entre o IF que está no papel e o IF que se constrói cotidianamente diante dos seus olhos. Não se pode desconsiderar, portanto, a carga emocional gerada por essa angústia, pois como nos lembra Tardiff (2009, p. 217), “A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém se iluda.”

É mister destacar que, como afirmamos em nossa pesquisa inicialmente, mais da metade do corpo docente do IFRR está aqui desde a constituição da Escola Técnica e do Centro Federal de Educação, ou seja, vivenciou, pelo menos duas grandes mudanças no plano institucional. E, apesar dos reconhecidos esforços da instituição em oportunizar formação, visitas técnicas e espaços de discussão, é visível que a incompreensão acerca da identidade institucional permanece viva para todos os entrevistados.

É possível afirmar que, para muitos, um dos nós górdios<sup>15</sup> desses desafios institucionais perpassa pela: **ânsia em entender a pluralidade e as múltiplas exigências postas por essa**

---

<sup>15</sup> “Nó górdio” é uma expressão metafórica comumente utilizada para se referir a um empecilho aparentemente insuperável, uma dificuldade que parece não ter solução. Refere-se a uma lenda grega que associa um antigo Rei da Frígia e Alexandre, o Grande. Conta a lenda que Górdio, lavrador, atou sua antiga carroça ao templo de Zeus para sempre lembrar-se de sua origem humilde após ter sido coroado Rei. Anos após sua morte e sem deixar sucessores, o Oráculo previu que o próximo grande Imperador do Mundo seria aquele que conseguisse desatar inteligentemente o nó de Górdio que, na prática, era impossível de ser desamarrado. Alexandre, o Grande, ao ouvir tal mistério dirigiu-se à região e cortou o nó com sua poderosa espada, sagrando-se o Rei de toda a Ásia Menor em 300 a.C. Assim, a expressão “cortar o nó górdio” passou a ser entendida como resolver uma situação aparentemente insolúvel, vencer barreiras e desafios intransponíveis.

**nova instituição.** E, é importante frisar que apesar de a maioria afirmar conhecer os documentos norteadores institucionais, isso não significa mais segurança e compreensão nesse processo. Na verdade, como veremos a seguir, trata-se de mais um elemento fermentador das incertezas que permeiam a construção dos processos identitários docentes dentro dos IFs.

## 5.2 DOCÊNCIAS INCERTAS

Seguindo a lógica proposta para esse capítulo, elencamos, a seguir, brevemente alguns pontos que se destacaram em nossas coletas a partir do questionamento *O que é ser professor no IFRR para você*. Frisa-se que esses achados foram coletados nas entrevistas compreensivas e na observação participante, e organizados a partir do eixo *sentidos da docência* que culminaram na construção da categoria *docências incertas*. Eis alguns achamentos que merecem destaque:

- a) Ser professor no IFRR é complicado;
- b) Ser professor no IFRR é estar sempre se adaptando;
- c) Ser professor no IFRR é ser pulverizado;
- d) Ser professor no IFRR é sentir a precarização da profissão docente;
- e) Ser professor no IFRR é estar pronto para tudo.

Ao longo das entrevistas, é mister destacar que em quase todas as situações de conversa, ao fazer a pergunta *O que é ser professor no IFRR para você* a resposta vinha precedida de um suspiro profundo. Estava marcadamente nítido que aquela era uma pergunta, pelo menos, vexatória. Alguns diziam: “*que pergunta difícil*” (P6); outros limitavam-se ao silêncio e ao pensamento por alguns instantes. Em todos os casos, lembramo-nos de Arroyo (2009, p. 35) que nos lembra que “O ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola. São esses os traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola.”

Ou seja, ao perguntarmos o que era ser professor para cada um adentramos nos espaços e nas dinâmicas profissionais que, amalgamadas às dinâmicas subjetivas e institucionais, constroem e reconstroem o ser professor do IFRR e geram as tensões e as contradições dos processos identitários pelos quais nos interessamos.

Dentre as construções discursivas que mais nos chamaram atenção, enfatizamos as construções de referência depreciativa que alguns entrevistados construía acerca do sentido de ser docente do IFRR, como vemos nos fragmentos a seguir:

*“Dia desses eu até brinquei, fiz uma colocação e o pessoal riu, eu disse assim mesmo: ‘sabe como é que eu defino os profissionais EBTT dos Institutos Federais? Eu defino com os mais perfeitos **travestis** que existem no mundo porque a gente consegue **mudar a nossa roupagem do dia pra noite, rápido.**’ (P8).*

*“Nós somos enquanto professores a **principal representação da exploração do trabalhador flexível**, certo, mesmo que alguns digam você é professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, então você tem que estar pronto par dar aula no Ensino Médio Integrado, no PROEJA, na Pós Graduação, no Bacharelado, no curso de Tecnologia, **que ser humano objetivamente terá todas as ferramentas para atender uma necessidade de demanda de cursos no Instituto que oferece uma verticalização de ensino?**” (P1).*

Estas construções podem ser consideradas bastante reveladoras dessa sensação de incompreensão sobre si mesmo e sua profissionalidade. Vemos que a angústia revelada pelos fragmentos potencializam-se ao unir a sua docência à estigmatização de um travesti que “muda sua roupagem” do dia para noite conforme as suas necessidades. É válido destacar que ao buscarmos no dicionário o sentido da palavra travesti encontraremos definições como: “vestir-se para aparentar ser de outro sexo, condição ou idade; tomar nova aparência, caráter, transformar-se, tornar-se irreconhecível, falsificar.” (HOUAISS, 2004).

Acreditamos que ao definir o docente do IFRR como o *mais perfeito travesti* nosso entrevistado afasta-se da definição de gênero e aproxima-se da ideia de transformar-se cotidianamente, falsear sua identidade, tornando-se irreconhecível até para si mesmo. Não podemos nos desligar da carga semântica negativa que tal comparação guarda no discurso posto em entrevista. Socialmente, atrelar-se à figura de travesti é encarar face a face o preconceito, a incompreensão e a dor, já que são indivíduos que, como mostram os inúmeros índices de violência sofrida, sentem recorrentemente o peso de suas ações.

Assim, percebemos em nossa entrevista e recorrendo à análise discursiva do fragmento em destaque que, “mudar nossa a nossa roupagem do dia pra noite, rápido.”, constrói-se como mais um elemento de desconforto a esse docente que precisa, reforçamos, por motivo de lei e definição da própria carreira EBTT, mudar sua “roupa”, transformar-se rapidamente em outro, para dar conta das demandas de ensino que lhes são impostas. Um rápido olhar concretiza essa percepção quando vemos colegas que pela manhã conduzem turmas de primeiro ano do Ensino Médio Integrado e à tarde precisam discutir conceitos teóricos em uma turma de Pós-Graduação ou propor uma construção curricular à noite mais próxima da realidade de um aluno do Eja (Educação de Jovens e Adultos).

Analisamos que a escolha dessa marcação discursiva nos leva ao segundo fragmento, eivado de insatisfação e incompreensão, sobretudo pela construção discursiva em 3ª pessoa,



num movimento de análise crítica de sua realidade e sua condição de docente do IFRR para fora de si mesmo. Ao questionar “*que ser humano objetivamente terá todas as ferramentas para atender uma necessidade de demanda de cursos no Instituto que oferece uma verticalização de ensino?*” entendemos que o entrevistado faz um movimento de exteriorização discursiva, colocando-se como observador da realidade que é ao mesmo tempo exterior a ele e interior a ele.

Além disso, frisa o processo de precarização docente como um elemento a mais no interior dessas incertezas institucionais que compõem as angústias pessoais dos docentes do IFRR. Vale reforçar, conforme afirmamos em capítulos anteriores, que a partir da nova institucionalidade do IFRR os professores se veem forçado a dominarem saberes e práticas que não lhes eram exigidos anteriormente, como o trânsito em diversas modalidades e níveis, alinhando pesquisa, ensino e extensão num processo educativo compromissado com o desenvolvimento social de uma nação.

Muitas vezes, essas novas exigências são recebidas como naturais aos processos de autonomia, democratização e crescimento institucional. Porém, ao assistirmos à ampliação do trabalho docente assistimos também ao processo de precarização e construção do mal-estar docente. Ou seja, “os professores, sobrecarregados pelo acelerar das mudanças sociais, deparavam com problemas novos nas suas aulas, aos quais não sabiam fazer frente. De forma mais ou menos confusa, descobriam a necessidade de adaptar o seu papel profissional a uma realidade social e institucional em constante mudança.” (ESTEVE, 2002, p. 5).

Por isso, a difícil tarefa de definir-se enquanto sujeito professor exarada pelos nossos entrevistados pode se alinhar à difícil conceituação do que é educação nesses tempos de mudanças e liquidez, como nos assinala Bauman (2001, p. 159):

**desconhecida e desafiante**, de teorizar sobre um processo formativo que não está guiado desde o começo por uma forma selecionada como objetivo e desenhada com antecipação; de **modelar sem que o modelo a que se quer chegar se conheça** e nem veja com clareza; um processo que pode esboçar seus resultados, sem nunca impô-los, e que integra essa limitação em sua própria estrutura; em suma, **um processo aberto**, mais preocupado em seguir aberto que por qualquer produto concreto e que teme mais a toda conclusão prematura que a possibilidade de permanecer sempre sem conclusão. Esse é, talvez, o maior desafio com que os filósofos da educação, junto com os demais filósofos, sem ter encontrado na história moderna de sua disciplina. (grifo nosso).

Esses desafios postos pela teoria baumaniana vão se concretizando reais e palpáveis em nossa pesquisa à medida que as entrevistas remontam ao que nomeamos como segundo nó górdio da educação profissional: **ser professor EBTT**. Ou seja, para a maioria dos nossos entrevistados a sensação de incompreensão sobre a sua docência perpassa a construção legal da

carreira EBTT, ou seja, aquele professor que, conforme a lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que aproximou a carreira EBTT em 2008 às carreiras do Magistério Superior mesmo resguardando especificidades, transita na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, ofertada tanto pelos Institutos Federais quanto pelas Escolas Agrotécnicas ou Colégios de Aplicação ligados às universidades e do Colégio Pedro II.

Como bem nos recorda Cavaco (1995, p. 158):

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação.

Nesse contexto, estar em todos os lugares (da Educação Básica à Pós-Graduação) é visto como algo prejudicial ao desempenho docente e à própria definição da sua docência.

*"É um trabalho de Sísifo, nós vamos continuar rolando com a pedra montanha acima e quando estiver próximo do cume nossa forças se esvaem e a pedra rola para o início da montanha." (P1).*

Em mais uma construção metafórica utilizada nos discursos dos nossos entrevistados, temos a lógica do trabalho de Sísifo que, na construção popular associa-se à ideia de um trabalho ou situação interminável ou inútil cujo esforço, por maior que seja, resultará infrutiferamente. A expressão tem origem na mitologia grega associada à história do Rei de Corinto, Sísifo, mortal que afrontava os deuses da época e que, como castigo por ter enganado o deus da morte e o aprisionado, foi condenado a passar a eternidade empurrando uma pedra até o cume de uma montanha. Porém, ao chegar ao cume a pedra sempre rolava de volta e, assim, o trabalho de Sísifo era em vão e não tinha fim.

Aproximando a interpretação dada à metáfora à relação estabelecida pelo nosso entrevistado, é possível perceber, mais uma vez, a construção negativa em torno da docência nos Institutos: ser professor EBTT trata-se de um trabalho sem fim, tendo em vista a necessidade de transitar institucionalmente em esferas tão distintas quanto as modalidades, os níveis e as áreas ofertadas pelo IFRR.

*"Ser professor do IFRR? **Complicado** né (risos)... é esse **multi**, mas eu vejo que precisa, primeiro, eu acho que umas das condições é **a gente se identificar nesse tripé** de cursos que vão desde os meninos, os adolescentes de 12, 13 anos, que entram na Educação Básica, até a saída final que é a Formação Continuada, nível Superior e até a Pós-Graduação. E, pra isso, de que maneira eu consigo me identificar e perceber esse papel formador que passa por essa, vamos dizer assim,*

*por essas muitas atribuições e esse desejo de trabalhar do adolescente até o adulto." (P2).*

*"Ser professor, como eu não tive a formação acadêmica, acaba sendo uma descoberta para mim da sala de aula o dia a dia." (P3).*

*"Ser professor do Instituto também é você se permitir trabalhar em várias modalidades de ensino, em vários níveis de ensino, ser professor no Instituto é você se permitir transitar por vários caminhos (risos) e muitas das vezes a gente não quer não..." (P4).*

*"Todos os dias desafios novos que a gente tem, o maior deles, que é a reinvenção da gente mesmo." (P6).*

*"De certa forma, existe assim uma, como eu posso dizer, uma questão de estar sempre se adaptando." (P7).*

Por essa razão e na tentativa de encontrar espaços de construção de si mesmo diante das inúmeras demandas exaradas por essa carreira, nossos entrevistados revelam, como mostrado nos fragmentos acima, a responsabilização de si mesmos como elementos centrais à convivência com as tensões e contradições que marcam os sentidos de ser docente no IFRR.

Como nos lembra Tardif (2011), a atuação docente perpassa um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Se formos observar essa relação na confluência da docência EBTT, lembraremos os documentos norteadores da educação profissional que exaram a necessidade de o docente se apropriar rapidamente desta nova roupagem da Educação Profissional haja vista uma recondução do fazer em 2008. Estas exigências reforçam a necessidade de o docente ser *capaz*, como diz nosso entrevistado, e não ser capacitado. Ou seja, caberia ao indivíduo realizar seu trânsito profissional na confluência dos seus espaços.

Contudo, mais adiante, nossos entrevistados revelam que essa dificuldade, expressa na ideia de que ser professor do IFRR é um desafio, que a instituição precisaria favorecer espaços de trocas de figurinhas entre os professores:

*"Esse professor pulverizado ele poderia, eu acho que isso influencia negativamente na docência, porque ele pulverizado ele tem que ter diversas abordagens, ele tem que ter uma abordagem com adolescente de 13 anos e tem que ter uma abordagem com um adulto de 62 anos, e de repente ele não consegue fazer isso bem, então eu acho que isso prejudica o profissional, e ao mesmo tempo eu acho que se a gente tivesse uma conversa em nível de gestão a gente poderia ensaiar modelos de sucesso." (P3).*

*"O professor ele quer ser professor e se dedica, certo, e tenta buscar, trocar figurinhas com outras pessoas." (P1).*

No horizonte da fala do nosso entrevistado, há uma intenção discursiva que marca o horizonte da formação como elemento necessário ao docente EBTT que se encontra no meio do desafio de fazer essa nova educação profissional, nesse mundo fluido e acelerado. Entende-se que a construção do ser professor, para nosso entrevistado, perpassa não só o reconhecimento do campo de atuação, mas também o domínio de uma formação para docência. Corrobora, em certo sentido, com o que nos diz Imbernón (2010):

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. [...] A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras. [...] e isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

É interessante observar na expressão “*trocar figurinhas*” como os aspectos de subjetividade e afeto, no contexto da interação com os pares docentes, faz-se presente. Reconhecer o grupo de docentes EBTT como um espaço de dinâmicas de afeto e subjetividade que permitirão construir esta mesma docência na *troca de figurinhas* reforça nossa questão norteadora 1: os processos identitários dos docentes EBTT podem se configurar através de dinâmicas institucionais, profissionais e de subjetividade que constroem espaços identitários bem marcados e produzidos no interior do discurso destes docentes

Lembramos também que para esse trabalho construímos, no tópico “Docência e seus sentidos”, a noção de docência como atividade interativa, que se desenrola concretamente dentro das interações entre os atores-sujeitos envolvidos na escola. Assim, *trocar figurinhas* pode ser considerado, como bem nos lembra o professor 4, um momento de construção dos processos identitários docentes e institucionais.

Arroyo (2009, p. 17) nos lembra que “Estamos atrás de nossa identidade de mestres”, ou seja, na contemporaneidade, buscamos enquanto docentes encontrar-nos no turbilhão das mudanças da vida social, bem como construir-nos enquanto indivíduos da mudança. Por essa razão, marcas como “se identificar”, “ter desejo de trabalhar”, “se permitir”, promover a “reinvenção de si mesmo”, “estar sempre se adaptando” revelam a carga de responsabilização intrincada nesses processos, o que nos aproxima mais uma vez das reflexões baumanianas:

A insegurança afeta a todos nós, imersos que estamos num mundo fluido e imprevisível de desregulamentação, flexibilidade, competitividade e incerteza, mas cada um de nós sofre a ansiedade por conta própria, como problema privado, como resultado de falhas pessoais e como desafio ao nosso *savoir faire* e à nossa agilidade. **Somos convocados,**

como observou Ulrich Beck com acidez, **a buscar soluções biográficas para contradições sistêmicas; procuramos a salvação individual de problemas compartilhados.** Essa estratégia provavelmente não dará o resultado que perseguimos, pois deixa intactas as raízes da insegurança; além disso, é precisamente essa dependência do nosso saber e recursos individuais que produz no mundo a insegurança da qual queremos escapar. (BAUMAN, 2003, p. 129).

Assim, encontrar saídas biográficas diante de situações contingenciais e institucionais engrossa o caldo das dúvidas: quem sou eu, professor do Instituto Federal de Roraima? O que reforça nossos achados de que ser professor no IFRR é estar sempre se adaptando, é ser pulverizado, é sentir a precarização da profissão docente e estar pronto para tudo. Porém, no turbilhão das angústias, nos questionamos:

*"Então, como fica o ser humano ali dentro, o professor? Ele tem que ser um ser que consegue **agregar tranquilamente nesses três níveis.**" (P8).*

Ou como nos diz mais uma vez Bauman (2001), "a política de 'precarização' conduzida pelos operadores dos mercados de trabalho acaba sendo apoiada e reforçada pelas políticas de vida, sejam elas adotadas deliberadamente ou apenas por falta de alternativas. Ambas convergem para o mesmo resultado: o enfraquecimento e decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias." (BAUMAN, 2001, p. 187).

*"Como eu posso me permitir trabalhar numa modalidade Eja que eu nem conheço o que é EJA, eu vou reproduzir uma lógica do Ensino Médio dentro da Eja, como que eu vou trabalhar com Pós-Graduação, dando aula na Especialização, se eu sou um professor que só atuo na EJA, e eu não sei o que uma Pós-Graduação?" (P. 04).*

*"Eu acho que **a minha evolução** como docente se deve muito a **tentativa e erro** que eu tenho com os alunos, então eu verifico em uma sala de aula que aquela forma de falar o assunto, deu certo, eles conseguiram aprender, e verifico que não deu certo, então eu tenho que trocar a metodologia, verifico que usar slide deu certo ou não deu certo, preciso mudar pra vídeo, a questão final é você conseguir chamar atenção do aluno e de fazer entender o conteúdo, mas eu sinto muita **falta de ter uma conversa mais institucional no nível pedagógico.**" (P. 03).*

Percebemos, a partir de palavras como *tentativa e erro*, a construção de um universo de sentido muito próximo às estratégias biográficas mobilizadas pelo indivíduo na construção dos seus processos identitários. Para o professor 3, mobilizar-se no universo de novas demandas impostas pela nova institucionalidade d IFRR, exige, antes de tudo um desejo do professor de trabalhar nestas várias modalidades de ensino. Isso nos lembra que além de agente dinâmico da instituição educacional, capaz de tomar decisões educativas pautadas em sua expertise

profissional, cabe ao docente neste novo contexto constituir-se como ser desejante, que busca dentro do universo de suas referências construir-se identitariamente.

Essa ausência de adaptação, revelada como não sendo culpa do professor em total, gera o que ela caracteriza como emperramento do processo educativo. É interessante pensar que há uma grande possibilidade de, no discurso do professor, haver um componente interdiscursivo que remonta à profissão docente como um exercício de abnegação, sacerdócio e por que não dizer: de candeeiro na escuridão. Por muitos anos, este tem sido um dos grandes mitos da descaracterização da profissão docente como ofício, atrelando a ela um papel de função salvadora.

Nesse contexto, urge reiterar as categorias docências incertas como um resultado, mesmo que provisório, da realidade circundante que adentra as dinâmicas subjetivas, institucionais e profissionais, fazendo recair sob o indivíduo a responsabilidade por seus caminhos. É nesse aspecto que nos aproximamos de Dubar (2009, p. 17) quando afirma que as “dimensões relacionais e biográficas de identificação combinam-se para definir formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração de uma vida.”

Ou seja, os eixos que compõem os processos identitários, relacionais e biográficos, confluem-se nos discursos produzidos no interior das relações sociais que, no caso do IFRR, revelam a máxima da incerteza como resultante dessas dinâmicas.

*“Uma dificuldade que eu sinto hoje, mesmo depois de 5 anos que eu estou aqui, mesmo depois de algumas evoluções dentro da nossa linha profissional, mas eu acho que a gente ainda está  **muito pulverizado**, seria importante **entender o perfil do professor**, ou então um local em que ele se sinta mais à vontade e conseguir **tirar o melhor dele** é uma coisa que ainda **não está bem definida** na nossa carreira, nossa carreira diz que a gente é **professor de tudo** e eu me sinto um pouco **desconfortável** em ser um bom profissional em tudo, eu acho que para formar um humano, os professores eles tem perfis e isso poderia ser melhor utilizado em prol da sociedade da comunidade, a gente só está aqui por causa da comunidade, então acho que é isso.” (P3).*

*“A maior parte dos colegas, se a gente for conversar, a maior parte **perdeu o entusiasmo, estão sem direcionamento**, é meio complicado.” (P5).*

*“Alcançar uma qualidade se a instituição não der um suporte mínimo necessário, **vai ficar somente à cargo do professor e este professor causa** muito antes do que aqueles que cansavam antes. Ainda bem que eu ainda não estou cansado. Mas eu conheço pessoas que estão a menos tempo que eu e tem aqueles que só reclamam, tem aqueles que buscam novos horizontes e que passam muito tempo reclamando e deixam se preparar de forma adequada. Eu só espero que a gente possa construir de fato essa identidade da instituição para **deixar de ser esse mondongo e retomar a construção da identidade desse professor da educação profissional.**” (P1).*

Isso nos lembra que “Un sistema educativo es apenas tan bueno como sus docentes. Liberar su potencia es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje. Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes y se deteriora en caso contrario, lo que contribuye a los alarmantes niveles de analfabetismo entre los jóvenes.” (UNESCO, 2014, p. 5). Por isso, a passagem por uma formação permanente é tão retomada nas discussões sobre a compreensão dos sentidos de ser professor. Que formação é essa, assentada em que bases e para quê? Ainda não podemos definir com clareza, mas já nos aparece como possíveis contribuições desta pesquisa ao universo pesquisado.

Nesse contexto de incerteza, chegamos ao penúltimo ponto de nossa análise, a partir do achamento *futuro flutuante*.

### 5.3 FUTURO FLUTUANTE

Finalizando a lógica proposta para esse capítulo, elencamos brevemente alguns pontos que se destacaram em nossas coletas a partir do questionamento: *Qual o IFRR que você deseja?* Frisa-se que esses achados foram coletados nas entrevistas compreensivas e na observação participante, e organizados a partir do eixo *IFRR Desejado* que culminaram na construção da categoria *futuro flutuante*. Eis alguns achamentos que merecem destaque:

- a) Eu desejo um IFRR mais participativo;
- b) Eu desejo um IFRR que saia do mesmo;
- c) Eu desejo um IFRR que perceba sua responsabilidade;
- d) Eu desejo um IFRR que evolua.

