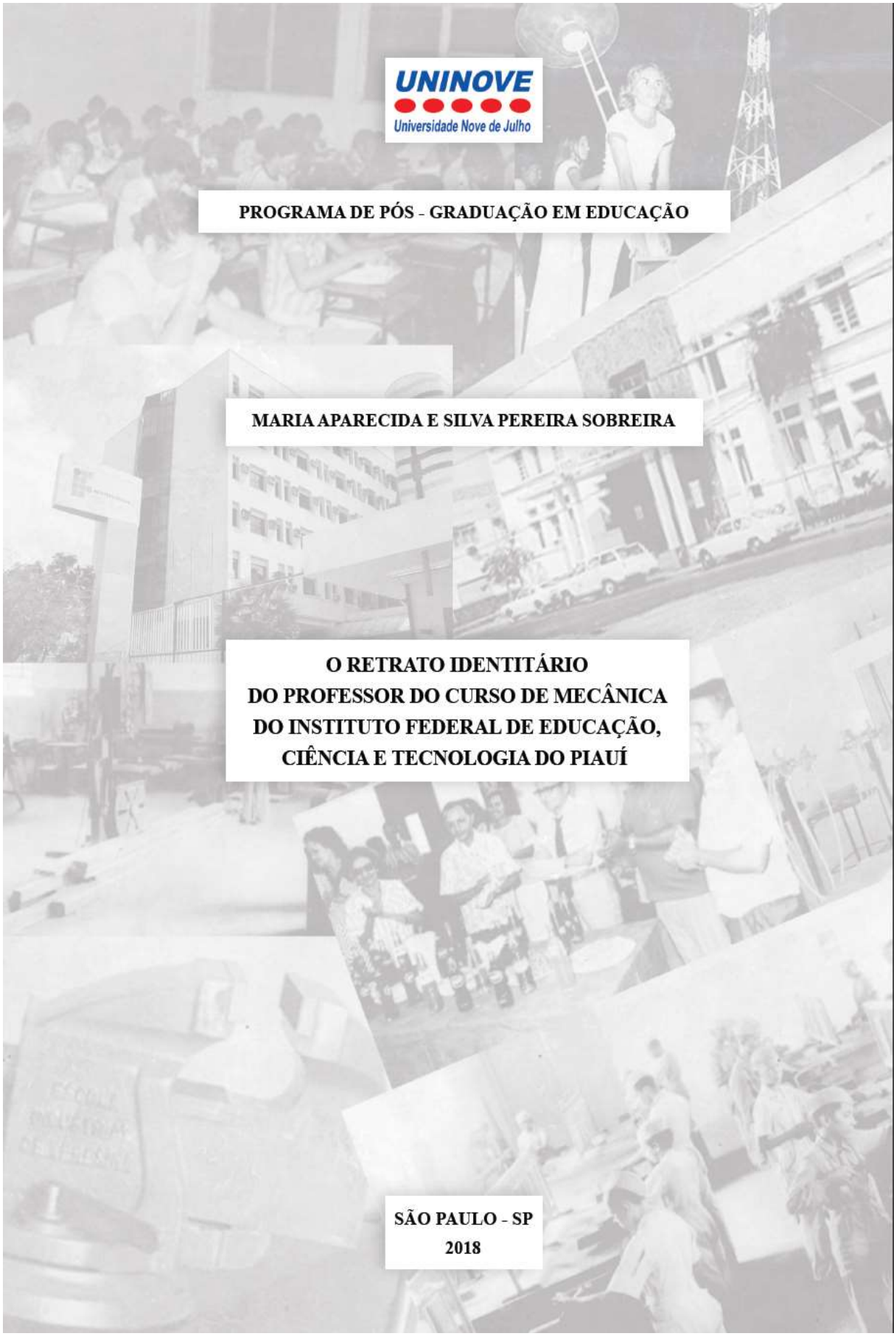
O RETRATO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DO CURSO DE MECÂNICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.

MARIA APARECIDA E SILVA PEREIRA SOBREIRA

São Paulo
2018



UNINOVE
Universidade Nove de Julho

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA E SILVA PEREIRA SOBREIRA

O RETRATO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DO CURSO DE MECÂNICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

SÃO PAULO - SP
2018

MARIA APARECIDA E SILVA PEREIRA SOBREIRA

O RETRATO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DO CURSO DE MECÂNICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, Mestrado Interinstitucional em Educação – MINTER UNINOVE/IFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Roggero

São Paulo
2018

Sobreira, Maria Aparecida e Silva Pereira.
O retrato identitário do professor do curso de mecânica do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Piauí. / Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira. 2018.

176 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.
Orientador (a): Profª. Drª. Rosemary Roggero.

1. Identidade docente. 2. Educação profissional. 3. Teoria crítica. 4. Mecânica. 5. História de vida.
I. Roggero, Rosemary. II. Titulo

CDU 37

MARIA APARECIDA E SILVA PEREIRA SOBREIRA

O RETRATO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DO CURSO DE MECÂNICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, Mestrado Interinstitucional em Educação – MINTER UNINOVE/IFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____/_____/2018

Banca Examinadora

_____

Presidente: Profa. Dra. Rosemary Roggero – Orientadora – UNINOVE-SP

_____

Membro: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza – UNINOVE-SP

_____

Membro: Profa. Dra. Célia Maria Haas – UNICID-SP

_____

Suplente: Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior – PUC-SP

_____

Suplente: Dr. Marcos Antônio Lorieri – UNINOVE-SP

São Paulo
2018

Dedico este trabalho:

A Deus: princípio, meio e fim!

À minha mãe, *Alaíde da Silva Rocha*, professora leiga de muitas gerações de crianças e jovens em São Julião Piauí, a quem devo a vida e todos os valores éticos, morais e religiosos... A aprendizagem da leitura e da escrita dos símbolos e do mundo.... Meu espelho, meu exemplo de professora apaixonada e profissional, de fortaleza e resistência. Por ela e em nome dela dedico a todos os professores deste País que são os grandes protagonistas do esclarecimento e emancipação...

Ao meu pai, *Constâncio Gomes Sobrinho*, que me acompanha todos os dias através do canto encantado da rolinha fogo-apagou (*Columbina squammata*)! Me deixou o código que transcende e imortaliza seu amor paternal e à natureza, somente comparável à demonstração, em aula, feita por Dr. César Timo-Iaria, na Introdução do livro "Muito Além do Nosso Eu", de Miguel Nicolelis: "Basta seguir a música!" Proteção infinita! Transcendência e inspiração!

Ao meu amado, *Francisco de Borja Pereira Sobreira*, alimento da minh'alma! Paciência e incentivo incondicionais! Vivo por você! Para você! Com você!

À Maria Alice, Pedro Constâncio e Alexandre Borja, filhos amados! Meu coração anda por fora... está em cada um de vocês! São minha maior alegria e beleza que pude gerar! Deus os abençoe sempre!

Aos meus irmãos: *Protásio Gomes (in memoriam), Juvenal Gomes (in memoriam), Maria do Amparo, Joaquim Neto e Josefa Gomes*, ancoradouros seguros de paz, solidariedade e amor. "Hei, irmão, vamos seguir com fé..."

Aos meus sobrinhos: *Rômulo Francisco, Romênia Maria, Raíssa Maritan, Honório Marcos e Hortência Maria* a quem dispenso amor maternal e quero ser sempre inspiração ao estudo e trabalho!

À minha *grande família materna e paterna* que me ensinam o amor à vida e ao trabalho como caminhos de liberdade e autonomia!

À minha orientadora, professora *Rosemary Roggero*, pela singularidade com que mediou o meu caminho na construção desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Às escolas e aos professores que busquei e nos encontramos, foi possível me ensinarem a importância do conhecimento para ultrapassar as adversidades próprias do existir e ser mais feliz, obrigada sempre!

Unidade Escolar Joaquim Baldoíno e professora Maria de Lourdes Silva – São Julião-PI;

Unidade Escolar Alice Rocha e professora Maria do Socorro Luz- São Julião-PI;

Unidade Escolar Benjamim Batista e professora Maria do Carmo Batista – Fronteiras-PI;

Unidade Cenecista Nossa Senhora de Fátima e Maria Aparecida Batista – Fronteiras-PI;

Escola Normal de Oeiras e professora Iolanda Reis – Oeiras-PI;

Escola Normal Oficial de Picos - PI e professora Irmã Maria Helena;

Faculdade de Filosofia do Crato - CE e professor Mons. Francisco Holanda Montenegro;

Universidade Federal do Piauí e professor Antônio José Medeiros;

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e professor Antônio Carlos C. Ronca;

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e professora Suzana Burnier;

Universidade Nove de Julho - SP e Professores Doutores: Ana Haddad, Eustáquio Romão, Severino, Nosella, Elaine, Carlos Bauer, Celso Carvalho, Cleide, Jason Mafra, Eduardo Santos, Manuel Tavares, Lorieri, Maurício e Rosemary Roggero do MINTER/IFPI, em Educação, pela competência e ética com que conduziram as atividades acadêmicas possibilitando aprendizado fecundo. Uma plêiade de educadores! Muitíssimo obrigada!

Aos meus alunos, encontrados nas trilhas dos 32 anos de magistério, maiores inspiradores da minha ação educativa e aprendizagem! Vocês de alguma forma me imortalizam! A face de cada um, jamais esquecida!

À minha Orientadora, Doutora Rosemary Roggero, uma rosa perfumada, tão perfeita que me fez ver que era possível realizar uma tarefa quando a vida parecia ofuscada pela dor.... Seus ensinamentos, disponibilidade, senso prático e subjetivo irretocáveis, se eu pudesse dizer... só posso agradecer! Mente brilhante e incansável disposição de trabalho: sua afetividade e competência me fizeram avançar, reerguer-me! Como és nobre professora, Rose!

Ao professor Dr. Marcos Lorieri, Coordenador do curso, referência docente com disposição intelectual e afetiva.

Ao professor Dr. Carlos Antônio Giovinazzo, pelas contribuições e sugestões enriquecedoras no momento da Qualificação desta pesquisa.

Aos professores da Banca Examinadora, Dr. Carlos Bauer e Dra. Célia Haas, pela disposição em avaliar esta pesquisa e pelas contribuições enriquecedoras.

Ao IFPI e à UESPI, espaços do meu labor e realização profissional, obrigada pela grandeza de reconhecerem meu direito de voltar a estudar! Estou com o espírito renovado por saberes inspiradores. Continuarei a tarefa de educar nesses espaços públicos que têm transformado a vida de jovens e adultos nessas terras nordestinas.

À minha colega de longos anos de trabalho e luta em favor da Educação Profissional no Piauí, Francisca Assunção Almeida Félix.

Às minhas colegas/irmãs Bernadete, Maria Bonfim, Ângela de Fátima, Rosilda, Salete (*in memoriam*), Laura, Helenice, Selma Cardoso, Regilane, Telma, Thays, Livramento, Wládia, Kércia, por me dispensarem atributos que me inspiram sorrir e acreditar que é possível me tornar uma educadora melhor!

Aos colegas do MINTER UNINOVE/IFPI: Renata, Oridea, Yara, Verônica, Cleonice, Fernanda, Geuid, Jair, Walter, Denizete, Irlanda, Erotides, Idalina e Camila, pelos múltiplos aprendizados de vida e conhecimentos. Viva a nossa turma!

Ao ser humano responsável por eu ter feito minha inscrição no MINTER UNINOVE/IFPI: Mestra e Doutoranda Neila Marta de Sá! Foi por conta da amizade, da solidariedade, de um abraço pelo meu luto que recebi o presente de voltar à vida! Obrigada!

À professora Dra. Adriana Nadja Lelis Coutinho, pela contribuição e apoio exemplar na coordenação dos trabalhos do MINTER/UNINOVE no IFPI.

Aos Franciscos e às Franciscas que só levam alegria, esperança, amor, fé, luz, verdade... Meus queridos Dr. Francisco Sampaio e Dra. Francisca Barros, modelos franciscanos de correção irretocável, iluminação e perseverança para continuar a caminhada! Meu abraço apertado de gratidão!

À Luz da minha inspiração: Dra. Sílvia Maria Vieira, pela humildade, tolerância, fortaleza e calmaria para o meu pensamento acelerado! Pela leitura crítica e serena, pela crença de que eu estava no caminho certo! Quanta gratidão, amiga! Obrigada, de coração!

Aos professores do curso de Mecânica sempre disponíveis e prestativos, razão maior desse trabalho. Vocês são aprendizes e mestres da educação profissional desenvolvida no IFPI aos quais dispenso respeito e reconhecimento por se fazerem sujeitos desta pesquisa. Vocês me ensinaram! A cada um, minha estima e gratidão!

Aos colegas dos diversos setores dos *Campi* Teresina Zona Sul, Teresina Central e da Reitoria, que se fizeram facilitadores e colaboradores, o nosso muito obrigada!

À Josélia e Jorge, pela paciência técnica: fazer, refazer, digitalizar, imprimir... muito obrigada!

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusteã people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995a, p. 143-144)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a identidade profissional de docentes do curso de Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Norteia este estudo, a seguinte questão: Que configurações sociopolíticas e educacionais, em forma de políticas públicas, contextualizam (ram) a trajetória acadêmico-profissional, em diferentes momentos históricos e, que se efetivaram na Instituição e incidiram, em especial, na constituição da identidade profissional dos professores do curso de Mecânica? Em busca de resposta para essa questão, traçou-se o objetivo geral: compreender como se constitui a identidade e a profissionalidade docente dos professores do curso de Mecânica do IFPI, nos três momentos de configuração institucional ETFPI, CEFET-PI e IFPI. Para o alcance desse objetivo, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: descrever as políticas públicas relativas à Educação Profissional, nesses momentos históricos; caracterizar a formação e a trajetória profissional e acadêmica dos professores, desde a configuração da ETFPI até o presente momento. Para tanto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, envolvendo o estudo da constituição da identidade profissional, em uma instituição, por meio da história de vida de quatro docentes. A análise fundamenta-se, além da legislação pertinente à Educação Profissional, em análise documental e estudos na perspectiva da Teoria Crítica de Adorno & Horkheimer; nas noções de identidade e profissionalidade de Dubar e Nóvoa, dentre outros. Apesar das contradições que podem ser identificadas nas propostas políticas e nas práticas que estas levam a efeito, ao longo da história da formação docente, na educação profissional, as análises revelam comprometimento dos professores de Mecânica do IFPI com a docência, mostrando que a realização profissional decorre do ser e estar na profissão. A busca por formação continuada revela o valor e a importância que esses professores atribuem à formação pedagógica na construção de sua identidade e profissionalidade docente.

Palavras-chave: Identidade docente. Educação profissional. Teoria Crítica. Mecânica. História de vida.

ABSTRACT

This research aims to study the professional identity of the mechanic course teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI). This research is guided by the following question: What sociopolitical and educational configurations, in the form of public policies, contextualize the academic-professional trajectory of teachers, in different historical moments, and which were effected in the Institution and reflected, in particular, in the constitution of professional identity of the Mechanic course teachers? In order to answer this question, the general objective was drawn: to understand how the identity and professionalism of the Mechanic course teachers from IFPI are constituted, in the three moments of institutional configuration ETFPI, CEFET-PI and IFPI. To achieve this goal, the following specific objectives were outlined: describe the public policies related to Professional Education, at these historical moments; characterize the training and the professional and academic trajectory of the teachers, from the configuration of the ETFPI to the present moment. Therefore, this research, with a qualitative approach, involves the study of the constitution of the professional identity, in an institution, through the life history of four teachers. The analysis is based, besides the legislation pertinent to Professional Education, in documentary analysis and studies in the perspective of Adorno & Horkheimer's Critical Theory; in the notions of identity and professionalism of Dubar and Nóvoa, among others. Despite the contradictions that can be identified in the policy proposals and in the practices they carry out throughout the history of teacher education, in professional education, the analyzes reveal the commitment of the IFPI Mechanics professors to teaching, showing that professional achievement derives from being and being in the profession. The search for continuing education reveals the value and importance that these teachers attribute to pedagogical training in the construction of their identity and teaching professionalism.

Keywords: Teaching Identity. Professional Education. Mechanical. Critical Theory. History of life.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio la identidad profesional de docentes del curso de Mecánica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Piauí (IFPI). Nortea este estudio, la siguiente cuestión: ¿Qué configuraciones sociopolíticas y educacionales, en forma de políticas públicas, contextualizan (ron) la trayectoria académico-profesional, en diferentes momentos históricos y, que se efectivizaron en la Institución e incidieron, en especial, en la constitución de la identidad profesional de los profesores del curso de Mecánica? En búsqueda de respuestas para esta cuestión, se trazó el objetivo general: comprender cómo se constituye la identidad y la profesionalidad docente de los profesores del curso de Mecánica del IFPI, en los tres momentos de configuración institucional ETFPI, CEFET-PI e IFPI. Para el alcance de ese objetivo, se delinearon los siguientes objetivos específicos: describir las políticas públicas relativas a la Educación Profesional, en esos momentos históricos; caracterizar la formación y la trayectoria profesional y académica de los profesores, desde la configuración de la ETFPI hasta el presente momento. Para esto, esta investigación posee un abordaje cualitativo, envolviendo el estudio de la constitución de la identidad profesional, en una institución, por medio de la historia de vida de cuatro docentes. El análisis se fundamenta, además de la legislación pertinente a la Educación Profesional, en análisis documental y estudios en la perspectiva de la Teoría Crítica de Adorno & Horkheimer; en las nociones de identidad y profesionalidad de Dubar y Nóvoa, entre otros. A pesar de las contradicciones que pueden ser identificadas en las propuestas políticas y en las prácticas que éstas llevan a cabo, a lo largo de la historia de la formación docente, en la educación profesional, los análisis revelan compromiso de los profesores de Mecánica del IFPI con la docencia, mostrando que la realización profesional se deriva del ser y estar en la profesión. La búsqueda por formación continuada revela el valor y la importancia que estos profesores atribuyen a la formación pedagógica en la construcción de su identidad y profesionalidad docente.

Palabras-clave: Identidad docente. Educación profesional. Mecánica. Teoría Crítica. Historia de vida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Oficina de Tornearia 28
Figura 2 – Oficina de Fundição 28
Figura 3 – Fachada do Prédio “A”- ETFPI 29
Figura 4 – Logomarca da transição institucional ETFPI/CEFET-PI 38
Figura 5 – Fachada do Prédio “A”- CEFET-PI 39
Figura 6 – IFPI - CTC - Prédio “A” 47
Figura 7 – IFPI - CTC - Prédio “B” 47
Figura 8 – IFPI - CTC - Prédio “C” 47
Figura 9 – Área de abrangência do IFPI – 2016 51
Figura 10 – Laboratório de Ensaios Mecânicos. 52
Figura 11 – Laboratório de Usinagem 52
Figura 12 – Identidade profissional do professor 72
Figura 13 – Processo de profissionalização do professorado 73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Regime de trabalho dos professores de Mecânica/2017 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolaridade dos professores da ETFPI 36
Quadro 2 – Escolaridade dos professores do curso de Mecânica da ETFPI 37
Quadro 3 – Escolaridade dos professores do CEFET-PI/2007 44
Quadro 4 – Escolaridade dos professores de Mecânica CEFET-PI/2007 45
Quadro 5 – Escolaridade dos professores/2009..... 46
Quadro 6 – Oferta de cursos por nível de ensino IFPI/2017 53
Quadro 7 – Oferta de cursos por nível de ensino CTC/2017 53
Quadro 8 – Escolaridade dos Professores do IFPI/2017 54
Quadro 9 – Professores do IFPI por regime de trabalho/2017 54
Quadro 10 – Dispositivos legais das carreiras da Educação Profissional 56
Quadro 11 – Escolaridade dos professores ativos de Mecânica/2017..... 57

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASCOM – Assessoria de Comunicação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBAEI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial

CD/CEFET-PI – Conselho Diretor/ Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

CETENE – Centro de Educação Técnica do Nordeste

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET-PI – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEMIG – Companhia Energética de Minas Gerais S.A.

CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMDEPI – Companhia de Desenvolvimento do Piauí

COPEM – Comissão Permanente de Magistério

CTC – *Campus* Teresina Central

DIGEP – Diretoria de Gestão de Pessoas

Digep/Ifpi – Diretoria de Gestão de Pessoas/Instituto Federal do Piauí

DOU – Diário Oficial da União

EaD – Educação à Distância

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

EIT-PI – Escola Industrial de Teresina - Piauí

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFPI – Escola Técnica Federal do Piauí

ETFs – Escolas Técnicas Federais

FNM – Fábrica Nacional de Motores

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FAPEPI – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí

FUNADEPI – Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Piauí

IESP – Instituto de Educação Superior da Paraíba

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC-USAID – Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development

MINTER – Mestrado Interinstitucional em Educação

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDI/CEFET-PI – Plano de Desenvolvimento Institucional/Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

PDI/IFPI – Plano de Desenvolvimento Institucional/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG-CEM/UFRN/CEFET-PI – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica/Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

PPG-CEP/UFRN/CEFET-PI – Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia/Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

PPG-CIM/ULBRA/CEFET-PI – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

PPG-CIM/ULBRA/CEFET-PI – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

PPG-EDUCAÇÃO/ULBRA/CEFET-PI – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Luterana do Brasil/Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

PPG-EL/UFC – Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal do Ceará

PPG-GEOGRAFIA-UNESP-RIO CLARO/CEFET-PI – Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade Estadual Paulista Rio Claro/Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

PPG-Letras/UFPE/CEFET-PI – Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Pernambuco/Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SINDIFPI – Seção Sindical dos (as) Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 17
INTRODUÇÃO 22
1 A FACE DE UMA INSTITUIÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E ACADÊMICA DOCENTE 27
1.1 O Instituto Federal do Piauí e suas múltiplas faces: tecendo sentidos históricos e políticos 27
1.1.1 A Escola Técnica Federal do Piauí, o Curso de Mecânica e a identidade profissional do professor 29
1.1.2 O Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, o Curso de Mecânica e a identidade profissional do professor 39
1.1.3 O Instituto Federal do Piauí, o Curso de Mecânica e a identidade profissional do professor 47
2 TEORIA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE 61
2.1 Sociedade, indivíduo e cultura na teoria crítica **61**
2.2 Teoria Crítica: possibilidade de transformação **63**
2.3 Formação e semiformação como mediação analítica de criticidade **66**
2.4 Tecendo sentidos conceituais: configuração identitária e dimensões constitutivas da profissionalidade docente **69**
2.5 Formação docente no Brasil: especificidades na educação profissional 77
3 OLHARES ANALÍTICOS DA FACE IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR 87
3.1 Caracterização, locus e interlocutores da pesquisa **87**
3.2 Alicerce teórico-metodológico **88**
3.3 Dialogando com os interlocutores: histórias de vida temáticas à luz da teoria crítica 90
3.3.1 Professor Antonio Gerardo Rodrigues 92
3.3.2 Professor Ayrton de Sá Brandim 101
3.3.3 Professor Vilson Ribamar Rêgo 108
3.3.4 Professor José Francisco dos Reis Sobrinho 112

3.4 Compreendendo a construção identitária e a profissionalidade docente 117
3.4.1 Contexto político e sociocultural 118
3.4.2 Trajetória pessoal e profissional 126
3.4.2.1 Escolha e ingresso na profissão docente 127
3.4.2.2 Formação inicial e continuada 129
3.4.3 Significado pessoal e social da profissão docente 136
CONSIDERAÇÕES FINAIS 144
REFERÊNCIAS **148**
APÊNDICES **158**
ANEXOS **172**

APRESENTAÇÃO

Para dizer de mim: algumas singularidades que tecem a identidade acadêmico-profissional de Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira.

Minha escola primária, fostes meu ponto de partida,
Dei voltas ao mundo.
Criei meus mundos...
Minha escola primária.
Minha memória reverencia minha velha Mestra.
Cora Coralina

Sou Maria Aparecida e Silva, a quarta filha de uma família de seis irmãos. Nascida numa pequena cidade do interior do Piauí. Sou uma nordestina movida pela filosofia da realidade a que fui/sou submetida – a realidade não me determina, sou parte dela, posso ajudar a construí-la e reconstruí-la. Sou uma educadora em formação... Que compartilha o sentimento existencial e prático de que "toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança" (Rubem Alves).

Iniciei minha trajetória estudantil em minha própria residência, sob a orientação da professora leiga, minha mãe. Cursei o primário e o ginásio em Fronteiras-PI. Após a conclusão, fui estudar na Escola Normal de Oeiras, sendo logo transferida para a Escola Normal Oficial de Picos, na qual Paulo Freire era referência para a minha formação, por meio de uma teoria educativa que anunciava que o professor aprendia com os alunos e os alunos aprendiam com o professor, ou seja, aprendiam em comunhão.

Nesta perspectiva, eu iniciava as minhas problematizações acerca do papel e da importância do conhecimento produzido historicamente e das possibilidades que este conhecimento produziria na formação do homem. Dessa maneira, foi emergindo em mim a compreensão de que o profissional da educação só poderá exercer essa atividade se tiver, além do conhecimento técnico de sua disciplina, consciência da significação sócio-histórica do fenômeno educativo, o qual está eivado de peculiaridades sociopolíticas, econômicas e culturais. Ou como explicita Antônio Severino (1994): "A ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática política e social."

A Escola Normal constitui-se, até hoje, o meu referencial acadêmico primeiro, portanto, balizador dos meus passos iniciais na profissão docente, delineando a escolha, o caminho para o curso superior.

Em 1981, minha vida estudantil foi paralisada... Era hora de cuidar do meu irmão. Mesmo doente, juntos em Brasília ou São Paulo, passávamos horas, ele a me ensinar Matemática, Física e Química. Infelizmente, em 8 de junho deste mesmo ano, meu irmão falece. Entretanto, a "academia" das nossas conversas torna-se caminho para amenizar a tristeza... Inscrevo-me no processo Vestibular da Faculdade de Filosofia do Crato-CE para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Tema da redação: "Eu aprendi uma canção".

O Curso de Licenciatura realizado na Faculdade de Filosofia do Crato constituiu a continuidade do horizonte almejado sempre... Ou como nos versos sábios que me movem e compõem a bela poesia "Utopia", de Eduardo Galeano:

> "A utopia está lá no horizonte.
> [...]
> Para que serve a utopia?
> Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar"[...]

O espaço universitário/acadêmico na Faculdade de Filosofia proporcionou-me muitas oportunidades, dentre elas, estudar todos os dias na Biblioteca ampla e de acervo enciclopédico excepcional.

Em julho de 1985, a formatura tão esperada chegou e, com ela, o privilégio de sermos homenageados por Luís Gonzaga, paraninfo da turma, que nos ensinara que "lá no meu sertão pro caboclo lê tem que aprender outro ABC...". Jamais esquecer a leitura de livros, dentre os quais se destacam: A Importância do Ato de Ler, Pedagogia do Oprimido e Educação e Mudança, do eminente educador Paulo Freire; Aula, de Roland Barthes; Uma Escola para o povo, de Maria Teresa Nidelcoff; A vida na escola e a escola da vida, de Cláudius Ceccon; Didática Magna, de J. Amós Comenius; Ética a Nicômaco e Política, de Aristóteles; Ideologia no livro didático, de Ana Lúcia; Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica, Dermeval Saviani; Pequena História da Educação, de Ruy de Ayres Bello...

De estudante a profissional: dizendo dos meus "quefazeres".

Em 1985, fui aprovada em Concurso Público da Secretaria Estadual da Educação do Piauí para professor de 1ª a 4ª séries. Em março de 1986, inicia-se a minha trajetória profissional, como professora de 1ª a 4ª série do 1º grau, na Unidade Escolar Prof. Pinheiro Machado – bairro Dirceu Arcoverde, Teresina-PI.

Atuar como professora de polivalência foi uma experiência fundamental no aprendizado da minha ação docente. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva da abordagem

humanista ali se materializava em muitas situações, dentre as quais, a interação e integração professor-aluno. Estas crianças marcavam a minha história de amor à tarefa de ensinar, aprender indelevelmente...

Em 1987, outra aprovação em Concurso Público, agora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-PI. Novo desafio profissional: escolher a zona rural do município de Teresina-PI como um novo "espaço" do meu "quefazer" docente. Escola João Paulo I, Alegria, zona rural. Turma de 3ª série – alunos com idade entre 11 e 17 anos... Chegar à escola após longo percurso em uma Kombi, estrada carroçal.... Os novos colegas queriam saber quem daria aulas na 3ª série. Confesso a minha insegurança, a minha tristeza, a minha solidão pedagógica em meio àqueles que deveriam ser meus companheiros de trabalho...

O poder de escolha, o poder do grupo que já constituía a escola... O professor novato deveria receber "a turma problema". As crianças e jovens correndo, saltando, gritando...

O que fazer, como fazer, o que dizer... Sentir! Caminhar até a sala... Sentar na cadeira junto a cada aluno, um a um perguntar o nome, o que fazia, como era a família e o seu maior sonho... Algumas das crianças suavam além do normal com o calor da terra do sol, sob a linha do equador... O silêncio, a expectativa e a perspectiva de ser aluno parecia ser outra na face daquelas crianças e jovens... Os colegas retornavam à sala para saber o que estava acontecendo... Apenas repeti com Paulo Freire, em silêncio sonoro: "ensinar exige reconhecer que a mudança é possível".

Em 1992, mais uma aprovação em Concurso Público, desta vez, para o Magistério Superior na Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Expectativas, ansiedades com a nova lida! Considerando que a minha história educativa, quer como estudante quer como profissional, é marcada por grandes desafios, no magistério superior, as dificuldades se apresentaram/apresentam preocupantes. Assim, a realidade educativa no setor público, em especial, a Universidade Estadual do Piauí, configura-se como complexa nos âmbitos político, administrativo e físico. Mesmo assim, é uma Instituição que realiza aquilo que seria, para Anísio Teixeira, o papel fundamental da escola pública: espaço de construção da democracia.

A UESPI permite-me exercer a docência nos diversos cursos de Licenciatura, o que me possibilita dialogar com outros saberes e conhecimentos. Assim a UESPI é um *locus*, um laboratório de estudo no qual tenho nutrido o meu fazer acadêmico e social. A UESPI constitui-se o meu aprendizado permanente da práxis pedagógica. A UESPI ensina-me cotidianamente a indissociabilidade teoria-prática, ensina-me a construir possibilidades de fazer do conhecimento instrumento de transformação pessoal e social.

Em1993, fui aprovada em Concurso Público da Universidade Federal do Piauí- UFPI, porém, não assumi o cargo por encontrar-me de licença maternidade.

Em 1994, mais uma tarefa profissional desafiante: a então Escola Técnica Federal do Piauí, carecendo de um pedagogo para atender às normas legais de funcionamento, convida-me para assumir o cargo. Desde então, o trabalho pedagógico nesta Instituição centenária me desafia e me impõe posturas que só seriam ditas com Edgar Morin em "Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro", que enuncia e anuncia princípios norteadores para aqueles que trabalham com a formação do ser humano na sociedade contemporânea.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) é multifacetado, abrangente, complexo. Neste espaço de trabalho, teço ações que tentam desmistificar que a Educação Profissional contempla apenas a dimensão do fazer. O IFPI também se constitui, historicamente, espaço de construção da democracia, de inclusão social, enquanto espaço de políticas públicas educacionais voltadas para a profissionalização das camadas populares.

O IFPI instiga-me a refletir sua história para compreender suas práticas e contribuir para a ressignificação destas. Essa instituição tem implementado e buscado atender às demandas de formação dos seus servidores, o que resulta em transformações significativas em todas as dimensões institucionais. O MINTER em Educação, em convênio com a Universidade Nove de Julho, São Paulo, é mais uma oportunidade de formação para seus servidores.

O Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado Interinstitucional em Educação – atendeu a minhas necessidades de estudo, *stricto sensu*, anseio de muitos anos. Representa, ainda, uma possibilidade de ter a UNINOVE como laboratório sem fronteiras, no qual pude me aprofundar nas questões da educação, objeto de estudo do programa. Desse modo, o Curso de Mestrado Interinstitucional em Educação é caminho para que eu possa saber mais e melhor estabelecer horizontes de forma inteligente e criativa frente à realidade.

A escola e a universidade são espaços próprios para trabalhar a construção e reconstrução do conhecimento para a melhoria da existência humana com cientificidade e sabedoria. Neste sentido, este memorial congrega alguns elementos da minha história/identidade, tanto na condição de profissional da educação quanto como "estudante profissional" que tenho pensado ser.

É pertinente afirmar que o exercício do educador se constitui de realidades que ensejam inquietude, comprometimento, compromisso e busca de novas perspectivas de estudo que mediatizem aprendizagens significativas ao meu ser e fazer docentes. Desse modo, afirmo que as políticas públicas em educação para a formação de professores estiveram e estão sempre

presentes no meu cotidiano profissional, quer como docente do ensino superior, quer como pedagoga nos cursos profissionalizantes.

As políticas públicas educacionais e a “genealogia” dos docentes que instituíram e constituíram o curso chamado de Artes Mecânicas (1910) e os docentes que instituem e constituem o cenário atual do curso de Mecânica no IFPI, *Campus* Teresina Central, proporcionaram a criação de diversos níveis de ensino de educação profissional técnica e tecnológica na Instituição.

Diante desse contexto, considero que a linha de pesquisa em Políticas Educacionais, oferecida pelo Mestrado em Educação da UNINOVE, possibilitou a realização desta pesquisa, que buscou compreender como se constitui a identidade e a profissionalidade docente dos professores do curso de Mecânica do IFPI, nos seus três últimos momentos de configuração institucional ETFPI, CEFET-PI e IFPI, por meio da análise de suas histórias de vida.

De alguma forma, aqui deixo um pequeno registro da minha história de vida pessoal e profissional como aprendente da discência e da docência!

INTRODUÇÃO

O interesse por este objeto de estudo – a constituição da identidade e profissionalidade docente dos professores do curso de Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – vem sendo acalentado desde 1994, quando do ingresso desta pesquisadora na instituição de educação profissional, denominada à época de Escola Técnica Federal do Piauí, *locus* até então desconhecido na trajetória acadêmica e profissional. O despertar por esta temática deu-se logo nos primeiros contatos profissionais, uma vez que a instituição se apresentava como única, sobretudo, por sua organização, estruturação e dimensões educativas ali desenvolvidas.

Além disso, o interesse por esse objeto de estudo também se nutriu de experiências vividas como pedagoga atuante junto ao Curso Técnico em Mecânica, fato que possibilitou acesso à história do curso quando da sua reformulação curricular, do trabalho diário com a organização da prática dos docentes, com processo de planejamento de ensino e a execução da ação desses profissionais.

O curso de Artes Mecânicas surgiu em 1910, logo após a criação e implantação da Escola de Aprendizes Artífices e sua oferta perdura até hoje. Atualmente, esse curso é oferecido apenas no *Campus* Teresina Central, constituindo-se um dos mais sólidos. Assim, a pesquisa que se propõe desenvolver pretende documentar, registrar, biografar, historiar crítica e criativamente a face/identidade do docente do Curso de Mecânica, considerando somente os três momentos: Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PI) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

Para tanto, parte-se da perspectiva de que a história da educação é constituída das ações dos sujeitos inseridos e envolvidos no contexto escolar e que a ação educativa só se torna compreensível se estes sujeitos tiverem clareza e compreensão de que tal ação se constitui uma prática política e social vinculada às políticas educacionais desenvolvidas e que atingem a instituição e aqueles que fazem parte dela.

No Brasil, a Rede Federal da Educação Profissional composta, entre outras instituições, pelos Institutos Federais, representa uma das mais significativas e contundentes experiências de acesso ao saber e à formação profissional. A história dessa rede consiste em importante objeto de análise/estudo pela relevância da educação profissional e por sua relação com as políticas sociais, econômicas e tecnológicas.

A instituição IFPI se constitui de uma reitoria e abrange 17 *campi*, distribuídos em 16 municípios do Estado. Localizam-se em Teresina a reitoria e três *campi*: o *Campus* Teresina Central e *Campus* Teresina Zona Sul e o *Campus* Avançado Teresina Dirceu, onde funciona o Centro de Referência em Formação e EaD. Os demais *campi* estão localizados nos municípios de Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Uruçuí e Valença do Piauí. E, como parte do plano de expansão do Governo Federal, estão em fase de implantação os *campi* avançados situados nas cidades de José de Freitas, Pio IX e um Centro de Referência em Programas e Projetos Especiais na cidade de Guadalupe (Figura 10).

Quanto à formação educacional, esse Instituto oferece cursos de Formação Profissional Inicial e Continuada, Formação Técnica de nível médio (ensino médio integrado ao técnico, concomitante e/ou subsequente), Educação à Distância, Formação Superior (cursos de Bacharelados, Licenciaturas e Tecnologias) e Pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* (Especialização e Mestrado). A instituição participa, ainda, de diversos programas federais e incentiva a pesquisa e extensão em diferentes áreas com programas destinados a educandos, docentes e à comunidade em geral.

Registre-se que, embora o IFPI seja uma instituição centenária, grande e abrangente, que, no momento atual vivencia um processo de expansão e que tenha se constituído a partir de políticas públicas educacionais, há carência de estudos e pesquisas concernentes à formação da identidade docente dessa Instituição.

Julga-se, assim, ser imprescindível analisar a identidade do corpo docente do IFPI durante o processo de sua constituição, representada pela identidade dos professores do Curso de Mecânica, nos três momentos: da implantação da ETFPI, no período de 1967-1998, do CEFET-PI, no período de 1999-2008, e do IFPI, desde 2008 até o atual momento.

A escolha por esse objeto de estudo deve-se ao fato de que o IFPI emerge como uma referência da Educação Profissional no Piauí, seja pela sua expansão no Estado, seja pelo volume de investimentos que requer e, principalmente, pelo papel socioeconômico e formativo que exerce historicamente. Nesse cenário, a atuação dos professores que constituíram e constituem essa instituição, na atualidade, tem fundamental importância na consolidação dessa referência, visto que tal Instituição representa o maior e o mais antigo centro de educação profissional do Estado.

Em decorrência disso, veio à tona o seguinte problema: Qual a identidade profissional do professor do curso de Mecânica do IFPI? Para a análise desse problema, elaborou-se a questão central desta pesquisa: Que configurações sociopolíticas e educacionais, em forma de

políticas públicas, contextualizam(ram) a trajetória acadêmico-profissional, em diferentes momentos históricos e, que se efetivaram na Instituição e incidiram, em especial, na constituição da identidade profissional dos professores do curso de Mecânica?

Com o propósito de responder a essa questão, traçou-se o objetivo geral da pesquisa, que é compreender como se constitui a identidade e a profissionalidade docente dos professores do curso de Mecânica do IFPI, nos seus três últimos momentos de configuração institucional ETFPI, CEFET-PI e IFPI. Para o alcance desse objetivo, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: descrever as políticas públicas relativas à Educação Profissional, nesses momentos históricos; caracterizar a formação e a trajetória profissional e acadêmica dos professores do curso de Mecânica do IFPI.

Registra-se que a abordagem desta pesquisa é de natureza qualitativa, pois envolve o estudo da constituição da identidade profissional, em uma instituição, por meio da história de vida de quatro docentes. Esse tipo de pesquisa apresenta-se como adequada para a análise de fenômenos humanos, a partir da realidade social e por centrar-se no paradigma da teoria crítica, uma vez que analisa a realidade como processo em transformação (TRIVIÑOS, 2001).

A análise fundamenta-se, além da legislação pertinente à Educação Profissional, em análise documental e nos estudos de teóricos, com a perspectiva da Teoria Crítica de Horkheimer & Adorno (1973, 1975, 1991); Adorno (1995a, 1995b, 1996); nas concepções de identidade e profissionalidade de Dubar (2005) e Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1995c, 1997) e pesquisadores como Roggero (2010), (2015), Cunha (2000), Oliveira (2003), Saviani (1997, 2009), dentre outros.

Para tanto, o capítulo 1 é de natureza descritiva, por desenhar a história do IFPI, a história do curso de Mecânica e de seus professores, no contexto de três momentos da sua trajetória institucional: quando se tornou Escola Técnica Federal; quando se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica; e no momento atual, como Instituto Federal do Piauí.

No capítulo 2, abordam-se os conceitos de sociedade, indivíduo e cultura da Teoria Crítica, apresentada como possibilidade de transformação; discute-se formação e semiformação como mediação analítica de criticidade; os sentidos e conceitos que permeiam a constituição identitária e a profissionalidade docente e, por fim, o processo formativo e as especificidades na educação profissional no Brasil.

No capítulo 3, apresenta-se o percurso metodológico, desde a escolha adequada do tipo de pesquisa à abordagem analítica, caracterizam-se os sujeitos, os instrumentos e o *locus* da pesquisa. Em seguida, analisa-se e discute-se o processo de construção da identidade profissional dos professores, em estudo, com base em suas histórias de vida, a partir das

categorias: Contexto político e sociocultural; Trajetória pessoal e docente; e o Significado pessoal e social da profissão, definidas com base em Nóvoa (1992), a partir da complexidade que envolve a configuração da identidade profissional do professor e interpretadas à luz do referencial teórico apresentado no capítulo anterior.

Nas considerações finais, expõem-se os resultados obtidos, respondendo às questões centrais do estudo, enfatizando o alcance dos objetivos e, por fim, evidenciando a contribuição de pesquisa dessa natureza para a reflexão sobre a construção da identidade e profissionalidade docente.

CAPÍTULO 1

A FACE DE UMA INSTITUIÇÃO:

HISTÓRIA, POLÍTICA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ACADÊMICA DOCENTE

1 A FACE DE UMA INSTITUIÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E ACADÊMICA DOCENTE

> *Se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta* (Paolo Nosella).

Neste capítulo, delineiam-se os percursos histórico, político e cultural que justificam e instituem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, com base nas políticas públicas da Educação Profissional, com vistas a identificar a formação profissional e acadêmica e o acesso à carreira docente do professor do curso de Mecânica do *Campus* Teresina Central, que configuram a sua identidade profissional, nos momentos institucionais do IFPI: ETFPI (1967-1998); CEFET-PI (1999-2008) e IFPI (2008 até o momento)[1].

1.1 O Instituto Federal do Piauí e suas múltiplas faces: tecendo sentidos históricos e políticos

Este trabalho ancora-se no contexto histórico, político, econômico e cultural da educação profissional brasileira, uma vez que, para compreendê-la, é fundamental considerar os aspectos inerentes à constituição do processo histórico no qual essa modalidade de ensino se circunscreve, principalmente, no que tange às políticas educacionais que definiram/definem concepções que resultaram em modelos de formação de professores para esta modalidade de educação. Acredita-se que, assim, seja possível se analisar a construção da identidade do professor e de sua profissionalidade, no âmbito da educação profissional e, neste caso específico, no curso de Mecânica do IFPI.

A educação profissional tem sido historicamente destinada às camadas menos favorecidas e, por isso, quase sempre marginalizada e estigmatizada, assumindo tanto um caráter assistencialista e de preparação para um ofício, quanto de cunho pragmático, de atendimento aos interesses do setor produtivo. A primeira escola de educação profissional nasceu no Brasil, em 1809, com o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro e tinha a finalidade de capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios, tornando-se referência para a instauração de outras escolas congêneres. (CUNHA, 2000). No Piauí, a primeira experiência nesse sentido ocorreu com a instituição da Casa de Educandos Artífices, em 1847, que só veio a funcionar em 1849 em Oeiras, primeira capital do Piauí.

---

[1] A relação dos professores de disciplinas específicas do currículo do curso de Mecânica do IFPI, *Campus* Teresina Central, que exerceram/exercem atividade docente na Instituição, consta no Apêndice A. Convém destacar que alguns professores podem não ter sido incluídos nessa relação, principalmente, porque atuaram no final da década de 1960 e por não se constituir objetivo deste estudo.

No Brasil, a maior relevância no âmbito da instituição da rede de educação profissional se deu com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 19 Estados da Federação, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. O Piauí foi contemplado com uma unidade, que passou a funcionar na nova capital, com construção de sede própria apenas em 1938, na Praça da Liberdade, 1597, onde funciona atualmente o *Campus* Teresina Central, *locus* deste estudo.

Desse modo, as atividades escolares, com o propósito de levar a instrução aos alunos, começam a se desenvolver no Piauí, com a instalação, em 1910, da Escola de Aprendizes Artífices. O primeiro quadro docente era formado por uma professora de Primeiras letras, dois professores de Desenho e quatro mestres que foram encarregados de organizar as primeiras oficinas. Eram ofertados os cursos de Artes Mecânicas, Ferraria, Serralheria, Marcenaria, Sapataria, Primeiras letras e Desenho. Os primeiros mestres contratados foram encarregados das oficinas. (REGO & RODRIGUES, 2009).