É interessante destacar que ao longo de nossas observações, em quase 3 anos de pesquisa, inúmeras foram as tentativas institucionais em construir espaços de discussão sobre os rumos do IFRR. Desde eventos pedagógicos, reuniões e comissões específicas, até um processo eleitoral em 2016 com debates focados nessa perspectiva de futuro. Porém, como vimos pelos dois tópicos discutidos anteriormente, há uma angústia latente em muitos professores que ainda não conseguem encontrar-se nessa nova institucionalidade.

Ao não se encontrarem nessa nova institucionalidade, revelam dificuldades em construir, na concretude discursiva, perspectivas de futuro institucionais. Salienta-se que tal realidade não é exclusiva do IFRR, uma vez que inúmeros estudos trazem a tônica da incerteza frente ao futuro escolar. Por essa razão, ao questionar qual é IFRR desejado, muitos deles, também suspirosos, demoravam a dizer.

“Aii (suspiro) o IF que eu desejo (risos) que **pergunta miserável**, olha com certeza é um **IF democrático**, IF que eu desejo, é um IF em que **as pessoas se sintam**

*participantes, em que tanto o aluno quanto o professor se sintam sujeitos, infelizmente essa nova institucionalidade, ela refletiu na alienação profissional, ela endossa a alienação por que aí, muitas vezes por causa de um cargo, por conta de uma perspectiva de uma viagem internacional, eu passo por cima de tudo e de todos, no tempo de CEFET isso não era tão gritante, existia não vou dizer que nunca existiu, a alienação sempre existe (risos). Mas, antes ela era velada, mas agora ele é muito palpável e as relações elas se perderam e as relações que eu falo é a dimensão humana dentro do contexto escolar, a gente trabalha tanto a dimensão humana, mas que dimensão humana é esta, e eu venho vendo que a gente está reforçando uma desumanização, então o IF que eu desejo é um IF que traga as discussões filosóficas, atreladas sim a um desenvolvimento, a um progresso, mas sem perder de vista ética, esse é o IF que eu desejo.” (P4).*

É o que nos explica Bauman (2005, p. 19), “Estar total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições ou embargos, sem que alguns aspectos da pessoa se ‘sobressaiam’ e sejam vistos por outras pessoas como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora.” Essa experiência perturbadora manifestou-se em nossos entrevistados quando manifestavam que o futuro do IFRR é “desafiante”, e que questionar isso era no mínimo uma pergunta miserável”. A entrevistada P4, em seu discurso associa essa “nova institucionalidade” a uma “alienação profissional” sobretudo pela perda dos “valores” e da “ética” difusa que se instala frente às novas exigências.

Ao fazer isso em comparação com o CEFET, nossa entrevistada remonta a um passado em que os indivíduos construíam laços de afetos no ambiente de trabalho e por isso a instituição era mais humana e os docentes eram mais sujeitos. Hoje, para ela, isso se perdeu. É inevitável não pensar que suas reflexões apontam para a modernidade líquida, confirmando que a:

A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada ‘liquefação’ das estruturas e instituições sociais. Estamos passando da fase ‘sólida’ da modernidade para a fase ‘fluida’. E os ‘fluidos’ são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. (BAUMAN, 2005, p. 57).

É nesse contexto de liquefação das relações humanas, marcado em nossa entrevistada pela lógica da “desumanização”, que encontramos uma nova reflexão: a ausência de sentido de comunidade. Assim, com laços cada vez mais fluidos, ancorar-se em algum tipo de comunidade, cujo princípio da solidariedade seja a força motriz, constitui-se apenas em horizontes de desejos, como nos assevera mais uma vez Bauman (2003):

O que mais importa, contudo, é que os laços com os ‘outros em situação’ semelhante tendem a ser frágeis e ostensivamente transitórios. Estabelecer e solidificar laços



humanos toma tempo, e ganha com a visão de perspectivas futuras. Hoje, porém, a união tende a ser de curto prazo e destituída de perspectivas para – para não falar de um futuro garantido. [...] A possível comunidade de interesses está condenada antes de se reunir e tende a se dissolver antes mesmo de se solidificar. Não há forças ou pressões, de dentro ou de fora, suficientemente fortes para mantes estáveis suas fronteiras e torna-la uma frente de batalha. (BAUMAN, 2003, p. 79).

E esse é mais um elemento de construção das tensões e contradições vivenciadas dentro do IFRR, ou o nosso terceiro nó górdio: **ter um futuro incerto** e arcar com as consequências disso. Mesmo com a possibilidade de construir um futuro institucional, isso aparece permeado de incertezas, angústias e dúvidas, como revelado pelos nossos entrevistados.

*“Trabalhar aqui, primeiro, é que o professor tenha a certeza ou que o professor seja convencido da importância dele enquanto professor educador. Né, e não um professor que vá formar um fazedor de coisa, um técnico por si só, alguém pode dizer, não mais a gente aqui trabalha numa perspectiva da formação humanista. **Será? Será?** Né, será que a forma que nós estamos sendo professor aqui, certo, nós estamos trabalhando realmente numa perspectiva humanista, ou seja, de abrir um leque de opções para que esse aluno que esteja aqui saiba da importância dele para a sociedade? **Que condições efetivamente** os Institutos ou a escola por si só vai ter de fazer uma dita e almejada transformação na sociedade brasileira?” (P1).*

É diante desses inúmeros questionamentos que consideramos pertinente pontuar que os desejos exarados pelos discursos de nossos entrevistados apontam para uma construção abstrata de futuro tendo em vista que, concretamente, não se percebe como isso pode se dar. Um IFRR mais participativo, que saia do mesmo, que perceba sua responsabilidade e que evolua são marcas claras de uma construção discursiva que reflete para fora de si a construção dessa possibilidade de mudança, o que entra em choque com o que foi apontado na discussão sobre as *docências incertas*.

Ou seja, ao apontar-se como responsável pela construção de sua profissionalidade diante da incerteza do que é ser professor do IFRR, “trocando figurinhas” e buscando pela “tentativa e erro” constituir-se um docente EBTT, e ao mesmo tempo não se construir como parte do futuro dessa mesma instituição, colocando a construção desse amanhã, através de uma abstração, sob a responsabilidade de uma gestão ou de elementos extrínsecos ao sujeito, marca-se fortemente as contradições vivenciada nessa instituição.

Isso porque:

O fenômeno que todos esses conceitos tentam captar e articular é a experiência combinada da *falta de garantias* (de posição, títulos e sobrevivência), da *incerteza* (em relação à sua continuação e estabilidade futura) e de *insegurança* (do corpo, do eu e de suas extensões: posses, vizinhança, comunidade). A precariedade é a marca da condição preliminar de todo o resto: a sobrevivência, a que é reivindicada em termos de trabalho, e em emprego. Essa sobrevivência já se tornou excessivamente

frágil, mas se torna mais e mais frágil e menos confiável a cada ano que passa. (BAUMAN, 2001, p. 184).

É preciso reforçar, partindo dessas reflexões e apoiando-se também em Imbernon (2010) que:

Esa creciente complejidad social y educativa de la educación (aún más en el futuro) debería provocar que la profesión docente se hiciera, en consonancia, menos individualista y más colectiva, superando el punto de vista estrictamente individual aplicado al conocimiento profesional, en el que la colaboración entre los compañeros está ausente ya que el profesorado se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con unas competencias que se limitan a la aplicación técnica en su aula.

Assim, o futuro flutuante a que nos referimos em nossas análises constrói-se através de um olhar incerto sobre a instituição que se alinha à ideia de afrouxamento dos laços comunitários. Assim, caberia a cada um, como um elemento externo ao processo, aguardar uma solução que marcasse o fim da angústia de ser EBTT no IFRR. Estão demarcadas as tensões e contradições nos processos identitários docentes.

## 6 ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

Quando iniciamos esse trabalho de pesquisa, muitas dúvidas permearam nosso imaginário, dentre elas a possibilidade de cotejar a realidade fática, encontrada em nossos percursos metodológicos, e a realidade ideal, posta pela teoria como farol para guiar os caminhos da pesquisa. Muito lemos sobre identidade, processos identitários, docência, sentidos, educação profissional, tempos de incerteza e educação para a mudança.

Nesse caminhar, tínhamos a convicção de que não seria um trajeto tranquilo e livre de angústias e incertezas, porque, afinal de contas, estamos sempre à procura daquilo que mais precisamos saber, e conhecer é libertar-se e nascer para um novo, sempre desconhecido, amendrontador. Por isso, as reflexões que nasceram dessa jornada, longa e incerta, são igualmente provisórias dada a dinamicidade do objeto a que nos detemos por quatro anos. E, em nossa concepção, essa incerteza, marcada pelas (in)conclusões que ora se desenham, em nada depõem contra o mergulho que demos nos processos identitários dos docentes EBTT do IFRR. Ao contrário, marcam a permanente necessidade de nunca acabar o que se pretende por conhecimento acadêmico-científico e de nunca parar de questionar: quem somos nós, professores do IFRR? Que instituição é essa, a quem chamamos de nossa?

Aproximamo-nos da ideia de ornitorrinco, como cunhou Francisco Oliveira, há mais de 40 anos, ao construir uma referência ao Brasil, país dual em sua essência, e dismorfo. Uma metáfora, a partir do animal que tem bico de pato, e é um réptil, pássaro e mamífero, comparado aos impasses evolutivos da nossa nação pelo autor. A partir dessa metáfora, construímos nosso olhar sobre o IFRR.

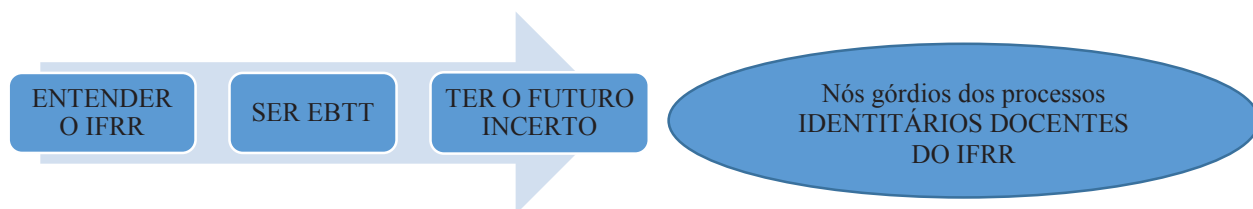
Alguns dirão que o tem jocoso da metáfora pode trazer embaçamento à percepção institucional, inclusive depreciando-a. Porém, nosso olhar de dentro, como professora do Instituto, e nosso olhar de fora, como pesquisadora da Instituição, permitem a aproximação, mesmo que superficial, da expressão cunhada por Chico de Oliveira, uma vez que, assim como o Brasil, salvo as proporções, o IFRR também desperta em nós essa curiosidade: que instituição é essa que, por força de lei, tornou-se um centro pluridimensional de formação, agregando em sua missão a possibilidade de ser uma referência na promoção da igualdade social, mas que ao mesmo tempo engatinha em compreender-se a si mesmo? Por essa razão, não nos esgueiramos da apropriação, ainda que superficial, frise-se bem, do ornitorrinco para chamá-lo de nosso também.

Assim, nesse percurso, retornamos à nossa questão central:

*Como emergem e se configuram os processos identitários dos docentes EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ IFRR dentro da (inter)relação das dinâmicas subjetivas, profissionais e institucionais?*

Essa questão, tão repetida ao longo dessa tese, ecoou em nossas mentes, como nosso elemento norteador, de curiosidade epistêmica, convertida em artesanía intelectual, construindo-se e desconstruindo-se nessa caminhada chamado de pesquisa acadêmica. Assim, chegamos a algumas (in)conclusões que podemos ilustrar abaixo

Figura 10- Fluxo dos achados da pesquisa e sua relação com os processos identitários docentes.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mais uma vez, valemo-nos das metáforas, tão ricas e profundas, para ratificar que os processos identitários docentes EBTT do IFRR alinham-se à três dimensões as quais chamamos de “nó górdios”, em uma alusão ao trabalho de Alexandre, o Grande, considerado complexo e insolúvel: o primeiro, compreender o IFRR.

Nesse ponto, cumpre destacar que os nossos achamentos indicam uma complexa rede de sucessivas legislações que conformam os Institutos sem, na verdade, reverberar no cotidiano docente de forma que esse mesmo professor sinta-se parte importante dessas mudanças, ou até mesmo as compreenda transformando a sua práxis diante da nova realidade. Vimos que esse primeiro ponto traz o que chamamos de angústia institucional e ecoa nos docentes de modo a confirmarem a incompreensão sobre o que é o IFRR de fato.

Salienta-se que, mesmo com inúmeras tentativas institucionais para dar conta dessa compreensão, a sensação que muitos esboçam é a de que *“Os Institutos não nasceram prontos, eles estão sendo construídos, reinventados a cada dia.”* (P08) e por isso que *“Trabalhar aqui são muitos desafio, são muitas contradições e muitas barreiras.”* (P07) pois *“somos muito plural”* (P3) e acaba que *“a gente faz muita coisa e a gente não faz bem nada”* (P.05). Nesse contexto, cremos que um processo formativo que parta dessas reflexões torna-se imperioso para que se compreenda a dimensão das mudanças e dos impactos dessas mudanças no nosso fazer cotidiano, como apontaremos a seguir.

A segunda dimensão, que se liga diretamente à nossa questão norteadora, é a construção do ser EBTT. E nesse ponto vale retomar: a carreira EBTT, como vimos em discussões anteriores, prescreve ao docente a necessidade de trânsito da educação Básica, Técnica e Tecnológica com possibilidade de verticalização da atuação até a Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

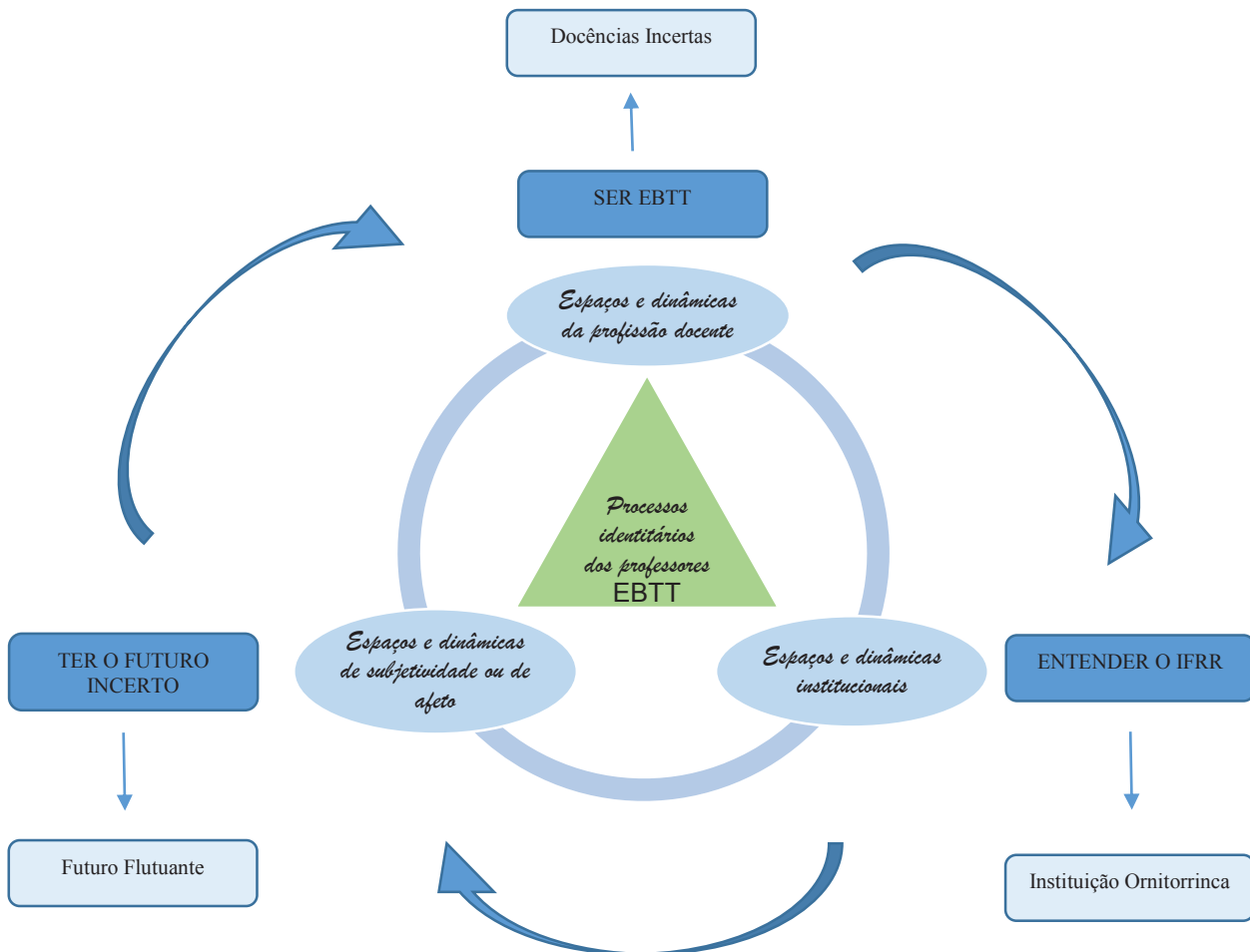
Em nossa análise, essa dimensão pluricurricular é um componente a mais nessa complexidade dos nós das construções identitárias no IFRR, como exarado pelos nossos entrevistados e multiplicado pelas observações do cotidiano, que revelam a percepção de que “*é essa carreira EBTT que é uma carreira que está em processo de construção.*”(P.08) e por isso tem-se a sensação de sermos “*um grande número de doidos nesse processo*” (P.07) já que “*se você é EBTT, então você está na educação Básica, Técnica e Tecnológica, é um malabarismo.*” (P.04).

Como apontamos em nossas análises, “*a principal representação da exploração do trabalhador flexível.*” (P.01) e “*a mais perfeita ideia de travesti*” (P.08) é sentida, cotidianamente, por aqueles docentes que no Instituto se encontram. E o que fazer diante dessa percepção? Consideramos, mais uma vez, a necessidade de uma formação para a mudança, pautada numa reflexão profunda da incompletude do ser docente e da fluidez das suas relações institucionais.

O terceiro nó desses processos identitários pode ser percebido a partir da lógica de “*ter um futuro incerto*”, sobretudo na percepção das dinâmicas e das exigências contemporâneas calcadas na lógica da autorresponsabilização do sujeito frente às demandas institucionais. É imperioso destacar que as angústias exaradas repetem-se diante da edificação de um futuro flutuante aliado à dúvida “*Que condições efetivamente os Institutos ou a escola por si só vai ter de fazer uma dita e almejada transformação na sociedade brasileira?*” (P01). Assim, entender essas dinâmicas de mudança socioculturais deveria também fazer parte de uma proposta de formação mais alinhada aos anseios docentes.

Alinhando os nossos achados analíticos ao fluxo das dinâmicas que compõem os processos identitários docentes propostos inicialmente, é possível observar que os espaços e dinâmicas institucionais inicialmente desenhados confirmaram-se pela nossa entrada no campo, revelando que os espaços subjetivos e de afeto encontram as angústias de entender o IFRR; já os espaços da profissão docente alinham-se às descobertas do ser EBTT, sempre inconclusão diante das celeridades atuais; e os espaços de subjetividade são atravessados pelo futuro incerto, inclusive gerador do chamado mal-estar docente.

Figura 11 - Fluxo (in)conclusivo da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, é possível afirmar que os processos identitários docentes alinham-se aos pontos de conflito e tensão exarados pela pesquisa e denominados nós-górdios e que uma possibilidade de desfazê-los ou “folgá-los” é investir em um processo de formação continuada atento às angústias e anseios do que é esta nova institucionalidade, inserida em um tempo de mutação em que as definições sobre a própria natureza da docência encontram-se fluidas e etéreas.

Isso pode se dar a partir de uma formação continuada e sistematizada voltada à educação profissional, capaz de subsidiar o enfrentamento do atual cenário de incertezas presentes no cotidiano de docentes das instituições de Educação Profissional (OLIVEIRA, 2012). Em certa medida, uma possibilidade de aliviar as tensões que permeiam a práxis docente em um contexto de exigências por novas habilidades, novas competências e contínuo estudo.

Muitos autores, e Oliveira (2012) é um deles, advogam por uma revisão dos processos de contratação dos docentes da Educação Profissional na perspectiva de uma exigência da formação pedagógica para o exercício da docência, já que o que se percebe é uma valorização da experiência profissional e da titulação em detrimento da reflexão efetiva acerca do fazer pedagógico.

Porém, isso não se aplica apenas aos professores dos Institutos cuja formação inicial é o bacharelado ou o tecnólogo. O atual modelo de licenciatura (3+1), em que os futuros docentes têm contato com a realidade escolar apenas à época dos estágios (1), e passam mais da metade do curso (3) submersos em conteúdos teóricos específicos da futura área de atuação também revelam que é preciso repensar a formação como um todo.

Esse cenário é agravado pela não legalização dos parâmetros formativos para os professores da Educação Profissional, cuja exigência não perpassa pela formação pedagógica, gerando como a consequência “a formação docente para a Educação Profissional e Superior fica a cargo das iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente, por isso existe a necessidade de sistematização de políticas de formação docente para ambos os campos de atuação.” (OLIVEIRA, 2012, p. 197).

Em 2008, na primeira Reunião do Ciclo de Palestras para a Discussão das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, ocorrida em Brasília, a professora Lucília Machado, discutiu em seu texto os *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional* alguns pontos que merecem destaque.

Para a autora, o docente EBTT trata-se de:

sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 18).

À guisa da discussão, adentraremos no referido texto, pois julgamos interessante pontuar como este constrói a necessidade de uma formação específica para os novos Institutos, inclusive propondo cursos de Licenciatura para Educação Tecnológica a fim de atingir os objetivos de uma formação mais articulada às especificidades dessa nova Rede. Como foi dito, o texto é fruto das discussões do GT Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, instituído no âmbito da SETEC, cujo objetivo era conseguir executar o item 7, do Plano Nacional de Educação, proposto em 2001, com prazo de conclusão em 2010.

Dentro deste Plano, havia a proposta de tanto modificar as normas que organizam a formação de pessoal docente para o exercício da EPT quanto instituir programas articulados de formação para a Educação Profissional e Tecnológica. O texto também aponta também para VIII Simpósio Educação Superior em Debate com o tema Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica é resultado do fecundo, realizado pelo o INEP e SETEC, em 2008.

Num histórico sobre a formação de professores para a Educação Profissional, é possível afirmar que até o presente momento o tema é marcado pela pouca consistência teórica e prática. Desde a concepção da Escola de Artífice, a formação vem sendo relegada, sobretudo pelo caráter prático que as instituições esboçavam no início. Apenas na década de 60, através de decretos e portarias, a formação para o exercício docente nas então Escolas Técnicas sofreu regulamentação formativa através dos Cursos Emergenciais dentro de uma Agência Formativa sediada no MEC.

Pode-se considerar que foi a época dos primeiros desenhos de cursos de formação específica para a docência na Educação Profissional, o que vem acontecer mais marcadamente na década de 70, com pareceres que instituem um currículo para a docência e a exigência de cursos de formação certificados pelo MEC. Contudo, em 1986, os órgãos responsáveis por esta formação específicas e as leis que se seguem incluem as Licenciaturas Plenas como formação necessária ao exercício da docência, indistintamente, o que em certa medida enfraqueceu a pauta de discussão sobre formação específica.