Abaixo imagens que ilustram o trabalho docente nas oficinas:

Figura1 – Oficina de Tornearia

Fonte: Acervo IFPI

Figura 2 – Oficina de Fundição

Fonte: Acervo IFPI

As imagens, mesmo posadas, indicam que o ambiente das oficinas era metodicamente organizado, com os professores em posição diferenciada pela vestimenta, aparência e compleição físicas e os alunos demonstrando envolvimento nas atividades de aprendizagem ali desenvolvidas, evidenciando uma postura típica da área. Esses professores eram mestres de ofícios na escola, no final da década de 1930 e início da década de 1940. A composição dos quadros acima (Figuras 1 e 2) mostra que a aprendizagem deveria ocorrer a partir da observação e repetição de técnicas sob a orientação do mestre-escola, um modelo a ser seguido.

O exercício da docência baseava-se no domínio específico de técnicas do ofício adquiridas com a experiência. Segundo Soares (1982), o currículo estabelecido, à época, determinava um padrão único de funcionamento para todas as oficinas, constituindo-se um denominador comum para todas as escolas da união.

Historicamente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí passou por várias configurações a partir das políticas educacionais circunscritas à legislação da educação profissional, recebendo as seguintes denominações: Escola de Aprendizes Artífices do Piauí, Liceu Industrial do Piauí, Escola Industrial de Teresina, Escola Industrial Federal do Piauí, Escola Técnica Federal do Piauí e Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí.

A partir dessas considerações, discutir-se-á, nas seções seguintes, o processo de constituição da profissão docente no âmbito da Educação profissional, configurado nas políticas educacionais consubstanciadas nos períodos que compreendem, temporalmente, este estudo sobre a identidade profissional do professor do Curso de Mecânica do IFPI, *Campus* Teresina Central, vivenciados por essa instituição nos seus três últimos momentos: ETFPI – CEFET-PI – IFPI.

1.1.1 A Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), o Curso de Mecânica e a Identidade Profissional do Professor

Figura 3 – Fachada do Prédio "A"- ETFPI

Fonte: Acervo IFPI/Assessoria de Comunicação (ASCOM)

A institucionalização da Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI) ocorreu em 1967, no período do Regime Militar, em função de ato autorizatório de criação dos primeiros cursos técnicos – Agrimensura, Edificações e Eletromecânica – bem como do reconhecimento desses pelo Ministério da Educação e Cultura. Com isso, houve significativa ampliação da estrutura geral da Escola: abertura de novas vagas, oferta de cursos técnicos em turno diurno – antes somente ofertados no turno noturno. Uma das conquistas que se destaca com a implantação da ETFPI, foi a inclusão das mulheres – antes alijadas deste processo – no rol do público a quem

os cursos se destinavam. É pertinente salientar que, com esta medida, o número de estudantes quadruplicou em dois anos. (RODRIGUES, 1995).

Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que visava à profissionalização total e irrestrita do Ensino de 2º Grau, criou-se uma nova organização administrativa e didático-pedagógica, com medidas que demonstravam maior atenção e valorização do ensino, tais como a criação das Coordenações de Curso/Área; implantação da Sistemática de Avaliação do processo ensino-aprendizagem; do Departamento de Apoio Didático; estruturação do Serviço de Orientação Educacional, com assistência de outros profissionais, além do Orientador e do serviço de Supervisão Pedagógica, estes dois últimos, para dar suporte e assessoria ao trabalho docente.

O Ensino Profissional continuou ganhando atenção no cenário da chamada Nova República, através da instituição do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), no governo José Sarney (1985-1990). Essa expansão, financiada pelo Banco Mundial, tinha como meta política a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º graus, no bojo da execução do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República. Nessa direção, a primeira expansão, descentralização e interiorização do ensino técnico na ETFPI deu-se em 1996, após 84 anos de sua fundação, com a inauguração da primeira Unidade Descentralizada (UNED), na cidade de Floriano.

Vale destacar que a Constituição de 1988, previa a elaboração de uma nova LDB, com vistas a definir a organização e estruturação dos sistemas de ensino no País e, consequentemente, a efetividade das políticas relativas, também, à educação profissional. E eis que surge – depois de um longo e conturbado processo, que se inicia no governo Sarney e atravessa os governos Collor e Itamar – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

A nova LDB/1996 consubstanciou-se a partir do Substitutivo Darcy Ribeiro que, segundo avaliação dos críticos, representava maior proximidade com a proposta neoliberal feita pelo governo Fernando Henrique. Nessa legislação, a educação profissional é apresentada como uma modalidade de educação e a ela são dedicados quatro artigos, dos quais se apresentam três, a seguir:

> Art. 39 – a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
> Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> [...]

> Art. 42 – As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Saviani (1997); Oliveira (2003) apontam indefinições presentes no texto legal da LDB/1996, como por exemplo, o fato de deixar possibilidades de se estabelecer reformas para a Educação Profissional concebidas, a exemplo do Projeto de Lei nº 1.603/1996, que previa sua desarticulação do Ensino Médio. Em síntese, preconizava: extinguir a integração entre a Educação Geral e a Educação Profissional; priorizar uma visão de educação profissional que desvinculasse a ideia de execução, o saber intelectual do saber prático para atender as necessidades do mercado; extinguir as responsabilidades do Estado, em relação ao custeio da Educação Profissional e, por fim, extinguir a equivalência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Nesse contexto, os artigos da LDB nº 9.394/1996 concernentes à educação profissional foram regulamentados pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que definiu a reforma do Ensino Técnico, estabelecendo a cisão entre a oferta do Ensino Profissional e o Ensino Médio, estabelecendo como objetivos para essa modalidade de educação em seu artigo 1º:

> I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.
> II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
> III – especializar, aperfeiçoar a atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
> IV – qualificar, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade. (BRASIL, 1997).

De acordo com o Art. 3º do Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional compreende os seguintes níveis:

> I- Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
> II- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
> III- Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Além do estabelecimento desses níveis, o Decreto impôs modificações didático-pedagógicas e metodológicas na estrutura curricular dos cursos; na forma de oferta, saída

(intermediária e final); na forma e modalidade de avaliação e, principalmente, na concepção de educação, conforme expressa o Art. 5º "a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este". (BRASIL, 1997).

A política pública para a Educação profissional, desenhada nos anos de 1990, no contexto neoliberal, como analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), além da Reforma do Ensino Técnico, abrangeu ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional.

Ainda em relação ao aporte ideológico da legislação da Educação Profissional, consubstanciada na Reforma do Ensino Técnico, também se destacam as noções de "empregabilidade" e "competências", justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nesse cenário, a implementação do Decreto 2.208/1997 gerou tensões e problemas no cotidiano das escolas federais, principalmente, no que concerne à separação exigida na organização curricular que, por decorrência, produziu inúmeros problemas na organização e funcionamento do ensino. O mais grave e perceptível manifestou-se na continuidade ou não do ensino das disciplinas da área de formação geral, base dos cursos em oferta nas escolas à época, com o currículo justaposto, também criticado: formação geral (núcleo comum) e formação profissional (parte diversificada). Com o intuito de minimizar os efeitos desse Decreto, principalmente sobre os professores da formação geral, foi editada a Portaria 646, de 14 de maio de 1997, que autorizou o funcionamento do Ensino Médio nas Escolas Técnicas Federais.

Ao analisar essa questão, Manfredi (2002) pontua que:

> [...] o desmembramento dos dois tipos de ensino recriará, necessariamente, a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionarão com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado (MANFREDI, 2002, p. 135).

Para a implementação da política da Reforma do Ensino Técnico, o MEC definiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em parceria com o Ministério do Trabalho e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), coordenado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). O programa contava com aporte financeiro de 500 milhões de dólares para a sua implantação e readequação da rede de Educação Profissional.

A educação profissional, a partir do Decreto 2.208/1997, foca-se no atendimento às demandas do setor produtivo vinculando-se, tão somente, aos processos formativos escolares de treinamento dos trabalhadores e ausentando-se dos objetivos de uma Educação Tecnológica, que favorecesse a articulação e integração entre a formação geral e a formação profissional. Ou seja, "[...] o Ensino Técnico tornou-se destituído de *integralidade formativa*, ficando o estudante obrigado a cursar uma dupla jornada escolar para formar-se como técnico. " (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 117).

Importante destacar, a análise crítica que Kuenzer (2000) tece à concepção da reforma estabelecida pela política de educação profissional para o ensino médio e técnico:

> A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé. (KUENZER, 2000, p. 21).

Compreender a realidade político-educacional da instituição, as reformas e mudanças em sua organização e o professor, que se encontra ali inserido, é tarefa que requer compreender-se que, na escola, segundo Viñao-Frago (2007), há um conflito entre duas culturas no âmbito escolar: uma dos professores e outra dos políticos e administradores, e que a reforma significaria uma alteração fundamental na organização do sistema educativo e na política educacional de um país. Políticos e administradores com frequência permanecem afastados das necessidades e dos interesses dos professores. Nesse sentido:

> As macrorreformas estruturais e curriculares geradas no âmbito político e administrativo modificam, pois, a cultura escolar. Mas não costumam ter em conta e, em geral, opõem-se – pelas suas características e natureza omni-inclusiva – a esta última, assim como, [...] à cultura acadêmico-professoral, ao conjunto de crenças, mentalidade e práticas de interacção e trabalho adquiridas, arraigadas e transmitidas [...] com as quais os professores fazem frente tanto à tarefa quotidiana na aula e fora dela como as prescrições e orientações administrativas. [...]. Daí os atrasos na aplicação das reformas, a desvalorização dos seus objetivos iniciais, a sua substituição por procedimentos burocráticos formais [...] (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 114).

Nesta perspectiva, Viñao-Frago afirma que as reformas educativas são, principalmente, produzidas por dois fatores. O primeiro fator é o de que as políticas educacionais são pautadas no âmbito de diferentes governos. Aqui, as configurações e mudanças ocorridas no âmbito da educação profissional brasileira, ao longo de sua história, constituem-se exemplos cabais e contundentes desta perspectiva analítica. A cada governo, há tentativa de uma reforma. O segundo fator refere-se, mais especificamente, aos acordos entre os contendores políticos, os quais não definem uma política de reforma educacional de fundo, mas propõem sempre uma agenda consensual, arranjos em prol de seus interesses e muito aquém das necessidades

daqueles que fazem o cotidiano da escola, principalmente os professores que, em sua maioria, dão vida (ou não) a um projeto de ensino.

Os movimentos de educadores, cidadãos, intelectuais têm provocado, de algum modo, o Estado a olhar a precariedade da escola pública no Brasil. Então, não é exagero afirmar que no Brasil a escolarização não parece ter sido elemento fundamental em sua constituição, que se continua a assistir reforma após reforma – ou mera tentativa – sem que sejam alteradas as condições objetivas que afetam a ação docente em sala de aula, tais como os baixos salários, condições de trabalho, a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada.

Desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, a função do professor da educação profissional é ensinar um ofício do mundo do trabalho, cuja especificidade obedece a uma necessidade do mercado e às demandas das políticas públicas. Em sua maioria, os professores do ensino profissionalizante são formados em cursos de engenharias ou outros da área científica e tecnológica, não possuindo, portanto, formação pedagógica. Nesses cursos, geralmente, a formação profissional é coerente com a lógica da racionalidade técnica/instrumental, que concebe a formação do profissional "como um conjunto de fatos e princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais". (MIZUKAMI, 2002, p.13).

No que se refere à composição do corpo de professores, é importante frisar que, historicamente, a política de acesso à docência na educação profissional caracterizou-se como precária, uma vez que, desde a sua institucionalização – por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 – os professores eram contratados tendo por base uma política que carrega em seu bojo a marca de "professor provisório", para desenvolver o ensino em oficinas de trabalho manual mecânico.

No Piauí, somente em 1944 foi criado o quadro permanente da, então, Escola Industrial Federal do Piauí, o qual contemplou os docentes nomeados e os extranumerários. Nas décadas seguintes, o acesso ao trabalho docente continua com os critérios de reconhecido saber e preparo técnico para o exercício docente. As contratações ocorriam conforme as orientações legais do Ministério da Educação e Cultura. (MORAIS, 2002). Somente no contexto do regime militar, ocorreu, no Brasil, a institucionalidade do magistério na Administração Pública Federal, em termos de autarquia. Essa medida foi implantada através do Decreto-Lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967, que "dispôs sobre a organização da Administração Federal e estabeleceu diretrizes para a reforma administrativa e outras providências" (DECRETO, 200/1967).

Com esse Decreto-Lei, a Escola Técnica Federal do Piauí torna-se um estabelecimento autárquico previsto no Art. 4º, inciso II, alínea "a", cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a competência quanto ao ensino e ao magistério. Assim, com a configuração administrativa em nível federal, surge a necessidade de estruturar os cargos públicos que foram normatizados pela Lei nº. 5.645, de 10 de dezembro de 1970 e que estabeleceu as diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais. Segundo Dominik (2017), nesta Lei, o cargo do magistério enquadra-se como de provimento efetivo, bem como os cargos de atividades de magistério de todos os níveis de ensino. (LEI, 5.645/1970, art. 2º, IV; art. 3º, IV). Esses dispositivos legais estruturam e organizam a carreira do magistério de todos os níveis (DOMINIK, 2017).

Na sequência, o regime militar institui a Lei 5.692/1971, que fixa diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e situa os profissionais e a carreira do magistério, definindo que: "A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais e de cada região do País" [...] (LEI 5.692/1971, art. 29).

Rocha (2014) salienta que as políticas educacionais do Regime Militar definiram um modelo de formação de professores, que visava atender a interesses do mercado, monitoradas pelas Leis nº 5.540/68, da reforma universitária, e nº 5.692/71, do ensino de primeiro e segundo graus. Segundo a autora:

> [...] o profissionalismo é entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais. As políticas sociais nitidamente se submetem à política econômica. A tendência atual, extremamente presente na ideologia da reforma educacional monitorada pelos organismos internacionais – como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo – é a do aligeiramento na formação, da negação, ao professor, de sua identidade como intelectual. (ROCHA, 2014, p. 25).

No que concerne ao acesso à carreira do magistério, a Lei preconiza que: "A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas, para inscrição, as exigências de formação constantes desta Lei". (LEI 5.692/1971, art. 34). Com base na legislação em tela e nos documentos institucionais do Instituto Federal do Piauí, principalmente nos documentos do setor de pessoal, identificou-se que, no âmbito da ETFPI, a política interna de seleção de pessoal docente não obedeceu à referida Lei. Fundamenta essa afirmação o fato de que a seleção de pessoal docente na instituição ocorria, a princípio, mediante a identificação de pessoa com "experiência" e reconhecido conhecimento na área em que iria atuar. Além disso, durante muito tempo a seleção interna ocorria através de indicação política. Os candidatos à vaga de professor eram

encaminhados pelos “padrinhos políticos” e a instituição realizava a seleção com critérios que exigiam a formação mínima de 2º grau; demonstração de competência para ensinar o conteúdo através da elaboração e execução de um plano de aula, em situação real de aula, para os alunos do curso no qual o docente iria atuar. (informação oral)[2].

Segundo dados obtidos junto à Diretoria de Gestão de Pessoas – DIGEP/IFPI, somente em 1991 foi aberto edital para a realização do primeiro concurso de provas e títulos para o ingresso de professor efetivo no quadro de pessoal docente da ETFPI. Neste certame, não houve vaga para professor do curso Técnico em Mecânica.

O ingresso dos professores ao curso de Mecânica, por meio de concurso público, ocorreu no ano de 1994, momento em que foram nomeados sete professores, por concurso público de provas e títulos. Esses professores viriam suprir as necessidades do curso e atender à norma legal que, desde 1974, previa o acesso à carreira docente mediante concurso público de provas e títulos, como expresso no artigo 11: “O provimento dos cargos e empregos integrantes das classes de Professor Titular, Professor Assistente e de Professor de 1º e 2º Graus (classe C) far-se-á, exclusivamente, por ingresso mediante concurso público de provas e títulos” (LEI, 6.182/1974, art. 11).

Embora a LDB nº 9.394/1996 comporte avanços à educação brasileira, não trata explicitamente da formação do professor da Educação Profissional. No Título VI, que trata dos profissionais da educação, os art. 62 e art. 66 versam apenas sobre a formação dos professores da educação básica e da educação superior.

No cenário da ETFPI, no ano de 1998, o quadro de professores se constitui de 268 docentes. No que se refere à qualificação, convém frisar que nesse período a maioria possuía curso superior, conforme mostra o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Escolaridade dos professores da ETFPI

Escolaridade	Quantidade
1º Grau (Hoje Ensino Fundamental)	00
2º Grau (Hoje Ensino Médio)	07
3º Grau (Ensino Superior)	156
Aperfeiçoamento	07
Especialização	88
Mestrado	10
Doutorado	01
Total de professores	268

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da ETFPI/1998

[2] Informação obtida em conversa informal com a supervisora pedagógica da ETFPI, à época.

Como aponta o Quadro 1, acima, a maioria dos professores que atuava na ETFPI possuía apenas graduação. Entretanto, o fato de 88 destes possuírem Especialização e 10 Mestrado, já era considerado relevante, haja vista a natureza da instituição e o pouco incentivo do governo federal à capacitação dos docentes destas escolas até então. Apesar disso, destaca-se a existência de professores, embora em número reduzido, apenas com o então chamado 2º grau.

Do total de docentes, 18 faziam parte do curso de Mecânica, conforme ilustra o Quadro 2:

Quadro 2 – Escolaridade dos professores do curso de Mecânica da ETFPI

Escolaridade	Quantidade
2º Grau (Hoje Ensino Médio)	02
3º Grau (Ensino Superior)	05
Aperfeiçoamento	01
Especialização	08
Mestrado	02
Doutorado	00
Total de professores	18

Fonte: Gerência de Recursos Humanos ETFPI/1998-Currículo *Lattes* dos professores.

O Quadro 2, acima, demonstra que o grupo de professores do curso de Mecânica possuía significativa formação. Ressalte-se que, à época, a ETFPI oferecia apenas cursos técnicos do 2º grau, assim denominado à época. Para o quadro de professores da escola que atuavam, no referido nível de ensino, a exigência de formação acadêmica para aqueles que ministrassem disciplinas da chamada *Formação Geral (Núcleo Comum),* e da *Formação Especial (Parte Diversificada)* se detinha à graduação. Ressalte-se, porém, que para a Formação Especial ainda se admitia, como professor, aquele que possuísse apenas a formação técnica de 2º Grau (Hoje Ensino Médio).

Nessa configuração institucional, o Projeto do Curso Técnico em Mecânica da ETFPI de 1998, define o perfil de formação desse profissional que atendia aos seguintes objetivos: “Possuir conhecimentos científicos e tecnológicos em Mecânica; ter noções básicas de Eletroeletrônica, Informática, Português e Inglês Técnico; perceber e acompanhar as inovações e tendências tecnológicas”. Assim, o currículo a ser implementado pelos professores estava de acordo com a norma legal. O curso de Mecânica possuía uma carga horária total de 4.020 horas, assim distribuídas: Formação Geral com uma carga horária de 1.620 horas e a Formação Especial com carga horária de 2.400 horas.

Conforme Saviani (1997) é provável que as escolas técnicas federais se constituam a experiência de maior sucesso no que diz respeito à organização de nível médio, norteada por

uma visão que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, da qual poderia emergir um novo paradigma de ensino médio unificado e possível de ser propagado em todo o país.

A Instituição, desde a sua fundação, em 1909, teve a primeira mulher, como Diretora Geral: professora Rita Martins de Cássia, em 1994. Neste período, ocorreu a incrementação da qualificação dos servidores (1994); a inauguração da UNED-Floriano (1994); a promoção da XXIII Reunião Nacional de Diretores de Escolas Técnicas Federais (ETFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), em 1995; a inauguração do novo Auditório e do Ginásio Poliesportivo coberto (1997); o complexo arquitetônico da Escola foi reestruturado e otimizados os espaços de aprendizagem para as atividades de ensino teóricas e práticas.

Com isso, a nova gestão iniciou um processo de modernização, atendendo a um anseio de oferecer também cursos superiores na área tecnológica, de modo a conduzir a ETFPI ao processo de *cefetização*, que se efetivou em 22 de março de 1999, a exemplo de experiências bem-sucedidas pelos Estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Bahia e Maranhão. Nesse período de transição, deu-se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, cuja missão já vislumbrava essa oferta:

> Promover um processo educativo de qualidade para a formação crítica e consciente do cidadão, propiciando-lhe uma educação científico-tecnológica, democrática, incentivadora da criatividade, ajustada às demandas do mercado de trabalho, capaz de difundir e gerar tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do País (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 1998, p. 36).

Ressalta-se que, nesse contexto, a instituição passou a vivenciar o clima de *cefetização*, o que desencadeou uma série de eventos, dentre os quais, a reconfiguração da própria logomarca institucional na qual está circunscrita essa transição. A Figura 4, a seguir, mostra a logomarca utilizada nesse processo de transição.

Figura 4 – Logomarca da transição institucional ETFPI/CEFET-PI

Fonte: Rêgo & Rodrigues, 2009, p.52

A ETFPI só vem a alcançar o status de CEFET em 1999, vinte e um anos após a edição da Lei, de *cefetização* das primeiras ETFs, como se verá na seção 1.1.2, a seguir.

1.1.2 O Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), o Curso de Mecânica e a Identidade Profissional do Professor

Figura 5 – Fachada do Prédio "A"- CEFET-PI

Fonte: Acervo IFPI-1999

O processo de *cefetização* das Escolas Técnicas Federais tem início em 1978, e trouxe mudança significativa na educação profissional, com a edição da Lei nº. 6.545, de 30 de junho de 1978. Essa Lei transforma as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, com a finalidade de ofertar educação tecnológica. Destacam-se, a seguir, os objetivos dos CEFETs, de acordo com a Lei supracitada:

> I – Ministrar ensino em grau superior:
> a) De graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
> b) De licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos; (grifo meu).
> II – Ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais.
> III – Promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial.
> IV – Realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 2008)

Como se observa, o Decreto de criação dos CEFETs estabelece objetivos amplos e abrangentes e de atuação com a diretriz de fazê-lo com base no tripé ensino, pesquisa e

extensão, características próprias, até então, apenas das Universidades. Desse modo, a política legal que ora se estabelecia acenava aos CEFETs a possibilidade de um dia se transformarem em universidades.

Pela Lei nº. 7.863/1989, o Presidente da República José Sarney, transformou a Escola Técnica Federal do Maranhão em CEFET. Na sequência, veio a Escola Técnica Federal da Bahia, pela Lei nº. 8.711/1993. Com a criação do CEFET Bahia, os objetivos foram revistos, visando a ampliar o espectro de oferta para outras áreas profissionais e de mercado que não somente a da indústria, como estava previsto na lei anterior. Dessa forma, os objetivos passam a ter a seguinte redação:

> I – Ministrar ensino em grau superior:
> a) De graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
> b) De licenciatura plena com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;
> II – Ministrar ensino de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio.
> III – Realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 2008)

No Piauí, o processo de constituição de uma nova configuração institucional só ocorre no final da década de 1990, quando a ETFPI se transforma em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, com base na Lei nº. 8.948/1994, que se efetivou em 22 de março de 1999, com a assinatura do Decreto autorizativo pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Portanto, de 1999 a 2008, a instituição funcionou como Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, voltado para os diferentes níveis e modalidades de educação tecnológica.

Para essa transformação, fez-se necessária a implantação do primeiro curso de graduação de Tecnologia em Informática, cujo primeiro vestibular ocorreu em 1999. Em 2001, o CEFET-PI implantou outros cursos de Tecnologia, totalizando dez, a saber: Gestão Empresarial; Alimentos; Radiologia; Sensoriamento Remoto; Meio Ambiente; Secretariado Executivo; Redes de Comunicação; Ciências Imobiliárias; Comércio Exterior.

Nesse ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010, após discussões consubstanciadas na Lei Federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Foi o primeiro Plano Nacional de Educação aprovado por lei federal na história da educação brasileira, exigência contida na Constituição de 1988 e LDB 9.394/1996. O Plano dedicou um capítulo à educação profissional, com 15 metas para essa modalidade de educação, dentre as quais se

destacam aquelas que se referiam à necessidade de “mobilizar”, “articular” e “ampliar” a capacidade instalada da rede de educação profissional:

> Meta 03 Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.
> Meta 09 – transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação e formadores e desenvolvimento metodológico.
> Meta 10 – estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional (BRASIL, 2001)

Nesse Plano, há diagnóstico referente à educação profissional no qual se destaca que a rede federal possui limitação de vagas nos estabelecimentos públicos, especialmente na rede das 152 escolas federais de nível técnico e tecnológico, que aliam a formação geral de nível médio à formação profissional. Neste sentido, também já se antevia a necessidade de expansão da Rede Federal para o atendimento a grande demanda de jovens que, historicamente, buscam o ensino profissional por ela ofertado.

Observa-se que no Plano já se vislumbrava como meta uma nova institucionalidade para as instituições federais de ensino superior, que viera a se concretizar com a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, mediante a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O início do século XXI é marcado, no Brasil, pela ascensão ao poder, 2003, de um governo denominado popular, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Para Frigotto (2011), a década de 2000 se inicia com o governo Lula da Silva, “[...] já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem.” (FRIGOTTO, 2011, p. 237). Esperava-se que as forças sociais progressistas realizassem um novo projeto societário para a sociedade brasileira contrapondo-se ao projeto que vigeu na década anterior, 1990. A esperança colocava-se como possibilidade de se alterar todas as áreas da sociedade brasileira: social, política, econômica, educacional e cultural.

A maior expectativa no início do governo Lula, no que concerne à educação profissional, era a discussão para que o Decreto 2.208/1997 fosse revogado. Nesse sentido, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou dois Seminários Nacionais: Ensino Médio – Construção Política; e o outro Seminário,

Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, em Brasília no ano de 2003. Outro espaço de debate se deu com a criação do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, cujo produto principal foi a produção e publicação do texto intitulado: Proposta em Discussão – Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para essa modalidade de educação.

Com isso, um novo Decreto foi instituído para a Educação profissional. Revogou-se o Decreto 2.208/1997 e publicou-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, responsável por redefinir os níveis de ensino dessa modalidade educacional:

> Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
> I – formação inicial e continuada de trabalhadores;
> II – educação profissional técnica de nível médio; e
> III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2008)

O Decreto nº 5.154/2004 reestabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico. Pelo novo Decreto (art. 4, §1º), a educação profissional deveria ser desenvolvida nas formas: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2008).

Com as alterações, passavam a se configurar duas concepções em relação ao vínculo entre educação profissional e ensino médio: uma em que a educação profissional é parte do ensino médio, devendo realizar-se de forma integrada, constituindo um mesmo curso, e outra que admite a separação entre eles, como estabelecido no projeto do governo anterior, ou seja, no Decreto 2.208/1997.

Desse modo, o Decreto nº 5.154/2004 – regulamentado através de atos normativos do Conselho Nacional de Educação – continua em vigência e condensa princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional, configurando-se em um esforço de se vencer a histórica dicotomia entre conhecimentos específicos e conhecimentos gerais, entre o ensino

médio e educação profissional, buscando um currículo integrado de forma orgânica, apontando para uma educação tecnológica ou politécnica.

Voltando ao âmbito do CEFET-PI, além da oferta da educação profissional nos diferentes níveis, outro ponto a ser destacado é a implantação de cursos de formação de professores, tendo por base o Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000. O primeiro vestibular realizado nessa área ofertou 30 vagas em cada uma das quatro licenciaturas oferecidas em 2002: Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.

No que se refere à dimensão administrativa da instituição enquanto CEFET-PI, destaca-se a primeira eleição direta para escolha de Diretor-Geral, ano de 2004, viabilizando a abertura de espaço para uma gestão democrática, com a eleição do professor Francisco das Chagas Santana, para um mandato de quatro anos.

Destaca-se, ainda, a continuidade do processo de expansão e interiorização do CEFET-PI, em 2007, com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), nas cidades de Picos, Parnaíba e Teresina, hoje, Campus Teresina Zona Sul.

Percebe-se que o reordenamento institucional altera substancialmente, o cotidiano institucional e a consequente reconfiguração dos seus profissionais, principalmente, a demanda por outro perfil de professor. Diga-se, de Escola Técnica, com cursos essencialmente profissionalizantes de nível médio, para outra tarefa, ofertar cursos superiores de tecnologia e pós-graduação *lato sensu*. Em vista disso, o CEFET-PI implantou um Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*, como política de incentivo à formação de profissionais com os seguintes cursos de Especialização: Banco de Dados; Gerenciamento de Recursos Ambientais; Geoprocessamento: Fundamentos e Aplicações; Gestão Educacional; Leitura e Produção Textual; Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Gestão de Pessoas; Biologia Marinha; Biologia Parasitária; Controle de Qualidade de Alimentos; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino de Ciências; Gestão Ambiental e Urbana; Gestão Hospitalar; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Ciências dos Materiais. Outro fato que também merece atenção é a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com oferta de cursos técnicos integrados ao médio.

No que tange a área de Mecânica, no ano de 2008, foi implantado o curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, no *Campus* Teresina Central, cujo projeto pedagógico foi aprovado em 30/10/2007, por meio da Resolução nº 016/CD/CEFET-PI.

Ressalta-se a relevância da implantação do referido curso tanto para a instituição como para a sociedade piauiense, uma vez que o CEFET-PI foi a primeira instituição pública

piauiense a ofertar o curso de bacharelado em Engenharia Mecânica. Ademais, os professores da área realizaram o objetivo de atuarem em um curso de graduação.

No que concerne à configuração do corpo docente da instituição, o quantitativo de professores que caracterizam o momento institucional do CEFET-PI e de suas respectivas unidades descentralizadas compõe-se de 291 professores. Quanto ao aspecto qualitativo, ilustra-se a escolaridade dos docentes no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Escolaridade dos professores do CEFET-PI/2007

Escolaridade	Quantidade
Ensino Médio	05
Graduação	53
Aperfeiçoamento	01
Especialização	151
Mestrado	68
Doutorado	13
Total	**291**

Fonte: Gerência de Recursos Humanos CEFET-PI/2007. (Adaptado)

Comparativamente ao Quadro 1, da então Escola Técnica, percebe-se a magnitude da mudança de perfil institucional e, em destaque, a escolaridade dos professores. Nos dados mostrados no Quadro 3, no momento em que a instituição era CEFET-PI – percebe-se significante avanço do nível de formação acadêmica dos professores, fato que demonstra atendimento às determinações legais da educação, no que se refere à qualificação dos docentes para o exercício do magistério do ensino superior. Ressalta-se que o nível de formação acadêmica é um dos aspectos relevantes tanto para a implantação de novos cursos quanto para as avaliações dos cursos já existentes.

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo compreender como se constitui a identidade profissional dos docentes da área de Mecânica, faz-se necessário demonstrar a formação dos professores que atuam nos cursos dessa área, nesse momento da instituição, conforme Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Escolaridade dos professores de Mecânica CEFET-PI/2007

Escolaridade	Quantidade
Ensino Médio	01
Graduação	04
Aperfeiçoamento	01
Especialização	04
Mestrado	04
Doutorado	03
Total	**17**

Fonte: Gerência de Recursos Humanos CEFET-PI/2007. (Adaptado)

Observando-se os dados, percebe-se que o nível de formação dos professores da área de Mecânica também avançou significativamente, o que veio a atender às orientações legais da educação. Vale lembrar que, em 2007, na área de Mecânica, o CEFET-PI tinha três doutores, dado relevante para a realidade educacional da instituição e, em especial, dos cursos da área de Mecânica.

O Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico está disposto na Lei nº 11.874, de 22 de setembro de 2008, publicada no DOU de 23/09/2008. Com o objetivo de aumentar o nível de qualificação dos docentes do IFPI, foram efetivados vários convênios com IES de outros Estados para a realização de Mestrados e Doutorados interinstitucionais: PPG-CEM/UFRN/CEFET-PI, com 18 vagas de mestrado e quatro de doutorado; PPG-CIM/ULBRA/CEFET-PI, com nove vagas de mestrado e sete de doutorado; PPG-CIM/ULBRA/CEFET-PI, com 16 vagas de mestrado; PPG-EDUCAÇÃO/ULBRA/CEFET-PI, com 15 vagas de mestrado; PPG-Letras/UFPE/CEFET-PI, com cinco vagas de doutorado; PPG-EL/UFC, com 11 vagas de mestrado; PPG-GEOGRAFIA-UNESP-RIO CLARO/CEFET-PI, com 16 vagas de mestrado e sete de doutorado; PPG-CEP/UFRN/CEFET-PI com 17 vagas de mestrado. Nesses programas, constata-se a qualificação de cinco professores da área de Mecânica em cursos de Mestrado, sendo que dois destes fizeram, na sequência, o Doutorado.

Quanto à qualificação dos professores do CEFET-PI, no período em que esta instituição se aproximava da transformação em Instituto Federal, o seu quadro docente era assim constituído:

Quadro 5 – Escolaridade dos professores /2009

Campus	Sem Graduação	Graduação	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Teresina Central	-	164	05	154	92	15	430
Teresina Zona Sul	-	09	-	11	13	04	37
Floriano	-	09	-	31	17	03	60
Parnaíba	-	06	-	17	09	01	33
Picos	01	14	06	24	09	-	54
Total	01	202	11	237	140	27	614

Fonte: Adaptado do PDI/IFPI, 2010-2014.

Pode-se observar que o CEFET-PI passa por mudanças significativas em sua estrutura político-organizacional, em sua área de abrangência, na política de qualificação dos servidores, em especial, dos servidores docentes, e no aumento significativo do número de professores, como demonstrado no Quadro 5, além da oferta de diversos cursos de áreas, níveis e modalidades, dentre outros aspectos. Para atender a essa nova configuração da instituição, sua missão assim se define: "A preservação da autonomia do ensino público, gratuito e de qualidade, com uma gestão que imprima tais objetivos para que sejam formados cidadãos críticos, responsáveis e competentes em suas respectivas áreas de atuação. " (CEFET-PI/PDI, 2005-2009, p. 12).

Encerrando esta seção, é pertinente observar que a educação profissional se constitui historicamente, na rede federal de ensino, uma referência que se desenvolve e sofre descontinuidades em função do contexto sociopolítico e econômico. Em assim sendo, mais uma vez, a educação profissional passou por nova configuração, com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

A seção seguinte descreverá o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI, na configuração atual, cuja função é ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades.

1.1.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI, o Curso de Mecânica e a Identidade Profissional do Professor.

Para a nova configuração institucional, o CEFET-PI já contava com seu projeto arquitetônico composto pelos prédios “A”, “B” e “C”, bastante ampliado, com otimização dos espaços de aprendizagem – salas de aula, laboratórios, coordenações, biblioteca, refeitório e um novo auditório – onde funcionaria o *Campus* Teresina Central, abrigando a Reitoria. Nas imagens abaixo, tem-se uma ideia desse novo momento.

Figura 6: IFPI - CTC- Prédio “A”

Fonte: IFPI

Figura 7: IFPI - CTC- Prédio “B”

Fonte: Acervo IFPI

Figura 8: IFPI - CTC- Prédio “C”

Fonte: Acervo IFPI

Na acepção da Lei nº 11.892/2008 – que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) –, a nomenclatura rede justifica-se pelo fato de congregar um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios condutores as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social; federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal; de educação por sua centralidade nos processos formativos.

A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática e teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extrarrede. (SILVA, 2009, p.16)

Nessa perspectiva, alinhando-se a um novo projeto político de governabilidade, o foco da educação profissional e tecnológica desloca-se para a qualidade social, numa lógica reversa àquela existente até então. A representação construída por quase um século acerca da oferta do ensino profissional é reconfigurada no atual contexto, pois se vislumbra, nesta nova

institucionalidade, a criação de um novo paradigma orientador dessa oferta de ensino, para além de uma concepção de caráter funcionalista que se limita a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que se refere a dar respostas a sua demanda por mão de obra qualificada. A natureza e a singularidade da nova instituição – os Institutos federais – apresentam-se delineadas num conjunto de políticas para Educação Profissional e Tecnológica. (PACHECO, 2010)

Dentre as premissas que envolvem a criação dos institutos federais, constata-se a necessidade de destinar determinados percentuais de vagas para distintas modalidades de ensino. De acordo com a Lei 11.892/2008, os institutos devem destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, vinte por cento das vagas para "cursos de licenciatura, bem como para programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional". Dessa forma, assume especial relevância a análise acerca dos múltiplos aspectos que permeiam o processo de implantação de cursos de Formação de Professores, visto que este é um dos objetivos primordiais que envolvem a própria concepção dos institutos federais.

Destaca-se, ainda, que estas novas orientações convergem para uma concepção de educação profissional e tecnológica, em que os processos de formação são pautados nas premissas de integração e de articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, enquanto dimensões fundamentais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao exercício profissional, que se desdobram em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, o IFPI configura-se como uma autarquia de regime especial de base educacional humanística, técnica e científica. É uma instituição 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, cuja missão foi assim definida: “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”. (IFPI/PDI, 2015-2019)

A política de institucionalização dos Institutos se consubstancia na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) – que produziu mudanças substanciais naquele contexto. Dentre as mudanças, previa a expansão do IFPI, que continua com sede em Teresina, capital do Estado do Piauí, e foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Já em dezembro de 2009, o IFPI contava com cinco *campi* em funcionamento: dois em Teresina, um em Floriano, um em Picos e um em Parnaíba.

Em conformidade com a Lei nº 11.892/2008, o IFPI tem as seguintes finalidades:

> I - Ofertar a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando pessoas para a atuação profissional nos diferentes setores da economia, com ênfase no desenvolvimento social, econômico em nível local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções para as demandas da sociedade e de acordo com as peculiaridades locais e 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 e regionais, 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. (BRASIL, Lei nº 11.892, 2008)

Com essa transformação, o IFPI adquiriu autonomia para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Adquiriu, ainda, o *status* de uma Universidade Federal, em termos de funcionalidade, acesso ao fomento de pesquisa e extensão e todos os programas de apoio dos vários ministérios.

Essa prerrogativa criou nos institutos federais como órgão executivo, a reitoria. Nesse sentido, visando dar cumprimento ao que estabelece a referida Lei, o diretor geral da instituição foi eleito o primeiro reitor, em 2009.

Em seus 100 anos de existência (1909-2009), o IFPI tem se destacado também no campo social, através de vários projetos, cujo público alvo são as comunidades carentes. Em suas ações, a Instituição, além de beneficiar a comunidade, firma compromisso com a responsabilidade social e ajuda o progresso do Estado do Piauí. Dentre os projetos sociais realizados pelo IFPI, estão os de Assistência Financeira ao Alunado Carente; Orientação Individual ao Aluno Bolsista; Apoio à Família; Bolsa Família; Bolsa de Trabalho; Bolsa de Iniciação Científica; Bolsa Monitoria e Bolsas Estágio; Isenção de taxa de Inscrição para Alunos Carentes; Formação de Profissionais em Línguas Brasileiras de Sinais (LIBRAS);

Projeto de Integração dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no mundo do trabalho e de Capacitação de Recursos Humanos na área de Educação Especial.

Apresentam-se a seguir os objetivos do IFPI, a fim de melhor caracterizar essa instituição:

> I - ministrar a 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 a educação superior nas seguintes modalidades:
> 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 professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional;
> c) cursos de bacharelado visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
> d) cursos de pós-graduação lato sensu visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
> e) cursos de pós-graduação stricto sensu que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.
> III - 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;
> IV - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> V - 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;
> VI - 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. (Lei nº 11.892/2008, apud IFPI/PDI, 2015-2019)

Esses objetivos, definidos com base na e em consonância com a missão e finalidades do IFPI, estão articulados com as dimensões institucionais e com as metas prioritárias, estabelecidas para o período de 2015 a 2019, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que representa o compromisso da gestão com o desenvolvimento institucional.

Atualmente, o IFPI constitui-se de diversos *campi*, cuja abrangência se apresenta, a seguir, na Figura 9.

Figura 9: Área de abrangência do IFPI – 2016

Fonte: PDI/IFPI, 2015-2019

A expansão e interiorização do IFPI realizam-se em um contexto no qual a educação profissional, no Brasil, vive uma nova fase, caracterizada pela expansão da rede federal, iniciada no governo Lula e consolidada no governo Dilma Rousseff, que estabeleceu como meta triplicar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A oferta de cursos no IFPI abrange a formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio – integrados ao médio, subsequentes, concomitantes e também em Educação de Jovens e Adultos –, na modalidade presencial ou à distância, cursos superiores de tecnologias, licenciaturas, bacharelados, além de cursos de especialização e um curso de Mestrado em Engenharia de Materiais e um Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, que funciona no *Campus* de Floriano-PI.

Para atender a essa nova demanda, além da ampliação do parque arquitetônico, conforme as Figuras 6, 7 e 8, apresentadas no início desta seção, convém se destacar a

otimização da infraestrutura dos laboratórios da área de Mecânica[3] para o ensino e pesquisa, no atual contexto da educação profissional e tecnológica, conforme exemplificam as Figuras 10 e 11, a seguir.

Figura 10 – Laboratório de Ensaios Mecânicos

Fonte: Foto da pesquisadora/2018

Figura 11– Laboratório de Usinagem

Fonte: Foto da pesquisadora/2018

Salienta-se a relevância da implantação dos cursos de Mestrado para o contexto da instituição, em especial, do Mestrado em Engenharia de Materiais – cuja implantação foi aprovada pela Resolução 001/CD/CEFET-PI, de 28 de março de 2008 – por este representar a verticalização[4] da área de Mecânica.

O fato de o IFPI oferecer cursos de diferentes níveis e modalidades requer um reordenamento da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. Isso exige dos docentes uma formação que atenda a todos esses níveis de ensino, haja vista que, na maioria das vezes, o professor ministra aulas no ensino médio, na graduação e na pós-graduação, por exemplo. Ademais, o docente precisa ministrar aulas em muitos e diferentes cursos como também desenvolver atividades de pesquisa e de extensão, o que implica ampliação de suas

[3] O curso de Mecânica do IFPI/2017 conta com os seguintes laboratórios: Soldagem; Fresagem; Refrigeração; Usinagem; Microscopia eletrônica de varredura; Tratamento de materiais-corrosão, plasma; Espectroscopia; Cerâmica e Metalografia; Microscopia e Microdureza; Ensaios mecânicos.

[4] Convém referenciar o significado da *Verticalização* na Educação Profissional, no contexto dos Institutos Federais, que possibilita uma organização pedagógica que vai da Educação Básica à Pós-Graduação. Essa verticalização se verifica no curso de Mecânica do IFPI, que oferta todos os níveis de ensino da Educação Profissional: técnica de nível médio, nas formas Integrada, Concomitante e Subsequente; profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

atividades. O Quadro 6, na sequência, explicita a oferta de cursos do IFPI[5], em 2017, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Quadro 6 – Oferta de cursos por nível de ensino – IFPI/2017

Nível de Ensino	Quantidade de Curso
Médio Técnico Integrado	17
Médio Técnico Concomitante	23
Médio Técnico Subsequente	07
Superior Tecnologia	11
Superior Licenciatura	05
Superior Bacharelado	04
Pós-Graduação Especialização (*Lato Sensu*)	01
Pós-Graduação Mestrado (*Stricto Sensu*)	02
Total de cursos ofertados	70

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), ago. /2017. (Adaptado)

É importante salientar que a diferença na oferta dos cursos de nível médio com relação aos de graduação deve-se, principalmente, à necessidade de a instituição atender às exigências legais da educação para os Institutos Federais, cuja determinação é que, no mínimo, 50% de suas vagas sejam destinadas "a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados" e 20% de suas vagas para "cursos de licenciatura, bem como programas de formação pedagógica." (Lei nº 11.892/2008, Art. 7º e 8º)

Do total de cursos do IFPI, no ano de 2017, 29 são ofertados no *Campus* Teresina Central, como se vê no Quadro 7.

Quadro 7 – Oferta de Cursos do *Campus* Teresina Central por Nível de Ensino/2017

Nível de Ensino	Quantidade
Médio Técnico Integrado	06
Médio Técnico Concomitante/Subsequente	10
Superior Tecnologia	07
Superior Licenciatura	04
Superior Bacharelado	01
Pós-Graduação Mestrado(*Stricto Sensu*)	01
Total de Cursos	29

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), ago. /2017

[5] Os Apêndices B e C, trazem a relação completa dos cursos por nível de ensino ofertados, pelo IFPI e pelo *Campus* Teresina Central, no ano de 2017, referenciados nos Quadros 6 e 7, respectivamente.

Observa-se que a oferta de cursos, por nível de ensino, concentra-se na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, seguida pelo nível Tecnológico atendendo, dessa forma, o preceito legal da Educação Profissional.

Assim, a configuração do ensino no IFPI demanda um quadro de professores com formação em diferentes áreas do conhecimento, nível de qualificação, bem como regime de trabalho compatível com a carga horária curricular das áreas e dos cursos.

É importante salientar que, no momento atual, para atender a essa configuração institucional e expansão houve um salto no quantitativo de professores, bem como a ampliação do nível de qualificação destes, no ano de 2017, como ilustra o Quadro 8, abaixo.

Quadro 8 – Escolaridade dos professores do IFPI/2017

Escolaridade	Quantidade
Ensino Médio	02
Graduação	42
Especialização	408
Mestrado	576
Doutorado	145
Total	**1.173**

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), dez. /2017

No que se refere ao regime de trabalho, o Quadro 9 apresenta o quantitativo de professores do IFPI, destacando os do curso de Mecânica, no ano de 2014.

Quadro 9 – Professores do IFPI por Regime de Trabalho/2014

Regime de Trabalho	Nº de professores					
	IFPI	%	Campus Central	%	Área Mecânica	%
20 h	17	1,7	08	2,9	01	4,0
40 h	101	10,4	58	21,3	09	36,0
Dedicação Exclusiva	848	87,7	206	75,7	15	60,0
Total de professores	966		272		25	

Fonte: DIGEP, out/2014-PDI/FPI 2015-2019- (Adaptado)

Verifica-se no Quadro 9, acima, no que tange ao regime de trabalho, que tanto os professores do IFPI, no geral, quanto os professores lotados no *Campus* Teresina Central e, em especial, os professores de Mecânica, a maioria opta pelo Regime de Dedicação Exclusiva.

Convém destacar que, dos nove docentes com carga-horária de 40 horas, seis são professores substitutos.

Quanto à seleção de professor para acesso à docência, do período em que a Instituição era Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, até 2008, e deste aos dias atuais, no Instituto Federal do Piauí, essa seleção é feita através de concurso público de provas ou de provas e títulos, cujo edital dispõe sobre as habilitações específicas requeridas para ingresso nos cargos de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e estabelece os critérios eliminatórios e classificatórios do certame:

> O ingresso para fazer parte do corpo docente efetivo ou substituto/temporário do Instituto Federal do Piauí dá-se através de Concurso Público para Professor Efetivo e Processo Seletivo Simplificado para Professor Substituto/Temporário. As vagas são definidas através de Edital para o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. A expansão do quadro de pessoal está condicionada à dotação de vagas para servidores docentes determinada pelo governo federal, observando-se o quantitativo fixado no Banco de Professor-Equivalente, determinado pelo Decreto nº 7.312, de 22/09/2010 (DOU de 23/09/2010), alterado pelo Decreto nº 8.259, de 29/05/2014 (DOU de 30/05/2014). Os campi utilizam, como critérios de seleção e contratação, a legislação vigente: Lei nº 8.112/1990, Lei nº 11.784/2008, Lei nº 12.772/2012, Lei nº 8.745/1993 e Decreto nº 7.485/2011. (IFPI/PDI 2015-2019, p. 179)

Ressalte-se que foi com o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, disposto na Lei nº 11.874, de 22 de setembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União - DOU, de 23 de setembro de 2008, que houve a mudança oficial de professores da Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus para a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Quando se fala em carreira do magistério a partir dos dispositivos legais, geralmente se é envolvido pelo sentimento de valorização do magistério, de que a categoria possui uma carreira estável e reconhecida. No entanto, Roggero (2015), em estudo sobre a valorização profissional docente e condições de trabalho, com base no arcabouço legal pertinente à temática, afirma que:

> [...] a ideia de valorização docente, presente nos fundamentos legais das políticas recentes, soa frágil em vista das necessidades de autoestima dos profissionais. Parece ser necessário encontrar formas de romper com esse passado que não fomentou autonomia e emancipação. (ROGGERO, 2015, p. 55)

Isso fica patente na regulamentação da carreira docente dos Institutos Federais, que mesmo tendo se dado no ano de 2008, com a implantação da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, só se efetivou em 2012, através do Decreto nº 7.806/2012 e portarias ministeriais. Esse é um dos fatos que compromete a identidade e profissionalidade

docente, afetando sua autoestima, autonomia e as condições de trabalho, uma vez que precisa atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O esforço de normatização da carreira docente da Educação Profissional no Brasil acontece a partir de 1970, de forma que a temporalidade dos dispositivos legais abrange os três últimos momentos da instituição, conforme mostra o quadro síntese, a seguir.

Quadro 10 – Dispositivos legais das carreiras da Educação Profissional

Ano	Marco Legal	Regulamentação Legal	Regulamentação Ministerial	Carreira
1974	Decreto nº 74.786/1974 e Lei nº 6.182/1974	Decreto nº 75.841/1975 Decreto nº 81.317/1978	Não encontrada	Categoria do Professor de Ensino de 1 º e 2º Graus
1981	Decreto-Lei nº 1.858/1981	Decreto nº 85.712/1981	Portaria MEC nº 330/1981	Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público Civil, da União e das Autarquias Federais
1987	Lei nº 7.596/1987	Decreto nº 94.664/1987	Portaria MEC nº 475/1987	Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus
2006	Lei nº 11.344/2006			
2008	Lei nº 11.784/2008	Decreto nº 7.806/2012	Não houve	Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
2012	Lei nº 11.772/2012		Portarias MEC nº 491/2013; 554/2013; 982/2013; 1.094/2013 e 17/2016.	

Fonte: Adaptado de (DOMINIK, 2017, p. 16-17)

Analisando-se a legislação pertinente ao acesso à carreira docente, identifica-se que o estabelecimento do regime de trabalho docente previsto em duas modalidades: 20 horas semanais e 40 horas semanais ocorre a partir do Decreto 74.786/1974, que estabelecia para o ingresso na carreira do magistério os requisitos mínimos: Licenciatura Plena, com habilitação específica – atividade docente de 1º e 2º Graus (nível 3); Licenciatura de 1º Grau, com habilitação específica – atividade de 1º Grau (nível 2); Curso de 2º Grau ou equivalente, com habilitação específica – atividade docente no ensino de 1º Grau (nível 1). Observa-se, portanto, que esse dispositivo legal ainda permitia o acesso à docência de pessoas apenas com o 2º Grau.

No caso específico do Curso de Mecânica, objeto desta pesquisa, foi admitido, em 1994, mediante concurso público, alicerçado nesse decreto, um professor com apenas o curso de 2º Grau, com habilitação específica. O referido professor permanece no exercício do magistério na instituição até os dias atuais.

O Quadro 11, a seguir, ilustra a formação acadêmica dos professores da área de Mecânica no momento atual.

Quadro 11– Escolaridade dos professores ativos de Mecânica IFPI/2017

Escolaridade	Quantidade
Técnico de Nível Médio	01
Graduação	04
Especialização	06
Mestrado	12
Doutorado	03
Total	26

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora e Currículo *Lattes* dos professores

Como se observa no tocante à qualificação, um número representativo dos professores da área de Mecânica possui Mestrado, seguidos de professores com Especialização e com Doutorado, verificando-se que a qualificação docente atende às diretrizes dos cursos na área de Mecânica.

Quanto à atuação dos professores nos diversos cursos e níveis da área, destaca-se que, dentre os docentes em exercício no *Campus*, o maior número atua na modalidade Concomitante e Subsequente e dos três doutores, dois atuam no curso de Mestrado em Engenharia dos Materiais, o qual se concretizou mediante esforços envidados pelos professores de Mecânica.

Apresenta-se como importante o registro de que faz parte do quadro atual de professores da instituição alunos egressos do curso de graduação em Engenharia Mecânica e do Mestrado em Engenharia dos Materiais, fato que demonstra a importância desses cursos para o IFPI e para a sociedade em geral. Sublinha-se, também, que os formandos do curso em Engenharia Mecânica são candidatos em potencial ao mestrado em Engenharia dos Materiais, o que concretiza a verticalização na área.

É pertinente enfatizar que de todos os professores em exercício no curso de Mecânica dos níveis de ensino ofertados – Técnico de Nível Médio em Mecânica nas formas Concomitante, Subsequente e Integrado, Bacharelado em Engenharia Mecânica e no Mestrado em Ciências dos Materiais – continua em exercício um professor admitido no ano de 1984 sem concurso público. Entretanto, à época, este era portador de curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica e hoje possui curso de Doutorado na área. Destaca-se que, no quadro de professores da instituição, em todos os cursos ofertados ainda é admitido o professor temporário ou substituto, porém por meio de processo seletivo.

Observa-se que a nova institucionalidade, criada pela Lei nº 11.892/2008, diversifica e amplia significativamente a oferta de cursos nos diferentes níveis e modalidades desse ensino nessas instituições, cuja missão imposta a todas que compõem a Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), quanto à expansão da oferta de cursos, exige

desafios significativos, dentre eles, a heterogeneidade formativa dos professores que compõem o quadro docente dessas instituições.

Assim, no bojo da nova configuração institucional, os instrumentos normativos internos da escola são reestruturados com base na legislação pertinente e valores da cultura escolar. Para exemplificar, cite-se a construção do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, contendo as políticas e diretrizes institucionais para o período de 2005-2009, e a reformulação da Organização Didática. Revendo estes documentos, verificou-se no que se refere ao corpo docente, uma substancial mudança quanto às incumbências didático-pedagógicas e as possibilidades de participação de processos formativos de atualização, capacitação, qualificação, conforme novo ordenamento legal.

Veiga (2012) acena que uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos formativos de formação inicial e continuada de professores bem como de todos os que trabalham com educação se faz necessária. Nesse sentido, é necessário analisar aquilo que não é visível na instituição escolar, em suas múltiplas dimensões para construir caminhos possíveis e uma política educacional que provoque mudança: “rompam com a repetição, com a mesmice, com as rotinas burocráticas que atingem não só a educação universitária e a educação básica, mas o próprio futuro da nação.” (VEIGA, 2012, p. 65)

Para Libâneo, a escola é “[...] vista como um ambiente educativo, como espaço de formação [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 20)

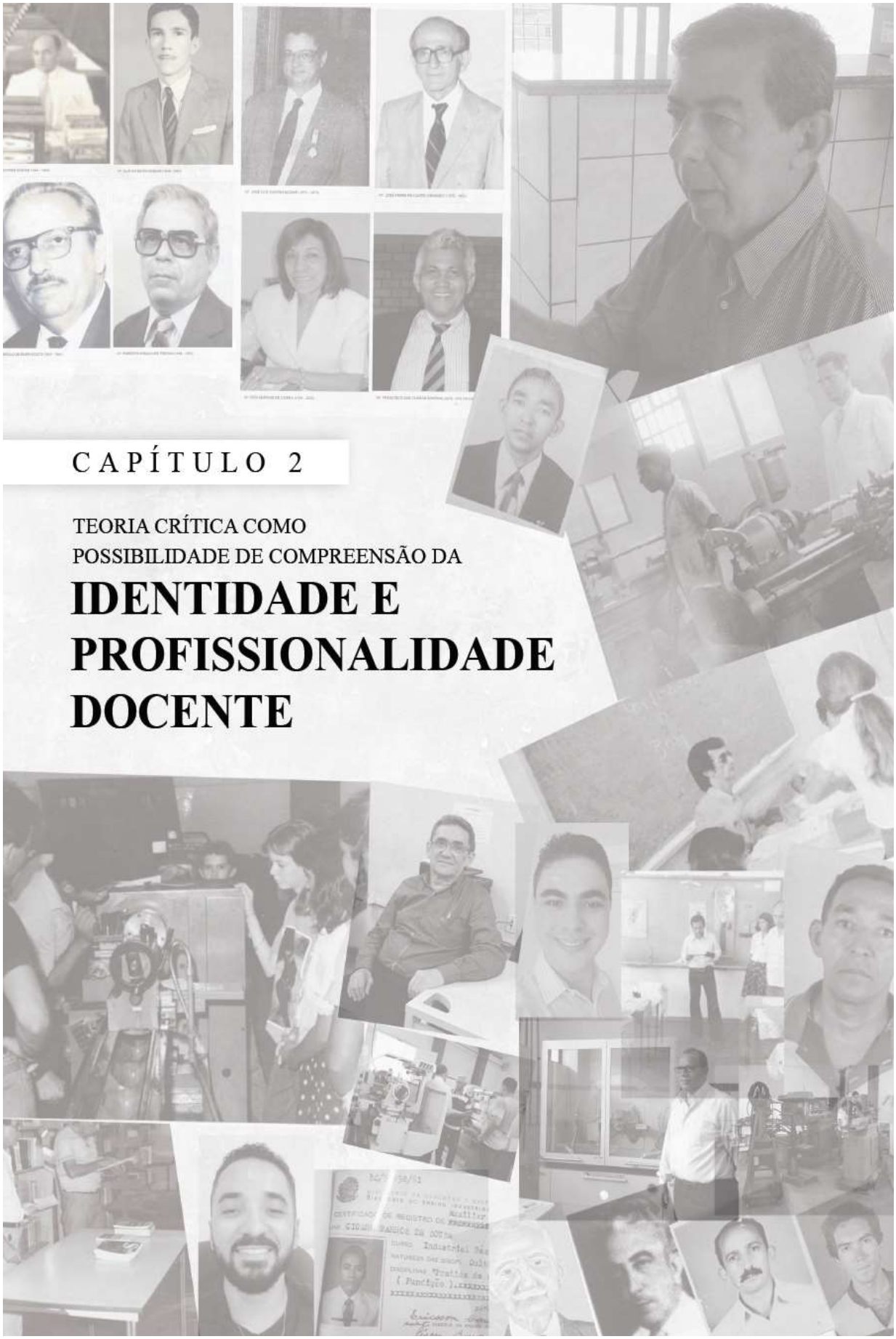
Importante enfatizar dos três momentos institucionais aqui descritos, a possibilidade dos espaços da escola se constituírem em ambientes de aprendizagem do professor. Considerando que a cultura escolar e a sua dinâmica organizacional têm uma dimensão pedagógica, pode-se dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e estas mudam junto com seus profissionais.

Isso posto, salienta-se que as características que realinham essa nova instituição possibilitam, neste estudo, a discussão ampla e necessária acerca dos aspectos que constituem a aquisição da identidade e da profissionalidade docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, enquanto elemento constitutivo da profissão de professor, trazendo nas histórias de vida dos professores de Mecânica, que atuam no *Campus* Teresina Central do Instituto Federal do Piauí - IFPI, os elementos que fundamentam a compreensão do objeto de estudo em foco. Essas considerações acerca do acesso à docência para o desenvolvimento das atividades de ensino no curso de Mecânica, do *Campus* Teresina Central, anunciam os primeiros

elementos que oficializam a tarefa de cada um nesse espaço escolar, que orientam a construção da identidade e profissionalidade docente.

Assim, este capítulo buscou mapear as políticas da educação profissional que deram face à instituição – ETFPI, CEFET-PI e IFPI – que identificam e caracterizam o professor da área de Mecânica para se ter a dimensão de como este constrói sua identidade e profissionalidade docente.

No próximo capítulo, apresentar-se-ão os fundamentos teórico-conceituais necessários ao estudo da identidade e profissionalidade docente dos professores de Mecânica do IFPI, com base nos pressupostos da Teoria Crítica, na concepção assumida pela Escola de Frankfurt e autores que discutem esses conceitos na contemporaneidade.



CAPÍTULO 2

TEORIA CRÍTICA COMO
POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DA

IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

2 TEORIA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Este capítulo apresenta o referencial teórico, com foco nos conceitos da Teoria Crítica, de estudiosos da Escola de Frankfurt, principalmente, Horkheimer e Adorno, em diálogo com autores contemporâneos que possibilitam compreender como se dá a construção da identidade e profissionalidade docente, tendo como sujeitos professores da Educação Profissional, particularmente, professores do curso de Mecânica do IFPI.

Desse modo, o presente capítulo divide-se em cinco seções. Na primeira, com base, principalmente, em Horkheimer e Adorno, abordam-se os conceitos de sociedade, indivíduo e cultura. Na segunda seção, apresenta-se a Teoria Crítica como possibilidade de transformação, na qual os processos formativos se pautem pela emancipação e autonomia. Na terceira, discute-se a concepção de formação e semiformação[6] como mediação analítica de criticidade, na perspectiva de Horkheimer e Adorno. Na quarta seção, apresentam-se e discutem-se sentidos e conceitos que permeiam a constituição identitária e a profissionalidade do professor da Educação Profissional, com base, principalmente, em Dubar e Nóvoa, considerando-se que a Teoria Crítica não discute, especificamente, esses conceitos, no entanto, trata de forma ampla do conceito de formação, conforme proposto por Adorno, o que possibilita o diálogo conceitual entre esses teóricos. Por fim, na quinta seção, discorre-se sobre as especificidades da formação docente na educação profissional, destacando-se as políticas que normatizaram e as que normatizam o processo formativo dos professores que nela atuam, o que fundamentará a análise da questão central desta pesquisa.

2.1 Sociedade, indivíduo e cultura na Teoria Crítica

A expressão Teoria Crítica, empregada por Horkheimer, é ampla e indica as teorias que se pautam pela negação da ordem estabelecida, pelo anti-instrumentalismo e pela busca de uma sociedade justa e emancipada.

---

[6] Neste trabalho se faz opção pela tradução de *Habbildung* por semiformação e não por pseudoformação, respeitando a tradução de Wolfgang Leo Maar (1995). Semiformação remete ao sentido de limitação, incompletude, pela metade, dado que Adorno ao mesmo tempo registra a limitação da finalização do processo e a plena validade do processo formador como tal, ainda que travado. Nesse caso, a opção por pseudoformação, de tradução espanhola, prejudicaria o sentido, já que "indicaria um `faz de conta' formativo, como algo que não é. A semiformação ocorre realmente, mas travada". (Maar, 1992, p. 186). Entende-se que no sentido apropriado por Adorno, a semiformação significa que também a cultura é uma semicultura, mas dentro do processo geral educação do homem, ou seja, da Bildung. A semiformação não é apenas uma educação incompleta, mas é a educação denunciada por Adorno como aquela que revela uma consciência deformada, não esclarecida.
.

A compreensão do conceito de sociedade, especialmente, na obra de Horkheimer e Adorno (1973) é fundamental para a análise de qualquer objeto em estudo. É importante salientar que os autores são referências da reflexão dialética e, portanto, não se busca neles uma definição estática de sociedade, mas o exercício da dialeticidade como perspectiva de compreensão conceitual. O conceito de sociedade diz respeito à convivência e a atividade conjunta de seres humanos, ordenada ou organizada de forma consciente.

Para Horkheimer e Adorno (1973) sociedade é uma espécie de ligação constituída entre os homens, onde há interdependência de uns com os outros de tal forma que o todo depende da unidade e esta condiciona-se ao contexto geral. Dessa forma, o conceito de sociedade para Horkheimer e Adorno é dinâmico. Ao refletirem sobre a constituição da sociedade refutam as ideias de Augusto Comte, por exemplo, de que há supremacia da sociedade sobre o sujeito. Daí afirmarem que: "A ciência da sociedade não pode submeter-se ao dualismo de um substancial, mas amorfo aqui e agora, e de universalidade constante, mas vazia, a menos que queira deformar o objeto com o seu próprio mecanismo conceptual." (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 35).

Bem, a reflexão sobre o conceito de sociedade pressupõe, necessariamente, o conceito de indivíduo que constitui a interação entre as duas dimensões. Teoricamente, há interpretações que postulam a prevalência do indivíduo sobre a sociedade, ou da sociedade sobre o indivíduo, ou ainda aquelas que afirmam haver uma relação dialética entre o indivíduo e sociedade. De todo modo, vale ressaltar que a problemática envolve uma dimensão política.

À postulação da prevalência da sociedade ou Estado sobre o indivíduo, e naturalizada por leis e princípios gerais e estáticos, vincula-se a uma ideologia que visa à manutenção do *status quo*. Também a supremacia ou prevalência do indivíduo de forma generalizada estava ligada à dominação. Essas ideias da relação indivíduo – sociedade são frutos de interesses defendidos e naturalizados como verdades irrefutáveis e independentes da história. A essas perspectivas, os teóricos Horkheimer e Adorno identificam como teoria tradicional.

A partir da análise dessas perspectivas, mediante a contextualização histórica e uma concepção dialética de indivíduo – sociedade, esses teóricos fizeram a crítica das relações sociais estabelecidas e das ideologias que as sustentam, demonstrando compromisso e comprometimento com o desenvolvimento da humanidade.

Roggero (2010) afirma, fundamentada em Horkheimer, que a compreensão do funcionamento de uma sociedade deve partir do conhecimento da constituição psíquica, da formação do caráter dos indivíduos nos seus grupos sociais, relacionados às forças culturais da época, representadas pelas instituições sociais fixas como a família, a escola, a igreja, as

instituições de arte e outras. Daí a autora concluir que toda cultura se inclui na dinâmica histórica da sociedade, produzindo, também, um conceito dinâmico de cultura.

A autora observa que mesmo sendo a cultura tão dinâmica quanto a história, em relação ao homem primitivo, o homem civilizado foi sofisticando e acirrando as formas psíquicas e culturais de dominação que deveriam ter sido superadas pelo esclarecimento, pela ciência. Com isso, a cultura sofre seu processo de degradação mais profundo e torna-se cultura de consumo, portanto, mecanizada.

Com esses teóricos vislumbra-se outra perspectiva de construção de uma sociedade, tendo como referência a relação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, compreendidos de modo interdependente.

Essa interdependência da relação sociedade, indivíduo e cultura possibilita a compreensão do processo de construção da identidade profissional, uma vez que os meios social e cultural produzem valores que passam a referenciar as escolhas que os indivíduos realizam na sua trajetória pessoal e profissional.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Teoria Crítica se constitui mecanismo de construção da consciência contra a imposição da ideologia dominante e que, segundo Roggero (2010), o caminho para a transformação se dá pelo diálogo.

2.2 Teoria Crítica: possibilidade de transformação

A teoria crítica se constitui em uma importante reflexão sobre a contemporaneidade, por olhar profundamente sobre suas possibilidades e contradições, ou nas palavras de Roggero: “[...] a teoria crítica objetiva desnudar as contradições que permeiam as relações sociais e mantêm a minoridade do indivíduo, fazendo-o presa – desde o cerne do progresso – da regressão bárbara”. (ROGGERO, 2010, p. 175)

Nesta perspectiva, a teoria crítica se propõe denunciar a cultura burguesa que, de acordo com Roggero, é uma cultura afirmativa que exige do indivíduo desenvolver um comportamento predominantemente adaptativo ao sistema econômico e político. Mais ainda, objetiva desnudar as contradições que permeiam as relações sociais e resgatar a possibilidade de pensar a cultura verdadeiramente humana, visando à emancipação e à liberdade do indivíduo. Entretanto, tal possibilidade exigiria a superação do trabalho alienado da cultura burguesa (ROGGERO, 2010, p. 175). Nesse sentido a teoria crítica é um olhar crítico sobre a realidade e, assim, constitui-se condição de possibilidade da crítica social.

Adorno chama a atenção para a formação do indivíduo contemporâneo, afirmando que o indivíduo se forma pela cultura, pelo modo como se apropria subjetivamente dela, ou seja, “a formação nada mais é do que a apropriação subjetiva da cultura”. (ADORNO, 1971, p. 87). Com esse entendimento não é possível pensar a formação do indivíduo desvinculada da cultura e, consequentemente, se esta se constitui na cultura e, se a cultura é afirmativa da dominação, por sua vez produzirá também uma formação eivada de dominação.

Não obstante, a teoria crítica não se atém a mera constatação e desvelamento das contradições da sociedade tecnocrata e burguesa. Ela se mostra, enquanto estatuto do pensamento crítico, como rejeição de um sistema ordenado e “elemento importante para a manutenção da crítica e, assim, para a possibilidade de transformação do mundo”. (ROGGERO, 2010, p. 162). A teoria crítica reage à ideia segundo a qual a ciência tem a pretensão de ser capaz de explicar toda a realidade. Dessa forma, o pensamento crítico estabelece como foco os elementos ou aspectos concretos da sociedade para a formulação de conceitos gerais e, tendo em conta as contradições dos fenômenos sociais, algo desprezado ou camuflado pela teoria tradicional.

Ora, o modo de existência da teoria em sua vertente tradicional é o encadeamento lógico-procedimental, em que afirma uma vinculação entre os progressos técnicos e o modo de funcionamento da ciência.

Tal perspectiva evidencia a tarefa da teoria tradicional de assegurar a prática das ciências naturais, em vista de atender à eficiência pura e simples do procedimento. A esse respeito, Horkheimer (1991), dentre outras considerações, assevera que a ciência sente-se onipotente, calcada em princípios de um sistema fechado. Neste caso, a ciência se presta, conforme o projeto científico, à consolidação do sistema que visa enquadrar “tudo”, norteando ainda a racionalidade científica e instrumental.

Horkheimer, opondo-se à teoria tradicional evidencia uma postura crítica ao esclarecer que:

> A teoria crítica começa com a caracterização de uma economia baseada na troca, pois se ocupa com a época atual. Os conceitos que surgem em seu início, tais como mercadoria, valor, dinheiro, podem funcionar como conceitos genéricos pelo fato de considerar as relações na vida social concreta como relações de troca, e de se referir aos bens a partir de seu caráter de mercadoria. (HORKHEIMER, 1991, p. 56)

Percebe-se, portanto, na fala do autor, uma crítica às relações econômicas da sociedade pela exploração na relação capital e trabalho, e uma crítica à estrutura social que visa à dominação da consciência individual e controla o conjunto da sociedade para seus fins. Daí indicar uma solução através da reflexão crítica:

> Em regra geral, o indivíduo aceita naturalmente como preestabelecidas as determinações básicas da sua existência e se esforça para preenchê-la. Ademais ele encontra a sua satisfação e sua honra ao empregar todas as suas forças na realização das tarefas, apesar de toda a crítica enérgica que talvez fosse parcialmente apropriada, cumprindo com afã a sua parte. Ao contrário, o pensamento crítico não confia de forma alguma nesta diretriz, tal como é posta à mão de cada um pela vida social. A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas a sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planificada e a objetivos racionais. (HORKHEIMER, 1991, p. 44)

Horkheimer (1991), ao tratar da teoria crítica, enquanto pensamento que assume as contradições da organização estrutural da sociedade, evidencia o método crítico destacando que todos os elementos constitutivos da ordem social estão sob "suspeita", são alvo da sua crítica. Portanto, o pensamento crítico tem como preocupação precípua o silêncio "fetichizante" que paira sobre a realidade social que tudo obscurece e repele as contrições da ordem social.

Daí que o pensamento crítico estabelece ser inaceitável a propaganda do sistema de dominação que se ancora nas ideias de progresso, de desenvolvimento e de utilidade das quais a ciência tornou-se refém. E também que o pensamento crítico engendra a possibilidade de refutar aquilo que parece, a princípio, resolvido e não suscetível à crítica.

Dessa forma, a teoria crítica inaugura um novo tipo de investigação baseada numa permanente renovação, como característica permanente, levando a se debruçar sobre um conjunto de problemas e perguntas que necessitam se atualizar sempre, de acordo com cada situação histórica, em particular. Dessa maneira, é intenção da teoria crítica entender e compreender esse mecanismo, sem subterfúgios, mas de modo crítico, que desvele as máscaras sob as quais a sociedade toma a precaução de encobrir toda a engrenagem funcional.

Assim, o pensamento crítico de Horkheimer e Adorno parte das condições histórico-existenciais, concretamente situadas, como reação efetiva em direção à emancipação, opondo-se ao pensamento conformista. Eis que o projeto emancipatório da teoria crítica pode ser caracterizado conforme a explicitação de Horkheimer: "A teoria crítica que visa a felicidade de todos os indivíduos, ao contrário dos indivíduos, não aceita a continuação da miséria" (HORKHEIMER, 1991, p. 72). Desse modo, a possibilidade real da emancipação somente ocorrerá em uma prática transformadora que leve à constituição de uma sociedade de pessoas livres e iguais.

Em sendo assim, a teoria crítica quer constituir-se um chamamento à tarefa de transformação da sociedade, tendo como ponto fulcral o reconhecimento do processo de

dominação que a sociedade burguesa moderna gerou e, principalmente, busca a superação das contradições através de um processo político emancipatório, tendo em vista que

> [...] a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são consideradas em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma. (HORKHEIMER, 1991, p. 50)

Do ponto de vista da Teoria Crítica, o ideal do processo de emancipação da humanidade encontra-se na compreensão de que, sendo a educação uma forma de enfrentar as ameaças da barbárie, formar e contrapor-se à semiformação que produz a desumanização constitui-se objetivo permanente. Esse conceito será tratado na próxima seção, na qual se abordará a formação e semiformação como mediação analítica de criticidade.

2.3 Formação e semiformação como mediação analítica de criticidade

Nesta seção, apresenta-se a concepção de formação na perspectiva de Horkheimer e Adorno (1975), buscando compreender os entraves e possibilidades do processo de formação cultural no qual o indivíduo, em especial o professor, se constitui e se humaniza. Para tanto, faz-se necessário abordar os conceitos de formação e de semiformação. No contexto da modernidade tardia[7], a teoria cedeu lugar à razão instrumental e a práxis, propriamente dita, tornou-se compulsivamente reprodutora do *status quo*. A educação resultou em semiformação e as próprias formas de manifestação da ideologia comportaram mudanças.

Então, como a formação pode enfrentar a semiformação para que seja possível uma educação crítica – uma proposta pedagógica – que possa levar a humanidade a reencontrar a sua humanidade verdadeira?

Adorno, ao evidenciar a questão denominada por ele de colapso cultural, no qual diz estarmos todos envolvidos, observa também, que este colapso está em toda parte, até mesmo no estrato de pessoas cultas. Por isso a necessidade de uma formação que possibilite uma reestruturação dos valores que sejam contemplados numa proposta pedagógica que vise ao enfrentamento crítico e operativo do processo de semiformação. Este aspecto remete a essa característica com esse ideal da proposta de formação em opor-se à semiformação, explicitada como a forma dominante de consciência na atualidade.

---

[7] O termo - Modernidade tardia - cunhado por Anthony Giddens é usado para denominar a sociedade contemporânea, considerada por ele uma espécie de revigoramento instrumental do passado. (MARTINEZ, 2015).

Portanto, pensar a questão da formação é crucial para transformar a ação educativa em uma educação formativa de sujeitos éticos e autônomos. A *bildung* (formação cultural) é um conceito polissêmico que envolve as dimensões política, econômica, social e cultural que a determinam. Daí Adorno concluir que: "A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva". (ADORNO, 2010, p.9). De acordo com esse autor, a práxis arbitrária no contexto da modernidade tardia impõe um anátema aos homens, do qual só é possível escapar mediante a própria práxis, ou seja, de uma práxis movida por uma base teórica autocrítica e autorreflexiva. (ADORNO, 1995a)

Ao refletir sobre a formação cultural na sociedade administrada da modernidade tardia, Adorno (1996) observa uma danificação dos sentidos humanos com base em uma regressão assentada na indústria cultural e na semiformação, na qual a experiência do sujeito é substituída pela fugacidade, fragmentação e isolamento, provocados pelo consumo informativo, propagandístico e mercadológico.

Desse modo, a semiformação enfraquece a memória e acarreta a deficiência da consciência em relação ao tempo. Inserida nos limites da vivência instantânea, fragmenta e dilui a relação do sujeito com o mundo, empobrecendo a possibilidade de uma reflexão constituída com densidade crítica. (ADORNO, 1995b, p.155-168). Na reflexão crítica de Adorno sobre a lógica pragmática dominante, no contexto do capitalismo tardio, impõe-se a negatividade de sua dialética, com o autor preservando a dependência do pensar em relação ao seu objeto e diante da noção de mundo objetivo.

Porém, em suas notas sobre teoria e práxis, ao enfatizar o primado do objeto sobre o sujeito, Adorno deixa claro que o objeto só pode ser pensado pelo sujeito, sendo este, porém, também inexistente sem a mediação do objeto. Ou seja, para se viabilizar, o conhecimento requer a mediação do sujeito racional, do qual é preservado o momento ativo. A mesma ideia é sustentada no quadro de uma práxis de emancipação.

O processo de constituição de uma educação emancipatória em Adorno poderia ser elucidado pelo termo formação, que comporta o reconhecimento dos elementos que conduziram a humanidade à regressão de sua racionalidade, ou seja, a semiformação.

Adorno faz crítica à concepção de educação em que as pessoas são levadas a assumir compromissos, a se adaptarem ou se orientarem por valores objetivamente válidos ou impostos dogmaticamente. Nesta perspectiva, a observação de HORKHEIMER (2011) de que a formação exerce influência considerável na conformação do caráter e consciência é pertinente para este estudo.

Então, como pensar a formação, nesse contexto complexo da sociedade capitalista? Adorno nos remete a pensar a respeito de uma pedagogia democrática de uma educação política, na produção de uma consciência autêntica, verdadeira, no desenvolvimento do pensamento crítico e, assim, tornar possível pensar a história como processo. De acordo com o autor:

> Poderíamos imaginar inclusive que deste grupo surjam quadro de liderança cuja atuação nos diferentes planos acabe atingindo o todo, e as chances para uma tal atuação são tão favoráveis quanto mais conscientes forem eles próprios (ADORNO, 1995a, p. 45)

Estas reflexões de Adorno possibilitam a compreensão de que é preciso empreender, lutar contra a barbárie social e cultural. Essa luta é política e formativa. Nesse sentido, é necessário utilizar o potencial do esclarecimento como desvelamento da ideologia para que a consciência se fortaleça.

O tipo de formação que vincula o objeto do conhecimento e a reflexão, a autonomia do pensar, está obliterado pelas condições objetivas da sociedade. Adorno critica o desenvolvimento do processo de formação, afirmando que faltam hábitos adequados ao desenvolvimento da formação, que exige muito mais que frequência a cursos regulares ou de cultura geral. (ADORNO 1995b, p. 64). Ora, se a sociedade reforça a semiformação, através da indústria cultural e do modo como opera o sistema produtivo industrial, o indivíduo, diante da necessidade de se adaptar a esse sistema e de se adaptar para se autopreservar, não vislumbra essa formação como condição de humanidade e intervenção política.

Pode-se entender em e com Adorno que "educação é emancipação". No entanto, o processo de emancipação presente na educação opõe-se ao processo educacional que visa tão somente à formação das pessoas ajustadas, ou formadas de acordo com a realidade da sociedade atual. Adorno coloca a autorreflexão crítica como possibilidade de transgredir o *status quo*, a semiformação.

Para Adorno, a semiformação é parte estruturante da sociedade que se baseia na exploração e na dominação, o que exige uma ação pedagógica reflexiva que emancipe o "sujeito" e, por extensão, a sociedade.

A propósito, a perspectiva crítica, em termos de formação profissional do trabalhador, exige aptidão à experiência a ser adquirida de modo integrado a um elevado nível de reflexão, como condição para capacitar-se e para preservar-se de situações de permanente instabilidade, risco, precariedade, na sociedade. Portanto, a reflexão e a formação crítica devem ser ponto de partida de uma práxis de resistência sistemática às "imposições do sistema capitalista", de

modo a articular iniciativas educativas, políticas e sociais, visando à emancipação individual e coletiva.

Assim, de acordo com a Teoria Crítica, o processo de formação que vise à emancipação pode levar o indivíduo à configuração de sua identidade profissional autorreflexiva. Considerando que Adorno e Horkheimer não discutem o conceito de identidade nem de identidade e profissionalidade docente, é importante se abordar, na seção seguinte, essas noções conceituais que fundamentam a discussão deste estudo, a partir de autores como Dubar (2005) e Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1995c, 1997). São autores cuja abordagem é diversa, mas de possível diálogo com os frankfurtianos, dada a perspectiva crítica presente em todos eles.

2.4 Tecendo sentidos conceituais: configuração identitária e dimensões constitutivas da profissionalidade docente

Esta seção visa explicitar os sentidos conceituais que permeiam a configuração da identidade e as dimensões da profissionalidade docente, circunscritas ao âmbito da Educação Profissional. Para isso, essa pesquisa apresenta algumas reflexões sobre as noções de identidade e profissionalidade docente, formuladas a partir das contribuições de teóricos como Dubar (2005), Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1995c, 1997).

São várias as áreas do conhecimento que tratam do tema da identidade, principalmente, no âmbito da Psicologia e da Sociologia. Neste estudo, a perspectiva abordada refere-se, principalmente, aos conceitos do âmbito da Sociologia, desenvolvidos pelo sociólogo francês Claude Dubar (2005), sobre a identidade no trabalho.

Portanto, a concepção de identidade que fundamenta as discussões desta pesquisa é de um constructo dinâmico, formado por meio do jogo interativo entre as esferas subjetiva (pessoal) e objetiva (social), em diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos (DUBAR, 2005). O autor concebe a identidade como resultado do processo de socialização que compreende os processos relacionais – o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ações nos quais estão inseridos –; e biográficos – tratam da história, habilidades e projetos da pessoa. (DUBAR, 2005). A identidade para o outro, ou seja, o processo identitário relacional, é o produto de uma transação subjetiva entre diferentes identidades, entre o sujeito e seus pares; já a identidade para si, é associada a um processo identitário biográfico, que se realiza pelo sujeito nas suas trajetórias e experiência de vida. Essa compreensão de identidade implica a necessidade de se considerar elementos de naturezas diferentes, uns de dimensão individual e

discursiva, outros de caráter contextual e coletivo, advindos de influências da sociedade, da cultura e da política. (DUBAR, 2005)

Nesse sentido, a Identidade para Si é:

> Um processo biográfico de incorporação das disposições sociais herdadas da família, da classe de origem e do conjunto dos sistemas de ação com os quais o indivíduo se depara em sua vida. Apesar de significar uma causalidade histórica do passado sobre o presente, da história vivida sobre as práticas atuais, esta causalidade é probabilística: exclui qualquer determinação mecânica de um momento privilegiado em relação aos seguintes. (DUBAR, 2005, p. 62)

O autor considera que:

> As identidades resultam, portanto do encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados. Mas esses dois elementos não são necessariamente homogêneos e as categorias significativas das trajetórias não são necessariamente as mesmas que estruturam os campos da prática social. (DUBAR, 2005, p.77)

Portanto, o autor ressalta a importância de se conhecer a dinâmica das identidades levando em conta, no seu processo de construção, suas dimensões individual e social.

Para este estudo, interessa-se extrair do pensamento de Dubar (2005) aquilo que ele nomeia de identidade profissional, tomada como resultante do processo de socialização profissional. Neste sentido, compreendida como um processo relacional que se constrói a partir da cultura e pressupõe uma imbricada relação entre o “socializado” e os “socializadores”, ou seja, é possível que a formação se caracterize pelo processo de socialização, de construção da identidade, de pertencimento e relacional. Para Dubar (2005) as identidades são formadas e transformadas continuamente e os sujeitos assumem diferentes identidades ao longo de suas trajetórias de vida.

O autor aborda o fenômeno da identidade profissional como fruto do processo de socialização, cuja construção ocorre sempre e sucessivamente. Por essa razão ser o fenômeno da identidade, um produto da socialização humana em que o sujeito vai forjando as suas maneiras pessoais de ser, de estar no e com o mundo, de relacionar-se consigo mesmo e com o outro e, no e com o meio em que está inserido. Neste sentido, o fenômeno identitário faz e refaz-se, constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se, dialeticamente. Isto posto, identifica-se que o processo de socialização do indivíduo é explicativo das condutas individuais e também uma forma de o indivíduo aprender e interiorizar valores e normas de um grupo, que é referência para ele, e ao qual deseja pertencer. Daí a socialização ser possibilitadora da conquista do espaço no grupo e ser facilitadora da adaptação ao mesmo.

Corrobora essa visão o posicionamento de Mizukami (2000) ao defender que o processo identitário da docência é formado por um conjunto de experiências construídas a partir de sua formação inicial, dos conjuntos de saberes, práticas, relações intersubjetivas e políticas educacionais que tem como amálgama o contexto em que se insere e se desenvolve.

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (1997) explicita que "[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". (NÓVOA, 1997, p. 34)

Essa afirmação evidencia que a construção da identidade é um processo que tem fulcro no sentido e significado que o profissional confere ao seu trabalho, na definição dos caminhos que deseja ou não para a sua profissão, o que está ao seu alcance ou não, enfim, no significado dos movimentos reivindicatórios docentes. Nesta perspectiva, a construção da identidade docente é uma das condições para que se realize a profissionalização que envolve, necessariamente, o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional que se integra ao contexto sociopolítico.

Para Nóvoa (1992), a construção da identidade docente envolve três dimensões fundamentais: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. A dimensão pessoal se refere aos processos de construção de vida do professor; a dimensão profissional diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e a terceira dimensão, a institucional, refere-se aos investimentos feitos pela instituição para que os seus objetivos educacionais possam ser alcançados. Portanto, a identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, ou seja, "[...] a gente é muita e diferente gente onde quer que a gente vá [...]" (GONZAGUINHA, 1987). E mais: a identidade é construída sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética e deontológica. Ou como afirma Nóvoa: "sua configuração tem a marca das opções tomadas, das experiências realizadas, das práticas, quer em nível das representações quer ao nível do trabalho concreto". (NÓVOA, 1992, p. 116)

Baseada em Nóvoa (1992), Veiga (2012) apresenta uma síntese da complexidade da Identidade Profissional do Professor, conforme a Figura 13, a seguir.

Figura 12: Identidade profissional do professor

Fonte: VEIGA, 2012

Como visto, para se discutir a identidade profissional docente, deve se levar em conta os diversos papéis que assumimos nos diversos contextos, haja vista que sua construção se dá numa perspectiva sócio-histórica e cultural, por meio das relações e evidências que o sujeito estabelece ao longo da vida.

A profissionalidade docente é outro aspecto a se considerar no estudo da construção da identidade dos professores em estudo.

Assim, discutir a profissionalidade docente comporta tratar tanto de aspectos relativos aos desafios e incertezas da ação docente, quanto agregar questões pertinentes aos percursos formativos dos professores. Ademais, abrange também discutir a possibilidade e necessidade de ressignificação de suas práticas pedagógicas, de modo a refletirem de forma crítica para atuação em um contexto de mudanças, no qual reconheçam que o conhecimento e as aprendizagens, enquanto processos, precisam ser atualizados, ressignificados, em busca do entendimento de que se promove o desenvolvimento do que é construído em si mesmo. Destaca-se, neste contexto, a afirmação de Nóvoa (1995a), quando se reporta ao papel da formação e suas implicações:

> [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995a, p. 25)

O autor referenda o sentido de formação, assinalando que a formação docente não se produz pelo simples movimento de acumular conhecimentos ou teorias, mas que acentua a

capacidade de reflexão sobre a pessoa, sobre suas práticas e seus saberes. E as instituições educativas, enquanto copartícipes nessa construção da formação docente, têm papel relevante na condução de um projeto diferenciado de formação profissional que implica construção da autonomia dos professores.

O papel da formação é preponderante no que diz respeito à aquisição dos conhecimentos e atributos necessários ao exercício qualificado da profissão docente e de garantia de certo grau de domínio, referente à autonomia profissional. Contudo, essa condição não impede que, frequentemente, questione-se sobre a não aquisição, por esses profissionais, de tais aspectos relevantes para sua profissionalização, o que aponta para a recorrente reflexão acerca dos elementos que contribuem para caracterizar a profissão docente como uma semiformação, conceito explicitado pelo pensamento adorniano.

Nesse contexto, insere-se a discussão relacionada ao objeto deste estudo, ao se tratar da constituição da identidade e da profissionalidade docente, com as especificidades que a envolvem, notadamente, entre a aquisição desta, enquanto condição profissional, construída por meio de processos formativos que valorizam as singularidades da atuação profissional com todos os atributos que lhes são inerentes.

Para avançar e compreender melhor o processo de construção da profissionalização docente, toma-se por referência o esquema apresentado por Nóvoa (1995c), e delineiam-se alguns elementos desse processo, tais como exemplo das etapas que o integram, suas dimensões e seu eixo estruturante, aspectos que caracterizam este processo, no âmbito da educação profissional, neste caso particular, do docente da área de Mecânica do IFPI.

Figura 13 – Processo de profissionalização do professorado

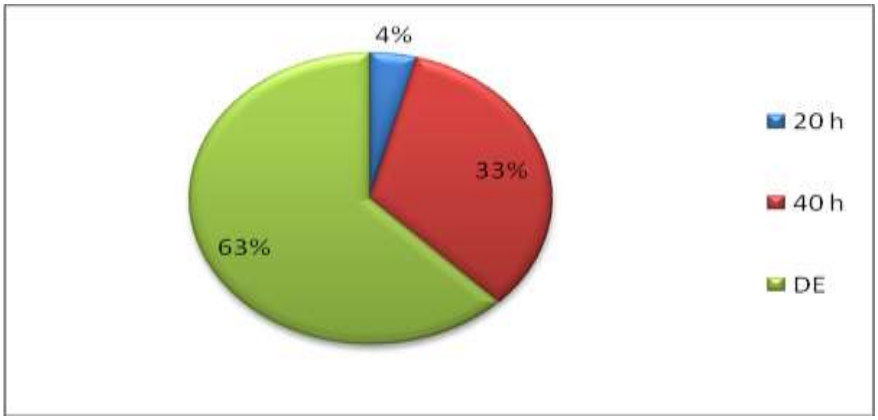
Fonte: Adaptado de Nóvoa (1995c, p. 20)

Essas etapas e eixos estruturantes do Processo de Profissionalização docente configuram-se em relação ao corpo docente de Mecânica do IFPI da seguinte forma:

Primeira etapa:

- É predominante o exercício da atividade docente em tempo integral (Dedicação Exclusiva), dos professores da área de Mecânica do *Campus* Teresina Central/IFPI – como ilustra o Gráfico 1, a seguir – caracterizada enquanto ocupação prioritária, a Carreira de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT.