Na década de 90, a LDB afirma que:

À exigência primordial da excelência na formação, que precisa ser compatível também com a atual complexidade do mundo, somam-se outras exigências. Há necessidade de se estabelecerem marcos mais concretos da profissão, o que visceralmente está relacionado à determinação de plano de carreira digno, investimento público para a capacitação continuada dos profissionais na perspectiva de qualificação adequada à atual complexidade dos mundos do trabalho, carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador, infraestrutura escolar rica em recursos, dentre outros aspectos. Os Institutos Federais, assim como os Cefets que já oferecem licenciaturas, reúnem uma série dessas condições. (BRASIL, 2008, p. 28).

Assim, essa contextualização nos mostra o quão necessário se faz, a partir de uma reflexão endógena, pautada na pesquisa séria e comprometida com a qualidade do ensino na Rede Federal, trazer à tona discussões que envolvam uma proposta de formação. É possível afirmar que os Institutos Federais, como propulsores destas questões, estão construindo-se aptos a enfrentar mais esse desafio: formar-se para si mesmo. Como nos assevera um dos nossos entrevistados:



*“Mas eu acho que é preciso que se trace um perfil docente, não para cada um ficar numa modalidade, mas para garantir aproximações se não vai ser essa história de professores insatisfeitos e alunos insatisfeitos. [...] é um desafio muito grande, eu acho assim, que a gente ainda tem muito o que discutir sobre isso, por que há os que se adaptam, mas a gente ainda tem grandes dificuldades neste aspecto e isso tem emperrado.” (P2).*

Se considerarmos que a docência se constitui uma das mais complexas atividades humanas, na confluência de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes, em constante operação interativa, entenderemos que ela marca indelevelmente a subjetividade daqueles que passam pelo processo de escolarização. Por isso, alinhamo-nos a Tardif (2002) que nos lembra que os saberes e competências envolvidos na docência não são adquiridos apenas pela observação da prática, ao contrário, pressupõem uma consistente formação universitária que tenha como princípio a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto e da prática profissionais.

A superação desse quadro e a entrada na efetiva compreensão docente acerca dos seus processos de constituição identitária atravessam o investimento na formação do professor. Por isso, a formação de professores deve ser mais um processo de “tornar-se” do que apenas obter informações sobre como ensinar. Noutros termos, a formação de professores começa a ser cada vez mais entendida como um processo de descoberta e de desenvolvimento pessoal do que como um mero processo de ensinar como ensinar. (JESUS, 2002, p. 31).

Como nos lembra Esteve (1999, p. 142):

A formação permanente dos professores deve supor a constante disponibilidade de uma rede de comunicação, que não deve reduzir-se ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, mas, além disso, incluir também os problemas metodológicos, organizacionais, pessoais, sociais que, continuamente misturam-se às situações do magistério. A inovação educativa (que resgata o professor do “mal-estar”) ocorre sempre com a presença de equipes de trabalhos; a professores que, embora trabalhem individualmente, compartilham com os outros colegas seus êxitos e suas dificuldades, adaptando e melhorando continuamente, nessa comunicação, os métodos, objetivos e conteúdos.

Esse pode ser considerados um dos caminhos futuros dessa pesquisa: uma proposta de endoformação continuada para docentes EBTT do IFRR, que parta de uma reflexão crítica acerca da realidade e que possibilite desatar os nós vividos e conhecidos, há muito, por todos, já que enquanto lugar de formação, enquanto formamos estamos sendo formados. Porém, esse processo de nunca acabar deve se dar amalgamado a uma prática reflexiva pois “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, p. 16).

Nesse contexto e olhando a realidade que nos cerca, é possível afirmar que os processos formativos, que hoje, ficam no encalço de uma Política Nacional de professores (2009) para a educação básica, joga para as instituições, como no caso do IF, a responsabilidade por garantir espaços formativos aos docentes. Contudo, ao buscar por si esta formação, estes docentes esbarram, muitas vezes, em Mestrados e Doutorados que não valorizam a prática docente como princípio norteador dos seus currículos e fazem uma associação, por vezes confusa, entre a formação do professor-pesquisador como suficiente para enfrentar os desafios cotidianos da docência na Rede Profissional de Educação Tecnológica. Assim, a compreensão daqueles nós górdios ilustrados por essa tese ficam a cargo também do professor, que se autorresponsabiliza por mais essa ação, engrossando o caldo das angústias vivenciadas.

Esperamos, em um futuro próximo, poder aprofundar essa discussão e tantas outras, para que a humana docência dentro dos IFs possa reencontrar seu lugar, aliando-se a uma nova institucionalidade, ainda obscura, por certo dizer, mas que movida pela sociedade hodierna, também se mostra profícua de possibilidades ao docente e à sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, José. **Metodologias qualitativas: análise do discurso**. Porto: Universidade do Porto; Faculdade de Letras, 1998.
- BAJOIT, Guy. **Tudo muda: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- \_\_\_\_\_. Lá renovación de la sociología contemporánea. **Revista Teoría Sociología Contemporánea: cultura e representaciones sociales**, año 3, n. 5, sept. 2009.
- \_\_\_\_\_. El cambio sociocultural. **Revista Persona y Sociedad**, Universidad Alberto Hurtado, v. 25, n. 2, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BERGER, Peter. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, J. **Sociologia e sociedade**. São Paulo: LTC, 1978.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BOTELHO, Sandra Mara de Paula Dias. **Escola Técnica Federal de Roraima: retrospectiva da trajetória de desenvolvimento através da memória.** 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e diretrizes:** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de contas ordinárias:** relatório de gestão 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8006relatorio-gestao-2010-setec-versaofinal-cgu-pdf&category\\_slug=maio-2011df&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8006relatorio-gestao-2010-setec-versaofinal-cgu-pdf&category_slug=maio-2011df&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 8, p. 35-51, jul./dez. 2010.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson, 2007.

CORREIA, José Alberto et al. Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 388-407, maio/ago. 2012.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, M. I. **A docência como ação complexa:** o papel da didática na formação de professores. In Romnowski, J. P., Martins, P. L. O., & Junqueira, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat. 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni\\_tec\\_inst\\_educ.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Legisladores e intérpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DUBET, François et al. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. In: Sociedade e educação: dilemas contemporâneos. **Cadernos de Sociologia**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, v. 1, n. 1, jan./jun. 1999.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: Edusc, 1999.

FANFANI, Emilio Tenti. La educación básica y la cuestión social contemporánea. **Publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso**, Cuiabá: Editora da UFMT, v. 11, n. 19, p. 58-78, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesion en siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

FOLLMANN, José Ivo. Identidade como conceito sociológico. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 37, n. 158, 2001.

\_\_\_\_\_. Processos de identidade versus processos de alienação; algumas interrogações. **Revista Identidade**, São Leopoldo, RS, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1961. v. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Aimberê. **Geografia e história de Roraima**. 5. ed. Manaus: Belvedere, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação e Sociedade, 28(100), 1129-1152. 2007.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAIGER, Luiz Inácio Germany. Por uma sociologia dialógica. **Estudos Leopoldenses. Série Ciências Humanas**, v. 35, n. 155, p. 21-37, 1999.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artes Médias, 2005.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

GÓMEZ, Gregorio Rodriguez; FLORES, Javier Gil; JIMENÉZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Ed. Boitempo; São Paulo, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Katheryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese**. Porto: Asa, 2002.

KAUFMANN, Jan Claude. **A entrevista compreensiva**. Edufal, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALUSÁ, Silvana. Investigação Sobre a Atualização Docente no Ensino Superior Universitária. In: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de S. (Org.) **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Pedagogia crítica: uma metodologia na construção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARGINSON, Simon; ORDORIKÁ, Imanol. **Hegemonia en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica**. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria: México, 2010.

MARRERO, Adriana. La otra “jaula de hierro”: del fatalismo de la exclusion escolar a la recuperación del sentido de lo educativo. Una mirada desde la sociología. In **Sociedade e educação: dilemas contemporâneos**. Cadernos de Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. V.01, n.01 (jan-jun 1999). Porto Alegre: UFRGS. IFCH, 2007.

McLAREN, Peter. **La vida en las escuelas**: una introducción a la pedagogia crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

MEAD, George Herbert. **Espíritu, persona, sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1982.

MEKSENAS, Paulo: **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2012.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. Droit International de l'Éducation: Une Discipline Nouvelle? **International Review of Education**, v. 54, n. 2, p. 193-210, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. Os professores e o ‘novo’ espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista: o Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 1972.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo, 2000.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser Bacharel e Professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Revista Holos**, v. 28, n. 2, p. 193-205, 2012.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética) / Ernesto Ottone; Tradução Emiliano G. Waiselfisz. - Brasília; MEC/INEP, 1993.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. *Campinas*: Editora da Unicamp, 2009.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2003.

#### **PDI. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFRR (2014-2018)**

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor**. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise** – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

SACRISTAN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, A.R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos de aprender e ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SETEC. **Documento Base da Educação Técnica Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007.

SILVA, Rosália de Fátima. **A entrevista compreensiva**. Texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação. Natal: DEPED; UFRN, 2002.

\_\_\_\_\_. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Educação em questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.



SILVA, Tomaz Tadeu de; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SUAREZ, Hugo José. La Sociologia en una sociedade em mutación: entrevista com Guy Bajoit. **Revista Argumentos**, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Distrito Federal, México, n. 48/49, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Moacir Gubert. **A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto do Ensino Superior no Brasil**: o caso do IFC–Campus Rio do Sul. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

UNESCO. **Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo**. 2014.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. **Políticas Públicas para a educação profissional de Nível Médio (1996-2011)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio do Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS, 2014.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003.

WEIL, Pierre. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

WOLFART, Graziela. Entrevista a Guy Bajoit. **Revista IHU On Line**, v. 8, n. 283, nov. 2008. Disponível em: <[www.ihuonline.unisinos.br/revistaihuonline#283](http://www.ihuonline.unisinos.br/revistaihuonline#283)>. Acesso em: 21 out. 2015.

## APÊNDICE A - ENTREVISTAS INTEGRAIS

## 1. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 01 – Professor 1

DATA: 26 de maio de 2014

INÍCIO: 10h00

TÉRMINO: 10h30

DURAÇÃO: 30'03''

- 1) Recentemente, em um conversa informal, o senhor afirmou que o professor do IFRR é um mondrongo. Poderia explicar melhor o que isso significa?

“Na realidade eu não falei que o professor é um mondrongo, a institucionalidade do IFRR é um mondrongo, né. A construção da identidade da instituição é desde a sua concepção, mesmo considerando todo o arcabouço legal que existe, saímos de uma estrutura, vamos considerar nova, do início do século XX, de Escola de Artífices para depois escolas técnicas, pra depois CEFTS, este CEFETS ele caminhou rápido em alguns estados do país, inclusive criando a Universidade Tecnológica do Paraná. [...] e os demais todos os outros foram criados como Institutos Federais. Na realidade, o mondrongo é a instituição porque, como você mesmo está tentando buscar, tanto a identidade do Instituto quanto uma identidade de quem está trabalhando no Instituto, então ser mondrongo é o ser instituto na forma que ele está, uma vez que como nós somos instados, cobrados, a desenvolver pesquisa aplicada, pesquisa avançada, se nós pegarmos o desenvolvimento do Brasil, então vamos pegar rapidamente, o que aconteceu na década de 70 80, as transformações do mundo capitalista todo, fora do país, o país saindo de uma ditadura não investiu na indústria de transformação, ou seja, não investimos em pesquisa, objetivamente, dizer que o brasil investe em pesquisa, certo, é algo muito sério, no meu entender, nós continuamos sendo exportador de matéria prima, por mais que os esforços sejam feitos etc. e tal, que condições efetivamente os Institutos ou a escola por si só vai ter de fazer uma dita e almejada transformação na sociedade brasileira? Então quando eu digo que o Instituto é um mondrongo é porque nós somos enquanto professores a principal representação da exploração do trabalhador flexível, certo, mesmo que alguns digam você é professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica então você tem que estar pronto par dar aula no ensino médio integrado, no proeja, na pós graduação, no bacharelado, no curso de tecnologia, que ser humano objetivamente terá todas as ferramentas para atender uma necessidade de demanda de cursos no Instituto que oferece uma verticalização de ensino, certo? Ou seja, desde a formação inicial e continuada até a pós graduação sem garantir que aquele aluno que entra na formação inicial e continuada para acessar um curso técnico no Instituto tem que passar por uma peneira. Quando ele sai desse curso técnico que ele quer entrar num curso de graduação, tem que passar

por uma peneira, ou seja, o Instituto federal, não mudou a forma de ser e estar na sociedade brasileira na sociedade capitalista brasileira, que forma ser e estar, certo, é peneirar, é não conseguir dar a chance para todo mundo, então o mondrongo não é o professor, o mondrongo é o Instituto federal, na sua forma de ser sem uma identidade, dizer que tem uma identidade por que está na lei, não garante com que nós possamos realmente desenvolver potencialidades dentro desta instituição. [...] é um trabalho de Sísifo, nós vamos continuar rolando com a pedra montanha acima e quando estiver próximo do cume nossa forças se esvaem e a pedra rola para o início da montanha e se você observar é isso que tem acontecido na educação profissional brasileira, certo, se você observar todos os documentos do Ministério da educação das políticas de educação profissional, só para contextualizar [...] fala de utilizar o trabalho como princípio educativo da educação [...] faz-se um ecletismo muito grande de pensamento teóricos sérios com o que o capitalismo quer na atualidade, certo, ou seja, o capitalismo ele cria seus próprios coveiros, certo, eu tenho muito medo que o instituto federal se transforme num coveiro desse, formar profissionais para trabalhar aonde e de que forma? Certo, então assim, o mondrongo é o instituto, precisamos sim construir sua identidade para que ele deixe de ser um mondrongo e crie uma forma e que essa forma possa realmente nos dar condições.

2) Em recente evento o senhor afirmou que há muito engodo na Educação Profissional, o que o senhor quis dizer com isso?

[...] o engodo da educação profissional é justamente o que eu acabei de falar, o trabalho como princípio educativo, dizer que, certo, os institutos ou a educação profissional por si só ela vai contribuir para transformar essa sociedade numa sociedade mais igual, numa sociedade menos, é, menos desigual, uma sociedade em que terão mais oportunidades, como que essa responsabilidade é dada para a educação profissional? De que forma isso? O engodo é esse? O engodo é dizer que nós vamos transformar a sociedade, certo, sem mudar a forma de ser desta sociedade. A educação profissional ou a educação por si só vai ter essa força? Então o engodo é esse. [...] o engodo na educação profissional é a responsabilização que é colocada na educação por si só dessa transformação social que não vai transformar por que a gente continua formando profissionais ou bons ou ruins [...]

3) Em resumo, o que é para o senhor ser professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFRR?

Primeiro o que é ser professor em qualquer situação dessa sociedade é um desafio. Segundo, ser professor no instituto federal, qualquer instituto federal, e aqui especificamente na nossa

realidade no instituto federal de Roraima, é, é ser um professor que seja capaz, certo, de entender, o que é educação profissional. O que é educação profissional, certo, nesse país de desigualdade? A quem realmente está destinada essa educação profissional que nós queremos colocar. Porque digo isso, certo? Porque a partir do momento que o professor entende que essa educação profissional ela está para, se nós pensarmos muito bem, ela está para atender determinadas demandas da sociedade, de que? De formação de técnicos, né, muitos são as pessoas que em algum momento da vida não conseguem passar do vestibular para cursar a faculdade, e passam para o Instituto Federal, mas na primeira oportunidade de passar para uma faculdade, certo, essa pessoa abandona o curso, por que eu estou fazendo essa contextualização? Por que a gente ouve o professor dizer para o aluno: por que que você está fazendo curso técnico, por que você não vai fazer uma faculdade? Ou seja, é uma contradição, uma tensão que nós vivemos, é, por que os professores têm que entender que a educação profissional ela é, ou ela está para a sociedade brasileira, na perspectiva de que nós precisamos formar profissionais para atender diversas demandas. É possível também que a forma que ela está sendo posta para a sociedade, certo, esteja sendo de forma errônea. É possível, né? [...] então, trabalhar aqui, primeiro, é que o professor tenha a certeza ou que o professor seja convencido da importância dele enquanto professor educador. Né, e não um professor que vá formar um fazedor de coisa, um técnico por si só, alguém pode dizer, não mais a gente aqui trabalha numa perspectiva da formação humanista. Será? Será? Né, será que a forma que nós estamos sendo professor aqui, certo, nós estamos trabalhando realmente numa perspectiva humanista, ou seja, de abrir um leque de opções para que esse aluno que esteja aqui saiba da importância dele para a sociedade? Né, então ser professor de educação profissional, ser professor no instituto federal, passa e perpassa pela necessária construção de identidade desse professor, que ele se sinta, realmente, inserido no processo, e quem é esse professor? Esses professores não são apenas os professores da área técnica, né, ou seja, os professores das disciplinas propedêuticas, ele tem que entender que ele é um professor da educação profissional e que ele tem que trocar figurinhas com esse professor da área técnica, e que esse professor da área técnica ele também tem que ser sensibilizado, ele tenha que ser convidado e tem que ser mostrado para ele a importância de ele conhecer sim as teorias da pedagogia, conhecer sim, as teorias que vão dar embasamentos para uma formação social mais justa. Por que, até então, vou repetir o que eu disse, a gente continua ouvindo professores de a área técnica dizer que eu não sou professor, eu sou formado nisso ou naquilo, ou seja, de uma área técnica específica, então isto está para o professor do ensino médio integrado ao técnico na modalidade educação jovens e adultos, no ensino médio integrado [...] e também na tecnologia, certo, tem que desenvolver tecnologia, mas tem que ter essa

perspectiva da formação humana. Então, ser professor da educação profissional para superar o engodo, certo, e para nós construirmos uma identidade e deixarmos de ser mondrongs, é ter uma identidade de professor da Educação, já está dizendo, Básica, Técnica e Tecnológica, não está separado, é uma coisa só, certo, que é aí é o que nós chamamos de o verdadeiro desafio, estar pronto para tudo.

4) Professor, nós já encerramos as perguntas, mas me ocorre que seria um ponto a esclarecer na sua fala, quando o senhor nos coloca essa questão de haver uma certa divisão daquele profissional que hoje está atuando como professor mas que tem uma formação técnica e o professor das áreas propedêuticas. O senhor usou esta expressão “trocar figurinhas”, né, eu queria que o senhor esclarecesse um pouquinho mais essa troca de figurinhas e até que ponto institucionalmente, enquanto instituto, temos responsabilidade nesta troca de figurinhas. Com é que poderia se dar essa troca?

Eu penso que essa troca de figurinhas, esse jargão que eu utilizei, ele se dá a partir do momento em que a instituição ela estabeleça e acompanhe, certo, execute e avalie um programa de educação permanente, não gosto de chamar de educação continuada, quando falo de educação permanente, eu falo de pegar todas as experiências, todas as dificuldades que existem em sala e transformar isso, certo, em oportunidade de trocas figurinhas, de aprendizagem, então essa troca de figurinhas é pegar aquele professor, como nós tivemos aqui, que acreditam que os alunos da EJA, não vão aprender determinado assunto, certo, não vão aprender por que não vão aprender ou não vão aprender por que eu não estou disposto a ensinar? [...] essa troca de figurinha é estabelecer um programa de educação permanente, estabelecer momentos que não sejam momento de sacrifício. [...] essa troca de figurinhas em todas as áreas, mas quando eu especifiquei da área profissional propriamente dita, eu sou enfermeiro [...] o pessoal da tecnologia tem muito a contribuir com a gente, até mesmo o pessoal da pedagogia, talvez tenha que desenvolver mecanismos de acompanhamento do ensino da área técnica e tecnológica [...] acredito que a forma de ser da educação profissional do ensino técnico e tecnológica é diferenciada, e isso precisa ser construído e não vai ter outra instituição para construir se não formos nós [...] então é necessário que o instituo crie um programa de educação permanente para haver essa troca de figurinhas e quem sabe a gente realmente construa essa identidade do professor e do instituto enquanto uma instituição responsável para a formação profissional, para a pesquisa aplicada, para a inovação que é tudo isso que está na nossa lei, mas até que ponto nós vamos conseguir isso com os poucos incentivos que nós temos.

5) Pegando essa última parte que o senhor colocou e casando um pouco com a sua antiga lotação, os cursos em que o senhor ministrava aula, o senhor coloca no fim da sua fala as exigências que essas leis incutem ao professor da educação profissional, o senhor transitou da educação técnica ao ensino superior e à pós-graduação. Como o senhor vê esse trânsito aliado a essa exigência de fazer pesquisa aplicada, fazer a inovação tecnológica, pensar no desenvolvimento social através da extensão que são os três pilares aí da nossa instituição, aliado a essa necessidade de transitar em várias modalidades de ensino. Eu queria que o senhor falasse sobre isso?

Eu costumo dizer que eu fui meio privilegiado, desde a minha formação no ensino técnico, eu acredito que eu tive, eu sou técnico de laboratório lá no ensino médio, nos moldes da 5692 de 1971, no entanto eu tive uma professora que ela não era normal, graças a Deus, eu sempre tive professores que não eram normais e eu devo muito a essa pessoa, certo, que ela dizia assim a escola, e realmente, o colégio Amazonense Dom Pedro II em Manaus tinha tudo aquilo que gente vê nos livros, nós tínhamos os melhores equipamento para fazer um técnico de laboratório, nós tínhamos até laboratório, mas nada funcionava, era o inferno brasileiro, eu tinha o equipamento mas não tinha o reagente, eu tinha o tanque de anatomia mas não tinha as peças anatomia, e aí essa professora, ela dizia mas nós temos que fazer isso aqui funcionar, e eu passei três anos do meu ensino técnico junto com essa professora e mais um grupo de maluco fazendo pedágio, cachorro quente, para comprar os reagentes, e nós colocamos aquele laboratório certo que ia ficar parado pelo menos na minha época por pelo menos três anos para funcionar de manhã, de tarde e à noite, para formar técnicos em laboratório de análises clínicas. A partir daí, eu fui para enfermagem, certo, como eu disse, meu currículo, tem lá didática, administração, então nós tivemos uma formação diferenciada, e tive também a grata satisfação de uma professora que colocou a gente na comunidade, e aí nós fomos para a comunidade, ou seja, essa minha formação desde o ensino médio passando pela graduação me colocou como um profissional, acredito que um profissional diferenciado para entender algumas questões e, eu sou professor desde 1987, quando eu tava no segundo ano de faculdade, certo, eu precisei trabalhar e fui ser professor, então, assim, eu sempre procurei dar dinamicidade nas minhas aulas, essa transição feita dentro desses diversos cursos se você observar todos eles estão ligado à área da saúde, ou seja não me tirou do eixo saúde [...] mas não é fácil por que não tínhamos só o curso técnico subsequente, depois veio o PROEJA, É o desafio até hoje, fazer o PROEJA acontecer na forma que tem que acontecer, e só tenho uma resposta par isso, professora, ou o professor ele quer ser professor e se dedica, certo, e tenta buscar, trocar figurinhas com outras

peessoas, e ai nós sempre tivemos um equipe, pelo menos na área de saúde de serviços, aqui , de gestores que eram comprometido, que são comprometidos, hoje estão em outros cargos maiores, mas são pessoas comprometidas, mas de certa forma, de certa forma, a gente perdeu um pouco dessa impregnação, nos novos que estão vindo, não sei dizer se por conta da formação recente do ensino superior no Brasil, certo, ou não sei dizer ou até posso dizer, certo, que o baixo estímulo para continuar docente nesse país faz com que a gente tenha um certa regressão, certo, no compromisso por que uma formação que não te dá condição necessária ou mínima necessária que a gente sabe que quando a gente sai da faculdade não está pronto, a gente vai se preparar ao longo da vida, mas tem um certo cabedal, né, alguma coisa acumulada, mas esse coisa não foi acumulada mínima, ela dificulta quando a gente chega no exercício da profissão em qualquer área e ai quando chegar na docência que vai ter uma turma com 35 alunos ou até que sejam menos alunos, mas que já vem com uma formação básica esfacelada, mal formada, certo, alcançar o nível de qualidade transitando por todas essas áreas, nível técnico, nível superior, pós graduação, alcançar uma qualidade se a instituição não der um suporte mínimo necessário, vai ficar somente à cargo do professor e este professor cansa muito antes do que aqueles que cansavam antes. Ainda bem que eu ainda não estou cansado. Mas eu conheço pessoas que estão a menos tempo que eu e tem aqueles que só reclamam, tem aqueles que buscam novos horizontes e que passam muito tempo reclamando e deixam se preparar de forma adequada. Eu só espero que a gente possa construir de fato essa identidade da instituição para deixar de ser esse mondongo e retomar a construção da identidade desse professor da educação profissional. Quem é esse professor?