Gráfico 1– Regime de trabalho dos professores de Mecânica/2017



Fonte: DIGEP/IFPI, set/2017

Segunda etapa:

- A forma de ingresso na carreira – concurso público – imprime um caráter de licença oficial, que confirma sua condição de profissional do ensino, assegurando-lhe garantias e submetendo-o ao controle e regulação da profissão.

Terceira etapa:

- A Lei 9.394/1996 – LDB exige formação para o ingresso na profissão docente no âmbito da educação básica, bem como a regulamenta. Entretanto, esse regulamento legal, no âmbito da educação profissional, não se constitui impeditivo do ingresso de profissional sem habilitação própria.

Quarta etapa:

- Há um número significativo de professores do Instituto, associados ao Sindicato dos docentes do IFPI – SINDIFPI – constituindo-se referência e espaço de lutas e reivindicatório.

Com base em dados do SINDIFPI, são filiados à Seção Sindical trezentos e quarenta e seis professores, dos quais apenas quatro da área de Mecânica.

No que tange às duas dimensões do processo de profissionalização, identificadas por Nóvoa (1995c), que envolvem o corpo de conhecimentos e de técnicas e o conjunto de normas e valores, pontuam-se:

1) Os saberes dos professores da educação profissional da área de Mecânica integram perspectivas teóricas que possibilitam um contato mais aproximado com o campo científico das disciplinas.

2) Há adesão dos professores da educação profissional, no IFPI, aos valores éticos e a normas deontológicas que regem o cotidiano de suas práticas educativas.

Quanto ao eixo estruturante da análise do processo de profissionalização, pode-se inferir que, no contexto educacional, os professores do IFPI logram de certo prestígio social em relação aos demais profissionais da carreira docente na educação básica.

Nesse contexto, a profissionalidade é vista não apenas voltada para a vida profissional, mas para a formação integral, para recomposição das identidades profissional e pessoal, no contexto do trabalho, das instituições educativas, das interações entre os pares, reconhecendo a dinâmica desses processos que possibilitam contribuições individuais e coletivas.

Entende-se que o processo de formação continuada potencializa a promoção de ações reflexivas sobre as experiências construídas pelos docentes, nas suas práticas educativas, bem como o aprimoramento, ou mesmo, a transformação destas práticas. Mesmo assim, no âmbito específico da educação profissional, a atividade docente constitui-se em uma área historicamente perpassada por uma visão subalterna, eivada de contradições que reforçam a ideia de Adorno de semiformação. Nessa perspectiva, Roggero (2015) identifica que é necessário entender ser:

> [...] a profissionalidade docente desde a sua formação uma apropriação subjetiva da cultura e sua prática social, que se dá em uma realidade contraditória, [...] que é preciso enfrentar o que se mantém regredido na profissão, a fim de superá-lo [...] e que precisa ser conhecida sem mistificações para poder avançar. (ROGGERO, 2015, p. 51)

Daí a crítica que Adorno e Horkheimer tecem ao processo de formação existente na sociedade burguesa, especialmente na obra Teoria da Pseudocultura (publicada em 1971) que, segundo a mesma autora "[...] se caracteriza por manter o sujeito aprisionado à produção material. Mais ainda, [...] que essa formação é falsa porque não permite a emancipação do sujeito pelo desenvolvimento da autoconsciência" (ROGGERO, 2015, p. 51)

Na discussão da profissionalidade docente, pode-se recorrer a Adorno, que vê alguns problemas relacionados ao próprio magistério. Em suas considerações sobre os tabus que cercam a profissão, procura tornar visíveis algumas dimensões da aversão em relação à docência, entre as quais uma forte repulsa à profissão, muitas vezes imposta por uma suposta falta de alternativa (Adorno, 1995a). O teórico utiliza o conceito de tabu como uma espécie de sedimentação coletiva de representações, como "preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais" (ADORNO, 1995a, p. 98).

Roggero (2015) identifica no texto de Adorno, *Tabus acerca do Magistério* (1995) seis pontos que a autora considera quase fulminantes da profissionalidade docente:

> - Ainda que seja uma profissão burguesa, o magistério é uma profissão de fome, e o conhecimento que tem não lhe permite tirar vantagem financeira porque os salários e as condições de trabalho são precárias;
> - O professor não gosta de parecer professor ou apenas usa atividade como símbolo de *status* em determinadas circunstâncias convenientes;
> - Historicamente o professor é herdeiro do escriba, do monge e é, há algumas décadas vendedor de conhecimentos, o que torna a construção da identidade profissional algo complexo;
> - É visto como não detentor de poder, mas é identificado como alguém que castiga por meio de avaliações;
> - Profissão pouco importante, considerada de fácil desenvolvimento ou uma segunda profissão exercida concomitantemente a outra;
> - Há uma relação contraditória entre ensino e pesquisa – aquele que pesquisa tem pouco interesse por questões pedagógicas e vice-versa. (ROGGERO, 2015, p. 52)

Essas representações são frutos de uma sociedade burguesa, capitalista que não reconhece o *status* e o poder do professor, compatíveis com a importância de sua profissão para o desenvolvimento social.

Verifica-se, nos percursos formativos dos professores, a busca pelo desenvolvimento do pensamento autônomo na constituição da profissionalidade docente, como proposto por Nóvoa. Entretanto, a situação do professor, na realidade da educação brasileira é historicamente de desvalorização, no que se refere às necessidades e às condições de trabalho, refletindo na autoestima e na falta de autonomia, o que afeta a identidade e profissionalidade docente, reiterando os tabus do magistério e a semiformação, discutidos por Adorno e corroborados por Roggero.

Para uma melhor compreensão do contexto da Educação Profissional no Brasil, a próxima seção aborda as especificidades dessa modalidade de educação, destacando-se os processos históricos, políticos e legais da formação de professores da Educação Profissional que repercutem na identidade e profissionalidade dos sujeitos deste estudo.

2.5 Formação docente no Brasil: especificidades na educação profissional

A formação profissional constitui-se um elemento essencial para se compreender a construção da identidade e profissionalidade docente. Nesta seção, apresenta-se o contexto em que essa formação de professores da educação profissional vem se desenvolvendo, com ênfase nos processos históricos, políticos e na legislação educacional brasileira.

Saviani (2009), ao referir-se aos aspectos históricos da formação de professores, destaca que foi Comenius, ainda no século XVII, que preconizou a necessidade da formação docente. "Convém formar o homem, se ele deve ser o homem" (COMENIUS, 1997, p. 55). O pensador relaciona então a formação do homem com a ação educadora, por mecanismos racionais especificamente planejados para tal fim.

A escola como invenção da sociedade moderna, surge com o ideal da laicidade, universalidade e gratuidade, no contexto do processo de desenvolvimento histórico da sociedade e dos meios de produção, ou seja, a criação da escola pública emerge não por acaso, mas com o advento do capitalismo. É fundamental destacar que o processo de constituição da escola como espaço de ensinagem, faz com que o processo formativo passe a ocorrer não mais baseado exclusivamente no trabalho de mãos hábeis, mas realizado no interior da escola. Nesse sentido, a habilitação escolar formal para o exercício profissional da docência, na contemporaneidade, torna-se requisito individual e exigência legal, como se observa na caracterização e descrição da instituição e no interior desta, dos professores da Educação Profissional, no capítulo 1.

Com a constituição da sociedade mais técnica, científica e mais produtiva surge a necessidade de investimentos na formação dos professores para atuar na Educação Profissional. Entre essas ações, apresenta-se a iniciativa, em 1917, de criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres, destinados às escolas profissionais, e professores de trabalhos manuais, para as escolas primárias.

Machado (2008b) registra que estes investimentos eram desenvolvidos por meio de ações emergenciais, com a finalidade de formar o profissional docente do ensino técnico. Peterossi (1994); Machado (2008b) e Rehen (2009) observam que os estudos sobre a história da formação dos professores da Educação Profissional revelam que, embora essa história tenha iniciado na década de 1917, a falta de sistematização e de preocupação em formar professores para essa modalidade de ensino perdurou por muitas décadas.

A partir de 1930, no bojo das transformações políticas, econômicas e sociais – decorrentes da crise internacional da economia – pelas quais passava o país, redefine-se, com base na Lei nº. 378, de janeiro de 1937, a nova institucionalidade da Escola de Aprendizes Artífices, que passa a denominar-se Liceu Industrial. Diante desse novo contexto, cresce consideravelmente a demanda por escolarização da população trabalhadora que, de acordo com Machado (2011), apresenta-se organizada, por meio de reivindicações de escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e à própria sobrevivência.

Nesse sentido, Oliveira (2009) esclarece que o ensino industrial, naquele contexto, apresentava vários problemas, dentre eles, a falta de professores, questões de ordem financeira, desorganização das escolas e o ostracismo em que vivia essa modalidade de ensino por ter sido, desde sua origem, colocada à margem do sistema nacional de ensino.

A composição do quadro docente dessa modalidade de ensino foi constituída, historicamente, por um perfil profissional que traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional. A constituição da docência na educação profissional insere-se numa discussão ampla de exclusão da educação profissional, quanto aos propósitos da educação brasileira e quanto a quem se destinavam os modelos formativos postos para a educação nessa modalidade.

Desde a constituição da Escola de Aprendizes Artífices até o contexto que marca a industrialização do Brasil, a relação entre trabalho e educação destaca-se como problema fundamental, aspecto realçado na Constituição de 1937, que claramente explicita o dualismo escolar e a destinação do ensino profissional aos menos favorecidos. A esse respeito, o Manifesto dos Pioneiros (1932), já identifica a existência, no Brasil, de dois sistemas paralelos e divorciados de educação, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis:

> O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, em instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviriam à classe popular. (CUNHA, 1997, p. 13)

Isso se manifesta nas Leis Orgânicas de Ensino da década de 1940, ao estabelecerem que os cursos de formação docente deveriam ser "apropriados" para os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal, visando ao aperfeiçoamento docente, no qual seriam consideradas as especificidades da formação profissional em foco. Iniciativas de formação para a docência no ensino profissional foram observadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, no artigo 54, do capítulo XV, que estabeleceu a formação do professor em cursos apropriados. Tais iniciativas de formação de professores não passaram de cursos e

políticas específicas e temporárias, como os cursos de Didática, oferecidos nas escolas profissionais os quais se estenderam até a LDB de 1961.

Esse quadro histórico acerca da oferta do ensino profissional redefiniu, no final dos anos cinquenta, no Piauí, assim como em outros estados da federação, a condição institucional das Escolas Industriais e Técnicas quando, então, iniciou-se o processo de transformação destas instituições em autarquias. Empoderadas pela autonomia didática e de gestão passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, intensificando, gradativamente, a formação de técnicos, considerados indispensáveis no enfretamento do acelerado movimento de industrialização do país.

A LDB/1961, em seu artigo 59, previu que "a formação de professores para o ensino médio[8] seja feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica". Esse artigo instaurou a diferença entre duas categorias de professores: uma de nível superior, outra de nível técnico. Uma tentativa de minimizar essa discriminação entre essas duas categorias dos professores foi o artigo de nº 30 da Lei nº 5.540, de 1968, que determinou a formação de professores para o ensino de segundo grau a ser realizada em cursos de nível superior, seja para o ensino de disciplinas gerais ou para o ensino de disciplinas técnicas. Entretanto, o Decreto-Lei nº 464/1968 instituiu o exame de suficiência a ser realizado em instituições oficiais indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Mediante a demanda por formação em nível superior, algumas Diretorias do Ensino Técnico propuseram sugestões para a qualificação de professores, como por exemplo: a criação de licenciatura de curta duração, proposta pela Diretoria do Ensino Comercial e os cursos denominados de Esquema I e II, propostos pela Diretoria de Ensino Industrial em 1969 e criados pela Portaria Ministerial nº 339/1970. O primeiro foi destinado aos profissionais com nível superior para terem a formação pedagógica e o segundo, para profissionais com nível técnico médio. Estes receberiam, além da formação pedagógica, conhecimentos sobre tecnologias especializadas, mesmo assim, esses cursos parecem não dar conta das reais necessidades da realidade na qual a oferta do ensino técnico estava inserida e, mais tarde, sofreram adaptações para se transformarem em licenciatura.

---

[8] O período escolar situado entre o ensino fundamental e superior recebeu variadas denominações nas diversas mudanças educacionais ocorridas no Brasil, algumas consolidadas nas reformas educacionais implantadas no século XX. Na reforma Capanema, foi chamado de Ensino Secundário. Na Lei 4.024/61, recebeu a denominação de Ensino Médio, com uma ramificação secundária e outra técnica. Com a Lei 5.692/71, foi denominado como nível de 2º Grau. A LDB em vigor, de 1996, restabeleceu a nomenclatura Ensino Médio.

No Estado do Piauí, essa medida emergencial de formação de professores para atuar no ensino técnico foi significativa a partir do estabelecimento de parceria com a Universidade Federal do Piauí, com oferta destes cursos. Constata-se, ainda hoje, no quadro docente do *Campus* Teresina Central, a atuação de professores que participaram desse modelo formativo, que contemplou, principalmente, professores do curso de Mecânica.

As medidas previstas no bojo das políticas para a educação profissional, no que tange à formação de docentes que ministram disciplinas do currículo voltadas para a profissionalização, apesar de novas leis e regulamentações, historicamente, apresentam caráter emergencial. Como assevera Oliveira (2005), a formação do professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, no Brasil, no geral, sempre careceu de marcos regulatórios que se materializassem em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais e com integralidade própria. Essa ausência no processo de formação de professores ultrapassa a especificidade da educação profissional, como sublinha Saviani (2009), ao afirmar que as políticas formativas, dada suas precariedades, não lograram sucesso por não estabelecerem um padrão minimamente consistente de preparação docente que fizesse jus aos problemas enfrentados pela educação escolar no Brasil.

Dada as particularidades das disciplinas específicas das áreas técnicas e a carência de professores formados em faculdades de educação com habilitação para docência dessas disciplinas, legitimou-se o ingresso de técnicos e bacharéis para assumirem a docência nas escolas de ensino técnico. Algumas políticas foram adotadas visando à formação desses professores. A princípio, foram ofertados por meio de "medidas consideradas emergenciais", na própria instituição. Segundo Félix (2002), a formação de professores para o Ensino Técnico só entrou na pauta pelo governo federal a partir de 1930, quando do processo de industrialização que exigia mão de obra qualificada.

> Nesse período não se dispunha, em todo o país, de órgãos competentes para a formação de docentes, a não ser o já existente: a Escola Normal de Artes e Ofícios, Venceslau Braz [...] no entanto incapaz de atender a demanda de profissionais para o ensino de disciplinas, tais como: Mecânica, Eletricidade, Fundição, Marcenaria, Movelaria, Construção Naval, [...] para as Escolas Industriais recém-criadas. (FÉLIX, 2002, p. 88)

A autora destaca uma ação efetiva do governo, na década de 1960, que foi recorrer aos Estados Unidos da América, país em franca e avançada industrialização, para a criação de uma comissão especial mista, denominada – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAEI, com o objetivo de realizar a política de preparação dos dirigentes e dos professores por meio de cursos e treinamentos. Estes seriam ofertados para os dirigentes nos Estados

Unidos e para os professores no Brasil e contemplavam os conhecimentos específicos de Didática e Psicologia que traziam, subjacentes, a perspectiva da escola nova que tinha nos pioneiros seus precursores, no Brasil.

A promulgação da Lei nº 5.692/1971, que teve caráter compulsório para a oferta de formação profissional vinculada ao ensino de 2º Grau, determinava a compartimentação deste nível de ensino em duas etapas de formação: uma parte comum, de educação geral, e outra específica voltada à preparação para o mundo do trabalho. Esta normatização do ensino de 2º Grau implicou a definição de um plano unificador da formação de professores para disciplinas especializadas do ensino médio, cujo projeto visava profissionalizar os estudantes. Essa reforma deu-se por meio da parceria Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency for International Development* (MEC/USAID).

Destaca-se que os diversos dispositivos legais sucederam-se com foco em formar o professor do ensino técnico. Entretanto, na memória histórica destas instituições, vincula-se o caráter emergencial e fragmentário, mais especificamente no que concerne aos Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II, como já explicitado acima.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/1996, iniciou-se um processo de regulamentação na oferta da Educação Profissional. Essa legislação conservou a prerrogativa aos portadores de diplomas de nível superior, sem licenciatura e interessados em atuar na educação básica, de cursarem programas de formação pedagógica (art. 63, inciso II). No entanto, ainda continua o acesso de bacharéis e tecnólogos em seus quadros para exercer a docência, sem o apoio necessário e a garantia de devida formação pedagógica.

Os artigos que tratam especificamente da educação profissional, constantes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, logo no ano seguinte, foram regulamentados pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. O tratamento dado à formação de professores para as disciplinas técnicas recebeu algumas críticas, uma vez que, a seleção de professores valorizava mais a experiência prática em detrimento daquela construída em bases mais teórico-pedagógicas.

Desse modo, a reforma da educação profissional foi implantada e, nesse contexto, foram estabelecidas normas especiais à preparação de professores, por meio da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP nº 02/1997, que regulamentou os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo de Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional em nível médio. No entanto, essas diretrizes, embora pertinentes, parecem não ter sustentação quando se trata da carga horária mínima aprovada para sua implementação, que representa um decréscimo em relação à

estabelecida anteriormente para os cursos de formação de professores da Educação profissional e, ainda, sobre a sua efetiva implantação nos sistemas de ensino que ofertam essa modalidade de educação.

Nesse período, observa-se um crescimento expressivo do número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, em decorrência do qual surgem novas possibilidades de atuação institucional, com novas propostas político-pedagógicas integradas ao seu caráter predominantemente social, o que sinalizava para a emergência de uma nova institucionalidade que se materializou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse contexto de nova institucionalidade ainda carece de dispositivos regulamentares para a definição de um projeto de formação inicial ou continuada para os docentes que exercem a docência na educação profissional, condição preocupante frente à caracterização do quadro docente que se constitui historicamente na Educação Profissional, segundo considera Machado (2011):

> [...] a heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação. (MACHADO, 2011, p. 692-693)

A complexidade crescente que envolve o ato de tornar-se professor e saber ensinar amplia a visibilidade às lacunas formativas e às formas de reorientá-las ou mesmo superá-las. Este desafio não é pequeno para a dinâmica do trabalho docente, se, em especial, considerar-se o processo de formação pelo qual passam os professores, por vezes, sem a devida focalização no exercício da docência, como é caso da maioria dos professores dessa modalidade de educação.

A análise das diretrizes que regulamentam a formação dos professores que atuam nos cursos de educação profissional aponta o caráter de provisoriedade dessas diretrizes. Observa-se que o Decreto Federal n° 2.208/1997 trouxe a necessidade de formação para os docentes que atuariam no ensino técnico, nos seguintes termos:

> Art. 9° 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. (BRASIL, 1997)

Contudo, a efetiva implementação dessa preparação profissional associa-se à retórica que aborda a falta de políticas e diretrizes efetivas capazes de garantir formação pedagógica aos

técnicos ou bacharéis professores. A propósito, é como expressa o parágrafo único desse decreto: "Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação".

Nesse sentido, Resolução CNE/CEB nº 02/1997 prevê que a formação docente para a educação profissional deverá se dar em cursos de licenciatura e em programas especiais de formação pedagógica, para suprir nas escolas a falta de professores habilitados, em caráter especial. Já a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, em seu artigo 17, trouxe a possibilidade que a preparação docente para a educação profissional se dê em serviço, em cursos de licenciatura ou programas especiais.

As mudanças advindas do novo cenário político, com o governo Lula, levaram à revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997, substituído pelo Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, sem, necessariamente, estabelecer, neste instrumento normativo, qualquer referência à obrigatoriedade de formação pedagógica para os docentes que atuavam na Educação Profissional e tampouco mencionava a oferta de cursos de formação pedagógica no âmbito da rede federal.

Em 2005, o governo deu continuidade à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio da oferta de educação profissional, com a criação de novas unidades de ensino em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setores produtivos ou organizações não governamentais. Em vista disso, surgem inúmeros desafios como a contratação de professores (bacharéis e licenciados) para atuar nos *campi* recém-criados com qualificação que atenda à complexidade da oferta dos cursos.

A implementação da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, criou a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que passou a exigir como requisito de ingresso no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da referida carreira "possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente". Constata-se, assim, que esse requisito de ingresso na carreira da rede federal de Educação Profissional não se materializa na prática.

A Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados em oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, baseada na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com suas práticas pedagógicas. Entretanto, mais uma vez, as políticas de

formação docente não atendem à complexidade dos níveis e modalidades da educação a serem ofertados pela rede.

Por sua vez, a Resolução – CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especifica a exigência formativa aos docentes que atuam nesta modalidade de ensino:

> Art. 40 [...]
> § 20 Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:
> I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
> II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
> III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012)

Essas diretrizes trazem inovações quanto à especificidade dos processos formativos a serem desenvolvidos no âmbito da Educação Profissional. Entretanto, conforme a mesma legislação, aproximadamente cinco anos é o prazo estabelecido para as instituições ofertantes de Educação Profissional organizarem-se, no sentido de planejarem e implementarem esses processos formativos, e que se caracteriza como mais um desafio a ser enfrentado.

É significativo apontar que, ao longo da trajetória construída pela rede federal, foram propostas diversificadas experiências de formação voltadas para a docência na área técnica, ressaltando-se a vinculação destas ao contexto de atuação da prática e sua caracterização enquanto políticas deficitárias para a formação de profissionais capacitados na área pedagógica. No contexto atual, há questionamentos acerca das bases teóricas e metodológicas que orientam os marcos regulatórios das diretrizes nacionais para a formação desses professores para o exercício da docência.

Um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos docentes, inclusive, da educação profissional, referem-se às constantes mudanças no mercado de trabalho em decorrência do surgimento de novas tecnologias, novas culturas profissionais, ao aumento das exigências de qualidade e a questões relacionadas à ética, à responsabilidade ambiental e social.

É fato que, à medida que se expandia o parque industrial brasileiro, verificou-se que, no campo da formação profissional, a figura do técnico, com formação específica, que assume a docência como profissão ganha valor de destaque nesse processo. Ao se analisar a formação do

professor que atua na educação profissional, percebe-se a marcante atuação de técnicos, bacharéis e, mais recentemente, de tecnólogos atuando na docência da Educação Profissional. Conforme observa Machado, ainda se valoriza "[...] a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente. [...].” (MACHADO, 2008a, p. 79). Dessa forma, tornou-se senso comum a ideia de que para ser professor da educação profissional a experiência prática é suficiente.

Os docentes necessitam atender a esta demanda, que exige um trabalho reflexivo, de forma dinâmica e criativa. De acordo com Libâneo (2002) seria necessário o professor adquirir

> […] sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2002, p.28)

É importante destacar que a formação docente continuada, neste estudo, é significada pela complexidade que a envolve, não sendo, pois, concebida pelo simples acumular de conhecimentos ou de teorias, mas pela possibilidade de acentuar a capacidade de reflexão dos professores, enquanto pessoa e profissional, no contexto de suas práticas, no que se refere aos conhecimentos construídos na sua trajetória profissional.

Nesta seção, procurou-se apresentar as especificidades do processo de formação docente dos professores da educação profissional, destacando-se as políticas que normatizaram e as que normatizam o processo formativo dos professores que nela atuam no período compreendido pelos três últimos momentos do Instituto Federal do Piauí, a saber, ETFPI/CEFET-PI e IFPI.

As ideias discutidas consideram que os percursos formativos da educação profissional no Brasil carregam, em sua concepção, elementos que apontam para a semiformação e ausência de autonomia dos docentes, como evidenciados por Adorno, Horkheimer e Roggero. Os conceitos de Nóvoa e Dubar favorecem a compreensão da constituição da identidade e profissionalidade docente, mediante o processo de autorreflexão que, segundo Adorno, produz a emancipação, servindo de ancoragem às análises das histórias de vida temáticas dos professores de Mecânica do IFPI.

Para a compreensão do objeto de estudo e alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, no próximo capítulo, lançam-se os olhares analíticos sobre a face identitária dos professores de Mecânica, apresentando-se o percurso teórico-metodológico, seguido da análise dos dados levantados, a partir das histórias de vida temáticas dos interlocutores, à luz do referencial teórico apresentado neste capítulo.

CAPÍTULO 3

OLHARES ANALÍTICOS DA

FACE IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

3 OLHARES ANALÍTICOS DA FACE IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Com o objetivo de dar continuidade ao estudo proposto, este capítulo divide-se em três seções. Na primeira, caracteriza-se o *locus* onde este se desenvolveu, os interlocutores envolvidos, a justificativa para a escolha destes; na segunda, apresentam-se os alicerces teórico-metodológicos que embasam a análise dos dados; e na terceira seção, apresentam-se as transcrições das histórias de vida e, na sequência, procede-se à interlocução com os sujeitos, objetivando compreender como se dá a construção de sua identidade e profissionalidade docente, com base nas categorias identificadas a partir da complexidade de configuração da identidade profissional do professor, de Nóvoa (1992), e interpretadas à luz do referencial teórico apresentado no capítulo anterior.

3.1 Caracterização, *Locus* e Interlocutores da Pesquisa

Nesta pesquisa, elegeu-se como campo empírico o IFPI – *Campus* Teresina Central. O IFPI é uma instituição secular que, em sua trajetória como instituição educacional de formação técnica e tecnológica, seguiu todas as etapas histórico-sociais da educação profissional no Brasil, desde a sua instituição legal, em 1909. Assim, foram diversas as denominações recebidas pela Instituição de acordo com a finalidade e o projeto político determinante de cada época, conforme descrito no capítulo 1 – A FACE DE UMA INSTITUIÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E ACADÊMICA DOCENTE.

Para a efetivação deste trabalho, buscou-se apoio na pesquisa qualitativa que:

> trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p.21).

Desse modo, a pesquisa qualitativa torna-se a mais adequada para este estudo, uma vez que é indicada para a análise de fenômenos humanos a partir da realidade social e centra-se no paradigma da teoria crítica, por analisar a realidade como processo em transformação. Neste sentido:

> o paradigma da teoria crítica fala de um realismo histórico constituído por valores sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos étnicos e de gênero, em constante transformação; visando à máxima satisfação das necessidades fundamentais do ser humano, tais como as de fome, saúde, educação, de fraternidade, de igualdade e de liberdade. (TRIVIÑOS, 2001, p.49)

Ademais, a pesquisa qualitativa possibilita a escolha de diversos tipos de estudo, portanto, por ter escolhido como campo empírico da pesquisa o IFPI – *Campus* Teresina Central, o estudo de caso apresentou-se como adequado, por possibilitar visão analítica de processos educacionais nos quais se inserem os sujeitos selecionados.

Inicialmente, realizou-se a pesquisa documental, haja vista a necessidade de recorrer-se a fontes escritas, em especial, aos documentos oficiais do MEC e do IFPI.

Para o primeiro contato com os sujeitos, utilizou-se um questionário (Apêndice D), composto de 5 questões, envolvendo dados de identificação, escolaridade, formação superior, exercício profissional, atividades socioculturais, aplicado a todos os professores de Mecânica, para caracterizar os seus perfis, de modo a subsidiar a seleção dos docentes que participariam da pesquisa. As narrativas das histórias de vida foram gravadas em aparelho celular e se desenvolveram com o apoio de uma questão disparadora e outras que orientaram para o atendimento dos objetivos propostos nesta pesquisa. A história de vida foi o método escolhido, considerando-se a extensão temporal do trabalho, bem como a sua complexidade objetiva.

3.2 Alicerce teórico-metodológico

> A biografia trata do particular mergulhado no todo social, possibilitando que se recolha, simultânea e dialeticamente, aspectos da individualidade e da identidade, que se conflitam e se complementam na constituição do homem contemporâneo. (ROGGERO, 2010, p. 63)

As histórias de vida constituem abordagens metodológicas adotadas para se investigar os percursos pessoais e profissionais. Além da adequação desse tipo de abordagem ante a problemática e o objeto de estudo, em questão, trata-se de um recurso de investigação científica com tradição nas ciências humanas, especialmente, nos campos da sociologia, psicologia e história. Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional.

Como afirma Nóvoa (1995b), as histórias de vida se configuram como importante metodologia na formação de professores, ao mesmo tempo em que possibilitam o conhecimento social dos docentes e que estas contribuem com a autorreflexão. O autor destaca,

ainda, a importância da utilização da história de vida como instrumento de estudo sobre os professores, estabelecendo que o processo de constituição do indivíduo se dá entre o pessoal e o profissional, e com isso se constitui impossibilidade de desvinculação dos dois entes. Ressalte-se que a história de vida tem sido utilizada de modo crescente na educação, principalmente, no campo da formação de professores.

Na mesma linha de pensamento, Roggero (2010), com base nos pensadores frankfurtianos, enfatiza a importância da história de vida como possibilidade de o indivíduo realizar a autorreflexão sobre a construção da sua própria identidade. A história oral de vida pode permitir compreender melhor aspectos do desenvolvimento da consciência, considerando as contradições sociais e a alienação, que se cristalizam na cultura, pela interação de inúmeros elementos que constituem o indivíduo e sua formação, seja por meio da educação informal, seja pela formal, seja pela não formal. (ROGGERO, 2014).

Assim, a história de vida apresenta-se como relevante na pesquisa em educação que estuda a trajetória, a formação e a identidade de professores, como sinalizam Queiroz (1988), Camargo (1984), Cipriani (1988), Nóvoa (1995b), dentre outros.

Queiroz (1988) coloca a história de vida no quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias. Considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. A autora vê na história de vida uma ferramenta valiosa por se colocar, justamente, no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social.

Concorda-se com Queiroz (1988) quando define a história de vida como:

> [...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global. (QUEIROZ, 1988, p. 20)

Camargo (1984) complementa que o uso da história de vida possibilita apreender a cultura “do lado de dentro”; constituindo-se em instrumento valioso, uma vez que se coloca justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si. O mesmo pensa Cipriani (1988), quando considera o “livre fluir do discurso”, condição indispensável para que vivências pessoais despontem profundamente, entranhadas no social, o processo de “escavação do microcosmo” e deixem entrever o “macrocosmo”, o universal mostra-se invariavelmente presente no singular.

A história de vida possibilita uma análise de como o indivíduo foi formado para o trabalho e como esse faz parte de sua vida, dando a conhecer aspectos da individualidade e da identidade profissional. O resgate da trajetória profissional por meio da história oral de vida favorece ao indivíduo a autorreflexão sobre sua própria identidade, o que orienta para a emancipação e comportamento crítico, princípios fundamentais da Teoria Crítica.

Diante do exposto, constata-se que as narrativas de histórias de vida oferecem, de fato, o marco teórico-metodológico adotado para investigar os percursos pessoais e profissionais de docentes da educação profissional.

Nessa perspectiva, e tendo em vista o objetivo do presente estudo, qual seja, compreender a construção da identidade e profissionalidade docente dos professores de Mecânica do IFPI, tomar-se-á a história de vida como metodologia para a análise. Considera-se que, nesta investigação, é necessário escutar o que os sujeitos dizem, a fim de se compreender os seus contextos de vida, a construção de sua identidade e os percursos de sua profissionalidade docente.

Após a transcrição fiel das histórias de vida, realizou-se a sua transcriação, ou seja, sua reordenação de modo a aperfeiçoá-las, para tornar mais fácil sua compreensão. Depois disso, procedeu-se à categorização dos aspectos levantados nas histórias de vida dos professores de Mecânica do IFPI, para posterior análise e discussão dos resultados.

As histórias de vida foram analisadas de acordo com o problema e os objetivos da pesquisa e a partir das categorias-síntese, fundamentadas em Nóvoa (1992).

Apresentado o alicerce teórico-metodológico desta pesquisa, a seguir, inicia-se o diálogo com os sujeitos por meio das transcrições e transcriações das narrativas de suas histórias de vida e analisadas à luz da Teoria Crítica.

3.3 Dialogando com os interlocutores: Histórias de vida temáticas à luz da Teoria Crítica

O universo da pesquisa compôs-se dos professores do *Campus* Teresina Central que atuam (ram) nos Cursos da área de Mecânica, no recorte temporal que abrange este estudo. A amostra constituiu-se de quatro interlocutores selecionados desse universo, conforme descrita a seguir.

Como contato inicial, esta pesquisadora enviou convite (Apêndice E) a todos os professores ativos e inativos da área de Mecânica do IFPI, *Campus* Teresina Central, para um encontro com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e sensibilizar os professores sobre

o seu processo metodológico, ou seja, as histórias de vida. O encontro ocorreu no dia 11 de março de 2017, às 17 horas, na sala da Coordenação de Disciplina do prédio “A”, localizado a rua Álvaro Mendes, 1597-IFPI, *Campus* Teresina Central. A reunião foi planejada para acontecer em um dia de sábado, turno da tarde, considerando ser um horário em que eles não teriam aulas a ministrar na instituição. Participaram do encontro doze professores. Os que não puderam participar, mostraram-se prestativos e justificaram seu não comparecimento via telefonema, *e-mails* e *WhatsApp*.

Na ocasião, esta pesquisadora apresentou *slides* (Apêndice F), que situaram o espaço temporal da pesquisa, e a metodologia a ser utilizada. Todos os professores presentes se dispuseram a contribuir com a pesquisa, respondendo ao questionário. Após a análise dos questionários, fez-se a seleção de quatro professores, que seriam os sujeitos desta pesquisa. Dentre os critérios de seleção desses sujeitos, perpassam a questão da formação, o processo de acesso à docência, a publicação de registros sobre a memória da instituição, a participação na gestão, além do fato de eles fazerem parte dos três momentos de configuração institucional: ETFPI/CEFET-PI/IFPI.

O passo seguinte foi agendar as entrevistas com os professores selecionados, as quais ocorreram em espaços distintos. A primeira entrevista foi realizada em dois momentos com o professor aposentado Antonio Gerardo Rodrigues, em sua residência e aconteceu no dia 21 de março de 2017, às 10 horas da manhã, conforme agendamento prévio e teve duração de 1 hora e 15 minutos. Haja vista que o tempo foi insuficiente, agendou-se um segundo momento para complementação, o que ocorreu no dia 10 de abril de 2017, às 9 horas da manhã, com duração de 45 minutos. O interlocutor presenteou a pesquisadora com dois exemplares de seus livros publicados por ele, acerca da Instituição, os quais serviram de referência para esta pesquisa.

O segundo interlocutor, o professor Ayrton de Sá Brandim foi entrevistado em seu local de trabalho, na Reitoria do IFPI, na Avenida Jânio Quadros, nº 330, Bairro Santa Isabel, na sala de reunião da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, no dia 23 de março de 2017, às 8 horas e 30 minutos, conforme sua agenda. A entrevista teve duração de 1 hora e 38 minutos. Após a entrevista, o interlocutor disponibilizou seu acervo documental para complementar informações.

A terceira entrevista foi realizada em 26 de junho de 2017, às 9 horas da manhã, em sala do Departamento de Indústria, no Prédio “C” do *Campus* Teresina Central, com o professor Vilson Ribamar Rêgo, com duração de 1 hora e 20 minutos.

O quarto interlocutor foi entrevistado em sua sala de professor, na Coordenação do curso de Mestrado em Ciências dos Materiais, no Prédio "A", do *Campus* Teresina Central, à Praça da Liberdade, 1597. A entrevista foi realizada no dia 04 de agosto de 2017, com início às 9 horas e 45 minutos e duração de 1 hora e 10 minutos.

Como questão disparadora da história de vida, fez-se a seguinte indagação aos sujeitos: *Como a docência entrou em sua vida e faz de você o professor que é?*

À medida que os sujeitos narravam as histórias de vida, esta pesquisadora apresentava questões que orientavam para o atendimento dos objetivos propostos nesta pesquisa, como: de que forma a instituição colaborou para a sua qualificação profissional? Que implicações as três configurações institucionais trouxeram para a sua docência? Quais os seus principais desafios à docência?

Apresentadas as etapas da pesquisa, passa-se, a seguir, à narração das histórias de vida, as quais foram transcritas, obedecendo à ordem cronológica em que se realizaram os encontros.

3.3.1 Professor Antonio Gerardo Rodrigues

"Eu me construí professor do curso de Mecânica graças às oportunidades que tive, com diversos diretores que passaram, com meus professores, que serviram de modelo, eu tive professores muito bons e isso influenciou imensamente a minha carreira".

Professor, casado, nasceu em 20 de julho de 1949, em Campo Maior Piauí.
Ingressou na instituição aos 13 anos de idade, dedicou-se de corpo e alma à instituição, onde fez o ginásio industrial em Mecânica, curso técnico de Eletromecânica e em seguida ingressou no quadro de professores. Cursou Artes Industriais, Esquema II e Pedagogia na UFPI e especializou-se em Técnica de Ensino no Centro de Estudos de Pessoal do Exército, no Rio de Janeiro. Durante trinta anos exerceu a docência nos cursos de Mecânica e Eletrotécnica. Foi Supervisor de Ensino, Diretor do Departamento de Administração. Aposentou-se em 1998.

A minha história de ser professor é uma história longa, e eu gostaria de começar desde o início. Quando eu era menino e ainda usava calças curtas, naquela época calças longas era luxo, era para quem tinha posses. Os meus irmãos eram operários e me encaminhavam para oficinas. Eu estive em duas oficinas, uma de ferreiro e outra de mecânico de automóveis. Mas eu tinha um sonho de ser um operário especializado, formado por escolas. Então me desloquei da minha terra, Campo Maior, para Teresina, onde fiz exame de admissão na Escola Industrial, a única escola profissional do Estado, em 1963. Fui aprovado e fixei residência em Teresina com os meus pais. Foi uma época de muita dificuldade, mas eu venci. E fiz durante quatro anos o chamado "Ginásio Industrial" ou "Ginásio Básico". Quando estava concluindo, em 1966, foram abertos os cursos técnicos da escola industrial, e fui um dos primeiros alunos. Inscrevi-me para

o curso de eletromecânica, já tinha o curso de Mecânica, Ferreiro Industrial Básico. No terceiro ano, me preparando para concluir e ingressar no mercado de trabalho, surgiu um curso para professor de oficina, os chamados mestres- escola, que tinham muita habilidade no ofício, mas não tinham formação docente.

Esse curso foi um convênio da ETFPI com o CETENE – Centro de Educação Técnica do Nordeste e a Faculdade Católica de Filosofia. Eu pedi uma vaga ao coordenador do curso, o professor José Luiz Castro Aguiar. Cancelei o terceiro ano, e fui fazer o curso, cujo critério de seleção era ser docente ou indicado. Fui indicado. Foi então que eu conheci grandes professores da Faculdade de Filosofia, como José Camilo da Silveira Filho, Salomé Cabral, Juraci Mendes, Homero Castelo Branco, à época Deputado, Presidente da Companhia de Desenvolvimento do Piauí - COMDEPI e professor na Faculdade de Filosofia, além da professora Cecília Mendes. Eu me vi vocacionado para o magistério, com o exemplo deles, o que me inspirou e me deu gosto pela profissão. Foi assim que eu me encontrei na docência e me senti realizado.

Quando eu terminei o curso, em 1970, tive a influência do professor Taturi Yamaguchi, um descendente de japonês que veio do MEC para ministrar as três últimas disciplinas do curso. Ele gostou muito do meu desempenho junto aos mestres já experientes e disse que quando o professor José Luís assumisse a direção da escola, ele me contrataria. Eu agradeci a indicação e fiquei aguardando.

Nessa época, a indicação para a docência era pelo mérito. Eu iniciei a docência muito cedo, quando eu voltei ao terceiro ano recebi o convite da direção da escola. Não havia exatamente uma política da educação na contratação dos professores. O número de professores era pequeno e a escola era praticamente um negócio de família. Algumas famílias de Teresina empregavam ali os seus descendentes, os professores e os diretores. O professor José Luiz Castro Aguiar me chamou e me deu uma turma de primeiro ano. Então eu estava no terceiro ano, dando aula para o primeiro, devido à carência de professores para o Ensino Técnico. Eu me sentia até acanhado, era muito jovem e tinha de enfrentar alunos do meu mesmo nível de ensino. E como estava afinado na parte de docência, fui aprofundar os conteúdos específicos do curso. Depois, praticamente dobrou o número de professores, pois o diretor criou três novos cursos: Contabilidade, Administração e Secretariado. Nesse tempo não tinha o curso de nível técnico em Mecânica, somente de nível básico para formar operários. Curso de nível técnico era só o de Eletromecânica, que depois foi desmembrado, resultando na criação dos cursos técnicos de Mecânica e de Eletrotécnica. Com a Lei de nº 5.692 de 1971, os cursos foram incrementados, surgiram outros, e mais professores. A Escola Técnica sempre teve os melhores professores de Teresina, que davam aula também nos grandes colégios da cidade.

Foram 30 anos de magistério, intercalados com outras experiências. Eu atuei no curso básico, no industrial básico, no curso técnico. No curso superior, tive uma experiência na UFPI, ministrando Medidas Educacionais, no curso de Pedagogia para qualificação de professores, no *campus* de Campo Maior.

Na condição de professor, na minha modéstia, nunca dei trabalho para coordenador e nem para diretor. Eu sempre os ajudava em alguma coisa, o meu trabalho como docente era bem-visto. Um fato que gostaria de destacar, quando eu estava com apenas seis meses de professor efetivo, para surpresa minha, o diretor me chamou e comunicou que eu ia fazer um curso na área de Eletrotécnica no Rio de Janeiro. Isso foi marcante, porque eu era muito jovem e tive essa oportunidade de conhecer o Rio. Eu e o professor Zezito tivemos, graças a Deus, um bom desempenho, tendo em vista os nossos poucos conhecimentos.

Outro fato marcante, foi minha escolha para integrar a supervisão pedagógica por meu desempenho docente. Depois, fui indicado para o curso de especialização no Rio de Janeiro com duração de seis meses no Centro de Estudos de Pessoal do Ministério do Exército, conhecido como escola pedagógica, o que teve uma influência muito grande e serviu de suporte para modernizarmos os cursos, que tinham poucos laboratórios e uma prática incipiente. Esses cursos abriram os nossos olhos para uma escola mais moderna, mais atual, com currículo mais integrado.

Essas mudanças decorreram não somente da formação docente, como da própria estrutura da escola, com a criação de quatro departamentos importantes: o Departamento de Administração, do qual fui titular; de Ensino; de Pedagogia e Apoio Didático; e de Pessoal. Foi um momento de muita importância com ênfase nos planejamentos, com criação de várias coordenadorias e incentivo à formação continuada. A Escola ganhou uma estrutura muito melhor, principalmente nos cursos.

Na década de 1970, o diretor resolveu fazer outro pavimento sobre as oficinas de Mecânica, por isso elas foram desativadas. Enquanto os outros cursos ganharam uma estrutura nova, o de Mecânica decaiu por falta das oficinas, pois os alunos não queriam um curso sem a prática. Quando acabou a construção, para levantar o curso, o professor Castelo, diretor à época, trouxe a professora Carmem Sinotti, uma referência para o curso. Ela era formada em Mecânica pela Escola Técnica de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Foi uma surpresa, porque a gente esperava um elemento masculino e veio uma professora. Ela fez um trabalho muito bom, criou laboratórios novos, organizou o curso, treinou os professores, trouxe gente de fora para dar treinamento, mandou professores para treinamento fora do Piauí. O curso de mecânica começou a se recuperar, melhorou a demanda de alunos.

Até então, a gente não tinha motivação para lecionar, e isso foi uma motivação muito grande. Os alunos saiam daqui para trabalhar na FNM - Fábrica Nacional de Motores, em Xerém, no Rio de Janeiro, na Vale do Rio Doce. Foi uma época muito boa para a demanda do curso. A Aeronáutica também levava alunos para a base aérea de Belém, onde complementavam o curso como mecânicos de voo. Às vezes a gente encontra ex-alunos de mecânica trabalhando em aeroportos. Eu falo isso com muita emoção, pois ver os nossos alunos em postos importantes, é uma coisa muito boa.

Eu sempre me senti entusiasmado com a docência. Atualmente, há grande melhoria na qualidade da docência, pois as mudanças foram muitas. Além da docência, ocupei vários cargos na administração da Escola, mas fazia as minhas obrigações e dava aula. A minha carreira dentro da Escola foi ascendente, pois fiquei muitos anos na sala de aula, tinha bom relacionamento com os alunos e sempre tive a confiança deles. De certa forma, eu me vejo como espelho para muita gente. E a minha ascendência se deu com a criação do Departamento de Pedagogia e Apoio Didático e do Departamento de Ensino, que cuidavam bem da carreira docente. Tive a oportunidade de fazer vários cursos de educação continuada, participar de seminários, simpósios, de me reciclar, me atualizar, fazer coisas novas, incrementar. Eu era chamado para participar de tudo e isso foi se somando à minha carreira de docente. É tanto que no tempo de me aposentar, fiquei em dúvida se deveria ou não. Foi no governo Fernando Henrique Cardoso, que ameaçava cortar nossos direitos e eu, que ia tão bem na minha carreira, tive que de repente deixar. A escola ainda me chamou para fazer outros trabalhos e desempenhei outras funções.