## 2. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 02 – Professora 2

DATA: 27 de maio de 2014

INÍCIO: 10h00

TÉRMINO: 10h11

DURAÇÃO: 10'25''

- 1) Em recente evento a senhora afirmou que há multifunções atribuídas aos IFS, o que a senhora quis dizer com isso?

Eu atribuo estas multifunções à própria natureza de cada curso no qual os professores são lotados, são convidados a dar aula, então a gente, por mais que a finalidade foco seja o ensino técnico e tecnológico, mas cada curso tem a sua peculiaridade. Cada curso tem o seu perfil profissional, que mesmo eu enquanto professor de uma disciplina que é comum aos cursos, eu

preciso na ação de planejamento, no olhar diagnóstico desse curso, ter claro as características de cada um, aí você versa de um secretariado técnico até um nível superior em análises de sistemas ou uma licenciatura

- 2) Neste mesmo evento, a senhora questionou se de fato o professor tem clareza quanto à identidade institucional e quanto à sua identidade. Poderia falar um pouco mais sobre isso?

Olha, eu particularmente vejo que nós não temos claro essa identidade por que assim eu, embora tenha um tempo grande já na instituição, vejo o quanto ainda a gente não tem claro no nosso olhar qual é de fato o papel do Instituto Federal no processo formativo para uma sociedade que caminha para uma dimensão principalmente no estado de Roraima uma dimensão de definição econômica, de definição política, e aí assim a gente vem com uma formação 'principalmente nós professores da área de humanas, com uma formação que até que ponto cabe esse olhar que eu trago da licenciatura que eu fiz ou dos cursos de formação mais geral para a ação daqui. [...]

- 3) Em resumo, o que é para a senhora ser professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFRR?

Complicado né (risos)... é esse multi, mas eu vejo que precisa primeiro eu acho que umas das condições é a gente se identificar nesse tripé de cursos que vão desde os meninos, os adolescentes de 12 13 anos, que entram na educação básica, até a saída final que é a formação continuada, nível superior e até a pós graduação e pra isso de que maneira eu consigo me identificar e perceber esse papel formador que passa por essa vamos dizer assim, por essas atribuições e esse desejo de trabalhar do adolescente até o adulto. E aí naturalmente eu preciso ter muito claro que eu vou precisar dentro da minha opção de professor e perceber a linguagem, o foco pedagógico que eu tenho que ter pra cada nível, e isso não é fácil, isso muitas vezes não é culpa do professor, é até fruto de sua formação, e de sua identidade e aí vem grande reflexão nós não temos como fazer grupo um pra cada grau e modalidade. Mas eu acho que é preciso que se trace um perfil docente, não para cada um ficar numa modalidade mas para garantir aproximações se não vai ser essa história de professores insatisfeitos e alunos insatisfeitos. [...] é um desafio muito grande, eu acho assim que a gente ainda tem muito o que discutir sobre isso, por que há os que se adaptam, mas a gente ainda tem grandes dificuldades neste aspecto e isso tem emperrado.

- 4) Percebi em sua fala que a senhora tocou na questão de formação, como então garantir esse olhar formativo dentro de um grupo tão heterogêneo quanto o que nós temos no



Instituto, formados por licenciado e não licenciados, bacharéis e licenciados. Como é que a senhora vê essa questão da identidade do docente perpassando estas diferentes formações?

Esse é outro desafio, eu não consigo perceber e imaginar uma instituição de ensino sem formação, acho que é um ponto básico e aí essa formação tem que ter várias vertentes. Nós que chegamos com a formação pedagógica, vamos dizer assim, nós que temos acesso ao entendimento ao que é o ensino específico, ou seja o ensino profissional que é o objetivo maior da instituição pra que a gente possa enquanto área de formação humana e até os pedagogos que atuam aqui ter clareza teórica de qual é a finalidade do que nós fazemos enquanto ação que vai, por exemplo, na área de formação de professores, como é que eu que sou pedagoga, quando trabalho com didática, com as práticas pedagógicas, como que eu converso com as disciplinas específicas, próprias, daquele curso, da formação que são a identidade desse curso, por outro lado como é que eu faço o engenheiro, os profissionais liberais, que aqui vem pra formação específica se apoderarem da dimensão pedagógica que eles precisam ter, nós precisamos ser aqui uma fonte de formação interna [...] muitas vezes, a gente se depara e temos exemplos aqui de professores que do ponto de vista prático são excelentes mas quando caminham a entender o processo formativo eles tem dificuldade de entender o processo. Então assim eu não concebo e acho que é a grande alavanca daqui é a retomada formativa constante. Para entender o nosso papel dentro de uma instituição que está preparando para o ambiente tecnológico.

### 3. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 03 – Professor 3

DATA: 29 de abril de 2015

INÍCIO: 08h49

TÉRMINO: 09h16

DURAÇÃO: 27'25''

Após a leitura do termo e das condições da pesquisa, primeira pergunta:

- 1) O que é ser professor do IFRR?

Eu vejo duas respostas, uma resposta complementa a outra, a primeira é o que é ser professor, porque eu não tenho formação em licenciatura, então como eu não tive a formação acadêmica acaba sendo uma descoberta para mim da sala de aula o dia a dia. Então pra mim ser professor no século XXI, principalmente, trabalhando com adolescentes, é você conseguir estimular o aluno além de você ser um professor conteudista de sala de aula, é você conseguir mostrar para o aluno em sala de aula que aquela não é informação completa, que ele pode e deve buscar complementação desta informação em livros, em revistas, na internet. Então esse é meu

primeiro entendimento como professor. Eu acho que é você conseguir mostrar para o aluno que você está ali como um parceiro, não aquele que vai lhe dar uma nota negativa e lhe reprovar, mas sim entender que faz parte do processo de aprendizado ele buscar complementação em cima do conteúdo. E a segunda parte, o que é ser professor do IF, eu vejo que ser professor do IF é trabalhar com ponta, porque a gente vem de um histórico dentro de rede federal, de escola técnica, a gente passa pelo CEFET e hoje somos instituto federal, e eu acho que o professor do Instituto federal ele deve se reconhecer como um profissional de ponta. É aquele que a gente tem uma certa liberdade aqui pra produção, a gente saiu de um histórico muito educacional e hoje a gente está trabalhando nas três pontes que é ensino, pesquisa e extensão então eu vejo hoje o instituto federal e os professores do instituto federal muito próximos de uma pesquisa aplicada, então eu acho que isso beneficia o aluno, beneficia a comunidades, a partir do momento que a gente consegue produzir resultados que resolvam problemas da comunidade, então isso é graças a pesquisa aplicada, e graças a capacidade que a gente tem de resolver problemas então eu como sou da área da computação entender que eu sou o professor, que eu sou um provocador de sala de aula, mas que também eu sou aquele que vai estimular a produção de melhoramentos de novos produtos na área de computação que tem que resolver os problemas das sociedade, da comunidade, porque se eu não resolver se eu não fizer uma pesquisa aplicada eu acho que meu objetivo como profissional do Instituto Federal não foi atingido.

- 2) Do ano do seu ingresso na instituição, foi em 2010, para cá qual a sua observação sobre as mudanças no IFRR?

Eu acho que mudou essa ideia que a gente tava falando a pouco, hoje eu me sinto mais a vontade de fazer pesquisa, coisa que em 2010 a gente não tinha esse conforto por que em 2010 a gente tinha uma conversa de reunião pedagógica a gente tinha muita cobrança do aluno-professor, do horário de sala de aula, da sala de aula, e hoje em 2015, cinco anos depois, eu já sinto que nos corredores entre os professores a conversa pesquisa melhorou muito, e automaticamente os alunos se sentem mais envolvidos por que eles participam das pesquisa de iniciação científica e de outros projetos de professores, então foi a primeira coisa. Só que assim a gente ainda tem algumas coisas a melhorar no instituto, eu acho que esclarecer o nosso regime profissional, também deve ser uma coisa a se melhorar, porque como o Instituto federal ele não é centralizado quanto as regras tem algumas coisas que dependem do instituto em que você está, então aqui no Instituto Roraima a gente tem algumas regras para a questão de como usar as 40h de dedicação exclusiva do professor, no Amazonas a gente tem outras formas, eu conheci o instituto de Minas Gerais e lá eles já tem outra forma, então eu acredito que uma coisa que a gente precisa fazer de melhoramento de 10 anos para cá é entender o instituto federal como uma

unidade única e que a gente consiga pegar casos de sucesso de outros institutos e trazer para cá. A gente tem uma grande dificuldade no Instituto, especialmente no Campus Boa Vista por que a gente é muito plural, então a gente tem um professor que dá aula no ensino médio, que dá aula no ensino superior e que dá aula na pós-graduação e de repente ele não consegue fazer bem todas as coisas. Então de repente a gente tem casos de sucesso em outros instituto federais que como a gente está numa rede que a gente poderia divulgar isso daí, então é uma dificuldade que eu sinto hoje, mesmo depois de 5 anos que eu estou aqui, mesmo depois de algumas evoluções dentro da nossa linha profissional mas eu acho que a gente ainda está muito pulverizado, seria importante entender o perfil do professor, ou então um local em que ele se sinta mais à vontade e conseguir tirar o melhor dele é uma coisa que ainda não está bem definida na nossa carreira, nossa carreira diz que a gente é professor de tudo e eu me sinto um pouco desconfortável em ser um bom profissional em tudo, eu acho que para formar um humano, os professores eles tem perfis e isso poderia ser melhor utilizado em prol da sociedade da comunidade, a gente só está aqui por causa da comunidade, então acho que é isso

3) Qual o impacto das mudanças institucionais na sua docência? No teu fazer de dia a dia da sala de aula, você falou de algumas mudanças de 5 anos para cá, qual o impacto delas na sua docência?

Eu, em 5 anos de docência, eu tenho 5 anos como professor efetivo e 2 como substituto, então a em 7 anos de docência, eu evolui muito, mas eu acredito que foi o dia a dia com o aluno, umas das coisas que também a gente não tem bem definido aqui no Instituto federal é como a pedagogia, como o grupo dos pedagogos vão influenciar formalmente na sala de aula, hoje isso não está bem definido, hoje os meus planos de ensino, quando lidos, eu recebo depois de 6 meses, 7 meses, eu não consigo ter uma resposta rápida e de uma certa forma eu mesmo acabo revisando o meu próprio plano de ensino, então eu acho que a minha evolução como docente se deve muito a tentativa e erro que eu tenho com os alunos, então eu verifico em uma sala de aula que aquela forma de falar o assunto, deu certo, eles conseguiram aprender, e verifico que não deu certo, então eu tenho que trocar a metodologia, verifico que usar slide deu certo ou não deu certo, preciso mudar pra vídeo, a questão final é você conseguir chamar atenção do aluno e de fazer entender o conteúdo, mas eu sinto muita falta de ter uma conversa mais institucional no nível pedagógico, hoje, como eu sou professor de uma área técnica, é um pouco complicado você entregar a responsabilidade a um pedagogo de discutir não só os métodos avaliativos mas como você pode ter uma estratégia boa para você ensinar aquele conteúdo de técnico, é um pouco complexo, porque um pedagogo ele vai falar com várias linguagens dentro de uma

campus, é uma dificuldade que eu tenho, então, de repente, separar o grupo de pedagogos por áreas de conhecimento, onde tenha professor só da área da tecnologia, então ele consegue dialogar melhor com todos os professora da tecnologia, o que a gente não tem hoje, então eu acho que minha evolução se deve muito a tentativa e erro. Então a minha sugestão seria que a gente deveria se aproximar mais dos pedagogos e os pedagogos se aproximarem mais da gente, por que hoje no campus que eu trabalho, que é o campus Boa Vista, a gente ainda tem uma relação de “ah a pedagogia vai prejudicar a gente”, “ah a pedagogia vai penalizar a gente de alguma forma”, então eu entendo que como a gente trabalha em local educacional, os pedagogos deveriam ser nosso primeiros parceiros, só que é um processo humano, um processo de conquista, a gente não pode ser sempre, sempre receber o pedagogo toda vez que ele vai penalizar a gente por um ato, o que é que normalmente acontece, como é muito trabalho, a gente só consegue encontrar um pedagogo quando alguma coisa está errada e a gente precisa fazer...então o trato humano acaba sendo assim: “Encontrei um pedagogo é porque tem alguma coisa errada”, então eu acho que a gente deveria naturalmente mudar esse aspecto, a gente deveria fazer assim “ah, encontrei o pedagogo, que bom ele vai me ajudar em alguma coisa”, eu acho que seria uma abordagem diferente pra gente conseguir trazer o grupo de pedagogos para de fato melhorar a nossa aula, por que hoje isso é muito informal, o trato com o pedagogo é muito informal.

4) essa sua resposta já me dá um gancho para perguntar, qual é o IF que você deseja? qual é o IFRR que está no horizonte de desejo?

Eu, como eu acho que eu trabalho numa instituição de ponta, é o que eu acredito que eu faço todos os dias, eu não tenho muita experiência, na verdade não foi uma área que me aprimorei que é a extensão, não é uma área que eu me aprimorei, porque eu me aprimorei muito na pesquisa, pelo fato da minha capacitação no mestrado, eu acho que meu IF ideal seria você ter bem definido, pedagogicamente e estruturalmente, os cursos, por exemplo, se a gente tem o ensino médio, entender os desafios do ensino médio, entender que o nosso aluno quer sim passar no vestibular, e se ele está fazendo um curso técnico, a gente poderia dar um suporte a ele dentro daquele curso, por exemplo não só formar o aluno, mas de repente entender parceria que aquele curso poderia ter, onde ele poderia estagiar, fazer esse meio de campo, que hoje é teórico, não é prático, hoje a gente tem no papel, que o Instituto faz o meio de campo entre o aluno e o mercado de trabalho, mas ser de fato prático, fazer testes vocacionais, então assim entender os desafios do ensino médio e fazer bem o ensino médio, entender os desafios do ensino superior, que são outros desafios, e fazer bem o ensino superior e assim em outras áreas. Eu percebo que assim, como a gente faz muita coisa e a gente não faz bem nada, essa é a minha grande tristeza

mas quando converso com outros colegas de outros institutos, eu percebo que isso acaba sendo normal, não é um problema do meu campus, do meu instituto, como a gente mudou muitos nos últimos quinze anos a gente ainda está um pouco se estruturando, é uma instituição que ainda está ganhando forma. Então, meu Instituto Federal ideal seria fazer bem a modalidade de ensino que eu trabalho. Segundo ponto, que é um ponto muito importante, a parte administrativa poderia funcionar melhor, tanto a nível de comunicação, que é um dos principais problemas que a gente tem no campus, como o campus é grande, a comunicação é muito falha, então a gente precisa dar uma informação, o diretor precisa dar uma informação para o coordenador, as vezes isso demora, a comunicação é um ponto crucial a ser melhorado, e os processos, eu vim de experiência de outros locais que não são do governo federal, são empresarias, são economia mista, e que nestes locais está muito bem definido os processos, eles contratam selos de qualidade, então assim, se você gostaria de fazer uma declaração do seu curso, existe um processo definido e estipulado, bem definido, não é uma coisa do boca a boca, do falado, e eu percebi nestes locais que isso dava muito certo, eram processo bem definidos, e no Instituto federal eu ainda acho muito solto isso, na verdade no serviço público em geral é muito informalizado, e às vezes como a gente no nosso público é muito grande, são pais, idosos, crianças com necessidades especiais, são crianças adolescentes, o público é muito e acaba sendo muito confuso, quando eu preciso conversar com um pai com uma mãe, ela não sabe como se dirigir até a sala dos professores, porque ela nunca chegou aqui, então o administrativo seria o segundo ponto de melhoria que é entender isso como uma empresa mesmo, uma instituição pública, não só ensino, mas é uma instituição pública, e como tirar o melhor dos processos desta instituição pública. E por fim, fazer pesquisa aplicada, acho que isso me daria uma grande alegria que é ver o nome do Instituto federal, ver o nome dos nossos alunos, resolvendo problemas, então se a gente tem dentro dos arranjos produtivos locais, se Boa Vista tem um grande índice de água contaminada e a gente dentro do Instituto Federal a gente conseguir produzir uma pesquisa de ponta que melhore a água de Boa Vista isso pra mim seria muito gratificante, não só como professor, mas também como cidadão, então acho que o nosso papel como Instituto Federal, que o governo Federal que paga o nosso salário, é melhorar a vida nossa comunidade. E aí às vezes fico um pouco frustrado por estar só na sala de aula e não conseguir ver o impacto diretamente do nosso trabalho, então eu acho que o meu Instituto Federal seria esse, conseguir ver na prática, nos jornais, na mídia que o nosso trabalho está tendo um impacto positivo na comunidade.

5) Dentro dessa mesma pergunta, me ocorreu agora a gente conversar um pouquinho sobre esta questão que você colocou: o professor plural, o pulverizado, aquele que tenta fazer tudo mas

acaba não conseguindo fazer nada, como você disse. Onde você acha que está a questão central desta pluralidade? Por que que ela é tão negativa para a vida do docente? Que que é ser docente plural?

Eu não sei se eu vou conseguir responder tua pergunta ou se eu responder de um outro lado você por favor me corrige, mas eu acho que isso tem muito a ver com a questão da gestão, não do gestor, porque normalmente, e faz parte da história do povo brasileiro, a gente colocar a culpa em alguém, então se não está dando certo a culpa é do diretor, mas hoje eu enxergo a gestão em si ela não está bem definida, independente da pessoa que esteja lá, por exemplo, na visita técnica que eu fiz a Uberlândia, dentro de um Instituto Federal, o que que eles entenderam como gestão, a Lei que cria os Institutos Federais diz que a gente deve oferecer ensino PROEJA, ensino médio, ensino técnico, ensino superior e pós-graduação. Quando eu cheguei no Campus eles tinha um campus só de tecnologia, e eles não tinham ensino médio nesse campus, só tinham curso técnico e superior. Ai eu perguntei para a diretora do campus, eu falei “porque que vocês não ofertam ensino médio se tá na lei que vocês devem ofertar ensino médio?” “Não, na lei diz que o Instituto Federal Triângulo Mineiro deve ofertar todas as modalidades, não o campus, então o entendimento deles naquele instituto federal é que cada campus tendo as suas particularidades eles se juntam e conseguem cumprir a meta da lei, mas não obrigatoriamente todo campus cumprir todos os cursos. Então foi uma forma de você conseguir segmentar as áreas, então eu entrei no campus em Minas Gerais que só trabalha com tecnologia, então naturalmente as pesquisas eram mais melhores niveladas, melhores ranqueadas, por que você tinha um grupo de professores conversando sobre aquilo, e os alunos respiravam aquilo. Então isso me fez pensar se de repente a gente não precisa de melhores gestores, para propor estas melhorias, às vezes eu penso que nós somos na verdade reflexos de professores que tem uma carreira de sala de aula que se tornaram gestores, a gente não tem profissionais que se formaram para ser gestores e isso acaba tendo vários reflexos, por que pessoa não tem experiência de processos. Então eu acho que assim esse professor pulverizado ele poderia, eu acho que isso influencia negativamente na docência, porque ele pulverizado ele tem que ter diversas abordagens, ele tem que ter uma abordagem com adolescente de 13 anos e tem que ter uma abordagem com um adulto de 62 anos, e de repente ele não consegue fazer isso bem, então eu acho que isso prejudica o profissional, e ao mesmo tempo eu acho que se a gente tivesse uma conversa em nível de gestão a gente poderia ensaiar modelos de sucesso. Então eu poderia trazer um modelo “olha, eu vivenciei um modelo em Minas gerais que era assim, vamos tentar?”, aí a gente tenta e vê o impacto, como a gente está numa relação pública, a gente ainda tem muito receio de fazer mudanças, a gente tem medo da fiscalização e tudo o mais, mas eu acho que

como educação, como a gente reflete um pouco uma mini sociedade aqui dentro do Instituto Federal, a gente tem que ousar. Eu acho que pedagogicamente, educacionalmente, a gente poderia ousar em novas formas de educação e acho que como resolver essa pluralidade é entender esses minimundos, então por exemplo, o Instituto Federal, campus Boa Vista, ele tem um case de sucesso em Ensino Médio e ensino médio e superior, então vamos focar nestas duas áreas, vamos tentar fazer o melhor destas duas áreas, e aí a gente pode abrir outro campus para ter só o ensino Proeja que exige uma abordagem diferente com idosos, que é aquela pessoa que está a 40 anos sem estudar, você não pode estar naquela velocidade que você tem com adolescentes então vamos trazer profissionais capacitados para ajudar e trabalhar com eles. Então eu acho que a pulverização, na minha visão, prejudica o sucesso da aula, e como resolver isso seria entender novos modelos de outros Institutos Federais que possam ser usados aqui.

6) Indo para a última pergunta, que fala especificamente da tua trajetória, nos dados iniciais eu constatei que você é egresso, aluno egresso do CEFET, me conta um pouquinho desta sua trajetória até aqui. De aluno a professor, você já foi aluno aqui do CEFET, foi substituto aqui e agora é efetivo. Me conta um pouquinho.

É, eu costumo dizer para os meus alunos no meu primeiro dia de aula que eu tenho um grande respeito pela nossa instituição, eu só fiquei em Roraima por causa do Instituto, eu estou há treze anos no em Roraima e há treze anos no Instituto, eu fiquei em Roraima por causa do Instituto, em vim para ver rever a minha mãe e ela pediu para eu tentar fazer a prova da Escola Técnica, ela falou “olha meu filho, se você passar na escola técnica você fica, se você não passar você volta para Belém” que a nossa família é toda de lá, e eu só fiquei em Roraima por causa do Instituto Federal que naquele tempo era Escola Técnica, então eu vi todas estas mudanças, escola Técnica, passar a ser CEFET e CEFET a ser Instituto Federal e naturalmente e informalmente a gente cria arranjos sociais que são os nossos professores, eu conheço professores da era de 94 que eram meus professores e hoje são meus colegas de trabalho, e eu acho que isso é muito importante na hora de você sugerir melhorias, na hora de você conseguir enxergar o que foi, como aconteceu, e como você pode melhorar. É claro que profissionais mais antigos não aceitam uma opinião do tempo que eu não era profissional, do tempo que eu só era aluno, mas eu acho que mesmo naquele momento eu consegui construir aqueles arranjos sociais, então eu fiz todo meu ensino médio aqui, tive bons profissionais, como eu falei, eu identifico isso como instituição de ponta, porque enquanto meus colegas de outras escolas trabalhavam com profissionais especialistas, a maioria dos meus professores eram mestres, então isso era um diferencial para mim como alunos, saindo do ensino médio, eu fui pro ensino

superior, eu fiz o Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas aqui também no IF, fiz três anos de ensino médio, naquela época não tinha ensino médio sendo o técnico, era só ensino médio, então eu fiz três anos de ensino médio, e depois eu fiz mais 3 anos de curso superior aqui, foi o primeiro cursos de Tecnologia daqui, foi um aprendizado muito grande, porque era entender, foi o momento CEFET como política federal que eles colocaram a ideia do tecnólogo, então a gente foi a primeira turma que entrou no mercado com os preconceitos de tecnólogo, então a gente não tinha parâmetro nenhum, referencial nenhum, então a gente conseguiu superar, dar a volta por cima, então foi um momento de mudança de política governamental e ai era uma faculdade mais curta, eram 3 anos que me colocava mais rápido no mercado de trabalho, então entender isso como política governamental, a gente precisa de profissionais mais capacitados mais rápidos, então vamos segmentar profissionais. Então, eu fiz 3 anos de ensino superior aqui, saindo do ensino superior, ai venho um terceiro entendimento do mercado, a gente no Brasil tem uma forma de diminuir a palavra professor e ai eu entendo que quando a gente fala “ah eu sou professor” normalmente a pessoa fala “coitado, deve ganhar pouco” e quando eu falo que eu sou professor do Instituto Federal, as pessoas falam “ por que você não está trabalhando na área de tecnologia, o que você está fazendo de fato no mercado de trabalho sendo professor?” e ai, isso é uma coisa que a gente deve entender do nosso arranjo produtivo local, Roraima é um estado muito novo, então é um estado que precisa se capacitar, então a grande área de Roraima hoje na minha opinião é a educação porque a gente precisa formar novos profissionais, porque a gente não tem um mercado bem definido ainda, a gente não sabe qual e a grande área de Roraima, foi a indústria, depois virou comércio, é uma coisa não bem definida, e eu acho que cada vez mais a gente precisa de professores para capacitar bons profissionais. Então quando me vejo professor em Roraima eu entendo meu papel na sociedade, por que eu preciso melhorar o estado de Roraima e eu só vou conseguir melhorar isso capacitando novos profissionais, então eu fiz de tudo dois anos de professor substituto aqui e ai há 5 anos estou como professor efetivos, comecei no campus Amajari que é um campus do interior, e foi um campus que me deu uma nova experiência, porque eu trabalhei com comunidades indígenas, nunca tinha trabalhado em comunidade indígena, você conseguir explicar o que é um computador para um aluno, mostrar o que é internet, dar aula dentro de uma maloca, então isso é uma experiência muito rica para quem trabalha com tecnologia, e o Instituto federal me deu esta oportunidade, então eu trabalhei um ano e meio lá, e tô aqui há três anos e meio aqui como professor no Boa Vista, fui coordenador que foi uma experiência muito boa para entender os processos, mas atualmente tô só como professor e acho que para os próximos 5 anos eu não vejo em gestão mas me vejo melhorando a pesquisa que eu penso de



fato que é resolver problemas da nossa comunidade, então eu acho que isso ia ser muito gratificante pros pais dos alunos, falar olha “meu filho, trabalhou num projeto de pesquisa que resolveu um problema de Boa Vista e esta pesquisa é do instituto federal de Roraima”

8) deixo aqui o espaço aberto se você quiser pontuar mais alguma coisa, frisar mais alguma coisa...

Olha, a única coisa que eu posso contribuir é como eu sou professor de tecnologia eu acho que o grande desafio da educação hoje é você ter a tecnologia como algo que lhe beneficia, e para professor isso é complicado, por que normalmente o professor ele tem o hábito de ter o domínio da sala, e hoje não só com os adolescentes mas com os adultos também é um pouco difícil você controlar a atenção do aluno por conta da tecnologia, todo mundo tem celular, todo mundo conectado à internet, então é difícil você falar “olha, a partir de agora só eu que falo, ou vocês devem ter atenção total a mim.” Porque hoje você tem muitas formas de desviar atenção, então eu acho que a minha contribuição tanto na área de sociologia, de sociologia educacional é a gente entender que a tecnologia tem que ser ferramenta boa para gente, por exemplo se os alunos estão conectados, ótimo, uma fala que você faria em dez minutos, você fala em 10 e os outros 20 minutos eles têm que usar as tecnologias para buscar as suas respostas. Então, é uma forma de eles entenderem que eles precisam da tecnologia, por que de fato o que eu ouço não só dos colegas mas que eu leio em jornal e vejo em revistas é que muitos profissionais acham que os celulares estão prejudicando o trabalho deles. Eu acho que gente não vai conseguir lutar contra isso, os alunos eles usam a tecnologia e se a aula não é boa, ele não presta atenção, tem coisa melhor para ele prestar atenção no celular e no computador. E agente entender isso, a gente entender esse momento que nós não temos uma solução pra isso, então é o professor entender que ele vive no século XXI e que ele precisa ser amigo da tecnologia

#### 4. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 04 – Professora 4

DATA: 04 de maio de 2015

INÍCIO: 08h27

TÉRMINO: 08h42

DURAÇÃO: 14’32’’

Após a leitura do termo e das condições da pesquisa, primeira pergunta:

- 1) O que é ser professor do IFRR?

Eita, o que é ser professor do IFRR (pausa)... tudo, ser professor do Instituto é você entender o que é o Instituto, e é diferente de qualquer uma outra instituição, eu percebo desta natureza.

Desde de quando você ingressa você tem que ter conhecimento, não digo domínio, digo conhecimento das realidades locais, da realidade regional, e você precisa ter conhecimento do que é educação profissional, eu acho que isso é necessário e entender o que é essa educação profissional. Ser professor do instituto também é você se permitir trabalhar em várias modalidades de ensino, em vários níveis de ensino, ser professor no instituto é você se permitir transitar por vários caminhos (risos) e muitas das vezes a gente não quer não...

2) Do ano do seu ingresso na instituição, foi em 2007/ 2008, para cá qual a sua observação sobre as mudanças no IFRR?

Nossa, mudou tanta coisa...mudou muita coisa, em todos os sentidos... mudou no sentido físico porque antes a gente só tinha um campus, o Boa vista, que nem era campus, era CEFET, mas a partir do momento que a gente aderiu ao Instituto e diga-se de passagem fomos um dos primeiros da rede a aderir, eu não se foi o primeiro ou o segundo, acho que foi por ai, então a gente teve que entender essa lógica de dimensão física que ai a gente teve que partir pra interiorização, que isso era uma coisa que a gente não fazia com tanta frequência, a gente tinha algumas ações pontuais, mas dentro das disciplinas, dentro de curso, mas nunca numa ação de um campus físico. Além disso, mudou também a questão da estrutura organizacional, então, isso foi um parto, a gente entender essa estrutura de organização porque a gente vinha de uma modelo de gerenciamento e partiu para outro modelo totalmente desconhecido pela grande maioria, que recebeu as diretrizes de funcionamento, de como deveria ser esse campus, porém (risos) não na hora da execução disso daí a gente apanhou um bocado...e isso trouxe grandes celeumas no sentido do clima e da cultura organizacional teve que ser instituída...é outra coisa que mudou fortemente, a gente já fazia nos tempo de CEFET que era extensão e pesquisa, a gente já fazia isso, engraçado que eu sempre tive projetos de pesquisa mas a dimensão agora é outra, porque essas pesquisas elas já não são mais aquelas pesquisas só acadêmicas mas precisam ser aquelas pesquisas que precisam gerar um produto, que precisam dar uma resposta a comunidade, então isso também mudou, essa necessidade de aproximação da comunidade, não que antes não tivesse, tinha mas forçou-se nessa nova estrutura. Outra coisa que mudou foi a internacionalização que a gente não tinha a nível de CEFET, a gente outra coisa também que mudou muito em relação aos professores serem forçados à cultura da formação então com o Instituto então se forçou um ingresso em mestrados e doutorados e isso foi muito forte, isso impactou grandemente na formação do professor, e outra coisa que mudou, mudou a relação com o aluno e é assim eu preciso dizer, virou muito mais uma relação mercadológica, coisa horrorosa de se dizer né, mas é, então assim percebe-se que o aluno

ele virou um produto, ele virou um objeto que tem que ter um determinado fim, que ele é um número, ele é um número...

3) Diante destas mudanças que você falou qual que você acha que é o impacto delas na sua docência, no exercício da sua docência?

De todas essas mudanças a que mais impactou em mim, na minha docência, inserir a pesquisa dentro da minha sala de aula, eu fazia pesquisa no tempo de CEFET mas não era dentro dos meus componentes curriculares, eu fazia em relação a programas, o PIBICT, mas trazendo para questão agora do Instituto então eu me sinto no dever de trabalhar a pesquisa dentro do meu componente curricular, então nas minhas 60 horas, eu tento trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão. Eu tento fazer os três no meus componentes curriculares por que eu não consigo ver dissociado um do outros, então o meu aluno ele trabalha muito, ele reclama muito, porque é muito intenso, os meus componentes eles são muitos intensos, eu tento trabalhar no tripé...então esse foi um diferencial muito grande na minha docência e um outro diferencial muito grande na minha docência foi e eu sempre tive o desejo de continuar minha carreira profissional no sentido da formação continuada, eu sempre fiz isso, mas o mais gritante, depois da institucionalização quando eu que atuo no ensino superior eu precisei efetivamente correr atrás de uma formação estrito senso até pra dar respostas a essa nova institucionalidade, então estes foram dois grandes marcos na minha docência.

4) Partindo dessa pergunta e já encaminhando p última, Qual o IFRR que você deseja?

Aii (suspiro) o IF que eu desejo (risos) que pergunta miserável, olha com certeza é um IF democrático, IF que eu desejo, é um IF em que as pessoas se sintam participantes, em que tanto o aluno quanto o professor se sintam sujeitos, infelizmente essa nova institucionalidade, ela refletiu na alienação profissional, ela endossa a alienação por que ai, muitas vezes por causa de um cargo, por conta de uma perspectiva de uma viagem internacional, eu passo por cima de tudo e de todos, no tempo de CEFET isso não era tão gritante, existia não vou dizer que nunca existiu, a alienação sempre existe (risos). Mas, antes ela era velada, mas agora ele é muito palpável e as relações elas se perderam e as relações que eu falo é a dimensão humana dentro do contexto escolar, a gente trabalha tanto a dimensão humana, mas que dimensão humana é esta, e eu venho vendo que a gente está reforçando uma desumanização, então o IF que eu desejo é um IF que traga as discussões filosóficas, atreladas sim a um desenvolvimento, a um progresso, mas sem perder de vista ética, esse é o IF que eu desejo.

5) Voltando professora na tua fala, que você falou muitas vezes o professor precisa se permitir transitar. Como é que você avalia essa permissão? Como se permitir transitar por esta instituição tão (interrupção da entrevistada –“ pluri”), isso tão pluri?

Eu acredito que pra que isso aconteça a formação dentro do instituto, esta formação continuada, dentro do Instituto ela tem que ser necessária, por que como eu posso me permitir trabalhar numa modalidade Eja que eu nem conheço o que é EJA, eu vou reproduzir uma lógica do ensino médio dentro da Eja, como que eu vou trabalhar com pós-graduação, dando aula na especialização, se eu sou um professor que só atuo na EJA, e eu não sei o que uma pós-graduação? E esse se permitir tem que estar atrelado efetivamente a uma formação continuada, dentro do Instituto.

6) Nessa perspectiva, o se permitir então passaria pela instituição ou pelas necessidades individuais que o professor coloca sobre si mesmo?

É um se permitir institucional, porque se eu tô dentro de uma instituição eu já não sou mais eu só, sou eu só mas dentro de um contexto, muitas das vezes o meu querer pessoal ele não me dá subsídio necessário, às vezes eu até quero, e eu até busco fora formação, mas eu tenho que entender que eu estou dentro de um instituição que é diferente de qualquer uma outra.

7) E por que ela é diferente de qualquer outra?

Primeiro porque a gente trabalha em rede, por mais que as universidades elas tenham as suas associações, contratos uns com outros, mas elas não trabalham em rede como nós trabalhamos, então aquilo que é executado lá no Ceará, ele é e executado aqui também, então passa primeiro por isso. Em segundo, esse processo de formação ele, sim tem autoformação, mas ele também tem este processo num contexto maior, nessa formação com os pares, então não só sou eu, mas tem que ser eu e o outro, até porque, necessariamente, dentro do Instituto eu penso que a gente precisa trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, então eu sozinho não vou fazer verão nem que eu queira, porque dentro de uma formação profissional a gente precisa também aliar as outras dimensões.

8) Na sua opinião qual seria o impacto direto da ausência desta formação?

Nossa, o impacto direto (riso) seria muito grosseiro eu dizer que o impacto direto incide na evasão, incide na (risos) no absentéismo, incide nas perdas de processos,

8.1 Você acha que impacta nestes elementos?

Também

9) Dentro desta nova configuração dos IF que você pontuou bem, essas mudanças, você acha que o Instituto de Roraima possui uma identidade hoje?

Engraçado que eu acho que foi um ou dois anos atrás que eu me lembro que quando a gente assumiu a gestão a nossa bandeira era essa, identidade (risos). Que identidade nós temos? Então essa discussão institucional ela não é tão recente, já faz um tempo, mas eu acredito que infelizmente a gente está afirmando identidade, mas que eu não sei se é a identidade que a gente

precisa ter, por que estamos formando uma assim, focada naquilo que eu falei (risos), não ética (risos).

Encerrando...

## 5. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 05 – Professora 5

DATA: 24 de agosto de 2015

INÍCIO: 14h30

TÉRMINO: 14h45

DURAÇÃO: 14'97''

Após a leitura do termo e das condições da pesquisa, primeira pergunta:

1) O que é ser professor do IFRR?

É um sonho realizado, mesmo no antigo CEFET era um desejo até pelo que se via e pelo que se sabia, uma escola de referência, então era um sonho trabalhar aqui. Depois que você está aqui é que vê que isso aqui são desafios. Trabalhar aqui são muitos desafios são muitas contradições e muitas barreiras a serem vencidas..

2) Que desafio seriam esses, que barreiras seriam essas, que angústias seriam essas?

Existe muita burocracia.... que o que a gente mais deseja é promover o ensino, a pesquisa, a extensão e não a educação que seria nosso papel, mas de fato não é o que acontece. A gente tenta ali dentro do quadrado da sala de aula, mas não é o desejo de todos, não é o que a própria instituição busca, ela não caminha assim. É como se a instituição não pensasse institucionalmente, e sim individualmente, envolvendo algumas pessoas que por alguns momentos estão na gestão, então não se vê o interesse coletivo.

3) E quais seriam estas contradições deste cenário que a senhora coloca?

Das regras não serem cumpridas. O que é regra que deveria ser cumprido por todos já começa pela própria gestão que ela mesma não segue as regras. Um exemplo o básico é que estar em sala de aula que é você cumprir sua carga horária cumprir com qualidade fazer o mínimo do que tem que ser feito. Muitos não fazem e não acontece nada. E vai desmotivando, na verdade você ser um péssimo profissional no Instituto Federal profissional é mérito, você leva vantagem, o bom profissional, ele é penalizado por ser bom.

4) E se a gente fosse definir quem é esse professor do Instituto hoje, qual é a sua identidade, as suas características, o que você diria?

Não sei se tem uma identidade, porque também eu não vejo. Várias vezes já sentamos para conversar, mas eu ainda não descobri o nosso foco. A instituição fala de um ensino técnico, mas na verdade não conseguiu canalizar levar para o direcionamento final do técnico, mas ao

mesmo tempo nós também não trabalhamos com foco concurso, vestibular, por que essa não é nossa identidade. Então eu confesso que eu me sinto perdida... não sei o meu foco...que é (aqui a entrevista foi interrompida por um colega que chegou ao recinto falando muito alto. Fomos à outra sala e continuamos.)

5) Então dando continuidade, a gente tava falando da questão do foco...

Bom, então como eu coloquei essa questão que eu não vejo, e os nosso alunos também sentem isso, porque se você for ver, eles não se sentem preparados para o mercado de trabalho, por que se fosse fazer um levantamento dos egressos, poucos são os que estão trabalhando realmente na sua área de formação, eles vão pra outros caminhos, então eu vejo que nós não estamos atingindo nosso foco. Outro ponto que eu vejo são os cursos que nós estamos ofertando não estão seguindo necessidade do mercado, a demanda do mercado, então nós já extrapolamos o que dava pra fazer nesse sentido, vou citar um exemplo, o secretariado, não vejo mais demanda pra este curso, ele já fechou seu ciclo, nós tínhamos que abrir para outros curso, e nisto nós estamos perdendo espaço inclusive para o sistema S. Eu estava uma reportagem uma entrevista com o pessoal do Sebrae falando das tendências, inclusive daquela feira dos cursos técnicos inclusive em nível internacional...

(aqui a entrevista foi interrompida por um colega que chegou ao recinto falando muito alto novamente)

6) continuando então mais uma vez...

Então, voltando sobre a questão da feira, eu tava vendo uma entrevista dos jovens e vendo inclusive, que o nosso é um dos primeiros lugares em uma das áreas que apareceu lá. Então eu senti falta disso, nós não estamos fazendo pesquisa de mercado, pra ver quais as são as necessidades do mercado, depois acabou vindo reportagem com o pessoal do Senac que oferece cursos técnicos na área de Judiciário, na área de administração, nós vemos procura inclusive quando o shopping foi aberto na cidade, nós não tínhamos profissionais nestas áreas para oferecer. Então assim nossos cursos estão entrando em decadência. Exceto, o curso de informática que ele tem um mercado. Na verdade, até o curso de Eletrônica e Eletrotécnica tem mercado, mas tem que voltar pro segmento específico, eu vi a nível nacional um curso que está com uma procura muito grande é o técnico que trabalha com central de ar...nós trabalhamos com curso de eletrônica e eletrotécnica, mas não está voltado para nada...então o mercado é carente disso, mas mesmo nosso curso de informática ele não é um curso para assistência, ele é um curso para produção de *software*, programas, mas penso que nós poderíamos atender as duas demandas, tanto a produção de *software* quanto a questão da assistência técnica.

7) eu vi que o ano do seu ingresso foi 2010. Do ano do seu ingresso na instituição, para cá qual a sua observação sobre as mudanças no IFRR?

Não vi mudanças, pelo menos eu não percebi, na verdade o que mudou foi o meu olhar ...por que na medida em que os anos foram passando eu fui entendemos mais a instituição, por que quando eu cheguei eu tava achando ainda tudo muito lindo, um romantismo, muito lindo, ainda, com aquela ideia de a melhor instituição de ensino do estado, tive vários ex-alunos daqui na época em que eu trabalhei em cursinhos preparatório de pré-vestibular então eu imaginava que eu chegaria aqui e realmente isso aqui seria a excelência, então na medida em que eu fui percebendo assim, pegando informações, tomando conhecimento mesmo de como funcionava a instituição, como as coisas estavam andando, não era bem tudo aquilo que eu imaginava, então eu não vi mudança, eu é que mudei a minha forma de ver a instituição.

8) Você acha que essa forma nova de ver a instituição impactou na maneira como você exerce a sua sala de aula, a sua docência. Estas mudanças institucionais impactaram na sua docência?

Não, porque eu sempre tive assim uma formação pessoal, uma ideologia de trabalho muito bem definida, o meu papel eu tenho que fazer independente da forma como a instituição está se comportando. É até tive atritos já em função disso por achar que por mais que sejam cursos ligados à área técnica, sejam cursos técnicos, mas meu foco é preparar esses meninos para o mundo do trabalho e também para ENEM e vestibular, por que não vai acontecer verticalização se não se pensar em ENEM, então não mudou. E também eu não posso só colocar as partes negativas, tem também as partes positivas, principalmente em termos de trabalho. Tem muita coisa que eu consigo fazer no IF que eu não conseguiria fazer numa outra escola

9) Como o que, por exemplo?

Os projetos, por exemplo, por mais que a situações esteja difícil, mas nós temos incentivos, existem as verbas específicas para desenvolvimento de projetos, você pode custear visitas técnicas, os alunos eles têm uma facilidade maior, o fato de você ter um ônibus que você pode estar utilizando, isso já facilita muito o trabalho, então assim por outro lado tem estes aspectos. E sim também com os alunos que entram que passam por uma seleção prévia nós temos um público melhor, porque eu converso com meu marido que trabalha com ensino no público e é diferente, ele fala que eu tenho os melhores, estou com a elite, em função de ter essa seleção.

10) e estas exigências que você colocou aí agora, estes projetos, esses fomentos, como é que você lida com isso no seu cotidiano docente, no seu dia a dia de professora, é uma coisa tranquila, ou isso te gera alguma angústia, alguma coisa?

Às vezes gera, porque a questão do cumprimento dos prazos, às vezes você se inscreve e não existe explicação por que seu projeto nem para análise não foi, ele tá inscrito, mas não foi

deferido nem indeferido. Quais foram os caminhos que ele percorreu e você não obteve resposta. Isso é intrigante, isso também gera muita angústia.

11) Será que isso tem a ver com aquilo que você falou no começo, da instituição não pensar institucionalmente?

Eu penso que sim... um pouco eu penso que às vezes falta de preparo, falta de organização, aqui acaba voltando para este ponto, porque se se pensasse institucionalmente as pessoas que eram escolhidas ou convidadas para ocupar determinados cargos, seriam pelo perfil.

12) Você acha que isso tem a ver com o modelo de instituição que nós temos?

Vejo, modelo vicioso que existe no estado de Roraima, inclusive por que isso não é só Instituto Federal, já é um vício antigo, que eu pensava que aqui por ser uma instituição federal seria diferente.

13) A gente está se encaminhando já para a última pergunta, diante destas questões que você colocou, queria perguntar qual o IFRR que você deseja?

Um IF que pense de fato o ensino, a qualidade do ensino, que trabalhe para nós sermos referência, não só numa olimpíada, nós tivemos êxito agora numa Olimpíada de História, mas nós sabemos que isso foi mérito e muito trabalho da professora com seus alunos, onde cadê o envolvimento da instituição com tudo. E nós temos condição de ser referência não só nisso, nós estamos muito aquém em outros dos resultados, e o que eu desejo é realmente cumprir aquela missão, quando você entra na escola, ser referência na educação, eu quero isso.

14) e qual que você acha que é o papel do professor nisso tudo?

Papel do professor é intermediar, de fazer essa ponte, é facilitar o caminho do aluno.

15) E qual o papel da instituição?