Como já me referi, a política de formação de professores, tanto para mim, quanto para demais colegas, tem o seu marco com a criação do Departamento de Supervisão Pedagógica, com os encontros pedagógicos, que incentivavam o planejamento das atividades docentes. Traziam conferencistas de fora para ministrar cursos e treinamentos, como o professor Celso Fusari, do CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), de São Paulo e outros. A supervisão acompanhava as provas dos professores para ver se estavam de acordo com o planejado e se atendiam aos instrumentos de avaliação, pois havia muita falha. Como minhas provas sempre passavam bem, eu fui chamado para a supervisão para auxiliar esse trabalho de orientar os professores, avaliar os seus testes, que eram padronizados. Nós chegamos a introduzir na época até um manual de elaboração de provas.

No meu entender, minha identidade profissional se vincula a um fato marcante na educação brasileira, a Lei 5.692/1971, que deu ênfase ao ensino profissionalizante. Foi a época

que entrei para a universidade, fiz três cursos de licenciatura. Estudei muito essa lei. Mas além de estudar, foi a minha prática. Outro dia eu estava dizendo para um amigo que eu tinha muito orgulho de meus ex-alunos, entre os quais um bispo e dois reitores, destes um é o atual reitor do IFPI. A profissionalização compulsória influenciou positivamente. Com essa lei, o ensino profissionalizante ficou muito valorizado e eu estava no meio daquela efervescência. Eu participei, por exemplo, de uma conferência com o Ministro Jarbas Passarinho na UFPI, sobre a valorização do ensino profissionalizante. Eu me sentia dentro do contexto. Houve também na mesma época uma conferência do padre Vasconcelos, presidente do Conselho Federal de Educação. Isso me influenciou muito.

No cenário do regime militar, eu fui aluno e fui docente. Esse regime teve seus defeitos, mas também suas virtudes. Uma delas foi na área do ensino mesmo, porque as escolas técnicas foram valorizadas. Eles queriam compulsoriamente transformar as escolas propedêuticas em profissionais, foi uma coisa de cima pra baixo. Mas eu me vi muito bem porque minha política era outra, era a política educacional.

A Escola Técnica Federal do Piauí tinha a missão de trabalhar a educação profissional e ampliar seus horizontes. A minha identidade profissional de certa forma foi valorizada como docente na área profissional, pois tive muitas chances de me qualificar. A criação da Universidade Federal do Piauí me motivou a fazer um curso superior. Até então, eu achava que curso superior era coisa para gente rica, como pobre, não me via em condições de ingressar na universidade. Eu sentia necessidade de me qualificar. Então aconteceu o primeiro vestibular da UFPI, mas não participei porque não tinha motivação para curso superior. Porém, nesse mesmo ano montamos um pré-vestibular para professores que quisessem ir para a universidade. O professor José Luis Aguiar nos incentivou, cedendo professores de Física, Matemática e Português e nas outras disciplinas, a gente mesmo dava aula uns para os outros. Então, participamos do segundo vestibular unificado. Foi uma aprovação de quase 100%. A maioria não possuía curso superior, e havia até um desestímulo por parte das autoridades, que quem tivesse de curso médio (segundo grau), não precisava de curso superior. Fiz opção pelo curso de Artes industriais. Como não havia, na UFPI, um curso de licenciatura que habilitasse para o ensino de segundo grau com o qual eu me afinasse, eu fiz esse para o primeiro grau.

Logo depois a Escola Técnica fez um convênio com essa universidade e eu fiz Esquema II, com o qual eu me habilitei para segundo grau. O curso foi excelente. Havia disciplinas específicas, propedêuticas e outras para o exercício da docência como Didática, Avaliação do rendimento escolar e Legislação do ensino. Eu sempre me afinei com essas disciplinas. Fui formado para ser professor e sempre achei que eram necessárias. Por exemplo, professor que

não sabe didática, não sabe se comunicar. A didática tem essa facilidade da comunicação do professor com o aluno e com os conteúdos. A psicologia no domínio de classe, no relacionamento professor-aluno. A legislação do ensino lhe abre os olhos.

Muitos fatores contribuíram para eu ser professor, como o dia a dia da sala de aula, o contato com os alunos, a interação, outras atividades, eram o meu forte na sala de aula. Eu trabalhei muito pela integração curricular quando eu estive na supervisão pedagógica, porque eu achava que na sala de aula a gente fazia um trabalho muito isolado. Então a minha presença na sala visava sentir se o aluno estava aprendendo outras disciplinas, para aprender a minha. Essa foi uma das coisas que me levou a desempenhar bem o magistério. Eu me defino como um professor que sempre incrementou a parte pedagógica, que eu sempre achei necessária para o exercício do magistério. O que alguns colegas não valorizavam, eu sempre valorizei.

Eu fiz, ainda, o curso de Técnicas de ensino, no Rio de Janeiro, indicado pela Supervisão Pedagógica. Era uma escola militar, que primava pela eficiência, com os melhores professores do Rio de Janeiro, que se pode chamar de medalhões, de alto nível. Muitos eram autores de livros e isso me motivou a escrever sobre minhas próprias experiências. Quando eu cheguei do curso, fui chamado a integrar a equipe de supervisão pedagógica e realizei um trabalho muito bom, mas sem desprezar a sala de aula. Assumi a presidência do Exame Classificatório para seleção de alunos, por cinco anos. Até então éramos professores horistas. Nessa época foi criada a carreira de professor do magistério do ensino médio que exigia formação, titularidade e desempenho. A escola deveria ter uma Comissão Permanente de Magistério, a COPEM, que avaliava todos os professores conforme os critérios estabelecidos. Eu presidi essa comissão por quatro anos.

Depois fui convidado para dirigir o Departamento de Administração. Fui muito incompreendido, porque o dinheiro era pouco e queriam que eu fizesse milagres. Esse cargo me permitiu viajar o Brasil quase todo com o diretor da escola, professor Castelo, (José Ferreira Castelo Branco que foi Diretor de 1975-1994), para as reuniões. Os diretores sempre me perguntavam pelo curso de Mecânica e diziam como era nas suas escolas. Eu me informava sobre treinamento de professores e quando chegava, repassava para a supervisão pedagógica.

Duas grandes experiências marcaram a minha presença no departamento de administração, uma foi a aquisição do primeiro ônibus, resultado de uma luta muito grande, pois era necessário para levar professores e alunos para visitas técnicas; a outra foi a construção da UNED de Floriano, em 1994. Foi um desafio essa descentralização. Em 1996, publiquei o livro “A Escola Técnica Federal do Piauí e sua primeira UNED”. Para ter ideia da dificuldade que nós tivemos, era um período de tormentas na economia brasileira, passando por três

presidentes: Sarney, Collor e Itamar Franco e vários ministros da educação, meia dúzia de planos econômicos e uma inflação cruel. Tudo aconteceu para que a escola saísse daqui e se integrasse no interior.

A minha carreira docente, que foi sempre ascendente, não me trouxe grandes vantagens econômicas, mas me permitiu criar minha família com dignidade. A ETFPI representa praticamente tudo na minha vida, porque foi onde me formei e depois ingressei como docente. O meu amor pela Escola é maior do que pela Universidade Federal, onde eu tive a oportunidade de ser professor e não quis. Eu sou técnico de nível médio, operário. Se fosse preciso eu exerceria outras profissões, mas não foi necessário. Só a docência foi suficiente para me realizar profissionalmente.

Eu vivi o momento da cefetização. Os CEFETs foram criados quase ao mesmo tempo. No momento da transformação eu havia me afastado da parte administrativa e voltei-me totalmente para a sala de aula nos cursos de Mecânica e Eletrotécnica. No CEFET-PI eu me vejo assim num grau mais elevado, porque com a cefetização, a Escola foi autorizada a abrir os cursos superiores. Foi uma festa muito grande. Pena que eu não cheguei a ser professor de um curso superior.

A cefetização provocou uma euforia nos professores, de uma forma geral, por ascendermos em mais um grau de ensino. Fiquei alguns meses como professor na instituição CEFET-PI, logo fui chamado a prestar outros serviços. Nessa época, foi criada a Comissão de Ética para apurar falta de ética do corpo docente, e eu fui o seu primeiro presidente e permaneci por três anos. Tenho muito orgulho de ter sido membro dessa comissão, porque a instituição viu em mim um professor que tinha ética, experiência docente e também experiência administrativa. Foi uma fase muito importante, porque eu nuca tive que abrir nenhum processo contra professor por falta de ética. Eu fui também membro da comissão de avaliação institucional da Escola Técnica, a primeira feita pelo MEC. A nossa Escola se saiu muito bem no conceito do MEC.

Embora ocupando temporariamente outras atividades, eu não me despi em nenhum momento das funções de professor. Quero frisar também, que fui escolhido tesoureiro da caixa escolar e permaneci por dois anos. Fiquei muito satisfeito em ter dado essa colaboração. Se a gente for analisar bem, todo professor tem algo mais a doar à instituição, e eu não me furtei em nenhum momento de desempenhar funções fora da sala de aula. Após esse período, em 1999, eu pedi aposentadoria.

No momento em que o Centro Federal foi transformado em Instituto Federal do Piauí, em 2008, às vésperas do centenário da Escola, embora aposentado, tive a oportunidade de

trabalhar na Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Piauí, FUNADEPI. Fui, ainda, convidado a participar da comissão do centenário, como único professor aposentado. Dei a minha colaboração como pesquisador e conhecedor de um pouco da história da instituição. Essa comissão era presidida pelo professor Vilson Ribamar Rêgo. Foi um trabalho muito intenso, que se iniciou três anos antes do centenário. Tivemos a oportunidade de fazer filmes, documentários, comentários e escrever um livro, eu e o professor Vilson Ribamar Rêgo, *100 fatos de uma escola centenária* e sugerimos ao diretor instituir uma medalha de honra ao mérito do centenário.

A avaliação que eu faço da instituição como Instituto Federal é muito positiva, haja vista que a nossa instituição cresceu muito. Tínhamos apenas uma unidade fora de Teresina, que era a de Floriano. Neste período, tivemos um Ministro da Educação e um Secretário da Educação Média e Tecnológica, ambos do Piauí, que não fizeram nenhum esforço para criar mais unidades do CEFET-PI. Precisou vir o presidente Lula, que nem tem formação superior, mas viu na rede uma oportunidade para os jovens pobres, e criou *campus* nas principais cidades do interior do Brasil. No Piauí não foi diferente, ele deixou 16 *campi* do Instituto Federal, devidamente instalados. Foi uma expansão muito grande, e eu senti saudade de não pertencer mais à instituição na qual vivi como aluno, professor, administrador de departamento, pesquisador, mas não vivi a sua expansão... Como diz o senador Cristóvão Buarque "o professor nunca deveria se aposentar, mas deveria ficar à disposição dos alunos", para serem pesquisados, para serem orientadores.

Nesse cenário a construção da identidade profissional de um professor é mais ou menos trilhar os passos que eu trilhei. Eu fui operário, eu fui técnico e fui professor. Passei por várias etapas, mas para construir um bom professor eu fiz, além dos cursos de conteúdo, pois é muito importante o professor ter conteúdo para poder transmitir aos seus alunos, cursos de formação pedagógica, que eu nunca desprezei, mas sempre procurei prestigiar, participar, enfim, tudo aquilo que poderia facilitar o meu desenvolvimento junto ao corpo discente, junto à sala de aula e junto aos meus colegas.

Hoje, com os concursos públicos, trazidos pela Constituição de 1988, é uma coisa boa, mas que falta ser ajustada, porque na Instituição ainda se abre vaga de professor sem a formação para o magistério, apenas bacharel ou tecnólogo. A universidade está aí. Eu acho que todo mundo deveria adentrar aos concursos tendo uma formação pedagógica. Isso é importante. No meu caso, já entrei com formação pedagógica. Por isso me vejo assim diferente dos bacharéis. Embora a legislação tenha criado Esquema I e II para atender aos bacharéis e técnicos, não chegou a cobrir toda a demanda de professores, e ainda hoje estamos admitindo

professores sem formação pedagógica. Muitos deles são bons, têm uma pedagogia que é nata e se dão muito bem lidando com o magistério. Mas há outros que têm até certa rebeldia contra a formação pedagógica.

O caminho para aqueles que estão adentrando ao magistério hoje, e não têm formação pedagógica é procurar a universidade. Os cursos de mestrado são uma realidade muito presente nos nossos dias. Eu aconselho o professor a fazer, se possível, um mestrado em educação, seria a oportunidade de ter a formação pedagógica que muitos não tiveram em sua própria área.

Para exercer o magistério, o professor precisa de competências. Muita gente entende que essas competências são apenas os conteúdos da profissão. Mas não é só isso, vão muito além, é um complexo de competências: de comunicação, didática, do conteúdo, muito importantes. Eu não admito um professor que não zele pelo conteúdo que ele ensina. A gente tem que saber o que vai ensinar. É importante zelar pelo conteúdo, mas não desprezar os conhecimentos da educação. O professor, antes de ser professor, é um educador.

Na minha história de vida profissional docente, eu coloco como compromisso com a educação o amor à prática docente. Não se deveria ir para o magistério na ânsia de ganhar dinheiro ou de sobreviver, até porque não é uma profissão que dá muito dinheiro, mas a satisfação pessoal para quem abraça o magistério.

Todo professor é um espelho para seus alunos. Pode ser uma imagem boa ou ruim, desfocada. Mas o aluno copia muito do professor. Um fato marcante foi de um ex-aluno meu, que trabalhou na CEMIG como técnico, em Minas Gerais e se aposentou. No pronunciamento de aposentadoria, frente aos colegas, ele citou várias vezes o meu nome, como ex-professor dele, a quem ele devia a sua carreira de técnico. Eu achei esse fato muito lisonjeiro, porque os nossos alunos passam pela gente e vão, seguem em frente. Muitos deles chegam a galgar postos muito mais altos do que a gente galgou.

A sala de aula não me trouxe momentos desfavoráveis. Eu primava por uma coisa nas minhas rotinas pedagógicas, que os alunos acatavam muito bem: era a prática profissional. Eu dei muita aula em oficina e em laboratório, os alunos se sentiam realizados nas aulas práticas. Como professor, me sentia muito bem em proporcionar a prática que preparava melhor para o exercício profissional. Dar aula prática é fundamental para quem lida com o ensino profissional. São aulas que a gente não pode improvisar, deve haver um planejamento prévio. E tendo um planejamento, tem que arrumar a casa. Assim como nós arrumamos essa mesa para trabalhar, assim é uma aula prática numa oficina, num laboratório, a gente tem que ter todo um preparo: selecionar materiais, recursos didáticos, deixar os alunos à vontade para que possam fazer a sua prática.

Eu me construí professor do curso de Mecânica graças às oportunidades que tive, com diversos diretores que passaram, com meus professores, que serviram de modelo, eu tive professores muito bons e isso influenciou imensamente a minha carreira. Então, resumindo tudo: eu sou um produto daquela instituição. Um produto, acredito eu, muito bem-acabado, digamos, sem falsa modéstia, sem defeito. Eu procurei ser aquele professor reflexo dos meus modelos, que foram muitos. Como diz Cristóvão Buarque, professor não deve se aposentar, a gente não se aposenta nunca. Não me aposentei. Hoje, essa conversa é um sinal de que não me aposentei ainda.

3.3.2 Professor Ayrton de Sá Brandim

"E a gente se constitui educador estudando, vivendo, quebrando a cabeça... tem horas que eu me considero um educador, mas rapaz, eu não mereço tanto, eu sou só um profissional".

Piauiense, casado, nascido em Teresina, em 29 de maio de 1963. É licenciado em Mecânica pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, mestre e doutor em Ciências e Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professor dos cursos da área de Mecânica desde 1994. Hoje é Pró-reitor de Pesquisa e Inovação Tecnológica do IFPI.

A docência veio por acaso, eu fiz o curso do PREMEN - Programa de Extensão e Melhoria de Ensino, foi ofertado pela UFPI, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, passei para o curso de Mecânica e a partir daí, depois de formado, a minha turma em peso foi chamada para iniciar no magistério, então, entrei para o magistério por meio desse curso, a minha intenção era outra, mas me dei bem no Magistério, graças a Deus. Iniciei a minha carreira docente em uma escola estadual do Piauí. Quando eu entrei primeira vez em sala de aula, nunca esqueci, fui dar aula na turma de Mecânica, à noite, na Escola Técnica do Estado, eu tinha de 18 para 19 anos, era o mais novo da turma. E aí os alunos olhavam para mim e diziam: - rapaz, você é o professor? "- eu sou o professor". E até mostrar que tinha aquele arcabouço teórico para dar aula para eles, foi difícil, porque o que eu vejo aqui é que quando a pessoa entra na carreira docente, não tem acompanhamento pedagógico necessário, jogam direto na sala de aula, então o impacto é muito grande. Precisava receber, apresentar e não chegar e... "Vai". Não fui apresentado na sala, fui jogado... "Olha aqui, teu conteúdo é esse,

te vira porque tu tens que dar isso aí", e aí você vê a necessidade da turma e tem duas opções: ou você segue o conteúdo e passa por irresponsável porque sabe que o aluno não vai aprender, vai reprovar novamente, porque já era uma turma repetente... ou então você compra uma briga, na época era com os supervisores de educação. Não era equipe pedagógica. Você teria que fazer uma justificativa, mostrar e tal. E lá na escola técnica foi do mesmo jeito, eu fui recebido pela coordenação pedagógica e "taí, tua turma é aquela lá, tua sala é aquela lá. Vá e seja feliz".

Quando cheguei à sala de aula resolvi aplicar primeiramente uma avaliação diagnóstica. Eu fui conhecer a turma e me inteirar das necessidades e vi que eles não sabiam ler, não sabiam a tabuada. Então comuniquei ao coordenador que para ficar em sala de aula eu teria que mudar todo o cronograma da turma para alfabetizar e ensinar a tabuada, para posteriormente ensinar a disciplina da 5ª série. Veio uma equipe da Secretaria de Educação saber porque eu estava procedendo dessa maneira e eu disse que se algum dos técnicos fosse para a sala e conseguisse ensinar qualquer um daqueles conteúdos, eu sairia da sala. E eles me acompanharam durante seis meses e viram como foi o trabalho com os alunos. No final do ano, fizeram elogios pela minha atitude, e isso me marcou bastante. Então eu disse: eu acho que vou ficar mesmo no magistério, e eu estou até hoje.

Eu tive a oportunidade de trabalhar na iniciativa privada como professor do colégio Diocesano, no SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, como instrutor, porque lá não era professor, mas instrutor por níveis 1, 2 e 3. Trabalhei no Estado e hoje no IFPI, antiga Escola Técnica. Então eu destaco a preocupação da Escola na formação pedagógica. No começo a gente tinha uma formação pedagógica. Quando o professor era recebido na Escola Técnica, eu me lembro que davam disciplinas pedagógicas para a gente, faziam treinamento. O outro local foi no SENAI, onde diferente de outras instituições, há uma formação continuada mesmo, periodicamente tem que fazer formação continuada nas disciplinas pedagógicas e nas outras disciplinas também. Isso influencia demais o trabalho de sala de aula, porque a gente fica sempre atualizado pedagogicamente, como também nas disciplinas específicas. E diferentemente tanto no Estado quanto no Instituto, a educação continuada específica depende mais do professor do que da instituição chegar e dizer assim: "você está precisando de quê? " Se o professor quiser, ele vai, se ele não quiser, ele passa 30 ou 40 anos sem fazer nada.

A trajetória de formação de professor, para exercer a docência, tem que partir desde a gestão até o próprio professor. A gestão deve ter o cuidado com a recepção do professor, conhecê-lo e ficar atenta às suas necessidades. Antigamente se fazia concurso para determinadas áreas... eu fiz para ser professor da área de Produção Mecânica. Hoje não, faz-se concurso para a área de Engenharia Mecânica. E aí existe a diferença gritante de ser professor

de uma disciplina e ser professor do curso de Engenharia Mecânica. Então, quando eu entro para ser professor do curso de Engenharia Mecânica, eu estou dizendo que estou apto a dar aulas desde desenho até as últimas disciplinas. Então toda disciplina que me der eu sou obrigado a assumir, e na realidade não é assim, porque cada pessoa tem uma identificação com uma profissão. Naquele momento a política de acesso ao professor era específica pra determinado campo ou área do conhecimento dentro da Mecânica.

Eu fiz o curso de Licenciatura com habilitação em Mecânica. Eu fiquei maravilhado com o curso, vi máquinas, componentes, cálculos, tudo o mais, eu senti mais a necessidade de me aprofundar na área de Mecânica, o mais próximo que tinha na época era em Fortaleza ou no Maranhão, e como eu estava trabalhando no Estado, eu disse "não, eu não vou deixar meu emprego". Aí eu procurei o SENAI, que ofertava uma qualificação entre 150 e 300 horas de curso em atividades específicas. Fiz o curso de tornearia mecânica, mecânica de autos, gasolina, mecânica a diesel, soldagem... tudo isso para me aprimorar dentro da engenharia. Eu sou um cara que não precisa de um estagiário. Eu vou lá e mexo numa máquina, pois eu sei fazer. Depois dessa formação eu fui para a Escola Técnica e fiz uma especialização no curso de Metrologia, no CEFET-MG. Quando chegamos, eu e o professor Reis fomos desafiados na época pela diretora Rita de Cássia, "vocês querem fazer Mestrado e Doutorado"? A gente já tinha terminado a especialização. Então mandamos projetos, eu mandei para a Física em Alagoas, porque eu havia terminado Física também. Mandei para São Carlos, em Engenharia de Materiais e para a universidade na Paraíba, em Engenharia Mecânica. Inicialmente foi fácil, porque quando chegou a carta informando que eu fui aprovado no Mestrado de Engenharia de Materiais, eu não contei história, fui de ônibus direto para lá.

Quando eu voltei, encontrei outra carta do Mestrado em Física, fiquei na dúvida se fazia em Engenharia de Materiais ou Física. Como eu estava mais voltado para laboratório, soldagem, de que eu gostava, dava aula, eu fiquei com Engenharia de Materiais. A sorte foi que eu fiquei e gostei. Terminei o Mestrado antes do tempo esperado, recebi até uma menção, porque eu consegui fazer em dois anos e antigamente era em três. Fui fazer o Doutorado logo a seguir, e o que era em quatro anos e eu fiz em três também.

Como professor foi assim, a Escola me abriu as portas, ela me deu oportunidade de me qualificar e ser um profissional melhor na área. Agora, essa oportunidade é dada para todos, mas poucos querem. É como eu disse para os meus alunos do Mestrado: "a qualificação é importante, mas se manter atualizado é mais importante ainda". Então, não adianta ser professor e não procurar produzir, não procurar orientar, não correr atrás de projetos. Eu tenho vários colegas doutores e que não fazem isso e eu fico me perguntando onde é que fica a

consciência de um cidadão desses. A gente investe o dinheiro público nele, ele faz o Mestrado, o Doutorado e pronto. Não tem edital, não tem projeto, não tem fundamentação, não tem nada. Então o que eu vejo é o seguinte, a Escola oportuniza, apesar de não ter condição de oportunizar para todos porque é inviável.

A minha vida foi viver mesmo enclausurado em laboratórios. Eu não tinha hora para chegar em casa, e nem para sair. Agora, o que é interessante é que você vive no limite do conhecimento, literalmente. Fica sabendo o que está acontecendo, fica por dentro. Tem um impacto muito grande quando você sai e chega lá, e vê o que está acontecendo. O impacto é muito maior ainda, porque quando você retorna, quer fazer aquilo que viu lá, e vê que tem que sair lapidando, cavando pedacinho por pedacinho. Uma vez eu vi uma entrevista de uma pesquisadora do Norte, que é bolsista do CNPq: "eu levei 14, 15 anos para montar uma estrutura". E hoje eu confirmo. Eu entrei na ETFPI em 1994, nós estamos em 2017. E hoje é que eu tenho um pequeno espaço para fazer as minhas pesquisas. Eu venho colhendo, né? Você não vai encontrar nunca um ambiente especifico para cada um professor. Você tem que criar o seu ambiente e isso é difícil, principalmente quando você tem uma gestão que lhe trava, ou pode ter tudo mais fácil quando você tem uma gestão que ajuda.

Quando falaram da cefetização, os professores do curso de Mecânica se reuniram e resolveram comprar essa briga e eu fui um deles. Tive a honra de participar da comissão, de fazer parte, de escrever o projeto de cefetização, presidida pela professora de Mecânica, Carmem Sinotti. O que era mais interessante era que o curso de Mecânica sempre saía à frente nessas oportunidades. Nesse período a instituição criou os cursos de tecnologia e depois as Licenciaturas, mas eu não estava aqui na implantação dos cursos, pois tinha saído para fazer o Mestrado.

Ao voltar do mestrado, lutamos para criar o curso de Engenharia Mecânica, juntei o pessoal e criamos o primeiro conselho do curso de Engenharia. Montamos a comissão, estruturamos todo o projeto. Na realidade, a gente estava prevendo a questão da verticalização. Já havia o curso técnico de Mecânica e o próximo passo seria a criação do curso de Engenharia Mecânica, o primeiro do Estado do Piauí. Fui presidente da comissão por um ou dois anos e por questões eleitorais, depois eu fui retirado e colocaram outro para finalizar o processo. Então, nessa primeira parte nós ficamos muito empolgados. Foi muito fácil trabalhar com o pessoal da Engenharia Mecânica porque todo mundo queria o curso. Nós pesquisamos qual seria a melhor formação, qual a melhor qualificação para o curso, se a parte de produção, de projetos ou de formação específica do engenheiro.

No momento do ingresso na ETFPI eu era licenciado. Os outros professores de Mecânica eram de nível técnico, professor de física, engenheiros ou tinham feito Esquema I ou II. Por eu ter feito licenciatura, o pessoal pensava que eu não tinha muito conhecimento da área específica. Mas os cursos de formação que eu fiz por fora me deram um cabedal de conhecimento para discutir com qualquer um dos colegas engenheiros e eu estava apto para lecionar qualquer uma das disciplinas que eles me davam. Chegou ao ponto de eu ter que lecionar oito disciplinas diferentes.

Ao terminar o Doutorado, tive que lecionar no curso de Engenharia as disciplinas Metrologia e Produção Mecânica. Estas eram divididas em Ajustagem, Tornearia, Fresagem e Soldagem, além destas, eu ministrava ainda no curso de Física, a disciplina Ciência dos Materiais e no curso de Tecnólogo em Radiologia, a disciplina Radiologia Industrial. Nessa época, um gestor me perguntou o que eu ia fazer com meu Doutorado, disse que eu estaria perdendo tempo aqui, porque eu não voltava pra São Carlos e não ficava lá? Eu disse que não, pois a instituição havia investido em mim e eu teria que dar o retorno com o meu aprendizado no Doutorado.

Quando passamos de Escola Técnica para CEFET, os professores ficaram empolgados porque iam dar aula no ensino superior, mas havia exigências. Então, quando boa parte dos docentes perceberam que não estavam aptos a dar aula no ensino superior, foi como um balde de água fria em muitos colegas, porque exigia titulação para fazer parte do curso. Depois que os professores se qualificaram, criamos o curso de Engenharia Mecânica, pois já tínhamos a quantidade de doutores e mestres suficiente.

Essa mudança alterou minha a identidade docente, porque a responsabilidade aumentou. Porém, essa mudança é relativa, depende de cada profissional. Por exemplo, se eu dou aula no ensino técnico e for para o ensino superior, a responsabilidade é diferente, porque agora estou formando profissionais de ensino superior. Se vou ministrar aulas em um mestrado, especialização ou doutorado, a responsabilidade aumenta ainda mais, porque vou trabalhar com pessoas que já são profissionais, que têm experiência. Eu não vou chegar com o básico do básico para dar uma aula, porque tenho que estudar mais, ficar antenado com o que está acontecendo, pois vêm perguntas de todo tipo. Não adianta querer abraçar todo o conteúdo, todo o curso, que não dá. O que eu aprendi é que quanto mais você estuda, mais específico fica em determinada área, embora aumente a visão em outras áreas, você fica muito focado naquilo que está fazendo.

Eu tento fazer a minha parte, não vou dizer que eu sou um exemplo de professor. Mas quando eu comecei a discutir o curso de Engenharia Mecânica, que eu chamei os colegas para

montarem o curso de Mestrado, o primeiro e único em Engenharia de Materiais foi o nosso e ninguém fala sobre isso.

Para um país sair do subdesenvolvimento tem que investir em educação. E investimento em educação, só vai ter retorno após algumas gerações, e isso não dá voto para político. É que nem fazer trabalho de saneamento em uma cidade como Teresina ou qualquer outra. Ninguém vai ver que tem todo um saneamento feito, porque é subterrâneo. Mas no dia que chove, se ocorre o alagamento, aí o pessoal reclama.

A política educacional avançou bastante desde que me tornei professor. Mas a lei de criação dos Institutos fala que o processo ensino-aprendizagem tem que ter como base o ensino, a pesquisa e a extensão. Mas alguns consideram a pesquisa e extensão acessórias. Eu não vejo como separar os três, o que eu vejo para fomentar a nossa política aqui dentro, em termos de Instituto e de nossa missão de ter um ensino de qualidade, é a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesses três momentos da instituição Escola Técnica, CEFET-PI e IFPI, eu fui me formando, estou sempre em construção. Se hoje eu fosse depender somente da política institucional, eu seria só um Doutor, sem ter essa estrutura. Eu consigo deitar e dormir, porque eu sei que aquele recurso que foi investido em mim, eu estou trazendo o retorno. Hoje temos um laboratório de ponta dentro do Instituto. Quando eu disse que a gente ia comprar um microscópio de varredura, disseram que eu era louco. Hoje, no Piauí, existem dois, um na UFPI, que nunca funcionou e o nosso, que funciona plenamente. Além disso, há um Laboratório de Refração, de Raios X, de Fluorescência, de Análise Térmica, de Propriedades Mecânicas.

Não há diferença entre o exercício da docência entre o professor Brandim da Escola Técnica, do Centro Federal e do Instituto. O que ocorre são aprimoramentos. Eu sempre fui preocupado em aprender, estou sempre buscando, correndo atrás dos projetos. Eu tenho várias visões do Instituto, por que nós estamos desde o extremo Norte ao extremo Sul, de Leste a Oeste, podemos atender a nossa população tranquilamente, como o reitor sempre fala: o Instituto tem que ter os melhores professores, a melhor estrutura. Mas o que é que falta para ele poder deslanchar? O que falta é compromisso. Na universidade, o professor fica no *campus*, por que o do instituto não fica? Por que ele só pode ir uma ou duas vezes por semana e apenas ministrar aula? Não estou dizendo que todos, mas uma boa parte não tem aquele compromisso de ficar no *campus*, de atender ao aluno.

Eu acho o seguinte: quando você entra em uma formação, que vai ser docente, você tem que mudar sua cabeça, vai começar a formar, vai ajudar alguém a crescer. Deve dar o exemplo, discutir com os alunos, conhecê-los.

Alguns costumam dizer que as reuniões pedagógicas não são importantes, mas elas são necessárias. Não adianta ter todo o conhecimento técnico se não sabe usar no dia a dia da sala de aula com o aluno. Eu tenho essa preocupação, como é que eu passar o conhecimento concreto o aluno? Eu não sou pedagogo, mas eu estudei alguma coisa no meu curso de licenciatura. A Escola Técnica me deu formação na parte de didática, na parte de avaliação e o SENAI também me deu alguma formação pedagógica. Eu sou apaixonado pelo curso de Mecânica. No curso técnico a carga horária das disciplinas é maior, são quatro dias na semana, hoje eu ocupo um cargo que fica muito complicado. Mas o que é que eu faço, quando eu dou aula no curso técnico, oriento iniciação científica júnior.

Quando eu cheguei do Doutorado em 2002, tinha um edital da Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, era um edital grande, em torno de 10 milhões de reais, então nós começamos a escrever o projeto que necessitava de apoio para a gestão financeira, porque esse dinheiro tinha que vir via fundação. Foram feitos convênios que contemplavam as três instituições: O CEFET, a UESPI e a UFPI. Na época eu havia sido convidado para ser diretor de pesquisa, pois eu era o primeiro doutor de carreira do Instituto. Eu trouxe o projeto para o Instituto Federal, e na hora de montar o laboratório, o diretor disse que não ia montar. Entramos em confronto pesado, tanto que eu trouxe a comitiva da FINEP, da FAPEPI e fizemos uma reunião com ele. Se a instituição não desse a contrapartida, o espaço para montar os laboratórios, eu ia doar os equipamentos para as Universidades Federal e Estadual. Eu vi que tem que ter uma parte de conhecimento de gestão, pois se você não conhece, não pode reclamar.

Durante a minha trajetória, fui coordenador de curso, de estágio, do curso de Mecânica, das disciplinas de Química e Física, da área de ciências, e diretor durante seis meses do PREMEN, que serviu para eu chegar na Escola Técnica. Assumi por três meses a Diretoria e a Gerência do Ensino Básico e Técnico, em substituição ao professor Santana, que saiu para concorrer à primeira eleição de Diretor Geral da instituição. Depois fui Diretor de Pesquisa, diretor do EAD, e fui convidado a ser Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação, cargo que ora exerço. Por conta disso, eu fui saber como eram o lançamento, a política governamental, a dotação orçamentária.

Para quem está começando a carreira agora, eu digo que se dedique, que se qualifique e quando terminar a qualificação vai ser útil, dentro do eixo tecnológico do curso. Eu não posso

dizer para o professor que ele pode fazer uma qualificação em determinada área, porque a política institucional até exige isso, mas você não pode impor ao colega, porque ele tem o livre arbítrio de se qualificar no que ele quer, diferentemente do servidor administrativo.

No meu caso, para atender ao curso de Engenharia Mecânica, quando eu fui para o laboratório, eu precisava saber funilaria, ajustagem, pesagem e soldagem, mecânica de autos e mecânica de disco. O que foi que eu aprendi na universidade? Nada disso. Eu sabia que tinha que dar aula disso, o que eu fiz? Eu fui atrás, eu estudei tornearia. Hoje eu vejo que muitos colegas vão para o laboratório e não sabem o princípio fundamental de usinagem, e o cara está lá dando aula prática de usinagem.

O que eu mais gosto no exercício da docência é a consideração que o aluno tem, a empatia que o aluno cria com o professor. Os meus alunos têm. Eu dou uma liberdade total para eles. Eu chego no aluno, converso, explico, discuto e tal. Eu só chego assim: "eu quero resultados". Se vai fazer hoje, não sei. Eu só quero que no dia marcado ele esteja com o material. Isso dá uma responsabilidade incrível para ele, que quer sentir que o professor gosta dele. Então, os meus orientandos e meus alunos têm um compromisso assim comigo, seguem os critérios que estabelecemos para o desenvolvimento da disciplina.

Eu acho que faço a minha obrigação. Sou dedicado e acho que eu sou um profissional. E a gente se constitui educador estudando, vivendo, quebrando a cabeça... tem horas que eu me considero um educador, eu não mereço tanto, eu sou só um profissional.

3.3.3 Professor Vilson Ribamar Rêgo

"Apesar de todos os obstáculos eu sou um professor satisfeito em ser professor. Tenho uma história grande e não penso ainda em me aposentar"

Engenheiro Mecânico pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Nascido em São João dos Patos Maranhão, em 21 de abril de 1951. Especialização em Formação de Professores, possui Mestrado e Doutorado em Ciências e Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; foi engenheiro do Departamento de Estradas e Rodagens do Piauí – DER (1979-1997). É professor do IFPI desde 1980 no curso de Mecânica. Além da docência foi Diretor de Apoio ao Ensino, de Administração, de Projetos Especiais, de Relações Empresariais e Comunitárias, de Extensão e Coordenador Adjunto do PRONATEC, C*ampus* Teresina Central.

O meu sonho era ser professor, desde pequeno. Recém-formado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Pernambuco, em 1978, eu cheguei aqui em 1980 e aproveitei a oportunidade para ingressar na Escola Técnica Federal do Piauí. Vou fazer 38 anos aqui na casa. Mas eu sempre busquei ser o melhor, não para as pessoas, mas para mim. Era

obrigatoriedade de a Escola Técnica contratar professores que tivessem licenciatura. Mas eu entrei aqui como engenheiro e senti a necessidade de me qualificar melhor. Então eu fiz um curso de Licenciatura em Mecânica, para que pudesse ter acesso à prática pedagógica. O sentimento de estar na sala de aula, sendo professor é a alegria de conquistar aquele sonho.

Na época não havia concurso público e a necessidade da contratação de profissionais era muito grande. Quando cheguei, havia apenas dois engenheiros, a gente saía da universidade, direto para os empregos. O concurso veio com a Constituição de 1988.

A lei para ingresso era antiga e exigia a licenciatura. Eram pouquíssimos engenheiros no Piauí e no Brasil. Naquela época do milagre econômico, na década de 1970, que o país cresceu, descobriu-se que não havia profissionais qualificados em número suficiente para atender o mercado de trabalho. Não tinha engenheiro, nem técnico. Então naquela época teve uma grande corrida para os cursos de engenharia.

Na década de 1980, com a crise do petróleo, o país quebrou e acabaram-se os empregos.

Quando cheguei à Escola, alguns professores não possuíam curso superior. Aí se criou essa qualificação, o curso de licenciatura, justamente para atender a essa demanda de pessoas que não tinham cursos superiores, mas era uma quantidade pequena, aproveitei e fiz o curso de habilitação para o magistério, na Universidade Federal do Piauí. Era a política de formação da Escola Técnica Federal do Piauí.

Sem formação pedagógica a gente vem bruto, não tem a dinâmica nem o domínio da prática pedagógica. Com esse curso, minha desenvoltura melhorou com os alunos, mudou muito e eu pude realmente ver que é muito importante a parte pedagógica. Por mais que você seja engenheiro, que saiba calcular, desenvolver, fazer projetos, não basta só o domínio de conteúdos.

No tempo de Escola Técnica, em pleno regime militar, não tinha limite de tempo do gestor, a gente sentia que o gestor se comportava como o regime militar, ditatorial. As coisas não tinham flexibilidade, era determinação e se tinha que fazer. E todo mundo era disciplinado, porque naquela época não podia expressar seus pensamentos, uma simples crítica a qualquer coisa, era considerado comunista e podia ser preso. Como estudante, eu ia para a rua, lutar contra a Ditadura, junto com os colegas. Depois eu me formei, me casei, tive filhos e não podia pensar mais em fazer essa rebeldia e nem me expressar. O professor não tinha autonomia para ministrar as aulas como desejava. Tudo já vinha pré-determinado, o horário era rigoroso, sem uma flexibilidade, era ruim. Os professores não tinham liberdade de criar, de efetuar mudanças ou acompanhar as mudanças do mundo, e assim o ensino ficava rasteiro. Com o fim do Regime Militar veio a democracia e os governantes passaram a ser eleitos. Com isso a gestão

democrática chega também na instituição, com a eleição do Diretor Geral para o CEFET-PI e mais tarde para Reitor, em função da transformação em IFPI. Entretanto, vejo que o fato de o Reitor não poder nomear os Diretores de *campi* compromete o desempenho da gestão e, consequentemente, da Instituição.

Eu era um professor de certa forma engessado, pois tinha que cumprir o que estava ali. Não podia criar, inovar, não podia criticar. Eu simplesmente tinha que entrar naquela aula engessada e ir para casa. Apenas cumpria tarefas para poder ter uma aceitação da própria instituição. Quer dizer, eu pelo menos me sentia assim.

Não havia naquele período a relação entre professor e aluno como agora. Hoje a gente tem uma relação de amizade, se integra mais. Naquele tempo tinha um respeito muito maior pela figura do professor, era como se fosse a figura de um pai. Hoje a gente se mistura com o aluno, troca ideia. Muitos querem voltar ao regime militar, mas quem viveu quer esquecer.

Quando a Escola se transformou em Centro Federal e instituíram-se os cursos superiores, veio a mudança, novos cursos. Eu acho que melhorou muito, mas o curso de Mecânica se arrasta. Não é culpa dos professores, mas da gestão, porque o pessoal da Mecânica se qualificou. A maioria dos professores são doutores. Os outros cursos não cresceram como o nosso cresceu. Dessa forma nós somos mais respeitados pela qualificação, pela ousadia de criar um curso superior em Engenharia, de fazer um mestrado em Engenharia dos Materiais, quer dizer... isso aqui era para acontecer em todas as áreas, em todos os cursos.

Desde que eu entrei aqui, já fui diretor de Administração, de Relações Empresariais, de Projetos Especiais, Coordenador do PRONATEC e isso me valeu uma experiência de vida e profissional fantástica. Eu senti mais uma vez a necessidade de me qualificar, para não ficar bitolado naquele sistema antigo. Fiz Especialização, Mestrado e Doutorado em Engenharia, e isso também valeu. Eu acompanhei as mudanças. Sempre procurei ser o melhor não para as outras pessoas, mas para mim mesmo. Eu gosto de desafios, eu não quero ser um professor qualquer, e isso é uma coisa que eu gosto. Eu podia estar há sete anos aposentado se eu quisesse, mas eu continuo trabalhando, dando minhas aulas, porque eu gosto e me sinto muito realizado como professor. É tanto que eu abandonei o emprego que eu tinha de engenheiro no Departamento de Estradas e Rodagens do Piauí para me qualificar e dar aulas aqui.

Quero continuar dando a minha contribuição. Já passaram por mim, nesses 37 anos, mais de 20 mil alunos. Então, isso é gratificante. A gente vê muitos deles realizados, com sucesso, com nossa contribuição para que eles chegassem lá. Muitos alunos daqui estão no mercado de trabalho, muitos deles passaram por mim e eu me sinto realizado por isso.

O professor Vilson é um professor que é tido como aquele que briga. Mas sou uma pessoa humilde, simples, dedicada ao trabalho, que gostaria de ver o Instituto em outro patamar, porque o que a gente tem visto é que ele tem regredido.

Mesmo com toda a expansão do Instituto, a relação entre a parte teórica e a parte prática do ensino deixa a desejar. Os laboratórios que estão aí não funcionam. A atual gestão comprou máquinas de última geração para o curso técnico de Mecânica e de a Engenharia Mecânica e estão há quatro anos encaixotadas. Os alunos não podem realizar as práticas. Tem um laboratório de refrigeração que está há mais de 10 anos sem funcionar, máquinas que na época eram de última geração, mas que nunca funcionaram. Tudo isso é falta de uma gestão eficaz. A gente reclama, a gente critica que precisa funcionar, que precisa melhorar. Eu brigo muito por isso, mas uma andorinha só não adianta.

No instituto, que tem ensino, só tem pesquisa em Engenharia de Materiais, quer dizer, não se faz pesquisa sem laboratório. Ou seja, se não tem pesquisa e a extensão é capenga, então não é um ensino de qualidade. É preciso investir em laboratórios, na capacitação dos professores para haver integração com a pesquisa.

Eu ministro uma disciplina chamada Mecânica dos Fluidos com carga horária de 60h teóricas e 30h de laboratório, e reivindico há muito tempo um laboratório. O curso de Engenharia Mecânica já tem 9 anos e nesse período não se comprou um laboratório. É esse o entrave de gestão.

O campo da Mecânica é muito vasto, então cada professor se identifica mais com uma ou outra área, conforme ministra as aulas. O que a gente exige é isso, é a integração do ensino, da pesquisa e da extensão. Porque para trabalhar a extensão, você precisa de estágio. Se você tem o ensino teórico, a prática em laboratório e a prática na indústria, está perfeito o estágio, sai um bom profissional. São necessárias visitas técnicas às indústrias para conhecer o perfil de mercado, fazer simpósios, seminários, isso é extensão. Deve haver feiras para mostrar o seu produto para a comunidade, porque tem que haver essa integração entre ensino, pesquisa e extensão e a comunidade. Se houver gestor que consiga fazer isso se chegaria num patamar bem elevado.

Em síntese, para se constituir professor, é necessário o ensino, a pesquisa e a extensão, dentro dessa política maior da instituição. Pela minha experiência de 37 anos, fica difícil ter um ensino de qualidade se o professor teoricamente se desdobra, faz o possível para se qualificar, mas há vários laboratórios que não funcionam, prevalecendo os aspectos teóricos e o aluno da educação profissional precisa de prática. Então, por mais que a gente queira, só a teoria não é suficiente.

Os colegas que estão chegando ao Instituto, a maioria vai se adequar à realidade. Se ele quer ser um grande profissional, tem que se aliar àqueles que se dedicam, que fazem o que podem. O compromisso é fundamental. Professor que não tem compromisso não é professor.