É fazer a ponte entre o professor, o aluno, através do pedagógico, que é outro setor que eu sinto muita falta, por mais que se tenha tentado nesses 5 anos que estou aqui, eu sinto falta de um pedagógico mais efetivo, eu venho, e aí tenho um saudosismo muito grande, por que eu tenho referências diferente, do estado onde eu morava, eu realmente tinha apoio pedagógico, os encontros pedagógicos te davam além de injeção de ânimo eles te faziam refletir e eles te davam novos direcionamentos, você saia de lá revitalizado e já repensando e você conseguia sentar com seus pares e você já saia de lá com projetos desenhados. Já sabia o que ia ser executado, ninguém ficava frustrado de participar de encontros pedagógicos, eu não vejo o pedagógico daqui funcionando, e não é má vontade do departamento é porque a maior parte dos colegas, se a gente for conversar, a maior parte perdeu o entusiasmo, estão sem direcionamento, é meio complicado, principalmente os mais antigos na instituição, eles já querem fazer o mínimo que é para cumprir mesmo apenas a exigência do que tem que ser feito



16) Você acha que estes colegas novos que entraram de 2010 pra cá, junto com você eles tem uma postura diferente sobre estas questões institucionais?

Nem todos, que não é o fato de ser novo, quem tem atitude tem atitude, mesmo colegas mais antigos que realmente são profissionais de atitude e pensam a questão do ensino-aprendizagem, estes não mudaram a sua postura, por mais que estejam desencantados com a situação mas ainda trabalham com a excelência, não é o fato de ser novo na instituição.

17) Se lhe perguntassem lá fora, o que o Instituto Federal de Roraima faz bem. Essa instituição é boa em que, como é que você responderia a essa pergunta?

Nossa, isso é uma coisa para refletir...(pausa longa) é claro que eu vou falar mais em nível do técnico que a minha experiência no superior foi muito curta aqui, nós ainda fazemos bem, dos colegas que eu mais converso, como eu já disse, embora não seja nosso perfil, nós ainda fazemos bem o preparo do Enem e do vestibular, com tudo, com todas as dificuldades, mesmo com a nossa nota que não está boa...mas nos ainda assim numa das coisas que nós nos destacamos é alguns projetos e extensão de ensino, fazemos bem

18) Fazemos bem mais iniciativas institucionais ou individuais?

Individuais, mais individuais do que institucionais, bem mais para o professor...

Encerrando...

## 6. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 06 – Professora 6

DATA: 25 de agosto de 2015

INÍCIO: 10h10

TÉRMINO: 10h46

DURAÇÃO: 36'04''

1) O que é ser professor do IFRR?

Bom, é desde que eu cheguei aqui no estado eu tinha vontade de ser professora do Instituto Federal, ainda mais porque eu admirava desde época que eu cheguei aqui a qualidade do que era apresentado aqui que era muito superior ao que era apresentado no curso superior de farmácia que a gente tem no estado, e eu me identificava com a qualidade dos alunos que saiam daqui também. Então eu queria fazer parte também desse processo. Queria dar minha contribuição, né, então eu almejei muito esta vaga quando surgiu a oportunidade de concurso sempre com uma vaga só, sempre com o processo seletivo sempre uma, ai quando eu fui contemplada com o ingresso no Instituto eu fiquei muito feliz, então pra mim aqui quando eu entrei aqui foi realmente uma realização não só pelo fato de entrar no serviço público federal mas também eu sempre quis ser professora, eu sou biomédica mas eu fiz mestrado pra entrar na docência e como aqui não tinha oportunidade, a única oportunidade era o ensino particular ,

que era a faculdade Cathedral e a gente quer estabilidade, então eu ingressei com esse objetivo também. Depois que eu comecei a dar aula aqui eu me realizei porque realmente o que eu pensava era o que acontecia mesmo, né, nós fomos, os alunos reconheciam, a gente como área da saúde, como qualidade e aí com professores com gabarito, quadro que eles procuravam, e aí, logo que entrei que foi construído o prédio da saúde, então a gente teve mais microscópios que o estado inteiro, nós temos até hoje, então para mim a área da saúde ele é como se fosse uma área diferenciada, no Instituto, não vou dizer que não tem benefícios, porque tem benefícios sim, justamente por causa deste reconhecimento da comunidade, né, então pra mim ser professor do instituto federal não é reconhecimento só da instituição mas é o reconhecimento da comunidade reconhecimento dos meus alunos, o Instituto investe em treinamento pra gente, ele sempre oferece, que a gente faça reciclagem na área da saúde, a gente sempre teve esta oportunidade, não tenho do que reclamar, né, então eu sou muito satisfeita de ser professora daqui queria que melhorassem várias condições de trabalho, claro, né que gente sabe que a cada ano as coisas mudam, mas é pra mim ser professor do Instituto federal é como se fosse eu não desejo ser professora do ensino superior, não sairia daqui para ir pra universidade federal, o que eu tenho aqui de trabalho, o grupo de trabalho é coeso, os técnicos trabalham com a gente, o professores, existe muito respeito um pelo outro, e a gente sempre colabora com o instituto inteiro, nós não temos nenhum igual como acontece com outros cursos aqui, a gente procura sempre colaborar.

2) Você acha que essa coesão, esse grupo, esse estado positivo de trabalho que vocês vivenciam aqui na área da saúde tem relação com a própria área por qual razão ?

É o seguinte, nas duas áreas aqui no nosso departamento, Análises Clínicas e Enfermagem, então, por exemplo, eu não sei se é por causa da personalidade dos professores das análises clínicas, mas por mais que a gente tenha objetivos divergentes, a gente sempre procura concordar em tudo que vá fazer, né, então os professores, nós os efetivos, a gente tem muita confiança um no outro, por exemplo ninguém duvida de nada do que eu faço, porque sabe o que eu faço, então, a gente sempre procura manter uma transparência em tudo que faz, até se eu tomo uma decisão, uma mudança no estágio, por mais que não faça parte do que os outros professores do curso devam saber, eu compartilho a opinião, então se você perguntar pra outro professor que não tem nada a ver com a coordenação mas é bioquímico, é biomédico, faz parte do curso, eles vão saber te responder, eles vão te dizer se eu sou capaz de fazer isso ou se não sou, assim como eu posso falar pelos meus professores, eles deixam eu falar em nome deles, sabe, então é um respeito muito grande que a gente tem dentro da nossa equipe, assim como os técnicos também, por exemplo um técnico é incapaz de ir num diretor sem antes falar comigo,

porque ele sabe que eu estou lá disponível para ele e qualquer outro professor também está disponível.

3) Aí nesta relação que você colocou de confiança um no outro, como é que você acha que isso se reflete no universo institucional? Por que na tua fala eu entendo as micros relações, o professor com o coordenador, tem essa relação de amparo, mas e daí para a instituição, como é que você isso, essa relação de confiança?

Pra instituição eu vejo que a gente funciona como se fosse assim um bloco, né, então é um exemplo, pra gente tomar uma decisão, vai ser uma decisão política no instituto, então como a gente é coeso, como eu expliquei, então todos nós nos questionamos sobre o que a gente deve fazer, o que vai ser melhor pro nosso curso, quem é melhor perfil, sabe, se vai ter uma ação, se compraram ou não o que a gente precisa, se a gente vai se manifestar a favor ou contra, entende? Então, pra gente é como se todos nós fossemos um só, sabe, então, vai ter uma votação pra decidir o diretor de ensino, quem vai ser o diretor de ensino? Cada um tem sua opinião? Não, a gente costuma ir em conjunto com a mesma opinião, porque pra todo mundo pensar realmente no que vai ser melhor pra gente, tá, então, a gente costuma, todo nós votarmos na mesma pessoa, apoiar a mesma pessoa e isso mais uma vez é um sinal de nossa união, então é por isso que a gente tem respeito porque por exemplo se você fizer alguma coisa para alguém do nosso curso, você não vai estar fazendo pra pessoa que está lá, vai estar fazendo pra todos nós, por que a gente vai compartilhar e se a pessoa estiver errada todos nós nos posicionamos contra o professor, por exemplo, e o professor respeita. Então, eu acho que é uma coisa assim, uma relação muito harmônica, e eu convivo na universidade federal em outros departamentos e não existe isso, não existe o respeito, existe um ciúme, uma vaidade, e a gente não tem isso, até em outros cursos aqui mesmo no instituto existe isso.

3) Mas você acha que a concretização dessas estratégias de comunidade, vamos chamar assim, estas estratégias de grupos que vocês estabeleceram, você acha que elas surgiram naturalmente ou foi alguma demanda, alguma necessidade? Como foi que surgiram essas estratégias? Você está na coordenação desde que ano?

Desde 2011

3.1) Então, você percebe mais isso a partir desse momento ou você acha que sempre existiu?

Não, antes disso, por exemplo, a professora Kátia, que foi a primeira coordenadora entre nós, então até pra decidir quem ia ficar no lugar dela, a gente nunca permitiu que um, por exemplo, diretor viesse e determinasse quem ia substituir, apesar de ser um cargo que tenha auxílio financeiro, então, por exemplo, quando ela quis sair, a gente sempre fez uma reunião, quem iria ficar no lugar dela entre nós, quando a professora Maria Lucia saiu, ai fez uma reunião e olha

“a professora Kátia já deu sua contribuição, a professora Maria Lúcia deu sua contribuição”, então por bem seria eu, teria que ter aquela responsabilidade, não poderia fugir daquela responsabilidade, entende, e assim por mais que eu queira sair, por exemplo, que esteja descontente com alguma coisa da gestão que seja alheio a nós, externo a nós, eu me sentiria irresponsável de sair assim simplesmente, dizer que não quero mais e vou sair sem colocar essa situação em debate e que decidirmos entre nós qual seria o melhor perfil pra gente, respondendo a sua perguntando, isso veio antes de mim, não veio a partir de mim, eu somente continuei e todas as outras coordenadoras que vieram antes de mim, sempre, por exemplo, mostraram para todas nós onde é que estava o documento tal, onde ficava o arquivo tal, no computador, a senha é essa, não tem nem segredo de senha nos arquivos da coordenação, é compartilhado com todos, porque a gente tem o pressuposto que qualquer um pode me substituir se eu sair de férias, sabe? Todas nós estamos aptas a conhecer todos os documento do curso, a conhecer a coordenação, a coordenação não sou, eu só estou ali administrando aquele momento, mas todas nós que estamos no curso, até a professora Carla que chegou a apenas um ano no curso e que é bioquímica, ela sabe todos os arquivos no computador e ela pode sentar lá na minha ausência e pode dar o segmento a uma solicitação de um aluno, então por isso eu acho que é essa que foi uma consequência realmente, do que as coordenadoras mais antigas já vinham fazendo.

4) Eu vi aqui que você ingressou aqui em 2006. Do ano do seu ingresso na instituição, para cá qual a sua observação sobre as mudanças no IFRR? Por que quando você entrou era CEFET e você viu a transformação desse CEFET em IF, como é sua observação sobre as mudanças?

Eu acho o seguinte, quando eu entrei aqui que mudou logo pra CEFET, foi logo na mudança pra CEFET as coisas aconteciam com muito mais facilidade aqui, né, um exemplo, nosso reitor era diretor de ensino técnico e ele todo tempo fazia reunião conosco, nos atualizava das situações, o que aconteceu, o campus era só isso aqui, era só o Boa Vista, então o campus novo Paraisópolis ainda estava em construção, então ele nos atualizava de tudo o que aconteceria do que eles iam buscar, a gente sabia até qual era o deputado que eles iam buscar apoio financeiro, aí o professor Edvaldo quer era o diretor do Campus Boa Vista, ele participava das nossas reuniões, a gente sentia muito mais próximo, nos debates, nas situações, quando a gente precisava de apoio pra o curso para melhorar o curso, ele estavam próximos observando nossas necessidades sabe, e aí o que aconteceu, quando começaram a surgir os outros campus e aí os diretores tiveram que sair daqui pra formar a reitoria, aí tudo ficou muito distante, a verba ficou mais restrita, tiveram que distribuir, tiveram outras necessidades, outros campus que eles tiveram que atender, então, por exemplo a saúde ela cresceu muito pouco desde aí, a nossa situação desde que criou a Reitoria é a mesma, sabe. A gente tenta criar novos laboratórios, a gente tenta

melhorar as tecnologias, a gente não consegue, pra gente sair daqui e se comunicar, você sabe, tem que ir lá na Reitoria, não é mais o RH, eu só fazia alguns corredores e resolvia o meu problema, agora eu tenho que andar por vários setores, então a burocratização ficou muito maior, antes pra eu fazer uma solicitação eu tinha que passar por poucos diretores até chegar no diretor geral que não tinha a figura do reitor, agora os trâmites de um processo demoram muito mais pra ser resolvido porque são vários gestores que tem dar um parecer, é o diretor de departamento, é o diretor de ensino, diretor do campus, depois passa pro Reitor, vai pro DGP, vai pro reitor de novo para dar a canetada final, então eu acho que desde que eu entrei na instituição, ficou muito mais complicado, realmente, eu acho, eu acho que as coisas eram mais fáceis sim, e eu acho que a criação de novos campus também, eu não sei se foi de acordo com o que a gestão pensava que seria que e eles se desenvolveriam como a gestão pensava que eles se desenvolvessem, e eu acho assim que na busca por desenvolver outros campus, o campus Boa Vista ficou desassistidos, no final a gente tinha um campus forte que era o Boa Vista, agora a gente tem três campus que precisam de muita necessidade, e mais o Bonfim e o Zona Oeste então está crescendo de uma forma que a coisa vai aumentar, os problemas vão aumentar também.

5) Dentre essas mudanças que você falou, qual é o impacto dessas mudanças na sua sala de aula, na sua docência, no seu exercício enquanto professora?

Olha, como eu falei na sala de aula, eu acho que como o Campus Boa Vista ainda é o maior campus, a gente ainda tem um maior investimento, certo, então, antigamente a gente tinha que reservar um Datashow para cada um, agora tem um em cada sala, melhorou a estrutura da sala de aula, sem dúvidas, eu acho que em termos de estrutura mudou, agora em termos de ensino, nós da saúde a gente precisava de mais atenção, um exemplo, os nossos microscópios perderam os contratos de manutenção, sabe, então a gente precisa da manutenção de nossos equipamentos, a saúde é um curso muito caro, então a gente precisa de todo tempo de investimento, na compra dos kits de bioquímica, nos kits de hematologia, então como eu falei, esse crescimento essa diversificação a gente começou sofrer da escassez de material também, né, e além do mais, além do crescimento da instituição, entre os outros campus, houve o surgimento do PRONATEC que foi criado o PRONATEC nas áreas da saúde, de enfermagem e de análises clínicas, e o PRONATEC utilizando os recursos do instituto aumentou mais ainda a necessidade da manutenção. Eles têm recurso, mas eles não tem gestão, tipo assim, o conhecimento do que é necessário para saúde, os gestores são de outras áreas que não são da saúde e ai não sabem, eles contam com nosso apoio mas nós fazemos parte do instituto federal assim como o PRONATEC, mas nós aqui não fazemos parte do PRONATEC ao mesmo tempo.

Então, por exemplo, o laboratório, o que que precisa para aula prática das análises clínicas, a gente sabe, porque a gente é da área, bioquímicos e biomédicos, mas lá no PRONATEC o professor chega pra dar aula, quem contribuiu dentro do laboratório? Quem comprou os insumos que ele vai usar? Se prepararam? Até o que eles vão utilizar são baseados no que a gente faz, sabe, então a gente deu a nossa requisição de compra de material para que eles comprassem o material deles, então qual é a nossa responsabilidade em relação a isso? Dizem que seria uma coisa do Instituto, mas que não necessariamente faria parte do Curso Técnico em Análises Clínicas, é outro curso de Análises de Clínicas. Mas e se a gente não contribuísse? E o nome do curso, é nosso, o material é nosso. Então eu vejo assim que o PRONATEC foi como se fosse uma carga a mais pra área da saúde, até agora eles não são independentes, sabe, então, eu acho isso. E em relação ao ensino também, eu vejo também que, por exemplo, com o surgimento de mais cursos também, diminuiu a demanda de professores disponíveis, pra professor substituto e efetivo, porque teve que atender outras áreas também e pra isso antes nós ofertávamos duas turmas por semestre, então a gente teve que diminuir a quantidade de turmas de oferta.

6) Dentro dessa lógica que você colocou de carga a mais, que foi trazida pelo PRONATEC, na sua visão tem algum outro elemento institucional que traz essa carga a mais para o teu exercício da docência, para sua vida enquanto professora?

Eu digo essa carga mais porque inicialmente quando o PRONATEC surgiu aqui não tem como a gente não auxiliar, porque ver surgir um outro curso de Análises Clínicas aqui dentro do Instituto sendo diferente do nosso curso, então o que a gente quer é que os alunos tenham o mesmo direcionamento que a gente tem, então não posso negar que a minha contribuição que a minha contribuição foi voluntária, nunca participei do PRONATEC, mas foi necessária, fiz pela instituição, agora...que que você perguntou (reprisei a pergunta)...

Eu acho que nós não somos sobrecarregados, os gestores entendem da carga horária dos professores, respeitam se o professor tem 20horas, que ele tem cumprir 12, então eu acho que a gente trabalha mesmo com tudo, com o nosso planejamento, em relação à sobrecarga do professor na gestão eu não vejo isso, eu acho que o professore que é 40h DE, ele pode até reclamar se está com 20 com 24 horas, mas é o que está preconizado no nosso plano de trabalho, mas eu vejo assim, o respeito assim a não chegar a essa sobrecarga de 24 horas, por exemplo, que hoje se eu chegar para um professor e incumbir ele, de obrigar de participar das comissões, a participar, a ser presente em todas os projeto que o instituto tem, até deveria ter uma maior participação do professor, mas eu não vejo isso não. Para mim a maior mudança no curso técnico foi o surgimento o de outro curso técnico dentro do próprio instituto, no caso o PRONATEC, e eu sei que é o só começo, todo começo é assim, e tenho certeza que pra gente

é difícil também, tenho certeza que eles vão se estabilizar também por que é a prática, nenhuma turma se formou ainda, mas é difícil tanto pra eles quanto pra nós.

7) Qual o IFRR que você deseja?

Olha, eu desejo um Instituto Federal com mais participação da gestão, sabe, eu acho que eu me sinto assim como professora do Instituto muito, como é que se diz, assim muito hierarquizada de uma forma que eu tenho que buscar informações sem muitos níveis, então eu acho que falta um pouco mais de comunicação, entre pelo menos, eu acho que isso é a opinião dos professores, dos gestores que estão mais próximos da coordenação, eu acho que falta maior investimento também, falta o fortalecimento das áreas que o instituto já tem, e não o surgimento de outras áreas, sabe, eu acho que o foco está nesse fortalecimento, é a palavra, sabe., eu acho que se você cria um curso o curso vai, ele vai pra frente e fica assim como se ele fosse uma constante, ele não sobe e às vezes ele desce, sabe, então eu acho que o Instituto falta sair dessa constante, ele tem evoluir, eu vejo nos Panoramas (revista dos IFs) que a gente recebe por e-mail dos Institutos Federais e eu vejo o que os Institutos Federais nos outros campus do Brasil o que eles fazem, inovação, em tecnologia, então eu tenho isso, porque os nossos alunos tem potencial pra gente publicar os nossos avanços também, só que eu vejo por exemplo, o Instituto ganhou agora a medalha na Olimpíada da UNICAMP de História e tal, mas ele também vem conquistando em outros anos, e cadê as outras áreas? por que o Instituto não é só história. Então, eu vejo muito mais do mesmo, e a gente tem que sair do mais do mesmo, a gente tem que fazer novas, coisas diferentes, sabe, então por exemplo eu vejo surgimento de novos fármacos no curso de química, a gente vai ter um curso de química, eu espero que ele simplesmente não ensine química, que ele estimule os alunos a desenvolverem patentes, a gente tem uma coordenação de patentes na Reitoria, um núcleo de Inovação Tecnológica, e é isso que eu quero ver do Instituto, né? Ele como o ensino técnico, como inovação, como perfil de inovação tecnológica, eu espero ver essa inovação mesmo aqui no instituto, e pra isso a gente tem que sair dessa constante, a gente precisa ter investimentos, a gente precisa deixar de ser Roraima e fazer parte realmente do Brasil.

8) Você acha que as políticas públicas que hoje definem os Institutos elas não estão caminhando para isso ou é uma questão local? Como você vê isso?

Eu acho que é um pensamento local, eu acho que a gente tem que deixar de se sentir o Extremo Norte e tem que pensar que a gente pode colocar nosso nome assim. Pra isso, eu acho que o professor ele tem que pensar não só na carga horária de sala de aula dele, para mim vários professores aqui pensam nisso, “quantas horas eu tenho que estar aqui pra dar aula, pra cumprir minha carga horária, pronto vou embora, e já dei minha contribuição, não faltei, não fiz isso”.

Mas não é só isso. Então eu acho que a gente tem vários projetos que eu tenho que reconhecer, desde que entrei aqui o PIBICT surgiu logo depois, e depois surgiu o PIPAD, INOVA, PBAEX, PIBID, tem vários programas de bolsas, a MONITORIA que não existia também, isso foi excelente dentro do Instituto, para o crescimento tanto dos alunos, quanto dos professores porque tem financiamento de projetos com bolsa para os alunos. Então, por exemplo, são criados todos os anos, são feitos 10 projetos do PBAEX, INOVA, PIBICT, então porque a gente não tem um livro de publicação de tudo isso que foi criado? Por que que vão pra revistas, por que não vão pra Norte Científico (Revista eletrônica do IFRR), que acontece com isso que é realizado? Então eu participo do PIPAD e no PIPAD eu peço material para Biologia Molecular, né, então, eu sou professora de análises clínicas, mas esse ano eu pedi dos coordenadores de Biologia pra que eu desse aula na Biologia para que eu pudesse trazer a Biologia para a pesquisa, por que e nossa Biologia aqui no IF é Licenciatura e eu vi a diferença do curso de Licenciatura daqui para o que os alunos estavam fazendo nas universidades estaduais e federal, então eu chamei a Biologia para atuar em conjunto da análises clínicas para construção do laboratório de Biologia molecular, e o nossos laboratórios, que antes eram somente de análise clínicas foram transformados em laboratórios multidisciplinares, tanto que a gente mudou a nomenclatura de todos os laboratórios e o prédio que era somente da saúde eu disponibilizei dos laboratórios para a criação de mais laboratórios multidisciplinares para que a gente faça um laboratório de biologia molecular que possa atender todos os cursos que desejarem fazer uso disso. Então, a gente tinha antigamente o estigma “ah esse laboratório faz parte do curso tal” e pra mim não é assim, pra mim todos os cursos tem que fazer parte do laboratório, porque, é como eu te falei, o professor tem que perder essa visão de sala de aula apenas, o professor lá da Biologia, mas essa pesquisa é no laboratório tal de análises clínicas, não, professor é no laboratório tal do Instituto federal, e ele está esperando o senhor aqui pra se quiser dar a sua contribuição, ou dar sua parceria, vamos desenvolver juntos e agora a minha meta aqui dentro do Instituto é essa: é desenvolver a área da saúde numa forma em que a gente se iguale com o resto do Brasil, por que nós fomos o primeiro curso técnico de análises clínicas do Brasil, e saber o que os outros Institutos Federais estão fazendo tanto, que teve a reunião dos reitores e eles vieram nos visitar aqui e acharam até o projeto bem ambicioso esse que a gente faz, mas depois entraram em contato com a gente querendo copiar o nosso projeto futuro. Então, assim eu gostaria que a gente se desenvolvesse antes. Eu gostaria que a gente se desenvolvesse antes. [...] por que eu não tenho que treinar meu técnico para trabalhar apenas aqui em Roraima. Por que que eu tenho que fazer isso? Então essa é a diferença agora que eu quero fazer, por que aqui em Roraima já tem o suficiente com o nosso treinamento com o que o técnico quer trabalhar



aqui. Então o que eu quero é que a nossa visão saia daqui. É isso que eu espero do Instituto, pra as análises clínicas, mas para isso a gente precisa de investimento. E para mim a visão que tenho hoje em dia dos campus do Instituto Federal de Roraima é divisão de recursos porque o leque se abriu muito como eu falei, e a gente precisa ter essa atenção pra gente, nesse momento.

10) Você quer falar mais alguma coisa, quer pontuar, eu estou bem satisfeita.

Não, eu só acho que como eu falei, eu acho que nós começamos com uma visão de ensino técnico, de liberação do aluno rápido para o mercado de trabalho, e assim eu tive que mudar a minha visão do instituto de acordo com o crescimento dele mesmo. Com os cursos de graduação hoje o instituto tem outro perfil, virou Instituto Federal, antes era uma Escola Técnica e agora nós somos Instituto Federal então pra o professor que é muito antigo aqui no Instituto foi difícil ele acompanhar essa mudança, ele entender o que que é o Instituto Federal, é ensino técnico misturado com a graduação, sabe? Então eu acho que é alguns professores, principalmente os mais antigos, eu tenho certeza de que eles não entendem toda essa evolução de escola técnica para instituto federal. Eu tenho certeza que eles ainda pensam que o objetivo é fazer um curso rápido, que o instituto tem o objetivo de fazer um curso paralelo e liberar o aluno rápido, pra dar uma resposta rápida no mercado de trabalho. É mas, isso é consequência do tempo, pra mudar do retroprojeto para o Datashow foi uma dificuldade imagina pra isso, para o professor saber o quanto o instituto evoluiu desde a nomenclatura até o perfil, né? O que pra alguns eles pensam que só mudou de nome, né que foi somente uma mudança de nome e de emblema, não foi necessariamente uma mudança institucional e que outros campus vieram na necessidade justamente de evoluir aquelas regiões.

11) Você acha que a nossa instituição possibilita essa compreensão dessa mudança?

Eu pra ser sincera, eu mesma, eu queria saber o que acontece no campus Amajari, o que acontece no Novo Paraiso. E eu acho que a gente tem alguns eventos, o encontro pedagógico a cada início de semestre, antigamente a gente tinha o boletim de serviços que sabia de tudo, mas nem todo mundo lia. Mas eu acho que o reitor podia falar todo encontro pedagógico o que aconteceu nos campus, porque nós somos servidores do Instituto Federal e não sabemos o que é a minha instituição, o que que acontece, o que mudou nos outros campus, eu não sei. Mas de qualquer forma a comunicação institucional é muito importante, vai que a gente pode contar com uma parceria lá, posso contar com alguém lá, mas com quem, com o quê? Eu não sei. Tinha que ter uma divulgação para que eu pudesse saber, procurar lá, não fosse uma busca às cegas.

## 7. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 07 – Professora 7

DATA: 07 de outubro de 2015

INÍCIO: 08h47

TÉRMINO: 09h15

DURAÇÃO: 27'36''

1) Então professora vamos continuar nossa conversa, da mesma maneira?

Pra falar de todo esse processo de implantação do Instituto Federal, o que ele é hoje, é preciso voltar, né. Então, todo o começo dele, e é isso que está na minha dissertação de Mestrado que foi a trajetória. Até o momento em que ele era a escola Técnica, era inclusive chamada Escola Técnica de Roraima, não tinha a nomenclatura Federal. Por quê? Por que ela estando de um território federal e essa foi a justificativa encontrada, estando dentro de um território federal, todas as instituições já eram automaticamente federais. Então, por isso que a escola técnica de Roraima, ok, então ela começou em 1987, o processo todo em 86, funcionou em 87, quando foi em 88, pela Constituição, por força da Constituição, o território se transformou em estado, aí as pessoas diziam assim “então agora a escola Técnica estadualizou” se ele estadualizou, tem um decreto, mas esse decreto é em nível de estado com a anuência do conselho estadual de educação, se não me falha a memória é o parecer 99 de 1988, que criou a escola técnica estadual. E aí eu coloco esse criou entre aspas porque ela já estava criada, o que houve foi só uma migração de território para estado. Ok. Só que o financeiro vinha do MEC, continuava vinculado ao MEC, está no estado, mas o financeiro vinha do MEC, então érea preciso arrumar uma forma, um mecanismo de este financeiro vir diretamente para a escola e não via secretaria Estadual de Educação. Então foi nesse momento que entra no Governo do Sarney para transformar a escola técnica estadual em escola técnica federal, e entra no capítulo da minha dissertação o que eu chamo de o imbróglgio entre o que na memória dos que aqui ficaram e já trabalhavam, na memória ficou assim “ a escola técnica federalizou”, a federalização, só que se você levar em consideração, ela já era federal.

2) E a senhora acha que em certa medida este imbróglgio do passado foi reavivado com a ifenização agora em 2008?

Foi, com certeza, com certeza, porque tudo foi muito rápido. Esse processo todinho, observe o seguinte, este espaço ex-território, então a escola implantada no ex-território, passou para estado e foi federalizada com uma nova lei, então assim, se você olhar, a escola técnica ela tem duas leis de criação. Ok, mas para o MEC ele foi criada em 1993, o ano de criação dela. E aí, e isso é uma briga, um questionamento que eu sempre faço quando se diz que a Escola Técnica tem 22 anos por que só conta a partir de 93 e de 88? Né, porque se não tivesse essa construção

inicial, o que aconteceria?? As pessoas que ali trabalhavam elas foram redistribuídas, o processo legal, é o meu caso, eu era do Estado, então, assim, as pessoas que ali trabalhavam e toda a estrutura patrimonial e física passaram, migraram para esse status de federal, mas se você observar na documentação não tem nada dizendo assim “ a escola técnica do ex-território sendo elevada à categoria estadual pelo decreto x passará de hoje em diante com todo o acervo bibliográfico, acervo de laboratório, de equipamentos, passará a ser federal”. Não tem isto. Não tem. Simplesmente foi “a partir de hoje, 30 de junho de 1993 nós somos federal” e todo mundo começou a ficar sem saber. A única foi assim. Houve diferença, houve mudança? Houve, porque nós estávamos acostumados com gestores locais que talvez nem soubessem o que era gerir uma escola profissionalizante, ou seja, tratava a escola técnica como uma escola de ensino médio privilegiada, essa é a minha visão, entende que é a minha visão. Então o que aconteceu. O MEC entendeu que precisava mandar um diretor pro-tempore com experiência de outras escolas técnicas, de implantação de outras escolas técnicas. Veio o professor José Wagner que ele implantou a escola técnica em Minas Gerais e a Escola Técnica em Goiás e veio implantar então a escola técnica em Boa Vista- Roraima. Tanto é que ele inclusive colocou como entrevista de memória, que ele chegou aqui e não via escola técnica profissionalizante, ele via uma escola de nível média privilegiada, em que para equipar, alavancar novos cursos, precisou-se de muito dinheiro e para implantar os laboratórios, toda a parte, olha só pra termos uma ideia, não tínhamos computador, 1993/94 nós não tínhamos computador e nenhum dos servidores administrativos sabia trabalhar com computador, nós os professores e servidores tivemos que fazer um curso, porque ninguém sabia trabalhar com computador, então assim, tudo foi muito diferente e exatamente por ser diferente este gestor, ele deu um dinamismo e pelo dinamismo que ela foi sendo implantada. Então até mesmo, os servidores que trabalham até hoje que entraram pro instituto neste tempo de escola técnicas federal tem um saudosismo muito grande e se reportam a esse saudosismo dizendo “no tempo do fulano funciona assim” não são pouco os servidores que falam “no tempo do professor Wagner funcionava assim, todo mundo fazia tudo direitinho, tudo certinho, porque nós não tínhamos o conhecimento do que era uma escola técnica federal profissionalizante, então meio que a gente trabalhava sob pressão emocional para que tudo desse certo, tudo funcionasse e eu acho que foi dentro dessa pressão emocional, dessa lógica, essa perspectiva de crescimento que em menos de dois anos a escola técnica passou a ser um referencial no estado. Então, os servidores que trabalhavam na Escola Técnica eram altamente reconhecidos pelo seu trabalho, pelo seu dinamismo, pela força, então toda essa adjetivação era vista como algo positivo, e eu acho que isso pra gente também, no ego da gente

fazia uma diferença muito grande embora nós não soubéssemos ainda um terço do que era escola profissionalizante.

5) Então diante disso tudo que a senhora falou, o contexto, o que é ser professor do IFRR?

É ter a noção de que nós somos muito mais responsáveis por este profissional que nós colocamos no mercado de trabalho. Perceber que não que nós vamos fazer, somos os maiores, mas nos sentido de conduzir esse aluno, porque ele também vem com uma bagagem, o nosso aluno de ensino médio técnico as vezes vem buscar uma formação, a qualificação mais pela certificação do que propriamente pela prática, por que as vezes ele já tem a prática, então, essa percepção é o que eu vejo enquanto docente dessa instituição, que o nosso papel é de conduzir esse aluno, esse cliente vamos dizer assim, pra um mercado profissional em que ele não seja somente o profissional, mas que ele seja também e tenha uma visão humana, dessas relações interpessoais que ele tem que ter

6) Pegando um pouco sua fala, como é que se constrói essa responsabilidade docente? Como a senhora percebe esse processo de construção dessas responsabilidades? Porque pela sua fala caberia a nós então um processo de condução, de orientação desses alunos numa perspectiva até mesmo de formação humana, crítica. Como é que o professor constrói essas responsabilidades?

Então, professora (pausa e hesitação). Isso é bastante difícil e o que eu vejo, existe, como se fosse, e eu vou usar até uma expressão bem corriqueira um divisor de águas entre quem entrou em 1994 e quem entra nos concursos a partir de 2010, IF já. Porque talvez os que estão entrando agora não acompanharam esse contexto histórico, essa construção histórica. Então, pegam a partir daqui. E qual seria o papel, talvez até da gestão mesmo. Essa preocupação de trabalhar esse profissional, seja ele docente, seja administrativo para conhecer essa estrutura toda e automaticamente, não sei se inculcar seria a palavra correta, mas no sentido de despertar essa consciência de o quanto ele, enquanto docente, enquanto profissional, ele tem essa responsabilidade. Poderia sim ter, não sei se um curso de formação inicial e continuada, nessa perspectiva de despertar essa consciência do seu papel, seja docente seja servidor, porque o servidor administrativo ele também tem um papel muito importante por que se ele não souber o que ele está fazendo ali, ele não vai contribuir para o sucesso da instituição, para o crescimento da instituição, o que eu percebo é que a maioria dos nossos colegas servidores foram nossos ex-alunos, claro, é um privilégio, não deixa de ser, por que nós estamos convivendo com crias da casa, pode se dizer assim, formação da casa e retorna para casa. Mas mesmo esse, se ele não tem essa construção, se ele não se reconhece enquanto membro, enquanto ativo dessa

instituição, automaticamente ele não permanece muito também não. Ele busca outros concursos e às vezes a gente até entende, porque mesmo sendo uma garantia ser federal, ele busca ou um concurso estadual ou municipal em função até mesmo do custo-benefício, o que ele ganha em termos financeiros, é federal mas o estado vai pagar mais.

7) Qual o impacto das mudanças institucionais na sua docência? Você cita 4 períodos: de 1988 a 1994, de 1994 a 2002, de 2002 a 2008, e agora de 2008 para cá. Qual o impacto dessas mudanças no seu fazer docente?

Nossa, professora, muita coisa mudou, olha, a gente olha e diz assim “em 1988 eu não sabia, desconhecia esse potencial todo”. E de certa forma, existe assim uma, como eu posso dizer, uma questão de estar sempre se adaptando. No meu caso, eu sou professora de comunicação em Língua Inglesa, então tem semestres que eu estou dando aula de língua inglesa no técnico, daqui a pouco é língua inglesa no ensino superior, e tem vezes inclusive que eu me percebo que eu estou trabalhando com ensino superior do que com o ensino técnico porque o nosso aluno de ensino superior, ele ainda tem uma deficiência, em estou falando em termos de línguas, muito grande. O ensino superior principalmente, então se você passa a dar inglês instrumental para o curso Tecnólogo de Gestão Hospitalar, mas ele às vezes sequer tem o mínimo conhecimento pelo menos básico de língua inglesa. Então você vai ter que buscar alguma coisa do técnico para trabalhar. Então, essa precariedade nossa, uma precarização do trabalho docente que você não está docente de uma área, um nível, nível técnico, superior, não, você é EBTT, então você está na educação Básica, Técnica e Tecnológica, você, de certa forma, existe uma precarização sim, no meu caso particular, eu faço um malabarismo que tem que ser feito para poder atender essas três etapas de nível técnico, nível básico, ensino médio integrado, tecnológico. E eu não sei como é para os outros até de áreas específicas, talvez nunca houve essa discussão, talvez, não sei se é pelo fato de eu também trabalhar na gestão e é por isso que eu falo isso, eu acho que a gestão tinha que ter um cuidado maior disso, porque é interessante que a instituição fora dos muros dessa parte da nossa estrutura de Instituto Federal e dos campus, ela é muito bem reconhecida pelo número de profissionais que daqui saem, que são formados por essa instituição. Eu lembro que há dois semestres eu estava trabalhando no ensino técnico, ministrando língua inglesa no ensino técnico de Enfermagem, e quando os alunos foram selecionados para fazer um estágio no HGR e no pronto-socorro Francisco Elesbão, imediatamente os coordenadores do hospital disseram assim: “ah, são alunos do Instituto Federal? Nós vamos querer sim” então essa visão, nós somos reconhecidos lá fora. E nós aqui dentro? Nós nos reconhecemos? Nós sabemos por outros de que nós somos reconhecidos, mas nós, como docentes, não temos esse olhar pra nós mesmo enquanto nosso fazer docente.

8) E essa ausência de percepção sobre nós mesmos tem relação com essa precarização que a senhora falou?

Provavelmente sim, eu não posso confirmar, eu acredito que precisaria ter um estudo mais aprofundado a respeito disso. Mas acho que tem alguma relação.

9) Qual o IFRR que você deseja?

Nossa (risos e pausa), como servidora desde o tempo de ex-território, eu digo assim, nós crescemos muito de fora, estrutural, mas nós ainda temos avanços, temos, mas nós ainda temos ainda muitas fragilidades que nós precisamos melhorar. Fragilidades, a rede federal como um todo tem fragilidades, mas as nossas, e aí eu digo assim, nós principalmente da região Norte, nós precisamos nos unir para nos fortalecer e eu digo assim enquanto o Instituto Federal de São Paulo, por exemplo, que tem 23 campus, e um da região Norte, nós por exemplo temos 5 campus atualmente, e nós fazemos, ou pelo menos buscamos fazer a mesma coisa que um campus da região sul faz, mas com limitações, nós estamos desenvolvendo dentro de uma lógica regional, uma lógica regional, e nós precisamos entender que o nosso aluno ele não fica só aqui no regional, ele busca outros horizontes para ele mesmo. Então, o que eu desejo enquanto servidora ainda desta casa é que senão o todo, mas que nós tivéssemos uma percepção maior dessa nossa responsabilidade. De cada um enquanto servidor, docente ou técnico, como eu falei, que nós tivéssemos essa percepção e aí eu vou entrando bem rapidamente que hoje eu estou à frente, por hora da internacionalização, então quando se fala instituto de Educação, Ciência e Tecnologia e eu vou parafrasear o nosso ex-secretário que ele dizia assim: os Institutos Federais de Tecnologias eles tem que conhecer tecnologias em outros países. E para buscar essa tecnologia em outros países ele precisa dominar, pelo menos uma língua, e aí o nosso docente muitas vezes ele protela essa necessidade. Acha talvez que, por inúmeras situações, ele vai protelando isso, quando surgem as oportunidades aí ele vai dizer assim: “ah, eu não tive a chance, eu não tive a oportunidade” mas isso porque não houve uma preparação, isso é um olhar que nós temos que ter enquanto profissionais. Eu preparo alguém para o mercado de trabalho, mas eu também tenho que me preparar. E se cada um de nós tiver essa visão, essa noção do seu papel, eu acredito que nossa história vai ficar ainda mais consolidada como um Instituto que começou sem essa, talvez nós nem tivéssemos essa perspectiva de crescimento que nós temos hoje, talvez nós não tivéssemos, quando nós olhamos para o número de alunos entre cursos presenciais e EaD, nós já chegamos a 7 mil alunos é que nós podemos ver, quando nós começamos a instituição, nós tínhamos 75 alunos. Então é muito importante. Agora eu vou dizer para fechar que sou suspeita em falar tudo isso, porque eu vejo todo esse crescimento com um olhar de sonhadora mesmo, de vislumbradora, de algo maior dentro do nosso estado.

## 8. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 08 – Professor 8

DATA: 23 de fevereiro de 2016

INÍCIO: 14h00

TÉRMINO: 15h50

DURAÇÃO: 50'42''

### PERGUNTAS INICIAIS

A conversa foi iniciada de modo informal e o entrevistado pediu para falar sobre algumas questões antes de iniciarmos as perguntas. E aqui segue este ponto:

Bom, primeiramente, Jô, parabéns pela escolha do tema. A gente começa lendo o título e lógico que isso vai ainda receber muitas mutações, mas tensões e o estudo com foco nessa carreira EBTT é fundamental, por que não há nada igual, nada que a gente possa ter como modelo para se espelhar, por que é algo que realmente está sendo construído e reconstruído com muitas tensões e contradições como você fecha no seu tema, ou seja, nessas contradições dos processos que cada um vai criando como indivíduo e identidade, nessa rede federal que detém, digamos assim, esse especificidade de formação aonde está inserido os nossos docentes. A gente até coloca que essas tensões e contradições ocorrem dentro da processo de formação de cada instituição e também levando em consideração, e isso é muito importante, que a gente está vivenciado na nossa rede federal, talvez por que nós estamos mais inseridos no estado brasileiro como um todo, principalmente no processo de descentralização, que a gente está percebendo nessa configuração e nessas identidades que estão surgindo na rede, é, alguns fatores importantíssimos que é dentro do contexto regional e local que são as influencias profissionais, sociais e culturais. E a gente está observando isso, como é que está se criando essas identidades, isso dentro da própria rede federal. Se você pegar o Instituto como célula isolada, de um corpo, mas quando você pega num contexto do Brasil como um todo aí é que vem essas diferenças evidentes. E se nós formos analisar o que que é essa carreira EBTT eu diria que é uma carreira que está em processo de construção. Ela, como eu disse, não tem nenhum modelo, se nós comparáramos com alguns existentes, não só no Brasil, mas aí em outros países, eu trago o contexto de vivência própria, eu tive a experiência de visitar algumas estruturas semelhantes as nossas em outros países, eu visitei a Alemanha, lá nós tivemos uma experiência muito valiosa, com os Colleges, mas a estrutura deles de foco específico, não é um conjunto de diferenças tentando buscar o todo como é o nosso. Então lá você tem o foco específico só na formação técnica e você tem profissionais totalmente se dedicando à esta formação técnica ou à formação tecnológica superior. O processo de verticalização deles lá existe, mas não é pelo o mesmo agente, são por vários agentes fazendo esta formação. Então fica mais fácil você criar esta identidade, porque não consegue, não é necessário você estar atuando em ambiente diferentes.

Tivemos também na Inglaterra e tivemos a vivência com alguns colleges de lá também, e eles tem a vivência com o foco bem no técnico, o nível superior que aqui no Brasil a gente tem nos cursos de Tecnologia, Graduação Bacharelado e Licenciatura ficam mais para as universidades e lá os colleges é mais a formação técnica, a formação é até inicial, como aqui o sistema S nosso. Já em Portugal assemelha-se um pouco com a gente só que ele tem uma diferença que talvez a gente tenha que buscar que é o processo de formação durante a atuação. Ou seja, eles contratam profissionais que muitas vezes são profissionais apenas com formação básica, mas durante o processo eles preparam a formação técnica, mas visando o professor, de formar o professor, talvez seja isso que a gente tenha que fazer aqui no Brasil, até a própria legislação exige que o professor que atua nessa carreira EBTT ele tenha a formação básica para que a gente faça a formação dele pedagógica, então os engenheiros, contadores, recrutamos profissionais de diversas áreas, mas nós precisamos dar a ele uma formação básica para formar o professor. Mas antes de entrar aqui nas suas perguntas eu gostaria de contextualizar a carreira EBTT. A carreira EBTT, se você pegar a especificidade de cada letra é muito interessante: as duas primeiras letras é o que nós somos, porque nós somos resultados do que as universidades fazem de nós, nós fomos preparados na área de educação básica, nós fomos preparados a ensinar tudo que é de currículo, de contexto básico ou geral. Os dois últimos Ts é que são as grandes diferenças, o primeiro T que é o Técnico, ele já traz que a gente precisa ter o domínio de técnicas e de tecnologias, até então visa uma atuação no contexto básico, na formação de nível médio, mas aí vem o último T que é desafio para todos nós, que nós ainda não atingimos, que é o tecnológico, é o T a mais. Então, esse T que para muitos é apêndice, para gente não é, ele é o processo que fecha a formação plena ou seja, a verticalização na formação, então o professor também atua em nível superior que é o último T que é o tecnológico. Então ele tem que estar preparado porque este último T ele fecha o processo de formação visando agora, como até ontem na palestra eu coloquei, a gente tem o domínio da técnica, mas precisamos ter o domínio de descobrir novos processos de formação que aí é o método. Então o professor EBTT, este último T é a grande diferença que causa essas tensões e contradições nossas de identidade. O que de fato eu sou? Sou uma misturada de tudo isso daí. Onde eu atuo? Onde eu gosto de atuar? Mas aí a instituição precisa que eu esteja atuando nessa diversidade de formações. Esta é a nossa grande questão. Para a o Instituto federal de Roraima que você está estudando, eu diria que isso é muito mais complexo, seria um pouquinho de tensões em números, talvez reduzidos, em instituições que nasceram com a formação técnica e que hoje estão tranquilamente trabalhando na área tecnológica. Roraima foi diferente por que a nossa escola técnica quando ela nasceu ainda no Território federal ela nasce com o recrutamento de profissionais puramente



da formação básica. A gente não tinha nenhuma noção do que era uma formação técnica e para a formação específica que na época também tínhamos foram recrutados profissionais de várias áreas, aqui em Roraima foram recrutados engenheiros, porque nós começamos com dois cursos, na área da indústria, e esse conjunto vem fazendo a formação técnicas só que totalmente separado, não havia diálogos entre a parte básica e a parte técnica. Isso foi na época da segunda reforma da rede federal. Aí você imagina o que ocorreu aí. Então, de lá pra cá começam as primeiras tensões, o que é a formação plena, é o diálogo da formação básica com a formação técnica, só que eram profissionais distintos, não era o mesmo profissional que migrava. E aí, depois a gente foi elevado a instituição de ensino superior, de escola Técnica chegamos a CEFET. Como CEFET tivemos a primeira experiência com ensino superior, aí que aumentaram essas tensões e criaram novos desafios para essa identidade nossa por que agora não era só mais estar atuando na educação básica, seja na educação técnica ou básica pura, porque a gente tinha no CEFET o ensino médio puro sem formação técnica, mas agora a gente tinha os cursos de tecnologias, e agrava-se com o Instituto Federal porque a gente avançou e aí começamos a ter os nossos cursos de pós-graduação. Então, hoje, só para a gente exemplificar, temos profissionais que de manhã estão na formação técnica e à noite ele está dando aula de mestrado (risos) então é duro, é lógico que esses conflitos vão haver. Dia desses eu até brinquei, fiz uma colocação e o pessoal riu, eu disse assim mesmo: “sabe como é que eu defino os profissionais EBTT dos institutos federais? Eu defino com os mais perfeitos travestis que existem no mundo porque a gente consegue mudar a nossa roupa do dia pra noite, rápido, a gente está conseguindo isso.” Então eu fecharia esse contexto de rede que está em processo, processo contínuo, mas assim muito construído com todos esses conflitos, estas tensões.