Minha maior satisfação em ser professor, pois ao concluir o curso, muitos alunos vêm me abraçar, dizendo que estão empregados, que passaram em concurso público. Isso é muito gratificante, porque se cumpriu a missão. Só para ter uma ideia, da primeira turma do curso de Bacharelado em Mecânica, há 5 alunos que hoje são colegas professores. Fizeram concurso público, inclusive há dois coordenadores, que foram meus alunos. A gente vê que o nosso trabalho valeu a pena.

Com advento do IFPI foi que se criou autonomia. Hoje o IFPI pode criar cursos, certificar. Com isso melhorou tudo. O que precisa mesmo, para resolver o problema no IFPI é gestão. É ter alguém que conheça. Nós somos um instituto de tecnologia. Eu vejo a necessidade de um engenheiro da área de tecnologia, de indústria mesmo, que é o carro-chefe, como gestor.

O professor Vilson se sente insatisfeito em relação ao desenvolvimento do ensino propriamente dito. O pessoal diz aqui que a prioridade é o ensino, mas eles desconhecem o ensino. O ensino não é só professor e quadro não. O ensino é o ensino prático, se você tem laboratório. Temos alunos geniais, que desenvolvem projetos, querendo só uma oportunidade para fazer pesquisa.

Apesar de todos os obstáculos eu sou um professor satisfeito em ser professor. Tenho uma história grande e não penso ainda em me aposentar. Uma das coisas mais importantes que eu fiz aqui na Instituição foi ser professor e escrever o livro “Os 100 fatos de uma escola centenária”, que relata a história do Instituto e foi um ponto marcante para mim. Eu sou um professor que ainda escrevo livro. Eu tenho outro livro publicado de Engenharia “Máquinas de Fluxo”. Eu acho que ser professor é importante e me realizo muito.

3.3.4 Professor José Francisco dos Reis Sobrinho

“[...]para eu construir a minha identidade profissional docente foi fundamental a formação, a graduação e depois desta, passar por todas essas etapas onde o apoio institucional se faz necessário.”

Professor, casado, nascido em 24 de fevereiro de 1961, na cidade de Valença do Piauí. É professor do curso de Mecânica desde 1992, ingressou como professor substituto. Graduado em Licenciatura Plena em Mecânica pela Universidade Federal do Piauí, mestre e doutor em Ciências e Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Coordenador do curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica do IFPI, campus Teresina Central.

Minha profissão é a de Professor!

O meu encontro com a docência foi assim: a profissão veio me procurar, eu estava no período de me submeter à prova do vestibular e apareceu um convênio da Secretaria de Educação do Estado do Piauí com a Universidade Federal do Piauí e o MEC, criando uns cursos especiais para a formação de mão de obra qualificada para atuar em escolas profissionalizantes, que o Governo Federal estava criando através do programa PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. E me inscrevi para uma das vagas para licenciatura em disciplinas específicas do currículo do segundo grau, com habilitação em Mecânica. Nesse período eu era estudante secundarista. Então eu fiz a graduação para ser professor, com habilitação em Mecânica. Eu sou licenciado, não sou engenheiro, eu sou professor.

Fui fazer o curso, encontrei um grupo coeso onde todo mundo se ajudava, era uma turma estudiosa, porque de 26 alunos, saíram os 26 formados, ao mesmo tempo, isso é uma coisa boa em se tratando do nosso ensino. Nós fizemos o curso enquanto o governo construía as escolas, houve um planejamento muito bom. Quando terminamos o curso, as escolas estavam prontas para atuarmos.

Eu me identifiquei com a profissão docente e foi aquilo que eu escolhi também. Esqueci até as outras opções que teria feito e fui para a docência mesmo. Eu já tinha interesse na área, que era a mecânica, e aqui no Piauí na época não havia cursos de qualificação. Surgiu a oportunidade através de uma licenciatura, aí foi onde eu aproveitei e me enquadrei nessa oportunidade.

Eram muitas disciplinas da área específica de Mecânica e outras da área Pedagógica. Houve um balanceamento muito bom das disciplinas de formação específica, bem como tivemos uma cobertura boa da formação pedagógica. A universidade não possuía laboratórios na área de mecânica, então fez um convênio com o SENAI e lá realizávamos as atividades práticas do curso.

Então, terminado o curso, eu estava habilitado para dar aula e fomos atuar nas escolas técnicas estaduais. Aos poucos os professores foram sendo chamados. Eu ainda atuei por um tempo como professor de Artes Industriais em Valença do Piauí e logo depois, à medida que foi aumentando o número de turmas, foi aumentando a necessidade de ampliação do quadro de professores e eu voltei para Teresina para ajudar na composição do quadro para os cursos que eram oferecidos.

Estou no exercício da docência desde 13 de agosto de 1982. A minha primeira experiência docente aconteceu em Valença do Piauí, na minha cidade natal, como já disse antes. A partir daí eu continuei a docência.

O meu primeiro contato com os alunos foi uma experiência muito boa, inclusive eles já tinham participado de parte da disciplina que eu havia assumido lá, Artes Industriais e eu interagia muito bem com os alunos. Ressalto que a formação em Mecânica era específica, mas lá a gente ministrava Eletricidade, Artes Gráficas, que na verdade eram aquelas técnicas do ensino fundamental: Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais, e estavam precisando de professor de Artes Industriais e por eu ter a formação em Mecânica, fui para suprir essa falta. E essas técnicas, de acordo com a lei, já começavam no 1º grau, que era a preparação para o trabalho. Portanto, eu já trabalhei em todos os níveis de ensino.

Depois, com a necessidade da Escola Técnica Estadual, que precisava de mais professores para a complementação do seu quadro, fui chamado e não pensei duas vezes e vim para Teresina.

Na verdade, eu iniciei na Escola Técnica Estadual João Mendes Olímpio de Melo, cujo nome foi em homenagem a um professor do curso técnico em Mecânica. Eu já era professor de Artes Industriais em Valença. Então, foi feita a minha transferência para Teresina.

Posteriormente, surgiu a oportunidade de ingressar na Escola Técnica Federal do Piauí, através de concurso para professor substituto e trabalhei durante dois anos. Logo em seguida, fiz o concurso para professor efetivo e consegui uma das vagas.

Comecei a construir minha identidade de professor nos meus primeiros dias de aula. Da mesma forma que eu ministrava aula na escola de primeiro grau, em Valença, interior do Piauí, eu mantive o mesmo comprometimento no ensino técnico, de nível médio e no ensino superior. Hoje eu leciono no ensino superior e na pós-graduação, onde ministro a disciplina de Engenharia dos Materiais.

Fiz parte da criação do curso de Engenharia Mecânica e da criação do curso de Mestrado em Engenharia de Materiais. Participei da formação em cursos de Operador e Soldador, no PRONATEC.

Quero destacar um fato marcante na minha história de profissional docente: eu ter ingressado mediante concurso público de provas e títulos na Escola Técnica Federal do Piauí, pois quando eu fazia o curso de Licenciatura em Mecânica na UFPI, eu já idealizava ser professor dessa instituição. Foi um sonho realizado. Foi muito importante para a construção da minha identidade docente, chegar até aqui, construir o perfil que a gente assumiu, chegar até onde cheguei. Fiz uma Especialização em Prática de Laboratório e Controle de Qualidade, em

Belo Horizonte, depois o Mestrado e o Doutorado na Universidade Federal de São Carlos, a UFSCar. O acesso ao mestrado foi muito marcante.

Agradeço o apoio que você nos deu, a mim, ao professor Ayrton Brandim e aos demais colegas professores, pois não foi fácil. A administração da Escola não tinha visão da importância da nossa aprovação para o curso de Mestrado, chegando a colocar dificuldades na nossa liberação.

A realização desses cursos melhorou os conhecimentos na área, as práticas. Foram muitos os conhecimentos e informações que adquiri. A experiência que a gente adquire nesses cursos de qualificação, serve para dar uma melhorada, embora eu seja o mesmo professor José Francisco dos Reis Sobrinho. Cada passo que você dá aumenta a sua visão. A sala de aula é um aprendizado constante.

Hoje, com o acesso rápido e instantâneo às várias fontes de informação, a gente fala de uma coisa e tem aluno que já vem com outra informação. Então, o professor tem que ter o cuidado para não confrontar, mas aproveitar aquilo que o aluno está trazendo e levar ao outro que não teve acesso àquela informação. Eu sempre dei oportunidade para os meus alunos interagirem, contribuírem com a minha aula, expressarem a criatividade. Lembro de um aluno lá em Valença quando eu era professor de Artes Industriais. Ele era muito criativo e eu tinha que estimular isso. Ele começava a fazer as atividades que eu passava e dali a pouco ele chegava e dizia: - Professor, eu posso trazer algo para eu fazer aqui, com esses materiais? E eu dizia: - Claro, por favor, você tem todo o meu apoio na disciplina, o que der para você fazer, faça. E ele fazia excelentes trabalhos.

Eu ingressei em 1992 como professor substituto e desde 1994 exerço a docência no IFPI como professor efetivo. Quando eu comecei era Escola Técnica Federal do Piauí. Depois houve a mudança para CEFET-PI, e agora somos Instituto Federal. Foram cinco anos de Escola Técnica, mas vivenciei diretamente apenas dois, pois os outros três anos eu estava na pós-graduação na Universidade de São Carlos, São Paulo. E continuei por mais tempo no Doutorado. Então, na época de CEFET-PI era um estudante de pós-graduação. Quando retornei à instituição após o Doutorado, no final de 2004, fiquei muito empolgado como professor, vendo o potencial dessa instituição, o ensino superior já tinha sido implantado.

Eu e o professor Ayrton Brandim propusemos a criação do curso de Engenharia Mecânica. Já vínhamos de São Carlos com essa ideia, vimos que era possível também a criação do programa de pós-graduação, o mestrado em Engenharia de Materiais. Fizemos o projeto com apoio da diretora, a professora Rita Martins de Cássia. No entanto, quando foi para a implantação do curso, houve a primeira eleição direta para diretor da Escola. Isso atrapalhou a

implantação do referido curso, que já estava autorizado. A nova gestão “botou uma pedra em cima do projeto”. Passaram-se quatro anos, novas eleições vieram. Então, novo o diretor do CEFET-PI pegou o projeto da gaveta, e nomeou uma comissão para a implantação. Atualizamos o projeto que tinha sido feito há quatro anos e demos entrada. Como tinha interesse político da gestão, o curso foi implantado no ano seguinte.

Para mim, ser professor vai além da sala de aula, muito além, de outras atividades. Por exemplo, participo de projetos importantes para meu crescimento profissional e institucional. Um desses projetos foi submetido a edital do CNPq, em parceria com colegas da UFPI e da UESPI, estimado em mais de 6 milhões de reais e deste total, 2 milhões foram destinados para a criação do laboratório de materiais do Instituto. Então foi um projeto que trouxe melhoria para os laboratórios e criou condições para implantar o mestrado em Engenharia de Materiais. Em uma parceria com o SEBRAE, conseguiram-se recursos para a implantação da Rede Metrológica do Piauí, além de outros projetos.

Assim, para eu construir a minha identidade profissional docente foi fundamental a formação, a graduação e depois desta, passar por todas essas etapas onde o apoio institucional se faz necessário. A instituição deve planejar e oportunizar as condições para o professor desenvolver outras atividades, promover e facilitar a sua qualificação. Ajudamos na criação do curso de Engenharia Mecânica, de uma pós-graduação, o mestrado em Engenharia de Materiais e não criamos ainda o Doutorado por falta de apoio institucional.

A boa convivência com os meus colegas, os resultados com os alunos, que eu considero meus clientes e procuro tratar da melhor maneira possível, é o retorno que eu tenho de ambas as partes. Isso para um professor é o maior prêmio, ver seus alunos ter grandes conquistas, vê-los brilhar lá fora.

Para ser e atuar como um docente é interessante que a gente se prepare para isso. Se não tem a vocação, mas tem a disciplina, você pode se adequar e fazer tudo que um docente tem que fazer. Se você tem a vocação, facilita. Agora, não é porque não tem a vocação que não pode ser um professor e dar grandes contribuições para a instituição ou para os discentes. A gente se constrói profissional.

Eu vejo que é possível se construir um profissional da educação com a ajuda da instituição. É preciso fazer autoavaliação, não é fácil para ninguém fazer autorreflexão. Mas vendo os bons resultados dos meus clientes, que são meus alunos, de cuja formação participei, eu me vejo como professor que traz grandes contribuições para os alunos, a instituição e a sociedade. Mesmo com as dificuldades, a gente está sempre disponível para contribuir com o

crescimento da instituição. Então eu me vejo um professor assim, que está sempre disposto a dar a sua parcela de contribuição. Esta tem sido minha história de professor.

3.4 Compreendendo a construção identitária e profissionalidade docente dos professores de Mecânica do IFPI

Com vistas a compreender como se dá a construção identitária e a profissionalidade docente dos professores de Mecânica do IFPI, nesta seção, proceder-se-á análise das histórias de vida dos sujeitos pesquisados, de acordo com o problema e os objetivos propostos nesta pesquisa.

É oportuno destacar que a análise não está centrada na vida dos docentes, como juízo de valor de suas trajetórias, mas se busca pensá-las como biografias mergulhadas no todo social, numa determinada área técnica, cercada de concepções específicas histórica, social e culturalmente construídas, no contexto da sociedade capitalista, permitindo a constituição de seus retratos identitários. Além disso, constitui-se um exercício reflexivo acerca das narrativas dos docentes, que viveram grande parte de suas vidas, mergulhados nesse todo social e cultural e, em que medida o que puderam fazer daquilo que receberam das circunstâncias às quais estiveram irremediavelmente expostos social e culturalmente, como orienta Roggero (2010). Diga-se, a análise coloca em questão as políticas, as normas e regras como circunscritas ao aparelho normativo escolar brasileiro, em destaque, a educação profissional, na qual os docentes estão inseridos e expostos, no processo de constituição de sua identidade profissional, como abordado nos capítulos anteriores.

A partir da complexidade que envolve a configuração da identidade profissional do professor, com base em Nóvoa (1992), definiram-se as categorias-síntese para análise das histórias de vida dos sujeitos, que foram analisadas à luz do referencial teórico, apresentado no capítulo 2, quais sejam: o Contexto político e sociocultural (cenário da educação profissional, legislação educacional e da carreira docente etc.); a Trajetória pessoal e docente (escolha da profissão, formação inicial e continuada); e o Significado pessoal e social da profissão (autoimagem e cultura do grupo de pertença) relevantes para este estudo. Justifica-se a utilização de categorias a partir de Nóvoa considerando a abrangência conceitual que sintetiza a concepção de identidade profissional.

A seguir, inicia-se o diálogo com os sujeitos da pesquisa por meio das análises das histórias de vida, conforme as categorias supracitadas, que levem a compreender aspectos da constituição da identidade e profissionalidade docente dos professores de Mecânica do IFPI:

Antonio Gerardo Rodrigues, Ayrton de Sá Brandim, Vilson Ribamar Rêgo e José Francisco dos Reis Sobrinho.

3.4.1 Contexto político e sociocultural

A compreensão de identidade implica a necessidade de se considerar elementos de naturezas diferentes, uns de dimensão individual e discursiva, outros de caráter contextual e coletivo, advindos de influências da sociedade, da cultura e da política. (DUBAR, 2005).

A análise da categoria Contexto político e sociocultural revela que a educação profissional, historicamente, era destinada às camadas menos favorecidas, visando à preparação para um ofício, atendendo a interesses do setor produtivo, conforme se observa nos relatos dos professores em suas histórias de vida.

O professor Antônio Gerardo narra que, desde a infância os meninos eram obrigados a aprender algum ofício. Em vista disso, assim como seus irmãos, ele teve que aprender um ofício, o que para ele era a sua realização, como se vê nesse trecho:

> Quando eu era menino e ainda usava calças curtas, naquela época calça longa era luxo, era para quem tinha posses, os meus irmãos eram operários e me encaminhavam para oficinas. Eu estive em duas oficinas, uma de ferreiro e outra de mecânico de automóveis. Mas eu tinha um sonho de ser um operário especializado, formado por escolas. (Antonio Gerardo)

Nesse relato, o professor deixa claro que a cultura familiar foi preponderante para a escolha profissional, mostrando que a família via a educação profissional pautada pelo tradicionalismo, como uma obrigação, pois desde cedo os pais, principalmente de famílias pobres, já procuravam colocar os filhos homens em alguma atividade profissional. Como já se disse antes, nesse contexto político e sociocultural, a educação profissional visava à preparação para um ofício de jovens de classes menos favorecidas da sociedade, tanto pelo aspecto pragmático quanto para atender aos interesses do setor produtivo.

Observa-se nessa atitude, a influência da razão instrumental, que visa apenas à eficácia, à produtividade e competitividade, que levam à perda da autonomia do sujeito, como denunciam Horkheimer e Adorno (1975).

Horkheimer (1991) alerta para o fato de que o indivíduo chega a aceitar as determinações básicas da sua existência como preestabelecidas e se esforça para preenchê-las naturalmente. Isso é o que se pode observar no relato supracitado e nos trechos transcritos a seguir:

> A indicação para a docência era pelo mérito. Eu iniciei a docência muito cedo, quando eu voltei ao terceiro ano recebi o convite da direção da escola. (Antonio Gerardo)
>
> E aí os alunos olhavam para mim e diziam: - rapaz, você é o professor? "- eu sou o professor". E até mostrar que tinha aquele arcabouço teórico para dar aula para eles, foi difícil. (Ayrton Brandim)
> Então, quando eu entro para ser professor do curso de Engenharia Mecânica, eu estou dizendo que estou apto a dar aulas desde desenho até as últimas disciplinas. Então toda disciplina que me der eu sou obrigado a assumir. (Ayrton Brandim)
>
> A minha vida foi viver mesmo enclausurado em laboratórios. Eu não tinha hora para chegar em casa, e nem para sair. (Ayrton Brandim)
>
> Quando cheguei à Escola, alguns professores não possuíam curso superior. Aí se criou essa qualificação, o curso de licenciatura, justamente para atender a essa demanda de pessoas que não tinham cursos superiores, mas era uma quantidade pequena, aproveitei e fiz o curso de habilitação para o magistério. (Vilson Rêgo)
>
> Eu podia estar há sete anos aposentado se eu quisesse, mas eu continuo trabalhando, dando minhas aulas, porque eu gosto e me sinto muito realizado como professor. É tanto que eu abandonei o emprego que eu tinha de engenheiro no Departamento de Estradas e Rodagem para me qualificar e dar aulas aqui. (Vilson Rêgo)
>
> O meu encontro com a docência foi assim, a profissão veio me procurar, eu estava no período de me submeter a prova do vestibular e apareceu um convênio da Secretaria de Educação do Estado do Piauí com a Universidade Federal do Piauí e o MEC, criando uns cursos especiais para a formação de mão de obra qualificada para atuar em escolas profissionalizantes, que o Governo Federal estava criando através do programa PREMEN. (Francisco Reis)
>
> Eu me identifiquei com a profissão docente e foi aquilo que eu escolhi também. Esqueci até as outras opções que teria feito e fui para a docência mesmo. Eu já tinha interesse na área, que era a mecânica, e aqui no Piauí na época não havia cursos de qualificação. Surgiu a oportunidade através de uma licenciatura, eu aproveitei e me enquadrei nessa oportunidade. (Francisco Reis)

Pode-se afirmar, ainda, pelas falas dos professores, corroborando com o pensamento de Nóvoa (1997), que a identidade docente também se constitui um lugar de lutas e conflitos, como se pode ver nos excertos acima, desde o momento inicial da carreira docente, à aceitação pela comunidade escolar, até tomadas de decisão que envolvem o processo constituição de sua identidade e profissionalidade docente.

Observa-se a negação do sujeito para atender às demandas da sociedade, submetendo-se à lógica do capital, de forma a se adaptarem às exigências do mundo administrado.

Outra característica do contexto político e sociocultural, presente nas histórias de vida, era o processo migratório de estudantes e não raro da própria família do interior para a capital, em busca de estudos, a exemplo do caso do professor Antonio Gerardo:

> Então eu me desloquei lá da minha terra, Campo Maior, para Teresina, onde fiz exame de admissão na Escola Industrial, a única escola profissional do Estado, em 1963. Fui aprovado e fixei residência em Teresina com os meus pais. Foi uma época de muita dificuldade, mas eu venci. (Antonio Gerardo)

A compreensão da identidade implica a consideração de elementos de dimensão tanto individual e discursiva, como de caráter contextual e coletivo, resultantes de influências da sociedade, da cultura e da política. (DUBAR, 2005). Essa influência também se faz sentir na forma como o professor Vilson Rêgo encara sua inserção no mercado de trabalho:

> Eram pouquíssimos engenheiros no Piauí e no Brasil. Naquela época do milagre econômico, na década de 1970, que o país cresceu, descobriu-se que não tinham profissionais qualificados em número suficiente para atender o mercado de trabalho. Não tinha engenheiro, nem técnico. Então naquela época teve uma grande corrida para os cursos de engenharia. (Vilson Rêgo)

Segundo esse docente, com a crise do petróleo, nos anos 80, os empregos tornaram-se mais difíceis, levando profissionais de bacharelado a procurar um curso de licenciatura para ingressar no magistério. Como se observa, nesses relatos, o cenário sociopolítico exige adaptações dos indivíduos que deixam claras as contradições no seio da sociedade capitalista. Pode-se dizer com Adorno (1995) que, mesmo nos regimes ditos democráticos, ocorrem os processos de alienação, coisificação e manipulação ideológica, de forma camuflada e difusa, que perpassam as relações sociais de produção, das quais os professores não demonstram consciência, instaurando-se a barbárie.

Como destaca o professor Vilson Rêgo, nesse momento, como alternativa ao desemprego de bacharéis e técnicos, a docência surgia com o objetivo de atender à demanda da educação profissional, que não tinha professores qualificados. Isso também se pode constatar nos relatos do professor Francisco Reis:

> [...] eu estava no período de submeter a prova do vestibular e apareceu um convênio da Secretaria de Educação do Estado do Piauí com a Universidade Federal do Piauí e o MEC, criando uns cursos especiais para a formação de mão de obra qualificada para atuar em escolas profissionalizantes, que o governo Federal estava criando através do programa PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. (Francisco Reis)

Desse modo, nota-se o ajuste dos indivíduos às forças de controle da sociedade, sendo regidos pelas regras do mercado, mostrando um comportamento adaptativo às exigências da sociedade. A demanda por mão de obra especializada e a falta de docentes qualificados para atuar na educação profissional, resultaram no acesso à carreira do magistério de bacharéis e técnicos não habilitados à docência.

Observa-se que a construção da identidade profissional leva em conta o contexto político e sociocultural, atendendo às demandas da sociedade. Nesse caso, a adoção de uma identidade em função de um determinado contexto, corrobora com a noção de Dubar (2005) de que a identidade é relacional, ou seja, que as identidades são formadas e transformadas

continuamente, de modo que, ao longo de suas trajetórias de vida, os sujeitos assumem diferentes identidades.

O Professor Ayrton Brandim destaca que seu primeiro contato com a docência se deu de forma brusca. Sua aprendizagem do ofício ocorreu na própria prática docente, o que indica a falta de uma política de formação de professores, o que leva a considerar que o simples fato do profissional ter domínio dos conteúdos específicos e do fazer operacional o habilita ao exercício do magistério.

> Quando eu entrei primeira vez em sala de aula, nunca esqueci, fui dar aula na turma de Mecânica, à noite, na Escola Técnica do Estado, eu tinha de 18 para 19 anos, era o mais novo da turma. E aí os alunos olhavam para mim e diziam: - rapaz, você é o professor? "- eu sou o professor". E até mostrar que tinha aquele arcabouço teórico para dar aula para eles, foi difícil, porque o que eu vejo aqui é que quando a pessoa entra na carreira docente, não tem acompanhamento necessário, jogam direto na sala de aula, então o impacto é muito grande. (Ayrton Brandim)

A formação de professores para a educação profissional, nesse período, ainda era realizada para disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica, conforme a LDB/1961, como se pode constatar no relato do professor Antonio Gerardo:

> Quando eu estava concluindo, em 1966, foram abertos os cursos técnicos da escola industrial, e eu fui um dos primeiros alunos. Inscrevi-me para o curso de eletromecânica, eu tinha o curso de Mecânica, Ferreiro Industrial Básico. No terceiro ano, me preparando para concluir e ingressar no mercado de trabalho, surgiu um curso para professor de oficina, os chamados mestres- escola, que tinham muita habilidade no ofício, mas não tinham formação docente. (Antonio Gerardo)

A Reforma Universitária (Lei 5.540/1968) estabelecia que a formação de professores para disciplinas gerais ou técnicas deveria se desenvolver em cursos de nível superior, o que não se concretizou, haja vista a instituição do exame de suficiência pelo Decreto-Lei nº 464/1968, de realização do Conselho Federal de Educação (CFE), como se percebe na fala dos professores em estudo:

> Quando eu terminei o curso, em 1970, eu tive a influência do professor Taturi Yamaguchi, um descendente de japonês que veio do MEC para ministrar as três últimas disciplinas do curso. Ele gostou muito do meu desempenho junto aos mestres já experientes e disse que quando o professor José Luís assumisse a direção da escola, ele me contrataria, por causa do seu desempenho no curso. (Antonio Gerardo)

Essa narrativa corrobora com o que Soares (1982) afirma sobre o modelo de docência para a educação profissional onde a técnica do ofício, adquirida com a experiência, prevalecia sobre o processo de formação.

Nesse sentido, a formação de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica, está de acordo com o que previa o artigo 59

da LDB /1961, diferentemente do ensino médio, cuja formação de professores se dava em cursos superiores, como também relatam os professores Francisco Reis e Ayrton Brandim:

> [...] eu fiz o curso do PREMEN - Programa de Extensão e Melhoria de Ensino, foi ofertado pela UFPI, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, passei para o curso de Mecânica e a partir daí, depois de formado, a minha turma em peso foi chamada para iniciar no magistério. (Ayrton Brandim)

Convém destacar a preocupação com uma formação mais sólida dos docentes das disciplinas da área técnica, com a criação, por meio da Portaria Ministerial nº 339/1970, dos cursos Esquema I e II, de complementação pedagógica para candidatos de curso superior e de disciplinas pedagógicas e conhecimentos técnicos específicos para candidatos com curso técnico de nível médio, respectivamente, como se pode observar na história de vida do professor Antonio Gerardo:

> A maioria não possuía curso superior, e havia até um desestímulo por parte das autoridades, que quem tivesse de curso médio (segundo grau), não precisava de curso superior. Fiz opção pelo curso de Artes industriais. Como não havia, na UFPI, um curso de licenciatura que habilitasse para o ensino de segundo grau com o qual eu me afinasse, eu fiz esse para o primeiro grau. Logo depois a Escola Técnica fez um convênio com essa universidade e eu fiz Esquema II, com o qual eu me habilitei para segundo grau. (Antonio Gerardo)

No Piauí, essa medida emergencial de formação de professores para o ensino técnico foi significativa com oferta desses cursos em parceria com a Universidade Federal do Piauí. De modo que ainda hoje se verifica a atuação de professores que participaram desse modelo de formação, que contemplou, principalmente, os professores da área de Mecânica. Essa e outras propostas de formação parecem não atender às reais necessidades da oferta do ensino técnico.

Isso reporta ao que Machado (2008a) registra sobre os investimentos em ações emergenciais de formação de profissionais para o ensino técnico, além da falta de sistematização e de preocupação com essa modalidade de formação docente.

Em vista disso, como se pode ver pelos relatos dos docentes, a política de acesso à docência na educação profissional era precária, uma vez que, desde a sua institucionalização, os professores eram contratados para desenvolver o ensino em oficinas de trabalho manual mecânico em caráter temporário e por indicação política.

Mesmo com a nova legislação, a Lei 5.692/1971, que concede maior atenção e valorização do ensino profissional com a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, a criação de uma carreira para cada sistema de ensino, que exigia curso superior e concurso público de provas e de títulos, observa-se ainda a prevalência da indicação política, como se pode observar na fala do professor:

> O número de professores era pequeno e a escola era praticamente um negócio de família. Algumas famílias de Teresina empregavam ali os seus descendentes, os professores e os diretores. (Antonio Gerardo)
>
> A minha identidade se vincula, no meu entender, a um fato muito marcante na educação brasileira, a Lei 5692, que deu ênfase ao ensino profissionalizante. Eu já era professor desse ensino e isso me valeu como um marco. (Antonio Gerardo)

Esses relatos estão fortemente marcados pela aceitação tácita das políticas emergenciais de formação dos professores da educação profissional, remetendo ao esquema de dominação, onde o indivíduo se torna instrumento do sistema, alheio à consciência da realidade, sem autonomia, processo esse denunciado por Adorno como semiformação. Isso demonstra um contexto em que a barbárie está profundamente presente nas relações sociais dominantes.

Os professores destacam uma sucessão de reformas no sentido de regulamentar tanto a formação e a carreira de professores da educação profissional quanto o redimensionamento da oferta e níveis de ensino dessa instituição:

> No cenário do regime militar, eu fui aluno e fui docente. Esse regime teve seus defeitos, mas também suas virtudes. Uma delas foi na área do ensino mesmo, porque as escolas técnicas foram valorizadas. Eles queriam compulsoriamente transformar as escolas propedêuticas em profissionais, foi uma coisa de cima pra baixo. (Antonio Gerardo)
>
> Até então éramos professores horistas. Nessa época foi criada a carreira de professor do magistério do ensino médio que exigia formação, titularidade e desempenho. (Antonio Gerardo)
>
> Eu tive a oportunidade de trabalhar na iniciativa privada como professor do colégio Diocesano, no SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, como instrutor, porque lá não era professor, mas instrutor por níveis 1, 2 e 3. Trabalhei no Estado e hoje no IFPI, antiga Escola Técnica. Então eu destaco a preocupação da Escola na formação pedagógica. No começo a gente tinha uma formação pedagógica. Quando o professor era recebido na Escola Técnica, eu me lembro que davam disciplinas pedagógicas para a gente, faziam treinamento. (Ayrton Brandim)
>
> A política educacional avançou bastante desde que me tornei professor. Mas a lei de criação dos Institutos fala que o processo ensino-aprendizagem tem que ter como base o ensino, a pesquisa e a extensão. (Ayrton Brandim)
>
> Quando cheguei à Escola, alguns professores não possuíam curso superior. Aí se criou essa qualificação, o curso de licenciatura, justamente para atender a essa demanda de pessoas que não tinham cursos superiores, mas era uma quantidade pequena, aproveitei e fiz o curso de habilitação para o magistério, na Universidade Federal do Piauí. Era a política de formação da Escola Técnica Federal do Piauí. (Vilson Rêgo)

Percebe-se nas histórias de vida desses docentes que as mudanças ocorridas nos três momentos de reconfiguração, pelos quais passou a instituição (ETFPI/CEFET-PI/IFPI), influenciaram tanto a organização político e cultural da instituição como o processo de construção de identidade e profissionalidade docente:

> Eu vivi o momento da cefetização. No momento da transformação eu havia me afastado da parte administrativa e voltei-me totalmente para a sala de aula nos cursos de Mecânica e Eletrotécnica. No CEFET-PI eu me vejo assim num grau mais elevado, porque com a cefetização, a Escola foi autorizada a abrir os cursos superiores. Foi uma festa muito grande. Pena que eu não cheguei a ser professor de um curso superior. [...]A cefetização provocou uma euforia nos professores de uma forma geral por ascendermos em mais um grau de ensino. [...] (Antonio Gerardo)
>
> No momento em que o Centro Federal foi transformado em Instituto Federal do Piauí, em 2008, às vésperas do centenário da Escola, embora aposentado, tive a oportunidade de trabalhar na Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Piauí, FUNADEPI. (Antonio Gerardo)
>
> Quando falaram da cefetização, os professores do curso de Mecânica se reuniram e resolveram comprar essa briga e eu fui um deles. Tive a honra de participar da comissão, de fazer parte, de escrever o projeto de cefetização, presidida pela professora de Mecânica, Carmem Sinotti. O que era mais interessante era que o curso de Mecânica sempre saía à frente nessas oportunidades. Nesse período a instituição criou os cursos de tecnologia e depois as Licenciaturas. [...] (Ayrton Brandim)
>
> Quando passamos de Escola Técnica para CEFET, os professores ficaram empolgados porque iam dar aula no ensino superior, mas havia exigências. Então, quando boa parte dos docentes perceberam que não estavam aptos a dar aula no ensino superior, foi como um balde de água fria em muitos colegas, porque exigia titulação para fazer parte do curso. Depois que os professores se qualificaram, criamos o curso de Engenharia Mecânica, pois já tínhamos a quantidade de doutores e mestres suficiente. (Ayrton Brandim)
> Quando a Escola se transformou em Centro Federal e instituíram-se os cursos superiores, veio a mudança, novos cursos. Eu acho que melhorou muito [...] porque o pessoal da Mecânica se qualificou. A maioria dos professores são doutores. Os outros cursos não cresceram como o nosso cresceu. Dessa forma nós somos mais respeitados pela qualificação, pela ousadia de criar um curso superior em Engenharia, de fazer um mestrado em Engenharia dos Materiais, quer dizer... isso aqui era para acontecer em todas as áreas, em todos os cursos. [...] eu senti mais uma vez a necessidade de me qualificar, para não ficar bitolado naquele sistema antigo. Fiz Especialização, Mestrado e Doutorado em Engenharia, e isso também valeu. Eu acompanhei as mudanças. [...] com advento do IFPI foi que se criou autonomia. Hoje o IFPI pode criar cursos, certificar. Com isso melhorou tudo. O que precisa mesmo, para resolver o problema no IFPI é gestão. É ter alguém que conheça. Nós somos um instituto de tecnologia. (Vilson Rêgo)
>
> Quando eu comecei era Escola Técnica Federal do Piauí. Depois houve a mudança para CEFET-PI, e agora somos Instituto Federal. Foram cinco anos de Escola Técnica, mas vivenciei diretamente apenas dois, pois os outros três anos eu estava na pós-graduação na Universidade de São Carlos, São Paulo. E continuei por mais tempo no Doutorado. Então, na época de CEFET-PI era um estudante de pós-graduação. Quando retornei à instituição após o Doutorado, no final de 2004, fiquei muito empolgado como professor, vendo o potencial dessa instituição, o ensino superior já tinha sido implantado. (Francisco Reis)

As narrativas dos professores denotam a incidência das novas configurações que fortalecem, de forma peremptória, sua adaptação aos novos modelos estabelecidos legalmente, exigindo, destes docentes, papéis para atender as políticas heteronômicas estabelecidas pela cultura afirmativa do capitalismo. Nesse sentido, nota-se nos excertos, acima, que os professores demonstram uma visão de que estão sempre a carecer de estudos que

ressignifiquem a sua identidade e profissionalidade docente, daí a iniciativa dos próprios professores em ir atrás de qualificação. No entanto, percebe-se que os condicionantes sociopolíticos e econômicos vão conformando os indivíduos, tirando-lhes a autonomia de forma imperceptível.

Nesse contexto, pode-se dizer com Roggero que:

> [...] os requisitos de qualificação que vão historicamente se sobrepondo no movimento dinâmico do mercado intensificam os meios de produzir a adaptação do indivíduo, que se rende a ela, incorporando-a como uma necessidade vital, naturalizando essa mesma adaptação, reproduzindo-a, de geração em geração, sob a égide de uma racionalidade em si mesma irracional. (ROGGERO, 2010, p. 216)

É o que se constata nas narrativas: a existência das contradições próprias da ideologia dominante, quando os docentes defendem outro modelo institucional, considerando essa transformação para o nível superior bastante significativa.

Essa transformação da ETFPI em CEFET-PI, pelo Decreto presidencial nº. 8.948/1994 e a passagem de CEFET-PI para IFPI, pela Lei nº 11.892/2008, criou uma nova institucionalidade, que diversificou e ampliou a oferta de cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino e exigiu um novo perfil profissional docente no tocante à qualificação profissional e à carreira docente, como mostram os relatos dos professores.

Além do mais, a nova institucionalidade não veio acompanhada de um plano de carreira. Os professores davam aulas no ensino superior, mas continuavam na carreira de magistério de 1º e 2º graus. Isso afetou a sua profissionalidade e a identidade docente, pois essas mudanças demandaram outras responsabilidades do professor como, por exemplo, o professor ter que desempenhar atividades em vários níveis de ensino e até mesmo a exclusão de professores por não atenderem às condições exigidas para o exercício docente. Os professores que conseguiram atender os requisitos para a docência superior se consideram com o *status* elevado e hierarquicamente superiores em relação aos seus pares, ou seja, denotam uma identidade e profissionalidade distinta.

Os excertos acima remetem, ainda, ao que Adorno chama tabus acerca do magistério. Os professores da Educação profissional dos Institutos Federais (IFs) têm a prerrogativa de ministrar aulas no curso superior. Em vista disso, verificam-se contradições quanto a sua identidade e profissionalidade docente, pois além de estarem vinculados legalmente à carreira de ensino básico, técnico e tecnológico, estes manifestam uma representação de professor universitário, com *status* diferenciado.

Pode-se ver que, como afirma Dubar (2005), a identidade se constitui de papéis desempenhados em certo tempo e espaço pelo indivíduo e pela própria sociedade, os quais

incluem regras, valores e estabelecem condições para este fazer parte de um grupo social, e parâmetros para se fazer reconhecer e ser reconhecido como membro do grupo.

Nessa perspectiva, Horkheimer e Adorno (1975) denunciam, de forma radical, a perda da autonomia pelos sujeitos, tornando-se docilizados e não refletem criticamente e aceitam as determinações político-normativas com naturalidade.

Outra contradição é o fato de apesar de terem lutado para a verticalização, eles denunciam que, de certa forma, possuem múltiplas tarefas, são obrigados a atuarem em todos os níveis de ensino, pois não há, na instituição, a prerrogativa de o professor exercer a docência em apenas um desses níveis. Ao contrário, como estabelecido na Lei 11.772/2012, que normatizou a carreira do magistério da educação profissional, a face do professor da instituição passa a ser de Professor do ensino básico, técnico e tecnológico, no contexto do IFPI.

Assim, refletindo acerca das contradições próprias do mundo contemporâneo, Roggero explicita que, mesmo tendo a teoria crítica como elementos basilares, a reflexão e a autorreflexão, estas não são suficientes para produzir a superação de uma práxis alienada e alienante. Apesar disso, a educação ainda é necessária como auxiliar atenuante à violência, como forma de resistência à barbárie. (ROGERO, 2010)

As trajetórias de vida dos docentes, em análise, levam a inferir que eles, para superar as contradições, entregam-se ao coletivo, ajustando-se às demandas institucionais, identificando-se com a própria instituição, como expressam os trechos: “[...] A cefetização provocou uma euforia nos professores de uma forma geral por ascendermos em mais um grau de ensino. [...]” (Antonio Gerardo); “[...] criamos o curso de Engenharia Mecânica, pois já tínhamos a quantidade de doutores e mestres suficiente. (Ayrton Brandim); “[...] Nós somos um instituto de tecnologia.” (Vilson Rêgo); “[...] fiquei muito empolgado como professor, vendo o potencial dessa instituição, o ensino superior já tinha sido implantado”. (Francisco Reis)

Analisado o Contexto político e sociocultural em que se observam inúmeros desafios enfrentados, em relação à conjuntura e às políticas educacionais da educação profissional, pelos professores de Mecânica do IFPI, nas suas construções identitárias, o item a seguir trata da trajetória pessoal e profissional desses docentes.

3.4.2 Trajetória pessoal e profissional

Nessa categoria, analisam-se as influências na escolha e ingresso na profissão docente, a formação inicial e continuada, circunscritas nas histórias de vida dos sujeitos investigados,

nesta pesquisa, com o objetivo de compreender como se constitui sua identidade e profissionalidade docente.

3.4.2.1 Escolha e ingresso na profissão docente

Ao recompor sua trajetória pessoal e profissional, com relação à escolha da profissão docente, o professor Antonio Gerardo enfatiza que, além do curso de mestre-escola, a influência dos seus professores foi fundamental; o professor Ayrton Brandim afirma que a profissão docente veio por acaso, pois não tinha intenção de ingressar no magistério; o professor Vilson Rêgo narra que a profissão docente era um sonho e o professor Francisco Reis diz que sempre se identificou com a profissão docente.

Os professores assim se pronunciam a respeito da escolha pelo magistério:

> Mas eu tinha um sonho de ser um operário especializado, formado por escolas.
> [...] Inscrevi-me para o curso de eletromecânica, eu tinha o curso de Mecânica, Ferreiro industrial básico. No terceiro ano, me preparando para concluir e ingressar no mercado de trabalho, surgiu um curso para professor de oficina, os chamados mestres-escola, que tinham muita habilidade no ofício, mas não tinham formação docente.
> Eu cancelei o terceiro ano, e fui fazer o curso. Eu me vi vocacionado para o magistério, onde tive o exemplo desses grandes professores, o que me inspirou e me deu gosto pela profissão. (Antonio Gerardo)
>
> A docência veio por acaso, eu fiz o curso do PREMEN - Programa de Extensão e Melhoria de Ensino, foi ofertado pela UFPI, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, passei para o curso de Mecânica e a partir daí, depois de formado, a minha turma em peso foi chamada para iniciar no magistério, então, entrei para o magistério por meio desse curso, a minha intenção era outra, mas me dei bem no Magistério, graças a Deus. (Ayrton Brandim)
>
> Recém-formado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Pernambuco, em 1978, e o meu sonho era ser professor, desde pequeno. Então, eu aproveitei a oportunidade para ingressar na Escola Técnica Federal do Piauí. (Vilson Rêgo)
>
> Eu me identifiquei com a profissão docente e foi aquilo que eu escolhi também. Esqueci até as outras opções que teria feito e fui para a docência mesmo. Eu já tinha interesse na área, que era a mecânica, e aqui no Piauí na época não havia cursos de qualificação. Surgiu a oportunidade através de uma licenciatura, aí foi onde eu aproveitei e me enquadrei nessa oportunidade. (Francisco Reis)

Observou-se nesses excertos das histórias de vida que os professores Antonio Gerardo e Ayrton Brandim entraram no magistério de forma ocasional, pois a escolha docente não era prioridade em sua formação. O primeiro, ao ingressar na instituição como aluno, tinha foco em um ofício, uma formação técnica para ingressar no mercado de trabalho, mas ao final do curso surgiu a oportunidade de realizar um curso de mestre-escola para professor de oficina. O segundo informa que sua intenção era outra e seu ingresso veio ao acaso, por meio do

PREMEN, um curso especial para atuar em escolas profissionalizantes. Já o professor Vilson Rêgo tinha a profissão docente como prioritária, era seu sonho de infância e que a oportunidade surgiu com o curso de Engenharia Mecânica e de Licenciatura na mesma área. O professor Francisco Reis destaca que o magistério foi uma opção que se efetivou com a oportunidade de realizar o curso especial do PREMEN.

Pode-se identificar, no processo em que ocorre a "escolha pelo magistério", um tipo de formação, que se restringe à operacionalização das necessidades postas pelo sistema capitalista, o que Adorno (1995b) considera como uma semiformação, conceito reforçado pela sociedade, através da indústria cultural e da forma como atua no sistema produtivo industrial, provocando no indivíduo a necessidade de se conformar, adaptar-se para atender a esse sistema produtivo, resultando num processo de manipulação e dominação.

Quanto ao ingresso como docente da ETFPI, para o professor Antonio Gerardo, ocorreu de forma inesperada, começando a fazer parte do corpo docente antes de concluir o ensino médio, por indicação em função do seu bom desempenho em um curso profissionalizante.