1) A minha pergunta vai muito nessa direção: na aula de Magna dos Cursos Superiores do IFRR, ontem, o senhor afirmou que as universidades já nasceram prontas, nós, os IFs, estamos nascendo todos os dias, e que esse era o grande diferencial da Rede Federal. Gostaria que o senhor falasse um pouquinho mais sobre isso.

Eu diria o seguinte: isso é a garantia para gente que nós vamos no reinventar todos os dias, nós não vamos entrar no cotidiano, nós não vamos entrar na mesmice, na repetição, isso é algo assim que para qualquer profissional que entra no Instituto Federal, quem está aqui deve passar essa mensagem, que ele vai ter a oportunidade de ele crescer e de ele também construir. A gente não espera que ele venha também pronto, a gente espera que ele venha para crescer. Mas o que eu digo é o seguinte, é na própria legislação, quando eu digo isso, quando você vai analisar a lei que cria as universidades em várias épocas, com universidades com mais de 3 séculos, com certeza, essas universidades se você pegar uma que é criada hoje ela nasce no mesmo contexto

daquela de lá, com uma finalidade bem específica de você generalizar o conhecimento, de você focar na pesquisa e no estudo amplo, mas que, claro, não é nenhuma crítica às universidades, até porque eu sou produto de uma universidade e devo muito às universidades, mas a diferença para os institutos federais é que a lei que cria os institutos federais ela não deixa um ponto final. O que eu sinto em relação às universidades é que a lei que as cria coloca um ponto final. Hoje inclusive as universidades estão pensando que eles podem ser reinventadas, está se discutindo hoje uma coisa que é chamada de autonomia universitária, está entrando agora uma pauta no congresso para que as universidades elas possam diversificar os seus processos de formação e de atuação, por que ela deu uma olhada nos Institutos Federais, é como o gigante olhando a rã, o pequenininho, eles olham e dizem “meu Deus, parecem que eles nasceram mais definidos” e essa definição não quer dizer conclusão. Então, os Institutos Federais, a lei que cria, ela traz essa preocupação de nós termos uma formação física pluri, uma formação pedagógica pluricurricular e termos uma estrutura física *multicampi*, ela diz isso. Se for buscar a palavra autonomia que as universidades estão buscando hoje, a gente caminha com isso nessa estruturação como campus, é lógico que isso é uma coisa que ainda nós estamos aperfeiçoando, porque aí passa pelo processo de gestão e aí o gestor tem que entender isso, essa questão da autonomia, mas a gente sai de uma forma descentralizada de forma que nós estamos sendo definidos, desenhados, todo o santo dia. E às vezes isso nos assusta, porque cada experiência que os Institutos Federais estão trazendo em áreas que a gente achava que não ia atuar, por que como nosso foco era muito específico a área industrial, a gente achava, por exemplo, que a gente não poderia navegar muito na área social, na formação humana mesmo e hoje nós estamos assim trabalhando no diversos níveis inclusive na pós-graduação nessa formação. E com certeza estamos ganhando respostas valorosas e bem valiosas das sociedades. Então os Institutos não nasceram prontos, eles estão sendo construídos, reinventados a cada dia e eles estão crescendo, estão, não sei se vamos chegar ao tamanho das universidades, mas talvez não seja esse o objetivo que estejamos almejando, mas nós queremos mesmo é construir essa instituição que possibilite várias entradas e várias saídas, então com processo de formação ele vai exigir realmente que o profissional ele se identifique, ele digamos vença as tensões, as suas tensões, porque as tensões todos os dias vão surgir, vão estar sempre surgindo, mas que ele realmente, ele entre num processo de identificação com a rede e que ele se reinvente também. Então eu tenho, vejo grandes desafios para os institutos federais, mas eu acho que é uma instituição que nasce mais enxuta, porque ela sai, eu até digo assim, nos deram a espinha dorsal e nós estamos botando ali a carne todos os dias, talvez as universidades já nasceu com muitas gorduras e hoje e está mais difícil para tirar.

2) Ainda na sua fala de ontem, na aula Magna, o senhor falou dos princípios norteadores, compromissos, finalidades e características dos Ifs, como a pesquisa aplicada, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o compromisso com o desenvolvimento local, tecnológico, entre outros. Neste universo de demandas, o que é ser professor do IFRR?

Com certeza, principalmente aqui na Amazônia, a Amazônia é um grande continente totalmente desprovido, um continente que termina com um responsabilidade social muito grande por causa da questão ambiental, mas nós somos muito pobres em tecnologias, então a importância dessas 64 unidades que a gente tem na nossa rede federal na região, é isso, é ter um foco muito específico, que você deve fazer um conjunto entre ensino-pesquisa e extensão, mas de forma que seja um processo, ele não pode ser desmembrado, por isso que a gente prima muito por esse tripé, esse conjunto. Então, como fica o ser humano ali dentro, o professor? Ele tem que ser um ser que consegue agregar tranquilamente nesses três níveis, ou seja, há o momento de eu apresentar o que deve ser construído, o que nós chamamos de conhecimento, a minha habilidade de coordenar esse processo, porque como eu coloquei até na palestra nenhum ser chega zerado, nenhum ser chega sem nenhum conhecimento, todo mundo chega com histórico de vida que vai contribuir para enriquecer. Então o professor, antes de tudo, ele tem que ser o mediador e coordenador desse processo de construção de novos conhecimentos, por isso que eu digo que os Institutos Federais vão continuar a ser reinventados. Por que cada um vai trazer sua contribuição, então, o professor antes de tudo deve ser esse articulador, mas ele deve saber que não tem um fim ali, não termina ali, o conhecimento, ele deve trazer algum resultado, e aí é quando a gente pega e o professor deve ter essa consciência de dizer que a identidade dele é ampla, além de ensinar e aprender ele deve exercitar e, aí, onde é que ele exercita? Na pesquisa. E a pesquisa, como nós temos o foco na aplicação, é porque essa pesquisa tem que trazer um resultado, então nosso foco como um todo é uma especificidade da tecnologia, é uma pesquisa aplicada que traga resultados para o bem da sociedade que o Instituto Federal está inserido, o contexto regional. Por isso, a nossa responsabilidade aqui na Amazônia e no Instituto Federal, por que a gente deve trazer isso como um resultado de tecnologia que deve ser um produto, um serviço através de processos, então o professor tem que estar ligando isso. E o que eu fecho aí é dizendo assim: nenhum profissional é pleno, nenhum professor é pleno nesta nova institucionalidade se ele não conseguir dialogar com a comunidade. Nós não somos isolados dentro de uma área definida como Instituto Federal e que a gente não está inserida no meio, então nós temos que dialogar com a comunidades, se eu contribuo com a construção de novos conhecimentos, se eu consigo mediar um processo que é aplicar esses novos conhecimentos, eu

tenho que dialogar com a comunidade via extensão. E a extensão é isso, ela faz parte desse processo. E essa extensão é a extensão tecnológica, por que extensão tecnológica? Porque ela também é um resultado, ela não é simplesmente um convívio, uma prestação, algo que não fica nada. A extensão ela deixa alguma coisa, e ela traz alguma coisa para dentro de instituição. É uma nova concepção. Então, o professor no meio desse contexto é alguém que vai permear todo esse ciclo aí.

3) Observando a sua fala, o senhor diz que cabe ao professor “agregar tranquilamente”. Eu queria que o senhor falasse um pouquinho mais, como que o professor, diante destas demandas institucionais que se descortinam para ele, pode agregar no seu fazer essa tranquilidade de trânsito? Como ele poderia fazer isso?

Primeiro, como eu falei lá que a lei que nos criou é muito ampla, a gente também tem que ter um cuidado e estamos discutindo muito isso lá no Conselho dos Reitores, o que que é realmente demanda dos Institutos Federais? Porque agora tá assim, caracterizando tudo que a universidade não deu resposta joga nos Institutos e também não é só assim também não, não somos salvadores da pátria. Nós temos uma demanda muito específica, a nossa história, nós temos mais habilidade de absorver essas demandas que as universidades que são as demandas sociais. Porque nós trabalhamos o tempo todo com a massa, geral, a massa mais necessitada da população, então essas demandas que vem das bases, elas vêm como demandas de enriquecimento pessoal e profissional. Transformação mesmo do ser na busca de sua sustentabilidade. Então, o primeiro passa que nós temos que trabalhar: o que é demanda dos Institutos Federais se não a gente aumenta as tensões. Olha, vou dar só um exemplo que a gente tem aqui no Instituto Federal de Roraima, a gente tem a formação técnica e dentro da formação técnica, como Roraima é um estado que ainda não tem a sua economia definida, nós tivemos que pulverizar as ofertas. Quem mais sofreu foi o campus Boa Vista com isso, se você contar as áreas e subáreas são mais de 20 em oferta hoje no Campus Boa Vista. Então o profissional ele não, (risos) voltando à lógica do travesti, ele não só vai se travestir nos níveis, mas também nas áreas. Ele sai da área da saúde e vai pra área da indústria ensinar ali, e é diferente o contexto. Então, o profissional ele tem essa diversidade que nós chamamos de conseguir navegar verticalmente, que são os níveis, e horizontalmente que são as áreas. Então, a complexidade é maior em termos de tensão, porque você pega estes dois contextos (risos).

4) Em Matemática tem alguma figura que consiga unir estes dois eixos? Risos...

Os matemáticos, e eu sou um deles, brincam que o professor está no plano cartesiano, tem horas que ele está no positivo e outras em que ele está no negativo. E é verdade, tem dias que tem profissionais nossos altamente criativos, dispostos, e tem dias que o profissional está deprimido,

não é fácil. E por isso que o problema da gestão é muito grande, porque nós temos que identificar esses profissionais e onde é que ele rende mais, para não estar subutilizando o profissional. Tem gente que rende muito na área da indústria e pouco na área da saúde, e inclusive e os Institutos Federais estavam discutindo muito uma época uma coisa chamada psicográfico profissional. É aonde você rende mais, onde você é mais produtivo. Em muitos campus isso já existe. Nós conseguimos aqui e foi bom nesses 4 anos, nós conseguimos contratar alguns profissionais que são os psicólogos, e aqui na DGP nós montamos uma coordenação de qualidade de vida que esse ano foi mais pra planejamento e talvez ano que vem a gente veja resultados, e o objetivo é esse: desde a entrada do servidor, um primeiro contato com esses servidores, para construir o seu psicográfico para ver onde a gente poderia estar aproveitando mais esse profissional. Mas na verdade, na sua pergunta aí, essa diversidade que o profissional está atuando, ele vai tendo esses conflitos e essas tensões inclusive a gente já tem aí no campus Boa Vista por área, no superior isso melhora, por que a gente passa para os colegiados reunirem, são mais específicas ali, mas é uma coisa tão complicada que a própria lei impede de definir, por exemplo agora, eu não posso contratar, a gente estava discutindo no CONIF, que é a exigência de titularidade nos concursos, como é EBTT, eu tenho que fazer a exigência da formação básica, da graduação e nem posso colocar cadeiras específicas. Você veja que mais do que nunca nós temos uma responsabilidade de identificar esse profissional depois que ele chegar. Eu acho que essa confusão que a gente coloca aí, eu não sei, eu até coloco, nós somos um grande número de doidos nesse processo que conseguem dialogar, conseguem conversar. E é isso.

5) O senhor ingressou em 1994, o senhor veio junto com o pessoal da redistribuição?

É, eu sempre conto 1994, mas é uma história tão complicada, porque eu ingressei em 1985-86 no Território Federal e eu entrei como professor de 1º e 2º graus, que era o nome que se dava. E aí em 1987 nós tivemos a escola Técnica do estado criada, e eu sei que em 87 eu entro na Escola Técnica do Território Federal em 1990. Quando a gente entrou todo mundo do ex-Território, apenas com a formação básica, a gente passa pelo primeiro impacto, que é a formação técnica. E quando foi em 1993 a nossa instituição ela é federalizada de novo porque em 1988 passou a ser Estado, e a gente voltou a ser estadual.

6) Desse ano de 1994 pra cá qual a sua observação sobre as mudanças, eu sei que são muitas, mas quais foram mais impactantes e que em certa medida também impactam na sua docência, na sua sala de aula?

Quando eu disse que essa nova institucionalidade está trazendo todos os dias desafios novos que a gente tem, o maior deles, que é a reinvenção da gente mesmo. Só para dar o meu exemplo:

nós tivemos muitos desafios e não só eu, mas nós tivemos tantos profissionais da área básica que foram re-profissionalizados. Por exemplo, eu dei aula ainda uns 12 anos da Escola Técnica e no CEFET de matemática, e nesses últimos 10 anos eu não dei mais aula de matemática e fui re-profissionalizado para a área bem especificada da formação de administração. Eu diria que a maior transformação foi essa: muitos profissionais migraram para áreas que polarizaram, como é o meu caso, eu fui lá das exatas e vim para a ciência aplicada. Eu jamais imaginei que eu poderia estar aqui dando aula de administração. Mas tiveram casos de gente que entram na rede federal nessa época apenas com a formação, na época como o estado era muito carente, só tinha a formação que a gente chamava de, que não era a formação plena, por que era curta, que a gente chamava de Licenciatura Curta, os magistérios anteriores, de um ano e meio e a pessoa já era classificada como professor. Nós tivemos muitos colegas nessa situação que hoje passaram por esse processo de re-profissionalização e esse processo de adaptação profissional e que hoje são doutores, como a professora Cidinha, recentemente doutora, e tantos e tantos, a Eliana Laurido, nossa, tantos, professor Gomes, a Eliana Furtado, e, nossa, tantos e tantos que a gente tem. Então isso foi muito impactante para o Instituto Federal e talvez por isso a gente tenha conseguido dar respostas nessas áreas que a gente pulverizou pela necessidade do estado. Mas, a outra transformação que foi muito impactante, foi a questão pedagógica, curricular, por quê? Porque antes a gente estava acostumada a trabalhar um currículo único, então o maior conflito e a maior tensão que a gente tinha era que a LDB tinha hora que a educação básica estava casada com a educação técnica e tinha horas que depois separava e depois voltava, então era esse o conflito. Mas a gente não tinha o conflito de áreas e de níveis, então esse impacto foi muito grande. A gente ter necessidade de aprender a navegar nesses níveis e nessas áreas, como eu coloco, o desafio vertical e o desafio horizontal. Então essa formação foi muito grande. Agora eu coloco que esses desafios trouxeram algumas experiências negativas pra gente mas muitas experiências positivas também. Nós apresentamos alguns modelos de currículos, desafiadores e inovadores, na rede, na época me lembro bem, o curso integrado que hoje é integrado integral ele nasce de um modelo aqui, a gente traz como um modelo, nessa época a a gente estava discutindo a formação por competências e o Instituto Federal abraça a causa num desafio ainda como CEFET e a gente oferta o nosso integrado num modelo de projetos interdisciplinares. O Instituto adotou um currículo que ele não era disciplinar era um currículo que ele era trabalhado por temas transversais, isso foi muito inovador, no ano de 2002, 2003 os profissionais que trabalharam nesse currículo, os professores Carlos Lima, a professora Daygles, professora Cidinha, professora Joseane, foi fantástico, foram as dez melhores turmas formadas em nosso Instituto Federal foi nesse processo aí. E depois nós tivemos o pioneirismo

no PROEJA, ele nasce, e a gente fala isso com muito orgulho, no Instituto Federal. Tinha saído o decreto 5154 em 2004, em 2005 a gente oferta a uma formação integrada ao povo que estava fora da faixa etária escolar trazendo um programa de formação integrada pioneiro, aí o MEC vem aqui e pega esse modelo e leva para a rede e hoje é o PROEJA que a gente tem. E outros na formação inicial e continuada, como o Mulheres Mil, também num contexto específico, puxado por uma pessoa que a gente olha como técnica, mas que tem uma atuação em muitos e muitos projetos que é a Chaguinha, o Mulheres Mil nasce com ela no sistema prisional e a gente tem essa experiência. O que foi mais impactante todos esses anos eu diria que foi o desafio de re-profissionalizar e as inovações curriculares.

7) O senhor considera que em todos estes anos a Instituição de uma maneira organizada promoveu condições deste processo de re-profissionalização para esses profissionais? Como isso se deu? Penso que deve ser um processo bem complexo, por exemplo o senhor entrou como licenciado em matemática e foi para a área de administração e teve que se re-profissionalizar. Como é que a instituição esteve junto com esse profissional, com esse professor ao longo desse processo?

Não foi um processo fácil e eu tive o prazer de participar de todo essas ações de re-profissionalização, em momento como aluno em momento como professor. A gente quando não tinha competência contratava externamente para fazer a capacitação quando a gente tinha a gente fazia dos que estavam em um nível inferior. Não foi fácil, não vou dizer que a gente fez isso de maneira consciente, não foi, a gente não tinha um modelo para seguir, muitas vezes a gente conseguia na sorte mesmo, quebramos muito a cabeça mas como eu disse acertamos. Mas foi uma massificação de profissionalização por necessidade, como eu disse, a Escola Técnica ela foi construída por um quadro oriundo do ex-Território que não tinha qualificação profissional nenhuma, quando você tinha para os professores, somente licenciados, a gente não tinha ninguém nem especialista, nem especialista veio para cá. Só para te dar um exemplo, a gente só tinha uma pessoa especialista, que hoje já está aposentada, que é a professora Glorinha que era dos recursos humanos e foi quem começou com professor Emanuel essa re-profissionalização. Então, nós passamos por um processo em massa de re-profissionalização, vou dar um exemplo, os nossos auxiliares administrativos com o primeiro grau incompleto, porque aqui no ex-Território bastava você assinar o nome que estava contratado federal e, ai, a gente teve que fazer a formação básica todinha dele, do começo e foi, foi, e hoje a gente tem desse profissionais, profissionais com especialização, vou dar o exemplo claro aqui dele, o seu José, ele entra como motorista com o primeiro grau incompleto e hoje ele é formado em gestão e ele tem especialização em gestão e está me assessorando hoje na frota. Tem o seu Luiz que

entrou aqui como pedreiro e apenas com o primeiro grau incompleto e hoje ele tem a sua graduação e sua especialização. E assim vai, a Ivânia que hoje está aí nos ajudando na Pró-reitoria de Extensão na mesma situação. Então soma muito, aqueles profissionais que vinham com a graduação, na verdade nós dividimos em dois grandes projetos: o projeto de elevação de grau de escolaridade e o projeto que a gente elevava a titularidade, a gente trabalhou ao mesmo tempo. A necessidade de elevar o grau de escolaridade e ao mesmo tempo a titularidade porque a gente precisava para esse processo de verticalização, e assim nós fizemos, com os recursos poucos, muito pouco, não se tinha tantos recursos, mas sabe qual foi o principal desafio? Saber em que áreas a gente ia colocar porque nós não tivemos, e até hoje, eu sou reitor do Instituto Federal e faço a minha mea culpa também porque fui diretor, até hoje nós não exercitamos o nosso plano de Capacitação. Ele ficou pronto agora, ano passado, agora que nós vamos exercitar. Porque como a gente fazia a profissionalização por necessidade, a gente focava as áreas que iam ofertando e tínhamos que ir profissionalizando naquelas áreas. Tinha gente que chegava assim, com a passagem comigo, porque eu era diretor e dizia: “Ademar, me compraram uma passagem para eu fazer um curso em Minas Gerais, eu sou de química, mas estão me mandando para área de saneamento ambiental” e eu dizia vai porque nós vamos precisar de alguém lá. Então, era assim. Por isso que eu disse que foi meio que sem direção, por necessidade, mas nós conseguimos formar um quadro aí.

8) Deste panorama todo, qual o IFRR que você deseja?

Assim (pausa), como as nossas carências são muito grandes, a gente teve muitos sonhos em cima de sonhos e ações em cima de conhecimentos empíricos, e quando a gente vê como muitos conhecimentos destes são transformados em ciências, em conhecimento científico é muito bom, a gente fica mais seguro que aquilo ali realmente vai ajudar e muitas vezes vai ser ampliado como a gente dá mais valor. O sonho nosso, do Instituto Federal, eu vejo que a gente tem uma função social muito grande, nós não devemos nos afastar da comunidade, devemos estar inseridos na comunidade. Eu foquei muito nessa gestão, o que não é só mérito, meu porque muitos que vieram antes de mim já vinham fazendo, a nossa expansão para o interior do estado para que a gente possa oportunizar a todos, não só os que tem condição de estar na capital. Então, primeiro foi a expansão física, para que a gente possa estar profissionalizando. Mas o que eu quero antes de tudo é que essa instituição ainda chegue, o que ainda está longe, numa instituição que seja a casa de quem está em Roraima necessitando dela. Que ela seja uma instituição provida de toda a estrutura e, aí, eu trabalho muito estas três dimensões. Uma estrutura física, logística preparada para dar resultados positivos. Que a gente também tenha uma estrutura humana predisposta e preparada para atender estas demandas. E que antes de



tudo a gente tenha modelos curriculares para atender a tudo isso, porque sem modelos curriculares a gente não vai ter as ferramentas e não vai saber utilizá-las. Então esse sonho que eu tenho é que essa instituição realmente seja, antes de tudo, a casa onde as pessoas se sintam bem, principalmente os servidores porque eles são os atores juntamente com alunos principais desse processo. Assim, eu estou me afastando um pouquinho, talvez até da instituição, vou me afastar ano que vem por necessidade pessoal, mas eu estou assim ficando, se me perguntarem, você está ficando tranquilo, sim, eu tô vendo pessoas entrando na instituição, pessoas que vão trazer um processo de inovação muito grande. Está na hora dos velhos se retirarem, saírem, tem que sair para os novos assumirem.

E eu vejo um trabalho desse seu, Jô, eu já lhe conhecia desde o Amajari, quando você entrou com uma garra de querer prover mesmo muitas coisas, e não é diferente aqui no Campus Boa Vista, não tenho dúvida que essa casa vai ficar na mão de vocês, vai ficar em boas mãos. Vai ter o momento que vocês não vão poder recuar, vai chegar mas tem que ser, porque, e sabe uma coisa, que me perguntaram e eu disse assim, porque você escolheu o Instituto Federal? Eu hoje digo com toda a certeza e tenho orgulho de dizer isso: eu não escolhi o instituto, ele me escolheu. Eu fui escolhido por ele, porque tinham tantos para vir e a gente teve a oportunidade de participar da construção desse instituto. Eu acho que é um ciclo que se fecha para outros ciclos que vão se abrir mas a gente vai sempre estar trabalhando pela rede Federal aonde a gente esteja, nós vamos trabalhar e ajudando o Instituto de Roraima.