> O curso que apenas exigia que fosse docente ou indicado para fazer o curso. Eu fui indicado, mas ainda não tinha o ensino médio concluído. Foi assim que eu me encontrei na docência, e me senti realizado na profissão. [...] Quando eu terminei o curso, em 70, eu tive a influência do professor Taturi Yamaguchi, um descendente de japonês que veio do MEC para ministrar as três últimas disciplinas do curso. Ele gostou muito do meu desempenho junto aos mestres já experientes. Então ele me chamou à parte e disse que quando o professor José Luís assumisse a diretoria, ele iria me contratar, por causa do meu desempenho no curso. [...] A indicação para a docência era pelo mérito. Eu iniciei a docência muito cedo, quando eu voltei ao terceiro ano recebi o convite da direção da escola. Não havia exatamente uma política da educação na contratação dos professores.
> Ele gostou muito do meu desempenho junto aos mestres já experientes e disse que quando o professor José Luís assumisse a direção da escola, ele me contrataria, por causa do seu desempenho no curso. Eu agradeci muito a indicação e fiquei aguardando.
> A indicação para a docência era pelo mérito. Eu iniciei a docência muito cedo, quando eu voltei ao terceiro ano recebi o convite da direção da escola. Não havia exatamente uma política da educação na contratação dos professores. (Antonio Gerardo)

Os professores Ayrton Brandim e Francisco Reis informaram que ingressaram no magistério através de um curso especial de educação profissional, e depois na ETFPI por meio de concurso público, como se vê nos relatos desses docentes:

> [...] eu fiz o curso do PREMEN - Programa de Extensão e Melhoria de Ensino, foi ofertado pela UFPI, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, passei para o curso de Mecânica e a partir daí, depois de formado, a minha turma em peso foi chamada para iniciar no magistério. (Ayrton Brandim)

> O meu encontro com a docência foi assim, a profissão veio me procurar, eu estava no período de me submeter a prova do vestibular e apareceu um convênio da Secretaria de Educação do Estado do Piauí com a Universidade Federal do Piauí e o MEC,

> criando uns cursos especiais para a formação de mão de obra qualificada para atuar em escolas profissionalizantes, que o Governo Federal estava criando através do programa PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino [...] Eu ingressei em 1992 como professor substituto e desde 1994 exerço a docência no IFPI como professor efetivo. Quando eu comecei era Escola Técnica Federal do Piauí. Depois houve a mudança para CEFET-PI, e agora somos Instituto Federal. (Francisco Reis)

E o ingresso do professor Vilson Rêgo na docência se deu em função de sua formação acadêmica, bacharelado em Engenharia Mecânica, como se observa no excerto a seguir:

> O meu sonho era ser professor, desde pequeno. Recém-formado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Pernambuco, em 1978, eu cheguei aqui em 1980 e aproveitei a oportunidade para ingressar na Escola Técnica Federal do Piauí. (Vilson Rêgo)

O ingresso desses professores na configuração da instituição, enquanto ETFPI, ocorreu em vista da carência de profissionais habilitados para o exercício da educação profissional, mediante indicação por desempenho e mérito, como afirma o professor Antonio Gerardo; em virtude da formação acadêmica, como se observa com o professor Vilson Rêgo e por meio de concurso público de provas e títulos, no caso dos professores Ayrton Brandim e Francisco Reis.

Assim, a escolha e a forma de ingresso na profissão se justificam pela história pessoal e o contexto social, político e econômico em que os docentes estão inseridos, em função de vários fatores como influência familiar, de professores e, principalmente, da empregabilidade.

Percebe-se nas palavras dos professores como as políticas educacionais apenas reproduzem o *status quo*, no sentido de que procuram atender à razão instrumental, o que leva a educação a resultar em semiformação como afirmam Adorno (1995) e Horkheimer (2011).

Observa-se que a falta de políticas de formação de professores para esta modalidade de educação implicou tanto a improvisação do perfil quanto da carreira dos professores da educação profissional.

Outro aspecto da trajetória profissional relevante para a construção da identidade e profissionalidade docente que se destaca nas histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa diz respeito à formação inicial e continuada, tratadas a seguir.

3.4.2.2 Formação inicial e continuada

Para Dubar (2005), a formação é um aspecto relevante para constituição da identidade profissional, haja vista que durante o processo de formação são construídos conhecimentos significativos ao exercício da futura profissão.

No que se refere à formação inicial, verificou-se que dos docentes pesquisados, o professor Antonio Gerardo ingressou ainda quando fazia curso técnico na então Escola Técnica

Federal do Piauí; os professores Ayrton Brandim e Francisco Reis iniciaram por meio de curso do programa PREMEN, um convênio da UFPI com a Secretaria Estadual de Educação, com o curso de Licenciatura em Mecânica; o professor Vilson Rêgo possuía curso superior em Engenharia Mecânica, como se pode ver nos excertos a seguir:

> No terceiro ano, me preparando para concluir e ingressar no mercado de trabalho, surgiu um curso para professor de oficina, os chamados mestres- escola, que tinham muita habilidade no ofício, mas não tinham formação docente. (Antonio Gerardo)
>
> [...] eu fiz o curso do PREMEN - Programa de Extensão e Melhoria de Ensino, foi ofertado pela UFPI, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, passei para o curso de Mecânica e a partir daí, depois de formado, a minha turma em peso foi chamada para iniciar no magistério. (Ayrton Brandim)
>
> [...] apareceu um convênio da Secretaria de Educação do Estado do Piauí com a Universidade Federal do Piauí e o MEC, criando uns cursos especiais para a formação de mão de obra qualificada para atuar em escolas profissionalizantes, que o Governo Federal estava criando através do programa PREMEN– Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. E me inscrevi para uma das vagas para licenciatura em disciplinas específicas do currículo do segundo grau, com habilitação em Mecânica. (Francisco Reis)
>
> O meu sonho era ser professor, desde pequeno. Recém-formado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Pernambuco, em 1978, eu cheguei aqui em 1980 e aproveitei a oportunidade para ingressar na Escola Técnica Federal do Piauí. (Vilson Rêgo)

Imbernón (2011) chama a atenção para o fato de que a formação docente tem início, ainda, nas experiências discentes, a partir de concepções e crenças, e continua ao longo de sua atuação profissional, como se pode constatar nas histórias de vida dos professores.

Ao adentrar o espaço escolar e desenvolver suas atividades pedagógicas o professor constrói sua profissionalidade, ou seja, ele busca incessantemente uma identidade ou um perfil profissional, a partir de habilidades, atitudes e saberes construídos ao longo do processo de profissionalização docente.

No Estado do Piauí, verifica-se que a adoção de medidas por meio de programas emergenciais de formação de professores para atuar no ensino técnico foi significativa a partir do estabelecimento de parceria com a Universidade Federal do Piauí, com oferta desses cursos. Constata-se, ainda hoje, na relação do quadro docente do curso de Mecânica do *Campus* Teresina Central, a atuação de professores que participaram desse modelo formativo, que contemplou, principalmente, os professores do curso de Mecânica[9].

A formação inicial foi considerada por muito tempo suficiente para o exercício do magistério, de modo que a atividade docente seria essencialmente instrumental e ao professor

[9] O apêndice A apresenta a relação dos professores do curso de Mecânica que atuam (ram) no período compreendido pelos três momentos institucionais abordados neste estudo.

caberia apenas o domínio de conhecimentos técnicos e científicos. Para Nóvoa (1995b) a formação inicial apresenta características constituídas na sua gênese, no entanto, não mais deve ser entendida como o *locus* que encerra a aquisição da competência necessária ao ser professor.

Nesse sentido, observa-se na formação inicial desses professores, o que a teoria crítica denuncia como cultura burguesa e Roggero (2010) considera uma cultura afirmativa, a qual exige do indivíduo um comportamento de adaptação ao sistema econômico e político vigente.

Nesse caso, vê-se que a ideia de educação como emancipação de Adorno opõe-se a esse processo educacional que busca a formação das pessoas ajustadas, ou formadas da sociedade atual. Para Adorno, a possibilidade de transgressão do *status quo*, da semiformação, só pode ocorrer por meio da autorreflexão crítica. Sendo assim, a reflexão e a formação crítica devem ser ponto de partida de uma práxis que resista às imposições do sistema capitalista e articule iniciativas educativas, políticas e sociais, com vistas à emancipação individual e coletiva.

Se a formação inicial é a condição necessária para o ingresso à docência, a formação continuada implica o desenvolvimento da profissionalidade docente, contrapondo-se ao modelo da racionalidade instrumental.

Nesse sentido, observa-se na trajetória de vida dos professores investigados, em diversos momentos, o esforço por uma formação continuada que lhes proporcionasse conhecimentos de forma a redimensionar o papel de sua formação inicial e atuação profissional.

O professor Antonio Gerardo destaca que a ânsia e a necessidade de melhor qualificação profissional proporcionaram-lhe a busca por um curso superior, uma das maiores dificuldades encontradas à época. Entretanto, ele e os demais professores, que estavam na mesma situação, buscaram essa qualificação, montando um cursinho pré-vestibular para os docentes interessados em fazer o vestibular para a UFPI, como ele mesmo afirma:

> Fiz opção pelo curso de Artes industriais. Como não havia, na UFPI, um curso de licenciatura que habilitasse para o ensino de segundo grau com o qual eu me afinasse, eu fiz esse para o primeiro grau. (Antonio Gerardo)
> Depois, fui indicado para fazer o curso de especialização no Rio de Janeiro com duração de seis meses no Centro de Estudos de Pessoal do Ministério do Exército, conhecido como escola pedagógica, o que teve uma influência muito grande e serviu de suporte para modernizarmos os cursos, que tinham poucos laboratórios e uma prática incipiente. Esses cursos abriram os nossos olhos para uma escola mais moderna, mais atual, com currículo mais integrado. (Antonio Gerardo)

> E a minha ascendência se deu, como toda a escola, com a criação do Departamento de Pedagogia e Apoio Didático e do Departamento de Ensino, que cuidavam bem da carreira docente. Eu tive a oportunidade de fazer vários cursos, de educação continuada, participar de seminários, simpósios. Eu era chamado para participar de tudo e isso foi se somando à minha carreira de docente. Tive muita oportunidade de me reciclar, me atualizar, fazer coisas novas, incrementar. (Antonio Gerardo)

E conforme se vê nos relatos dos demais professores a seguir:

> Então eu destaco a preocupação da Escola na formação pedagógica. No começo a gente tinha uma formação pedagógica. Quando o professor era recebido na Escola Técnica, eu me lembro que davam disciplinas pedagógicas para a gente, faziam treinamento. O outro local foi no SENAI, onde diferente de outras instituições, há uma formação continuada mesmo, periodicamente tem que fazer formação continuada nas disciplinas pedagógicas e nas outras disciplinas também. Isso influencia demais o trabalho de sala de aula, porque a gente fica sempre atualizado pedagogicamente, como também nas disciplinas específicas. E diferentemente tanto no Estado quanto no Instituto, a educação continuada específica depende mais do professor do que da instituição chegar e dizer assim: "você está precisando de quê?" Se o professor quiser, ele vai, se ele não quiser, ele passa 30 ou 40 anos sem fazer nada. (Ayrton Brandim)
>
> Eu fiz o curso de Licenciatura com habilitação em Mecânica. Eu fiquei maravilhado com o curso, vi máquinas, componentes, cálculos, tudo o mais, eu senti mais a necessidade de me aprofundar na área de Mecânica [...]. Aí eu procurei o SENAI-Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, que ofertava uma qualificação entre 150 e 300 horas de curso em atividades específicas. Fiz o curso de tornearia mecânica, mecânica de autos, gasolina, mecânica a diesel, soldagem... tudo isso para me aprimorar dentro da engenharia. [...] Depois dessa formação eu fui para a Escola Técnica e fiz uma especialização no curso de Metrologia, no CEFET-MG. [...] eu fui aprovado no Mestrado de Engenharia de Materiais. [...] Terminei o Mestrado antes do tempo esperado, recebi até uma menção, porque eu consegui fazer em dois anos e antigamente era em três. Fui fazer o Doutorado logo a seguir, e o que era em quatro anos e eu fiz em três também. (Ayrton Brandim)
>
> Mas eu sempre busquei ser o melhor, não para as pessoas, mas para mim. Era obrigatoriedade de a Escola Técnica contratar professores que tivessem licenciatura. Mas eu entrei aqui como engenheiro e senti a necessidade de me qualificar melhor. Então eu fiz um curso de Licenciatura em Mecânica, para que pudesse ter acesso à prática pedagógica. [...]sem formação pedagógica a gente vem bruto, não tem a dinâmica nem o domínio da prática pedagógica. Com esse curso, minha desenvoltura melhorou com os alunos, mudou muito e eu pude realmente ver que é muito importante a parte pedagógica. Por mais que você seja engenheiro, que saiba calcular, desenvolver, fazer projetos, não basta só o domínio de conteúdos. (Vilson Rêgo)
>
> Desde que eu entrei aqui, já fui diretor de Administração, de Relações empresariais, de Projetos Especiais, Coordenador do PRONATEC e isso me valeu uma experiência de vida fantástica. Eu senti mais uma vez a necessidade de me qualificar, para não ficar bitolado naquele sistema antigo. Fiz Especialização, Mestrado e Doutorado em Engenharia, e isso também valeu. (Vilson Rêgo)
>
> Fiz uma Especialização em Prática de Laboratório e Controle de Qualidade, em Belo Horizonte, depois o Mestrado na Universidade Federal de São Carlos, a UFSCar. O acesso ao mestrado foi muito marcante. [...] A realização desses cursos melhorou os conhecimentos na área, as práticas. Foram muitos os conhecimentos e informações que adquiri. A experiência que a gente adquire nesses cursos de qualificação, serve para dar uma melhorada, embora eu seja o mesmo professor José Francisco dos Reis Sobrinho. Cada passo que você dá aumenta a sua visão. A sala de aula é um aprendizado constante. (Francisco Reis)
>
> Foram cinco anos de Escola Técnica, mas vivenciei diretamente apenas dois, pois os outros três anos eu estava na pós-graduação na Universidade de São Carlos, São Paulo. E continuei por mais tempo no Doutorado. (Francisco Reis)

Como se pode verificar pelos excertos das histórias de vida dos sujeitos estudados nesta pesquisa, a formação continuada surge como uma necessidade subjetiva, que abre novas

possibilidades de aprimoramento dos conhecimentos e de novas práticas docentes, por meio de ações reflexivas sobre as experiências construídas.

Além desse aspecto subjetivo, pode-se dizer com Adorno e Horkheimer que os indivíduos estão inseridos em um contexto sociopolítico que os submete ao esquema de dominação da sociedade capitalista, cujos processos formativos de treinamento dos trabalhadores, não favorecem à articulação e integração entre a formação geral e a formação profissional visando apenas atender às demandas do setor produtivo.

Como se pode depreender pelas histórias de vida dos professores, a preocupação com a formação continuada, tanto na busca por uma formação específica de sua área de atuação, quanto por formação pedagógica, configura esse esforço de qualificação e requalificação, com vistas a preencher de forma espontânea lacunas de sua formação pedagógica. Além disso, pode-se inferir, também, que a formação continuada visava à aquisição de competências e qualificação para atender as exigências das políticas educacionais frente à nova institucionalidade.

Esse esforço por capacitação remete ao que Roggero (2010) explicita sobre o processo de formação na sociedade capitalista:

> [...] as pessoas se qualifiquem/requalifiquem cada vez mais e melhor para um mundo do trabalho que não exigiria tanto esforço físico e mental. Mas o esforço que se exige é maior. É emocional e é anunciado nos discursos acerca dos novos requisitos de qualificação. Tais requisitos são predominantemente tácitos, moldam o indivíduo ao dizerem respeito à capacidade de adaptação à mudança, à flexibilidade, à integração em equipes virtuais, ao aprender a aprender, saber, fazer e ser. (Roggero, 2010, p. 215-6)

Essa capacidade de adaptação e flexibilidade possibilitou aos docentes, em estudo, desempenhar várias funções. Nesse sentido, os professores vão aderindo à organização político-administrativa da instituição, nos diferentes contextos, assumindo cargos de: Supervisão pedagógica, Coordenador da área específica, Diretor do Departamento de Administração, Presidente do Exame Classificatório, Presidente da Comissão Permanente de Magistério, Presidente da Comissão de Ética, Tesoureiro da Caixa Escolar e membro da FUNADEPI, como enfatiza o professor Antonio Gerardo. Diretor do PREMEN, Coordenador de curso, de Estágio, de Química e Física, Gerente do Ensino Básico e Técnico, Diretor de EaD, Diretor de Pesquisa, e por fim Pró-Reitor de Pesquisa, no caso do Professor Ayrton Brandim. Diretor de Administração, de Relações Empresariais, de Extensão, de Projetos especiais, Coordenador do PRONATEC, no caso do professor Vilson Rêgo; e Coordenador de pesquisa, do curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, no caso do Professor Francisco Reis.

Observa-se pelos relatos dos professores que houve um incremento nas políticas públicas para a Educação profissional a partir dos anos de 1990, com a política de expansão e descentralização das escolas técnicas e a elaboração da nova LDB 9.394/1996, que apresentou a educação profissional como uma modalidade de educação.

Isso reforça o que afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de que a nova LDB, proporcionou a Reforma do Ensino Técnico e o desenvolvimento de ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional e demandou do quadro de professores novas competências e habilidades ao exercício da ação docente, como se pode ver nos relatos dos professores:

> No CEFET-PI eu me vejo assim num grau mais elevado, porque com a cefetização, a Escola foi autorizada a abrir os cursos superiores. Foi uma festa muito grande. Pena que eu não cheguei a ser professor de um curso superior. (Antonio Gerardo)
>
> Quando passamos de Escola Técnica para CEFET, os professores ficaram empolgados porque iam dar aula no ensino superior, mas havia exigências. Então, quando boa parte dos docentes perceberam que não estavam aptos a dar aula no ensino superior, foi como um balde de água fria em muitos colegas, porque exigia titulação para fazer parte do curso. (Ayrton Brandim)
>
> Quando a Escola se transformou em Centro Federal e instituíram-se os cursos superiores, veio a mudança, novos cursos. [...] porque o pessoal da Mecânica se qualificou. A maioria dos professores são doutores. Os outros cursos não cresceram como o nosso cresceu. Dessa forma nós somos mais respeitados pela qualificação, pela ousadia de criar um curso superior em Engenharia, de fazer um mestrado em Engenharia dos Materiais. (Vilson Rêgo)
>
> Então, na época de CEFET-PI era um estudante de pós-graduação. Quando retornei à instituição após o Doutorado, no final de 2004, fiquei muito empolgado como professor, vendo o potencial dessa instituição, o ensino superior já tinha sido implantado. (Francisco Reis)

Desse modo, as políticas para a Educação profissional geraram configurações institucionais - ETFPI/CEFET-PI/IFPI - que determinaram os requisitos de qualificação docente e exigiram uma reconfiguração do perfil dos professores, trazendo implicações para a constituição da identidade e profissionalidade docente.

Pode-se dizer, por conta disso que, do ano de 1998 para o ano de 2007, aumentou bastante a quantidade de mestres, de 10 para 68, e de doutores, de 01 para 13, conforme mostram os quadros 1 e 3, chegando, em 2009, ao efetivo de 92 mestres e 15 doutores, no momento de configuração do IFPI, dando um salto considerável no ano de 2017 para um efetivo de 576 mestres e 145 doutores (Quadro 8).

Em relação aos professores do curso de Mecânica, verifica-se um crescimento substancial no que respeita ao qualitativo, haja vista que no ano de 2017, dos 26 professores do curso de Mecânica, 12 são mestres e 3 doutores, como se pode ver no Quadro 11.

Diante disso, pode-se inferir que as configurações por que passou a instituição proporcionaram tanto um crescimento profissional quanto uma maior valorização da identidade docente, como mostram os excertos das histórias de vida:

> A Escola Técnica Federal do Piauí tinha a missão de trabalhar a educação profissional e ampliar seus horizontes. A minha identidade profissional de certa forma foi valorizada como docente na área profissional, pois tive muitas chances de me qualificar. (Antonio Gerardo)

Além disso, com a nova configuração administrativa em nível federal, surge a necessidade de estruturar os cargos públicos que foram normatizados pela Lei nº. 5.645/1970. O professor Antônio Gerardo vê esse momento como bastante significativo para o seu desenvolvimento profissional, tanto no aspecto estrutural quanto organizacional:

> Foram criados quatro departamentos importantes: o Departamento de Administração, do qual eu cheguei a ser titular, o de Ensino, o de Pedagogia e Apoio Didático, e o de Pessoal. Foi um momento de muita importância com ênfase nos planejamentos, com criação de várias coordenadorias, e paralelo a isso teve a formação continuada. Esse foi um momento extremamente significativo. A Escola ganhou uma estrutura muito melhor, principalmente na estruturação dos cursos. (Antonio Gerardo)

Esse momento institucional, segundo o relato do professor Antonio Gerardo, foi muito importante, principalmente com a Lei 5.691/1971, que trouxe significativas mudanças para a instituição e para o corpo docente. Um deles foi a criação de concurso público de provas e de títulos para docente o que, entretanto, não ocorreu de imediato, pois a política interna de pessoal docente continuou mediante comprovação de experiência e reconhecido saber na área de atuação, com exigência apenas do 2º grau. Ademais, a indicação para o provimento de vagas ocorria por influência política, conforme relata esse professor:

> A indicação para a docência era pelo mérito. Eu iniciei a docência muito cedo, quando eu voltei ao terceiro ano recebi o convite da direção da escola. Não havia exatamente uma política da educação na contratação dos professores. O número de professores era pequeno e a escola era praticamente um negócio de família. Algumas famílias de Teresina empregavam ali os seus descendentes, os professores e os diretores. (Antonio Gerardo)

Nessa forma de acesso à carreira docente, ficou patente o modelo que reproduz e legitima a estrutura de dominação que visa a interesses de uma sociedade capitalista. Durante muito tempo, só tinha acesso ao quadro de funcionários da instituição, profissionais oriundos de famílias privilegiadas da sociedade. O processo democrático de ingresso à carreira docente somente ocorreu em 1991, com o primeiro concurso público de provas e títulos. Entretanto, o ingresso de professores no curso de Mecânica mediante concurso público só veio a ocorrer em 1994, a exemplo dos professores Ayrton Brandim e Francisco Reis.

Nessa seção, procurou-se compreender a trajetória pessoal e profissional na constituição da identidade e profissionalidade docente dos professores de Mecânica do IFPI, destacando os aspectos que influenciaram a escolha e o ingresso na profissão docente, bem como a formação inicial e continuada.

No item, a seguir, passa-se à analise do significado pessoal e social da profissão docente com base nas narrações das histórias de vida dos professores do curso de Mecânica do IFPI.

3.4.3 Significado pessoal e social da profissão docente

Dubar (2005) chama a atenção para o caráter discursivo da identidade, uma vez que o processo biográfico de sua construção é uma elaboração de si pelo próprio sujeito, a partir de suas experiências relatadas em sua trajetória de vida. Desse modo, a identidade sofre influência de sua subjetividade, pelas crenças, gostos, valores, sentimentos e emoções quando o sujeito passa ao outro quem é ou como deseja ser visto. Portanto, as histórias de vida refletem a imagem que o sujeito tem de si e a que ele quer os outros tenham dele.

Sendo assim, a identidade profissional docente se constrói com base no significado pessoal e social que este confere a sua docência. A construção da identidade docente perpassa a vida profissional desde a escolha da profissão, a formação inicial e os espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, também eivados de contradições e conflitos próprios da sociedade capitalista em que se insere.

Nesse sentido, convém compreender que imagem os professores de Mecânica do IFPI têm de si mesmos e de que forma eles são percebidos socialmente, o que se faz, a seguir, com base nos excertos de suas histórias de vida:

> Eu fui dar aula de Eletricidade e me senti realizado, pois vi que era a minha vocação. Eu fiz o estágio no curso de Eletromecânica na própria instituição. Valeu a minha experiência profissional e a docência, o que me fez ganhar espaço dentro da escola, entre os colegas. (Antonio Gerardo)

> Na condição de professor, na minha modéstia, nunca dei trabalho para coordenador e nem para diretor. Eu sempre os ajudava em alguma coisa, o meu trabalho como docente era bem-visto. Um fato que gostaria de destacar, foi quando eu estava com apenas seis meses de professor efetivo, para surpresa minha, o diretor me chamou e comunicou que eu ia fazer um curso na área de Eletrotécnica no Rio de Janeiro. Isso foi marcante, porque eu era muito jovem e tive essa oportunidade de conhecer o Rio. (Antonio Gerardo)

> A minha carreira docente, que foi sempre ascendente, não me trouxe grandes vantagens econômicas, mas me permitiu criar minha família com dignidade. A ETFPI representa praticamente tudo na minha vida, porque foi onde me formei e depois ingressei como docente. O meu amor pela Escola é maior do que pela Universidade Federal, onde eu tive a oportunidade de ser professor e não quis. Eu sou técnico de

> nível médio, operário. Se fosse preciso eu exerceria outras profissões, mas não foi necessário. Só a docência foi suficiente para me realizar profissionalmente. (Antonio Gerardo)
>
> Na minha história de vida profissional docente, eu coloco como compromisso com a educação o amor à prática docente. Não se deveria ir para o magistério na ânsia de ganhar dinheiro ou de sobreviver, até porque não é uma profissão que dá muito dinheiro, mas a satisfação pessoal para quem abraça o magistério. (Antonio Gerardo).
>
> Todo professor é um espelho para seus alunos. Pode ser uma imagem boa ou ruim, desfocada. Mas o aluno copia muito do professor. Um fato marcante foi de um ex-aluno meu, que trabalhou na CEMIG como técnico, em Minas Gerais e se aposentou. No pronunciamento de aposentadoria, frente aos colegas, ele citou várias vezes o meu nome, como ex-professor dele, a quem ele devia a sua carreira de técnico. Eu achei esse fato muito lisonjeiro, porque os nossos alunos passam pela gente e vão, seguem em frente. Muitos deles chegam a galgar postos muito mais altos do que a gente galgou. (Antonio Gerardo)

Como se pode observar, pelos relatos do professor Antonio Gerardo, na constituição de sua identidade profissional, sobressai o aspecto vocacional, uma vez que este docente demonstra desde cedo o pendor e o gosto pessoal pela profissão, essenciais ao seu exercício, os quais foram cultuados ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Como registra em sua história de vida, esse docente procurou realizar diversos cursos e atividades com vistas a suprir as lacunas de base teóricas e práticas de sua formação inicial.

No que respeita ao significado pessoal atribuído à docência, infere-se que sua autoimagem reflete um docente cuja vocação e compromisso são valores de referência. É um profissional dedicado à educação, seguro de si e responsável por seu fazer pedagógico, que se sente parte da instituição, pela qual nutre sentimento de afeto, de pertença. Soma-se a isso, o fato de sentir-se realizado na profissão e gozar de reconhecimento, demonstrado pelas diferentes funções assumidas no decorrer de sua vida profissional.

Quanto ao significado social da profissão, sua identidade profissional constitui uma referência docente, uma vez que para ele “Todo professor é um espelho para seus alunos”. Ademais, sente-se reconhecido, em sua individualidade pelos seus pares e pela instituição, tendo em vista que seu trabalho sempre foi bem visto e requisitado, mesmo após a sua aposentadoria.

> Quando cheguei à sala de aula resolvi aplicar primeiramente uma avaliação diagnóstica. Eu fui conhecer a turma e me inteirar das necessidades e vi que eles não sabiam ler, não sabiam a tabuada. Então comuniquei ao coordenador que para ficar em sala de aula eu teria que mudar todo o cronograma da turma para alfabetizar e ensinar a tabuada, para posteriormente ensinar a disciplina da 5ª série. Veio uma equipe da Secretaria de Educação saber porque eu estava procedendo dessa maneira e eu disse que se algum dos técnicos fosse para a sala e conseguisse ensinar qualquer um daqueles conteúdos, eu sairia da sala. E eles me acompanharam durante seis meses e viram como foi o trabalho com os alunos. No final do ano, fizeram elogios pela minha atitude, e isso me marcou bastante. Então eu disse: eu acho que vou ficar mesmo no magistério, e eu estou até hoje. (Ayrton Brandim)

Fiz o curso de tornearia mecânica, mecânica de autos, gasolina, mecânica a diesel, soldagem... tudo isso para me aprimorar dentro da engenharia. Eu sou um cara que não precisa de um estagiário. Eu vou lá e mexo numa máquina, pois eu sei fazer. (Ayrton Brandim)

Como professor foi assim, a Escola me abriu as portas, ela me deu oportunidade de me qualificar e ser um profissional melhor na área. Agora, essa oportunidade é dada para todos, mas poucos querem. É como eu disse para os meus alunos do Mestrado: "a qualificação é importante, mas se manter atualizado é mais importante ainda". Então, não adianta ser professor e não procurar produzir, não procurar orientar, não correr atrás de projetos. Eu tenho vários colegas doutores e que não fazem isso e eu fico me perguntando onde é que fica a consciência de um cidadão desses. A gente investe o dinheiro público nele, ele faz o Mestrado, o Doutorado e pronto. (Ayrton Brandim)

A minha vida foi viver mesmo enclausurado em laboratórios. Eu não tinha hora para chegar em casa, e nem para sair. [...] O impacto é muito maior ainda, porque quando você retorna, quer fazer aquilo que viu lá, e vê que tem que sair lapidando, cavando pedacinho por pedacinho. [...]. Eu entrei na ETFPI em 1994, nós estamos em 2017. E hoje é que eu tenho um pequeno espaço para fazer as minhas pesquisas. Eu venho colhendo, né? Você não vai encontrar nunca um ambiente especifico para cada um professor. Você tem que criar o seu ambiente e isso é difícil, principalmente quando você tem uma gestão que lhe trava, ou pode ter tudo mais fácil quando você tem uma gestão que ajuda. (Ayrton Brandim)

Quando falaram da cefetização, os professores do curso de Mecânica se reuniram e resolveram comprar essa briga e eu fui um deles. Tive a honra de participar da comissão, de fazer parte, de escrever o projeto de cefetização, presidida pela professora de Mecânica, Carmem Sinotti. O que era mais interessante era que o curso de Mecânica sempre saía à frente nessas oportunidades [...] juntei o pessoal e criamos o primeiro conselho do curso de Engenharia. Montamos a comissão, estruturamos todo o projeto. Na realidade, a gente estava prevendo a questão da verticalização. Já havia o curso técnico de Mecânica e o próximo passo seria a criação do curso de Engenharia Mecânica, o primeiro do Estado do Piauí. Fui presidente da comissão por um ou dois anos e por questões eleitorais, depois eu fui retirado e colocaram outro para finalizar o processo. [...] Quando eu ingressei na ETFPI eu era licenciado. Os outros professores de Mecânica eram de nível técnico, professor de física, engenheiros ou tinham feito Esquema I ou II. Por eu ter feito licenciatura, o pessoal pensava que eu não tinha muito conhecimento da área específica. Mas os cursos de formação que eu fiz por fora me deram um cabedal de conhecimento para discutir com qualquer um dos colegas engenheiros e eu estava apto para lecionar qualquer uma das disciplinas que eles me davam. Chegou ao ponto de eu ter que lecionar oito disciplinas diferentes. (Ayrton Brandim)

Eu tento fazer a minha parte, não vou dizer que eu sou um exemplo de professor. Mas quando eu comecei a discutir o curso de Engenharia Mecânica, que eu chamei os colegas para montarem o curso de Mestrado, o primeiro e único em Engenharia de Materiais foi o nosso e ninguém fala sobre isso. (Ayrton Brandim)

Nesses três momentos da instituição Escola Técnica, CEFET-PI e IFPI, eu fui me formando, estou sempre em construção. Se hoje eu fosse depender somente da política institucional, eu seria só um Doutor, sem ter essa estrutura. Eu consigo deitar e dormir, porque eu sei que aquele recurso que foi investido em mim, eu estou trazendo o retorno. Hoje temos um laboratório de ponta dentro do Instituto. Quando eu disse que a gente ia comprar um microscópio de varredura, disseram que eu era louco. (Ayrton Brandim)

[...]
Não há diferença entre o exercício da docência entre o professor Brandim da Escola Técnica, do Centro Federal e do Instituto. O que ocorre são aprimoramentos. Eu sempre fui preocupado em aprender, estou sempre buscando, correndo atrás dos

> projetos. Eu tenho várias visões do Instituto, por que nós estamos desde o extremo Norte ao extremo Sul, de Leste a Oeste, podemos atender a nossa população tranquilamente, como o reitor sempre fala: o Instituto tem que ter os melhores professores, a melhor estrutura. Mas o que é que falta para ele poder deslanchar? O que falta é compromisso. [...] não estou dizendo que todos, mas uma boa parte não tem aquele compromisso de ficar no *campus*, de atender ao aluno. (Ayrton Brandim)
>
> Eu acho o seguinte: quando você entra em uma formação, que vai ser docente, você tem que mudar sua cabeça, vai começar a formar, vai ajudar alguém a crescer. Deve dar o exemplo, discutir com os alunos, conhecê-los. (Ayrton Brandim)
>
> O que eu mais gosto no exercício da docência é a consideração que o aluno tem, a empatia que o aluno cria com o professor. Os meus alunos têm. Eu dou uma liberdade total para eles. Eu chego no aluno, converso, explico, discuto e tal. Eu só chego assim: "eu quero resultados". [...] Eu acho que faço a minha obrigação. Eu sou dedicado. [...] Eu acho que eu sou um profissional. E a gente se constitui educador estudando, vivendo, quebrando a cabeça... tem horas que eu me considero um educador, eu não mereço tanto, eu sou só um profissional. (Ayrton Brandim)

Com base nos relatos do professor Ayrton Brandim, depreende-se que sua identidade profissional docente se constitui a partir de compromisso profissional, da ética e da proatividade concernentes ao seu fazer docente. Se por um lado, sua imagem pessoal demonstra segurança, autoconfiança e iniciativa, uma vez que sempre busca reconfigurar e ressignificar os espaços institucionais, por outro lado, ele se ressente em não ser reconhecido por seus pares e pela própria instituição.

Esse docente se referencia como alguém que não se acomoda, além de dominar a práxis docente também articula atividades organizacionais e busca capacitação para si e para os seus pares. Considera-se um professor colaborador, em constante evolução, que se engaja nos projetos da instituição, demonstrando forte sentimento de pertencimento.

> [...] o meu sonho era ser professor, desde pequeno. Então, eu aproveitei a oportunidade para ingressar na Escola Técnica Federal do Piauí. Eu cheguei aqui em 1980, vou fazer 38 anos aqui na casa. Mas eu sempre busquei ser o melhor, não para as pessoas, mas para mim [...] O sentimento de estar na sala de aula, sendo professor é a alegria de conquistar aquele sonho. (Vilson Rêgo)
>
> Sem formação pedagógica a gente vem bruto, não tem a dinâmica nem o domínio da prática pedagógica. Com esse curso, minha desenvoltura melhorou com os alunos, mudou muito e eu pude realmente ver que é muito importante a parte pedagógica. Por mais que você seja engenheiro, que saiba calcular, desenvolver, fazer projetos, não basta só o domínio de conteúdos. (Vilson Rêgo)
>
> No tempo de Escola Técnica, em pleno regime militar, não tinha limite de tempo do gestor, a gente sentia que o gestor se comportava como o regime militar, ditatorial. As coisas não tinham flexibilidade, era determinação e se tinha que fazer. E todo mundo era disciplinado, porque naquela época não podia expressar seus pensamentos, porque era taxado de comunista, era preso. Como estudante, eu fiz muito isso, ia para a rua, lutar contra a Ditadura, junto com os colegas. Depois eu me formei, me casei, tive filhos e não podia pensar mais em fazer essa rebeldia e nem me expressar. [...] O professor não tinha autonomia para ministrar as aulas como desejava junto com aos seus alunos. Tudo já vinha pré-determinado, o horário era rigoroso... sem uma flexibilidade, era ruim. (Vilson Rêgo)

> Desde que eu entrei aqui, já fui diretor de Administração, de Relações Empresariais, de Projetos Especiais, Coordenador do PRONATEC e isso me valeu uma experiência de vida e profissional fantástica. Eu senti mais uma vez a necessidade de me qualificar, para não ficar bitolado naquele sistema antigo. Fiz Especialização, Mestrado e Doutorado em Engenharia, e isso também valeu. Eu acompanhei as mudanças. Sempre procurei ser o melhor não para as outras pessoas, mas para mim mesmo. Eu gosto de desafios, eu não quero ser um professor qualquer, e isso é uma coisa que eu gosto. Eu podia estar há sete anos aposentado se eu quisesse, mas eu continuo trabalhando, dando minhas aulas, porque eu gosto e me sinto muito realizado como professor. É tanto que eu abandonei o emprego que eu tinha de engenheiro no Departamento de Estradas e Rodagens do Piauí para me qualificar e dar aulas aqui. (Vilson Rêgo)

> Quero continuar dando a minha contribuição. Já passaram por mim, nesses 37 anos, mais de 20 mil alunos. Então, isso é gratificante. A gente vê muitos deles realizados, com sucesso, com nossa contribuição para que eles chegassem lá. Muitos alunos daqui estão no mercado de trabalho, muitos deles passaram por mim e eu me sinto realizado por isso. (Vilson Rêgo)

> O professor Vilson é um professor que é tido como aquele que briga. Mas sou uma pessoa humilde, simples, dedicada ao trabalho, que gostaria de ver o Instituto em outro patamar, porque o que a gente tem visto é que ele tem regredido. (Vilson Rêgo)

> Minha maior satisfação em ser professor, pois ao concluir o curso, muitos alunos vêm me abraçar, dizendo que estão empregados, que passaram em concurso público. Isso é muito gratificante, porque se cumpriu a nossa missão. Só para ter uma ideia, da primeira turma do curso de Bacharelado em Mecânica, há 5 alunos que hoje são colegas professores. Fizeram concurso público, inclusive dois coordenadores, que foram meus alunos. A gente vê que o nosso trabalho valeu a pena. (Vilson Rêgo)

> Apesar de todos os obstáculos eu sou um professor satisfeito em ser professor. Tenho uma história grande e não penso ainda em me aposentar. (Vilson Rêgo)

As falas do professor Vilson Rêgo levam a inferir no que se refere a sua identidade pessoal, que há uma anterioridade manifesta pela carreira docente e que o magistério foi a realização de um sonho de infância. Na constituição de sua identidade docente se revela um indivíduo humilde, dedicado ao trabalho e que está em busca de constante aprimoramento pessoal e, apesar dos obstáculos, sente-se satisfeito com sua escolha profissional e gratificado com o reconhecimento dos alunos.

Quanto ao significado social da docência, ele é visto como alguém que está em constante embate na instituição e sua realização profissional se efetiva em ver o sucesso dos alunos que ingressam no mercado de trabalho.

> Então eu fiz a graduação para ser professor, com habilitação em Mecânica. Eu sou licenciado, não sou engenheiro, eu sou professor. [...] Eu me identifiquei com a profissão docente e foi aquilo que eu escolhi também. Esqueci até as outras opções que teria feito e fui para a docência mesmo. (Francisco Reis)

> Comecei a construir minha identidade de professor nos meus primeiros dias de aula. Da mesma forma que eu ministrava aula na escola de primeiro grau, em Valença, interior do Piauí, eu mantive o mesmo comprometimento no ensino técnico, de nível médio e no ensino superior. (Francisco Reis)

> Quero destacar um fato marcante na minha história de profissional docente: eu ter ingressado mediante concurso público de provas e títulos na Escola Técnica Federal do Piauí, pois quando eu fazia o curso de Licenciatura em Mecânica na UFPI, eu já idealizava ser professor dessa instituição. Foi um sonho realizado. Foi muito importante para a construção da minha identidade docente, chegar até aqui, construir o perfil que a gente assumiu, chegar até onde cheguei. (Francisco Reis)

> Então, o professor tem que ter o cuidado para não confrontar, mas aproveitar aquilo que o aluno está trazendo e levar ao outro que não teve acesso àquela informação. Eu sempre dei oportunidade para os meus alunos interagirem, contribuírem com a minha aula, expressarem a criatividade. (Francisco Reis)

> Para mim, ser professor vai além da sala de aula, muito além, de outras atividades. Por exemplo, participo de projetos importantes para meu crescimento profissional e institucional. (Francisco Reis)

> A boa convivência com os meus colegas, os resultados com os alunos, que eu considero meus clientes e procuro tratar da melhor maneira possível, é o retorno que eu tenho de ambas as partes. Isso para um professor é o maior prêmio, ver seus alunos ter grandes conquistas, vê-los brilhar lá fora. (Francisco Reis)

> Para ser e atuar como um docente é interessante que a gente se prepare para isso. Se não tem a vocação, mas tem a disciplina, você pode se adequar e fazer tudo que um docente tem que fazer. Se você tem a vocação, facilita. Agora, não é porque não tem a vocação que não pode ser um professor e dar grandes contribuições para a instituição ou para os discentes. A gente se constrói profissional. (Francisco Reis)

> Eu vejo que é possível se construir um profissional da educação com a ajuda da instituição. É preciso fazer autoavaliação, não é fácil para ninguém fazer autorreflexão. Mas vendo os bons resultados dos meus clientes, que são meus alunos, de cuja formação participei, eu me vejo como professor que traz grandes contribuições para os alunos, a instituição e a sociedade. Mesmo com as dificuldades, a gente está sempre disponível para contribuir com o crescimento da instituição. Então eu me vejo um professor assim, que está sempre disposto a dar a sua parcela de contribuição. (Francisco Reis)

O professor Francisco Reis considera a docência um sonho realizado, construindo a imagem de um profissional comprometido com a profissão docente.

Observa-se certo altruísmo quando se refere à escolha da profissão docente, pelo fato de ser licenciado e haver ingressado na instituição por meio de concurso público. Reconhece que a profissionalidade docente não deve estar circunscrita à sala de aula, mas vai além desta, por meio de projetos e outras atividades desenvolvidas que resultam tanto no crescimento profissional quanto institucional.

As histórias de vida dos docentes investigados revelam um comprometimento com a docência, mostrando que sua realização profissional decorre do ser e estar na profissão. A busca constante por uma formação continuada mostra que esses docentes reconhecem o valor e a importância da formação pedagógica intencional no desenvolvimento de sua identidade e profissionalidade docente, o que implica a compreensão da práxis como uma atividade social transformadora.

Um aspecto que chama a atenção nas histórias de vida dos professores de Mecânica é a positividade com que destacam o seu papel de profissional docente. Em um cenário em que os tabus acerca do magistério e a realidade da docência no Brasil são fortemente evidenciados por estudos e destacam a desvalorização e sentimento de não reconhecimento social, adoecimento de professores, principalmente da educação básica, observa-se que na educação profissional, nas histórias de vida dos professores de Mecânica, estes dispensam uma relação positiva com a atividade docente, chegando inclusive a se manterem na ativa mesmo com tempo suficiente para a aposentadoria.

A análise das políticas de formação de professores da educação profissional, assim como a falta, por muito tempo, de um plano de carreira docente, reproduzem em grande parte essa representação negativa sobre a profissão docente, recaindo no que Adorno (1995a) identifica como tabus acerca do magistério, cuja tentativa de superação ocorre através dos processos de formação contínua, demonstrada nas trajetórias pessoal e profissional dos sujeitos aqui estudados.

Esses docentes identificam-se como “lutadores”, pois buscaram melhor oportunidade de vida na docência em uma escola de referência, no caso a Escola Técnica Federal do Piauí/IFPI, espaço de realização pessoal e profissional.

Para eles, o magistério na educação profissional significa uma ascensão em suas vidas e uma oportunidade de contribuir com a melhoria de vida dos seus alunos, evidenciada nos relatos de reencontros com ex-alunos que estão inseridos no mercado de trabalho. Dessa forma, o caráter de formação profissionalizante, que a educação profissional objetiva, é consensual nas histórias de vida dos professores do curso de Mecânica. Pode-se considerar que para esses sujeitos, o trabalho docente assume um papel de extrema relevância, que extrapola o caráter instrumental da formação técnica.

Esses elementos colhidos a partir das histórias de vida desses docentes reforçam o pensamento de Dubar (2005) sobre o fenômeno da identidade profissional, fruto do processo de socialização constante e sucessivo, em que o sujeito vai elaborando seus modos de ser pessoais de estar no e com o mundo, de relacionar-se consigo mesmo, com o outro e, no e com o meio em que está inserido. Neste sentido, a identidade se refaz, constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se, dialeticamente. Por conseguinte, esse processo de socialização explica as condutas individuais e constitui também uma maneira de o indivíduo aprender e interiorizar valores e normas de um grupo, que é referência para ele, e ao qual deseja pertencer.

Assim, pode-se inferir, com base em Dubar (2005), que, na constituição da identidade e profissionalidade docente desses professores, prevalece a intenção de reconhecer a si mesmo e de se fazer reconhecido pelo outro como um bom professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão recorrermos de novo às ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem por nós. (Jorge Larrosa).

Talvez recorrer às ruínas quer de nossa biblioteca, de outrem ou imagética, foi o percurso trilhado nesta pesquisa para dizer do retrato identitário do professor de Mecânica. Para se responder à questão de pesquisa: – Que configurações sociopolíticas e educacionais, em forma de políticas públicas, contextualizam(ram) a trajetória acadêmico-profissional, em diferentes momentos históricos e, que se efetivaram na Instituição e incidiram, em especial, na constituição da identidade profissional dos professores do curso de Mecânica? –, delineou-se como objetivo geral compreender o processo de constituição da identidade e profissionalidade docente através das histórias de vida dos professores do curso de Mecânica do Instituto Federal do Piauí, circunscrito no espaço institucional dos três momentos – ETFPI/CEFET-PI/IFPI.

Para esse estudo, consideraram-se o contexto histórico e político da instituição, os elementos que ensejam e envolvem as dimensões históricas, políticas, culturais, sociais e subjetivas, que dão configuração ao processo identitário de docentes, neste caso, da educação profissional.

Para embasar a análise, trilhou-se, principalmente, pelas contribuições da Teoria Crítica sobre a concepção de formação na perspectiva de Max Horkheimer e T. W. Adorno e estudiosos como Roggero, dentre outros, buscando compreender os entraves e possibilidades do processo de formação cultural, no qual o professor se constitui e se humaniza. Desse modo, o processo de emancipação da humanidade está na compreensão de que a educação, como uma forma de enfrentar a barbárie, de formar e contrapor-se à semiformação, deve se constituir o objetivo permanente. Fundamentou-se também nas noções de Dubar e Nóvoa sobre identidade e profissionalidade docente, como resultado de sucessivas socializações e cuja dinâmica se deve conhecer, levando-se em conta em sua constituição tanto a dimensão individual quanto social.

Como resposta à questão de pesquisa, pode-se dizer que a trajetória acadêmico-profissional dos docentes, em estudo, reflete a história da Educação profissional no Brasil, desde o início, marcada por políticas públicas que visavam atender, essencialmente, às demandas do setor produtivo da sociedade. Nesse sentido, verifica-se a precariedade das políticas de formação de professores e de acesso à docência da educação profissional, marcadas

pelo caráter provisório do exercício docente, o qual exigia apenas o domínio de técnicas de ofício, adquiridas com a experiência, na maioria das vezes, resultante de programas emergenciais, confirmadas pelos depoimentos nas histórias de vida dos sujeitos investigados.

Por meio de pesquisa qualitativa, no intuito de atender aos objetivos propostos neste estudo, procedeu-se a um levantamento documental sobre a instituição e os professores de Mecânica e, em seguida, com base nos relatos de suas histórias de vida, procurou-se compor o retrato identitário desses professores, conforme as categorias analisadas e sintetizadas, a seguir.

A primeira categoria, o Contexto político e sociocultural da abrangência espaço-temporal, deste estudo, revela que o objetivo da educação profissional, desde o princípio, esteve voltado para as classes menos favorecidas da sociedade. A intencionalidade das políticas públicas de educação profissional aponta uma tendência a atender tanto à formação de mão de obra (ofício) para o setor produtivo, quanto à formação docente. Essa dinâmica se revela nos relatos do professor Antonio Gerardo, quando este reporta que passou da condição de aluno à condição de mestre-escola, na própria instituição, de modo que toda sua profissionalidade se desenvolveu no interior desta. Essa perspectiva confirma a defesa de Sacristán, quando este afirma que a profissionalidade docente está em constante elaboração, devendo ser analisada em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Por outro lado, percebe-se, nos relatos dos professores, que as regras de mercado provocam o ajuste dos indivíduos às forças de controle da sociedade, como enfatizam os pensadores frankfurtianos, uma vez que a docência, nesse contexto, surge como uma forma alternativa pela ausência de política de formação de professores para o exercício da docência da educação profissional e ao desemprego de técnicos e bacharéis. Isso chama a atenção para o caráter semiformativo, denunciando as contradições existentes na sociedade e que perpassam o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

No que se refere à segunda categoria, a Trajetória pessoal e profissional, os professores do curso de Mecânica do IFPI vão compondo o arcabouço identitário a partir das experiências nas mais diversas instâncias da vida pessoal e profissional, de modo que, para além da formação nos limites acadêmicos, suas vivências cotidianas, saberes experienciais de sala de aula, podem contribuir com o processo de autonomia do professor, que os levaria à emancipação, conforme espreitam com determinação os princípios da Teoria Crítica dos pensadores frankfurtianos.

Ao analisar as histórias de vida dos professores de Mecânica, há de se concordar com os estudos que têm focalizado as itinerâncias trilhadas pelos professores, os quais apontam que o

processo formativo deve ser tanto um investimento pessoal, crítico-reflexivo e participativo dos professores quanto institucional.

Percebe-se que os processos de formação inicial e continuada dos sujeitos, em tela, são itinerários percorridos com determinação, objetividade e sentimentos, que vão dando sentido aos processos identitários relacionados à docência, ou seja, a constituição identitária dos professores é formada em e por diferentes espaços sociais que articulam modos de vida, valores, concepções de mundo e sociedade.

Quanto à terceira categoria, o Significado pessoal atribuído à docência, a autoimagem reflete docentes que têm como valores de referência a vocação e o compromisso. Demonstraram-se dedicados à instituição, sentindo-se parte desta, uma vez que contribuíram com a consolidação do desenvolvimento nos três momentos de configuração institucional. Além disso, se acham valorizados pelos alunos e ex-alunos, alguns dos quais já fazem parte do quadro docente da instituição, motivo, também, pelo qual se sentem realizados pessoal e profissionalmente. Nessa perspectiva, pode-se dizer que os professores demonstraram eleger estratégias para superar as barreiras da semiformação e das condições, tanto da família quanto da seletividade imposta pelo mercado de trabalho. Percebe-se a aceitação e a adaptação às políticas institucionais, o que denota o aprisionamento às estruturas da sociedade administrada, a que se refere Roggero.

Todos os professores, em seus relatos, salientam a importância do conhecimento teórico, acadêmico e pedagógico adquiridos por meio da formação inicial e continuada, com destaque para a formação *stricto sensu*, como elementos que favoreceram a construção de sua identidade e profissionalidade docente. Nesse sentido, é importante que a instituição fomente políticas que incentivem a participação dos docentes em atividades que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito institucional e fora deste.

Estas considerações foram possíveis graças às histórias de vida que captam, com especial singularidade, o processo de construção das representações identitárias profissionais dos sujeitos em questão: professores da educação profissional. Desse modo, percebe-se, nas narrativas das trajetórias dos sujeitos pesquisados, em suas histórias de vida, em tempo e contextos históricos configurados da ETFPI ao IFPI, similitudes nas suas experiências, sentimentos, posicionamentos, valores e, igualmente, aspectos sociais e culturais dos processos identitários profissionais desses docentes.

O ponto fulcral das histórias de vida desses professores está circunscrito à relação que os aproxima de seus alunos. Assim, o retrato identitário do professor de Mecânica se conecta a uma relação pedagógica dialógica e horizontal, quer na relação professor-aluno, aluno-

professor, quer no alcance do discípulo à categoria de mestre, como na identificação de ex-alunos, hoje, docentes do IFPI.

É possível identificar, nas narrativas das histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa, experiências, tensões, impasses que se insinuam como possibilidades que permitiram evidenciar aspectos culturais e sociais da forma como experienciam a docência, que podem se constituir pistas significativas para pensar e articular políticas e práticas docentes na Instituição para que os cursos de formação inicial e continuada de professores sejam uma experiência de autorreflexão. Também, e, principalmente, que o debate qualificado sobre a função social e política da escola e da educação profissional se constitua orientador do retrato identitário desejado ao sujeito da práxis pedagógica: o professor.

Ressalta-se, portanto, que se tornar professor não se resume a graduar-se, habilitar-se, ter licença para lecionar, conquistar uma vaga de acesso à carreira docente, receber um contracheque de professor. O movimento de tornar-se professor, edificar uma identidade e profissionalidade exigem reflexão profunda que talvez desestabilize o ser docente interiormente, mas o indivíduo, em sua subjetividade e objetividade, é responsável fundante da sua formação, história, vida.

Desse modo, acredita-se que refletir sobre as singularidades e similitudes que dão face à história de vida dos professores de Mecânica do IFPI, em busca de compreender como se constituiu e constitui sua identidade e profissionalidade docente, de rever os valores humanos a serem transmitidos, considerando a complexidade da sociedade atual, que se debate de intensa crise de valores, deve fazer parte do cotidiano do professor em busca de solução, visando a uma sociedade autônoma e emancipada como vislumbravam os frankfurtianos.

Para finalizar, este trabalho comporta o esforço de se refletir sobre a identidade e profissionalidade docente e uma oportunidade de aproximação com um referencial teórico eivado de perspectivas de mudança e transformação da realidade pessoal e social, em destaque, a Teoria Crítica. Diga-se, também, que esta pesquisa não abarca a totalidade do fenômeno investigado, apontando a necessidade de outros estudos que ampliem as perspectivas de formação, as quais possam ensejar uma face identitária autônoma e emancipatória do professor.

Desse modo, como resume Horkheimer, a mudança é possível, porque há uma nova compreensão crítica a que ele denomina de juízo existencial: “não precisa ser assim, os homens podem mudar o ser, e agora existem as circunstâncias para isto” Horkheimer (1991, p.58).

REFERÊNCIAS

ADORNO T.W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ADORNO, T. W. Teoria de la seudocultura. IN: ADORNO; HORKHEIMER. **Sociológica**. Madri: Taurus, 1971.

_____. **Dialética negativa**. Madrid, Taurus Ediciones, 1975.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra. 1995a.

_____. Educação – Para quê**?** In: **Educação e Emancipação**, SP, Paz e Terra, 1995a, p. 139-154.

_____. A educação contra a barbárie. In: **Educação e Emancipação**, SP, Paz e Terra, 1995a, p. 155-168.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. IN: ADORNO. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 15-25.

_____. **Teoria da semicultura e sociedade.** Papirus: Campinas, SP, 1996.

_____. Teoria da semiformação. In: PuccI, B; ZUIN, A. Lastória (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

ARISTÓTELES, (384-322 a.C.) **Ética a Nicômaco**. [Tradução Pietro Nassetti]. Editora Martin Claret Ltda. São Paulo, 2007.

_____. **Política**. 5. ed. [Tradução Pedro Constantin Tolens]. Editora Martin Claret Ltda. São Paulo, 2009.

BARTHES, Roland. **Aula.** 10. ed. Editora Cultrix: São Paulo, 2002

BELLO, Rui de Ayres. **Pequena História da Educação.** São Paulo: Ed. do Brasil, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 16/99**, de 05 de outubro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. **Constituições Brasileiras: 1824**. V. I Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. 2001 a.

_____. **Constituições Brasileiras: 1891**. V. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1934**. V. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

_____. **Constituições Brasileiras: 1937**. V. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.

_____. **Constituições Brasileiras: 1946**. V. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.

_____. **Constituições Brasileiras: 1967**. V. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001f.

_____. Constituições Brasileiras: 1988. V.VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

_____.Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 05. Jun.2016.

_____. Decreto 200/67, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm. Acesso em: 11 jun. 2016.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da União, 18 de abr. 1997. Brasília.1997. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997(trata da autonomia dos Centros Federais de Educação). In: Educação profissional. Legislação básica, Brasília, 2001.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica – Rede Federal: Brasílica: MEC, SETEC, 2008.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http:/www.planalto.gov.br/ccilv_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

_____. Decreto nº 6.301, de 13 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em: <http:/www.planalto.gov.br/cccivil_03/_Ato2007/2007/Decreto/D6301.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 7.589**, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm#ar9. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. L**ei nº 5.645,** de 10 de dezembro de 1970**.** Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L5645.htm. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 05 jun.2016

_____. **Lei nº 6.182**, de 11 de dezembro de 1974. Dispõe sobre a integração de funcionários públicos nos quadros de sociedades de economia mista, empresas públicas e fundações resultantes de transformação de órgãos da Administração Federal Direta e autárquicas; revoga a Lei nº 5.927, de 11 de outubro de 1973, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6184.htm. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: **Educação Profissional e Tecnológica**: Legislação Básica – Rede Federal: Brasílica: MEC, SETEC, 2008.

_____. **Lei nº 7.863**, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. In: MEC. **Educação Profissional e Tecnológica**: Legislação Básica – Rede Federal: Brasílica: MEC, SETEC, 2008.

_____. **Lei nº 8.711**, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica. In: **Educação Profissional e Tecnológica**: Legislação Básica – Rede Federal: Brasílica: MEC, SETEC, 2008.

_____. **Lei Federal nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências. In: **Educação profissional.** Legislação básica, Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: **Educação Profissional e Tecnológica:** Legislação Básica – Rede Federal: Brasílica: MEC, SETEC, 2008.

_____ **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 04 Jun. 2016.

_____. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do plano geral de cargos do poder executivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); [...]; e dá outras providências. Disponível em: http://www.plantalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 05.jun. 2016.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http:www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 03. jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação básica. 6. ed. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, nº 4,** de 8 de dezembro de 1999. Diário Oficial da União, 22 de dezembro de 1999. Brasília. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. Portaria MEC Nº 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96 e no Decreto Federal Nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da Rede Federal de Educação Tecnológica). In: **Educação profissional.** Legislação básica, Brasília, 2001.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, M. Auxiliadora M**. Educação profissional-brasileira**: da colônia no PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAMARGO, A. Os usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, 1984, v. 27, n. 1, pp. 5-28.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola na vida**. 7ª ed., Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 1983.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009**. Acervo institucional.

_____ . **Resolução nº 016/CD/CEFET-PI**, de 30 de outubro de 2007. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí. Acervo institucional.

_____. **Resolução 001/CD/CEFET**-PI, de 28/03/2008. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí. Acervo institucional.

CIPRIANI, R. Biografia e Cultura - da religião à política. In: VON SIMSON, O (org.). **Experimentos com Histórias de Vida**: Itália-Brasil. Vértice: Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais; v. 5, 1988. p. 106-42. São Paulo, 1988.

COMÊNIUS, J. Amós. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. [Tradução Joaquim Ferreira Gomes]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: UFGO, 1997.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo. Ed. UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

_____. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, A. (Org.) **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

DOMINIK, Érik C. **A carreira docente EBTT**: Aspectos específicos e legislação. 1ª ed. Erik Campos Dominik: Bambuí, MG 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins, 2005.

_____. **A Crise das identidades**: interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ETFPI. **Projeto Político Pedagógico.** Coordenação técnico-pedagógica: (Acervo institucional), Janeiro, 1998.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático.** Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FÉLIX**,** Francisca Assunção A. A criação e implantação dos cursos técnicos. In: RODRIGUES, Antonio Gerardo (org.). **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí:** 90 anos ensino profissionalizante. Teresina: EDUFPI, 2002.

_____. A evolução pedagógica do CEFET-PI. In: RODRIGUES, Antonio Gerardo (org.). **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí:** 90 anos ensino profissionalizante. Teresina: EDUFPI, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1989.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação Profissional e Tecnológica:** memórias, contradições e desafios. Rio de Janeiro. Essentia Editora, 2006.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan. –abr/2011, p. 235-254. Rio de Janeiro.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.) Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; MAGALHÃES, A. L. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In:

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GALEANO, Eduardo. **Utopia**. Disponível em: http://www.contioutra.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/ Acesso em 6 jan. 2017.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. 1987. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/caminhos-do-coracao.html. Acesso em: 28 set. 2017.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Teoria crítica**. Col. Pensadores. São Paulo: Abril, 1975.

HORKHEIMAR, M. **Teoria Crítica** I. São Paulo: Perspctiva, 2011.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMAR, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. Traduções: Zeljko Loparic...[et al] 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural,1991. (Os pensadores 16).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – IFPI/PDI 2010-2014. Disponível em: https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI.pdf. Acesso em 28 jan. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – IFPI/PDI 2015-2019. Disponível em: https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI_2015-2019.pdf. Acesso 28 jan. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Revista Educação & Sociedade.** CEDES, Ano XXI, nº 70, abr./ 2000. (p. 15-39).

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte; Autêntica, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais eprofissão docente, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5ª ed. Editora Alternativa: Goiânia, 2004.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MACHADO, Lucília R. de S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2008a. (Coleção Educação Superior em Debate v. 8). p.67-82

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, nº 1, 2008b.

_____. O desafio da formação dos professores para a ept e proeja. In: **Revista Educação& Sociedade**: Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf. Acesso em mai. 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** Cortez editora, 2002.

MARTINEZ, V. C. Modernidade tardia a imponderável exceção no mundo em descontrole – de Weber a Giddens. Disponível em: http://www.gentedeopiniao.com.br/noticia/modernidade-tardia/143215. Acesso em abr. 2018.

MINAYO, M. C de S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

MIZUKAMI, M. da G. N. Caso de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (org.) **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al., **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação, São Carlos: EduFSCar, 2002.

MORAIS, F. P. de S. De escola de aprendizes artífices do Piauí a Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí. In: RODRIGUES, Antonio Gerardo (org.). **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí:** 90 anos ensino profissionalizante, Teresina: EDUFPI, 2002.

MORIN, Edgar. **Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

NICOLELIS, Miguel. **Muito além do nosso eu**: a nova neurociência que une cérebro e máquinas — e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo.** 38ª ed. [Tradução João Silveira Trevisan]. Ed. Brasiliense: São Paulo, 2004.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. Editora Alínea: 2ª Edição. Campinas, São Paulo, 2013.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In; FAZENDA, Ivani. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus,1997.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, Antonio. (Org.) **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

_____. O passado e o presente dos professors. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995c. p.13-34

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org.) **Profissão Professor.** 2ª ed. Porto Editora.,1992.

OLIVEIRA, Diene E. de M. B. de.; LESZCZYNSKI, Sônia A. C. O papel da comissão brasileiro-americana de educação industrial na organização do ensino profissionalizante das escolas técnicas federais. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil. **Anais**: realizado de 30 de junho a 3 de julho de 2009, UNICAM, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/RnnUsp4Z.pdf > Acesso em: 5 jul. 2017.

OLIVEIRA, M. Auxiliadora. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Mudanças no mundo do trabalho:** acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação e Sociedade, v. 21, n. 70, abr./2000, p. 40-62. Campinas.

_____ . **Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico**. IN: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João Bosco. (Org.). Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais**: uma revolulção na educação professional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PETEROSSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

QUEIROZ, M. I. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. IN: VON SIMOSON (Org.) **Experimentos com História de Vida:** Iália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

RÊGO, Vilson Ribamar. RODRIGUES, Antonio Gerardo. **100 fatos de uma escola centenária.** Teresina, PI, 2009.

REHEN, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

ROCHA, Aline S. Coura. **A construção da identidade profissional do pedagogo**. Dissertação (mestrado) Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo. 2014

RODRIGUES, Antonio Gerardo. **A Escola Técnica Federal do Piauí e sua 1ª UNED:** Mãe aos 84 anos. 1. ed. Teresina: ETF-PI, 1995.

RODRIGUES, Antonio Gerardo (Org.). **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí:** 90 anos ensino profissionalizante, Teresina: EDUFPI, 2002.

ROGGERO, Rosemary. **A vida simulada no capitalismo.** São Paulo: Letra & Voz, 2010.

ROGGERO, Rosemary. Memória e identidade: a biografia como método de pesquisa. In: Ana Maria Haddad Batista; Rosemary Roggero. (orgs). **Tempo:** Memória na Educação. 1 ed. São Paulo: Big time, 2014, v. 1, p. 231-245.

ROGGERO, Rosemary. Valorização Profissional e Condições de Trabalho: à luz da interpretação de uma experiência de gestão municipal no atendimento à Lei do Piso e da Jornada Docente. In: ROGGERO, Rosemary; STANGHERLIM, Roberta. (Orgs.) **Profissionalidade Docente:** Gestão Pública em Análise. São Paulo: BT Acadêmica, 2015, p. 13-62.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p 63-92.

SAVIANI, D. **Educação:** Do Senso Comum à Consciência Filosófica. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1984.

_____. **A nova lei da educação:** LDB, trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

_____ . Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação. Jan**/abr 2009, vol. 14, n. 40, p. 143-155.

SEVERINO, A. Joaquim. **Filosofia da educação:** construindo a cidadania. Editora FTD: São Paulo, 1994.

SILVA, C. J. R. (org.) **Institutos Federais: Lei nº 11892, de 29/12/2008.** Comentários e reflexões. Editora IFRN, Brasília, DF, 2009.

SOARES, Manoel de Jesus A. **As Escolas de Aprendizes Artífices:** estrutura e evolução. Fórum educ., Rio de Janeiro, jul./set. 1982 6(2): (58-92).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o Mundo Moderno**. Organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Marcus Vinícius da Cunha. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Col. Anísio Teixeira, v. 9).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicos em preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis, v. 4).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, d' Cristina (orgs.). **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas.** Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Relação dos professores do curso de Mecânica ETFPI/CEFET-PI/IFPI

Nº DE ORDEM	NOME DO PROFESSOR/CONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL	DATA ADMISSÃO	REGIME TRABALHO	DATA DE NASCIMENTO	ESCOLARIDADE
1.	Anderson Felipe Chaves Fortes – IFPI	11/04/2013	DE	13/01/1991 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI, Graduação em Engenharia Mecânica pelo IFPI, Especialização em Automação de Processos Industriais pela UFPI e Mestrado em Engenharia de Materiais pelo UFPB. Coordenador do Curso de Engenharia Mecânica.
2.	Antônio Cavalcante de Oliveira – ETFPI	13/10/1975	40	03/07/1938 Palmeirais/PI	Professor aposentado da ETFPI, Técnico em Eletromecânica pela ETFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela Escola Politécnica de Pernambuco, agregada à Universidade Católica de Recife PE.
3.	Antonio Gerardo Rodrigues – ETFPI	02/01/1973	DE	20/07/1979 Campo Maior/PI	Professor aposentado do CEFET-PI; Técnico em Eletromecânica pela ETFPI; Graduação em Pedagogia, Artes Industriais e Esquema II pela UFPI. Ingressou na ETFPI como professor provisório.
4.	Antônio Ítalo Rodrigues Pedrosa–IFPI	03/09/2012	DE	09/08/1990 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pelo IFPI, Mestrado em Engenharia Mecânica pelo Instituto Militar de Engenharia, IME. Professor e Coordenador do curso de Mecânica do *Campus* Teresina Central.
5.	Armystron Gonçalves Ferreira de Araújo - IFPI	03/09/2012	DE	07/06/1990 Campos Sales/CE	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pelo IFPI, Mestrado em Engenharia dos Materiais pela UFPI.
6.	Ayrton de Sá Brandim – ETFPI	22/03/1994	DE	29/05/1963 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI; Licenciado em Mecânica pela UFPI, Especialista em Prática de Laboratório; Mestre e Doutor em Ciência e Engenharia de Materiais pela UFSCar – São Paulo. Ingressou na ETFPI em 1992 como professor substituto.
7.	Carmem Luzia Sinott Macêdo – ETFPI	05/05/1976	DE	14/02/1949 Pelotas/RS	Professora efetiva do IFPI, aposentada do CEFET-PI, falecida; Graduação Plena em Física pela UFPI, Especialização no CEFET-MG; Curso Técnico em Mecânica pela ETF de Pelotas/RS. Coordenadora do Curso de Mecânica; Vice-Diretora da ETFPI; Gerente Ensino Médio e Formação de Professores e de Eletromecânica.
8.	Cícero Barros de Sousa – EIT -PI	16/09/1960	DE	15/02/1935 Teresina/PI	Professor aposentado da ETFPI em 1991; Curso Industrial Básico – Artífice em Fundição; Auxiliar de Ensino; Curso Especial de Educação Técnica para Professores –Centro de Educação Técnica do Nordeste –CETENE; Professor de 1º e 2º Graus.

9.	Clidenor de Castro Lima – ETFPI	05/05/1976	DE	0/8/02/1944 Caxias/MA	Professor efetivo do IFPI; falecido ainda se encontrava em exercício docente; Curso Técnico em Mecânica ETFPI; Graduação em Esquema II com habilitação em Mecânica,
10.	Edilson Rocha de Sousa – ETFPI	15/01/1996	DE	18/11/1961 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela UNIFOR, Especialização em Engenharia e Segurança do Trabalho pela UFPI e Mestrado em Engenharia de Produção pela UFRN.
11.	Edivaldo Feitosa Pereira – ETFPI	02/01/1995	DE	10/07/1959 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela UNIFOR, Mestrado em Engenharia Mecânica, pela UFSC.
12.	Francílio de Oliveira Lopes Vilarinho – ETFPI	29/06/1994	DE	21/08/1967 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela UFPB, Especialização em Agente de Inovação e Difusão Tecnológica pela UFPI
13.	Francisco José Patrício Franco – CEFET-PI	21/11/2005	40	19/03/1952 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela UNB e Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais pela UFRN.
14.	Franklyn Erikson da Silva Guimarães – IFPI	31/08/2016	40	03/12/1990 Caxias/MA	Professor substituto do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pelo IFPI; Mestrando em Engenharia dos Materiais pelo IFPI.
15.	Gemierson Valois da Mota Cândido – IFPI	18/01/2012	DE	29/11/1979 João Pessoa/PB	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela UFPB; Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho, IESP; Mestrado em Engenharia Mecânica, UFPB; Doutorando em Engenharia Mecânica, UFPB.
16.	Geraldo Rodrigues de Lima – ETFPI	22/03/1994	DE	15/01/1955 Esperantina/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação pela Escola Politécnica de Pernambuco- UPE; curso técnico em Mecânica pela ETFPI.
17.	Gustavo Portela de Deus – ETFPI	22/03/1994	40	20/11/1957 Picos/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela UNIFOR e Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais pela UFRN.
18.	Hernande Antonio de Sousa – ETFPI	21/06/1994	DE	27/09/1963 Inhuma/PI	Professor efetivo do IFPI; Curso Técnico em Mecânica, aluno do curso de Licenciatura em Física do IFPI. Foi Coordenador de Laboratório do curso de Mecânica.
19.	João de Deus Veras da Silva – ETFPI	03/05/1984	DE	04/01/1933 União /PI	Professor aposentado da ETFPI (1984); Graduação em Esquema II Curso de Disciplinas Especializadas do 2º Grau pela UFPI. Ministrava disciplinas de Solda e Serralheria.

20.	José Agamenon da Silva Rocha – IFPI	03/07/2012	DE	26/03/1972 Fortaleza/CE	Professor efetivo do IFPI, Graduação em Engenharia Mecânica pela UFC, Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela UFPI.
21.	José Francisco dos Reis Sobrinho – ETFPI	22/03/1994	DE	24/02/1961 Valença PI	Professor efetivo do IFPI; Licenciado em Mecânica pela UFPI; Mestrado e Doutorado em Ciências e Engenharia de Materiais pela UFSCar, SP; Especialista em Prática de Laboratório pelo CEFET-MG; Ingressou na ETFPI em 1992 como professor substituto.
22.	José Luiz de Souza – EIT-PI	29/02/1960	DE	23/12/1936 Uruçuí/PI	Professor efetivo do ETFPI, aposentado, Graduação em Licenciatura das Disciplinas Especializadas do 2º Grau-Esquema II pela UFPI; Curso de Disciplinas Específicas de Ensino Técnico Industrial 1º Ciclo; Auxiliar de Ensino de Prática de Oficina- Mecânica de Máquinas.
23.	José Marcondes Oliveira Machado – ETFPI	02/01/1980	DE	24/01/1951 Teresina/PI	Professor aposentado do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela UFPB; Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais pela UFRN.
24.	José Matias Ferreira Filho – ETFPI	17/08/1998	DE	09/07/1962 Campina Grande/PB	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Mecânica pela UFPB; Mestrado em Engenharia de Materiais pelo IFPI. Foi Coordenador do curso Técnico em Mecânica do IFPI.
25.	Lincoln César Bastos Farias – IFPI	31/01/2017	40	04/10/1987 Teresina/PI	Professor substituto do IFPI, *campus* Teresina Central. Graduação em Engenharia Mecânica pelo IFPI.
26.	Luís Fernando Barbosa Brito – IFPI	30/04/2016	40	07/08/1972 São Luís/MA	Professor substituto do IFPI, *campus* Teresina Central. Graduação em Engenharia Mecânica pela UFMA. Especialização em Segurança do Trabalho UNESA. Cursa Mestrado em Engenharia de Materiais no IFPI.
27.	Luiz Gonzaga da Mota Lima – ETFPI	15/01/1996	DE	03/04/1962 Floriano/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação Esquema II com habilitação em Mecânica; Especialização em Metrologia e Instrumentação na Área de Eletromecânica CEFET-MG.

28.	Manoel Ribeiro de Vasconcelos – EIT-PI	01/06/1961	DE	20/03/1935 Teresina/PI	Professor aposentado da ETFPI; iniciou a carreira como Auxiliar de Ensino de Fundição; Professor de Ofícios; Professor de 1º e 2º Graus; Curso Industrial Básico e Técnico em Edificações na ETFPI; Curso Treinamento de Professores em Prática de Oficinas- Fundição Escola técnica Federal do Paraná, em Curitiba (C. H. 1.600 h); Curso de Aperfeiçoamento professores de Ensino Industrial (C. H. 270 h).
29.	Marcos Aurélio Castro e Mascarenhas – ETFPI	17/03/1994	20	29/12/1962 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI; Graduação em Engenharia Agronômica; possui curso de Esquema I em Mecânica pela UFPI; Especialização em Metrologia e Instrumentação CEFET-MG.
30.	Renan Santos de Sá Carvalho – IFPI	20/10/2015	40	27/05/1991 Teresina/PI	Professor substituto do IFPI, Graduação em Engenharia Mecânica – UFPI; Especialização em Gestão e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Cruzeiro, FIC- Brasil.
31.	Ricardo Cardoso Soares – IFPI	20/10/2014	DE	20/01/1987 São Miguel do Tapuio/PI	Professor efetivo do IFPI, Graduação em Engenharia Mecânica pelo IFPI; Especialização em Automação de Processos Industriais, UFPI.
32.	Rômulo Ribeiro Magalhães de Sousa – ETFPI	16/05/1985	DE	12/03/1960 Piracuruca/PI	Professor titular do IFPI aposentado, Graduação em Engenharia Mecânica pela UFPE, Mestrado e Doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais pela UFRN; Esquema I, Habilitação em Tecnologia dos Materiais e Tecnologia Mecânica.
33.	Rui Carlos De Araújo Farias – ETFPI	01/02/1977	DE	29/10/1951 João Pessoa/PB	Professor aposentado do IFPI, Licenciatura da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2ª Grau, Habilitação em Mecânica. Especialização em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG; Professor e Coordenador do curso de Mecânica.
34.	Sérgio Alves da Silva – IFPI	31/07/2016	40	29/03/1992 Teresina/PI	Professor substituto do IFPI; Engenheiro Mecânico graduado pelo IFPI, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais do IFPI.
35.	Vilson Ribamar Rêgo – ETFPI	05/03/1981	DE	21/04/1951 São João dos Patos/MA	Professor do IFPI desde 1981, formado em Engenheira Mecânica pela UFPE; Formação pedagógica Esquema I pela UFPI; Especialização em Recursos Humanos UFPI; Mestrado e Doutorado pela UFRN.

36.	Washington Moura Barbosa – ETFPI	17/08/1998	DE	27/02/1957 Teresina/PI	Professor efetivo do IFPI, Graduação em Engenharia Mecânica pela Escola Politécnica de Pernambuco- UPE. Coordenador do curso de Mecânica; Diretor Geral do *campus* de Campo Maior PI.
37.	Yuri José Luz Moura – IFPI	31/10/2015	40	19/03/1991 Teresina/PI	Professor substituto do IFPI, Graduação em Engenharia Mecânica pelo IFPI. Mestrado em Engenharia de Materiais pelo IFPI.

Apêndice B - Relação dos cursos por nível de ensino ofertados pelo IFPI/2017

Nº DE ORDEM	CURSOS OFERTADOS
1.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO ADMINISTRAÇÃO
2.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO AGROINDÚSTRIA
3.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO AGROPECUÁRIA
4.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO AGRICULTURA
5.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO CONTABILIDADE
6.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO EDIFICAÇÕES
7.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO ELETRÔNICA
8.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO ELETROMECÂNICA
9.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO ELETROTÉCNICA
10.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO FRUTICULTURA
11.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO INFORMÁTICA
12.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO INFORMÁTICA PARA INTERNET
13.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO MECÂNICA
14.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO MEIO AMBIENTE
15.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO MINERAÇÃO
16.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO SANEAMENTO
17.	CURSO TÉCNICO INTEGRADO VESTUÁRIO
18.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE ADMINISTRAÇÃO
19.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE AGROECOLOGIA
20.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE AGROINDÚSTRIA
21.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE AGROPECUÁRIA
22.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE AGRONEGÓCIO
23.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE ALIMENTOS
24.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE CONTABILIDADE
25.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE COZINHA
26.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE EDIFICAÇÕES
27.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE ELETROMECÂNICA
28.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE ELETRÔNICA
29.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE ELETROTÉCNICA
30.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE ESTRADAS
31.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE FRUTICULTURA
32.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE INFORMÁTICA
33.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE INFORMÁTICA PARA INTERNET
34.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE INSTRUMENTO MUSICAL
35.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE MECÂNICA
36.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE MEIO AMBIENTE

37.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE MINERAÇÃO
38.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE PANIFICAÇÃO
39.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO
40.	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE VESTUÁRIO
41.	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE ANÁLISES CLÍNICAS
42.	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE COZINHA
43.	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EVENTOS
44.	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE GUIA DE TURISMO
45.	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE RESTAURANTE E BAR
46.	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE SEGURANÇA DO TRABALHO
47.	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE VESTUÁRIO
48.	TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA
49.	CURSO DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS
50.	CURSO DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS
51.	CURSO DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA
52.	CURSO DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA
53.	CURSO DE TECNOLOGIA EM GEOPROCESSAMENTO
54.	CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL
55.	CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
56.	TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS
57.	CURSO DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA
58.	CURSO DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO
59.	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGIVAS
60.	LICENCIATURA EM FÍSICA
61.	LICENCIATURA EM INFORMÁTICA
62.	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
63.	LICENCIATURA EM QUÍMICA
64.	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO
65.	BACHARELADO EM AGRONOMIA
66.	BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA
67.	BACHARELADO EM ZOOTECNIA
68.	ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICA DE LABORATÓRIO
69.	MESTRADO EM ENGENHARIA DE MATERIAIS
70.	MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA

Apêndice C - Relação dos cursos por nível de ensino ofertados pelo *Campus* Teresina Central/2017

Nº DE ORDEM	CURSOS OFERTADOS
1	CURSO TÉCNICO INTEGRADO ADMINISTRAÇÃO
2	CURSO TÉCNICO INTEGRADO CONTABILIDADE
3	CURSO TÉCNICO INTEGRADO ELETRÔNICA
4	CURSO TÉCNICO INTEGRADO ELETROTÉCNICA
5	CURSO TÉCNICO INTEGRADO INFORMÁTICA
6	CURSO TÉCNICO INTEGRADO MECÂNICA
7	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE ADMINISTRAÇÃO
8	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE ANÁLISES CLÍNICAS
9	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE CONTABILIDADE
10	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE ELETRÔNICA
11	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE ELETROTÉCNICA
12	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE INFORMÁTICA
13	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE INSTRUMENTO MUSICAL
14	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE MECÂNICA
15	CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO
16	CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE SEGURANÇA DO TRABALHO
17	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGIVAS
18	LICENCIATURA EM FÍSICA
19	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
20	LICENCIATURA EM QUÍMICA
21	CURSO DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS
22	CURSO DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS
23	CURSO DE TECNOLOGIA EM GEOPROCESSAMENTO
24	CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL
25	CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
26	CURSO DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA
27	CURSO DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO
28	BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA
29	MESTRADO EM ENGENHARIA DE MATERIAIS

Apêndice D – Questionário

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
MESTRADO INTERINSTITUTIONAL EM EDUCAÇÃO (MINTER)

QUESTIONÁRIO

Prezado Professor,

Na condição de aluna do Mestrado Interinstitucional em Educação – MINTER- da Universidade Nove de Julho, São Paulo SP/Instituto Federal do Piauí, estou desenvolvendo um estudo sobre a ***Identidade Profissional do Professor da Educação Profissional do Curso Técnico em Mecânica do Instituto Federal do Piauí.***

Faz parte do processo metodológico da pesquisa o presente *Questionário* que visa coletar informações sobre a vida escolar, profissional e pessoal do professor para traçar o perfil profissional do quadro de professores do curso Técnico em Mecânica do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central.

Solicito a sua colaboração respondendo a este Questionário ao tempo em que agradeço antecipadamente sua disponibilidade e empenho para viabilizar este estudo. Destaco, também, que os dados serão analisados e tratados dentro dos padões da ética, respeito e sigilo.

Coloco-me à disposição para dirimir qualquer dúvida e promover diálogo que julgue necessário.

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Idade: ___Estado Civil: _____ Nacionalidade: _____
Naturalidade: _____
Endereço: _____ Bairro: _____
Cidade: _____Estado: _____ CEP: _____
Telefone(s) para contato: _____
Email: _____

2. ESCOLARIDADE

2.1 FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO

[ ] Científico [ ] Magistério [ ] Supletivo [ ] Técnico em_____
Tipo de Instituição: [ ] Pública Municipal [ ] Pública Estadual [ ] Pública Federal [ ] Privada
No curso Técnico, foi aluno do IFPI: [ ] Sim [ ] Não
Outra Instituição: _____
Ano de conclusão da Formação de Nível Médio_ _____
Outro(s) curso(s) de nível médio_____
Ano de conclusão: _____

3. FORMAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR

Qual seu primeiro curso de Superior: _____
Ano de Conclusão: _____
Tipo de Instituição: [ ] Estadual [ ] Federal [ ] Privada
Outro(s) curso(s) de Superior: _____
Ano de Conclusão: _____
Tipo de Instituição: [ ] Pública Estadual [ ] Pública Federal [ ] Privada
Cursos de Pós-Graduação: _____
Outras formas de **Formação Continuada** (concluídas e/ou cursando): _____

4. EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Docência no Instituto Federal do Piauí

Qual o ano de ingresso na docência no Instituto Federal do Piauí?_____

Qual a forma de ingresso na docência no Instituto Federal do Piauí?_____

[ ] concurso público [ ] processo seletivo [ ] seleção interna

[ ] outra - especifique _____

Qual a sua Situação Funcional atual: Efetivo [ ] Substituto [ ] Aposentado [ ]

Qual a Natureza do seu contrato de trabalho [ ]dedicação exclusiva [ ] 40 horas [ ] 20 horas

Curso(s) técnico(s) que leciona: _____

Você ocupa algum cargo/função no IFPI [ ] Sim [ ] Não

5 ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS

Qual a programação cultural e lazer de sua preferência?_____

[ ] leitura [ ] cinema [ ] teatro [ ] exposição de arte [ ] praia [ ] bares

[ ] shopping [ ] outros

Você participa de entidades sociais? [ ] Sim [ ] Não

[ ] Associações de bairro [ ] Organizações sociais [ ] Partidos Políticos [ ] Religiosa [ ] Outros: _____

Há quanto tempo (anos) participa: _____

Você é associado a algum órgão de classe, ou científico? [ ] Sim [ ] Não. Qual?

[ ] Associação docente [ ] Associação profissional

[ ] Associação científica [ ] Conselho Regional [ ] Outros _____

Há quanto tempo (anos) participa: _____

Você é sindicalizado? [ ] Sim [ ] Não Por quê? _____

_____

_____

[ ] Sindicato docente [ ] Sindicato profissional

Há quanto tempo (anos) participa: _____

Você participa de outros movimentos sociais ligados à docência e/ou a sua área de graduação:

[ ] Sim [ ] Não

Qual: _____

De que forma se dá sua participação?

_____

Há quanto tempo (anos) participa: _____

PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Caro Professor,

O objetivo desta pesquisa é compreender como se constituiu/constitui a **Identidade Profissional do Professor de Educação Profissional do Curso Técnico em Mecânica do Instituto Federal do Piauí,** Campus Teresina Central. Para a consecução desse objetivo, será utilizada Entrevista semiestruturada com "História de Vida" possibilitando ao professor o relato sobre a sua trajetória pessoal e profissional para se constituir "professor".

O diálogo, a interação e a reflexão serão os canais indispensáveis à pesquisadora e seus interlocutores.

Assumo, perante a cada interlocutor, primar pelo compromisso ético e confidencial que garanta um diálogo crítico, criativo, reflexivo e que enseje interpretação científica da realidade em estudo.

Nesse sentido, temos a satisfação de convidá-lo para participar da entrevista como sujeito de pesquisa. Confirme seu interesse e disponibilidade:

Aceito participar [ ] sim [ ] não

Muito agradecida

Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira

Apêndice E – Convite

O conhecimento produzido na *"universidade"* e o conhecimento produzido no *"chão da escola" precisam dialogar... a escola é espaço-tempo de uma teoria em movimento que é preciso ser (re)conhecida e apropriada pelos professores...para, quem sabe, seja possível a educação emancipatória!*

Caros colegas, sou aluna do curso de Mestrado da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, e precisamos da colaboração de vocês para que seja possível a realização do nosso trabalho de pesquisa intitulado: ***O Retrato Identitário do Professor do Curso de Mecânica do Instituto Federal do Piauí.***

Sou funcionária do IFPI desde 1994, da então denominada **Escola Técnica Federal do Piauí**, com atividades junto ao curso Técnico em Mecânica. Daí a escolha da pesquisa recair no referido curso... são muitas histórias! A principal é o valor e importância dos professores do curso de Mecânica que se inicia com a fundação da nossa Instituição em 1910! Motivo de orgulho! Motivo de Pesquisa!

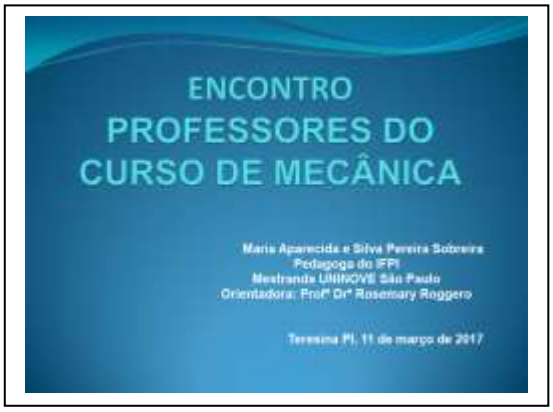
É isso, preciso de vocês como interlocutores da nossa pesquisa!

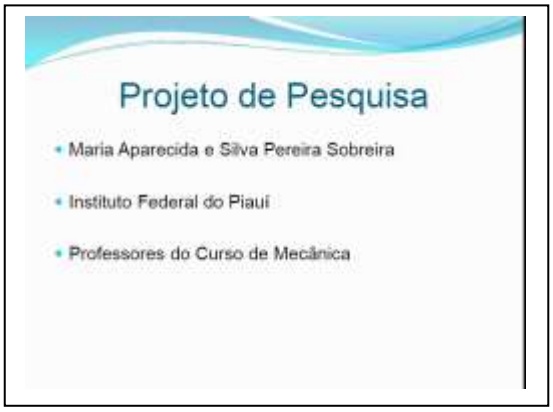
Data: 11 de março de 2017.
Sala de Aula do Prédio "A".
Horário: 17 horas.
Pauta: Processo Metodológico da Pesquisa
Confraternização: Um pouco de conhecimento, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível!

Espero cada um!

Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira

Apêndice F – Slides encontro com professores





Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

CEFET-PI

Instituto Federal do Piauí

Curso de Mecânica

História de Vida

- **Método autobiográfico**

Queiroz (1988) coloca a história de vida no quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias. Considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. A autora vê na história de vida uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar justamente no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social.

História de Vida

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global.(Maria Isaura Pereira de Queiroz, 1988, p. 20)

História de Vida

Haguette (1987) considera que a história de vida, mais do que qualquer outra técnica, exceto talvez a observação participante, é aquela capaz de dar sentido à noção de processo. Este "processo em movimento" requer uma compreensão íntima da vida de outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos.

História de Vida

Camargo (1984) complementa que o uso da história de vida possibilita apreender a cultura "do lado de dentro"; constituindo-se em instrumento valioso, uma vez que se coloca justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si. O mesmo pensa CIPRIANI (1988) quando considera o "livre fluir do discurso", condição indispensável para que vivências pessoais despontem profundamente entranhadas no social, o processo de "escavação do microcosmo" deixa entrever o "macrocosmo", o universal mostra-se invariavelmente presente no singular.

História de Vida

Becker (1994) acrescenta que a história de vida aproxima-se mais do terra a terra, a história valorizada é a história própria da pessoa, nela são os narradores que dão forma e conteúdo às narrativas à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual são elas vividas.

ANEXOS

ANEXO A – CARTAS DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Teresina PI, 24 de novembro de 2017
À Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira
RG 484-165 PI

Eu, Antonio Gerardo Rodrigues, Registro Geral nº 80.587 SSP-PI, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de utilização de minha entrevista gravada em 16 de março de 2017, para que a pesquisadora , em epígrafe possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle à pesquisadora, que tem a guarda da mesma.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Antonio Gerardo Rodrigues
Assinatura do Entrevistado/Colaborador

CARTA DE CESSÃO

Teresina PI, 27 de novembro de 2017

À Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira

RG 484-165 PI

Eu, _____, Registro Geral nº 299 639 , declaro para os devidos fins que cedo os direitos de utilização de minha entrevista gravada em 29 de maio de 2017, para que a pesquisadora , em epígrafe possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle à pesquisadora, que tem a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

_____

Assinatura do Entrevistado/Colaborador

CARTA DE CESSÃO

Teresina PI, 24 de Novembro de 2017

À Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira

RG 484-165 PI

Eu, Nilson Ribamar Reis, Registro Geral nº 276115, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de utilização de minha entrevista gravada em 26 de junho de 2017, para que a pesquisadora , em epígrafe possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle à pesquisadora, que tem a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Assinatura do Entrevistado/Colaborador

CARTA DE CESSÃO

Teresina PI, 27 de novembro de 2017

À Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira

RG 484-165 PI

Eu, José Francisco dos Reis Sobrinho, Registro Geral nº 400.300 - PI, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de utilização de minha entrevista gravada em 04 de setembro de 2017, para que a pesquisadora , em epígrafe possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle à pesquisadora, que tem a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Assinatura do Entrevistado/Colaborador