

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

ROSANA DE FÁTIMA SILVEIRA JAMMAL PADILHA

**A SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA EBT
À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE**

TESE

CURITIBA

2019

ROSANA DE FÁTIMA SILVEIRA JAMMAL PADILHA

**A SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA EBTT
À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Trabalho de Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, do PPGTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho

Co-orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Buher Machado

CURITIBA

2019

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Padilha, Rosana de Fátima Silveira Jammal

A significação da docência EBTT à luz da teoria da atividade [recurso eletrônico] / Rosana de Fátima Silveira Jammal Padilha.-- 2019.

1 arquivo texto (183 f.) : PDF

Modo de acesso: World Wide Web

Título extraído da tela de título (visualizado em 25 mar. 2019)

Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2019

Bibliografia: f.

1. Tecnologia - Teses. 2. Teoria da atividade. 3. Ato (Filosofia). 4. Professores de ensino técnico - Formação. 5. Professores de ensino fundamental - Formação. 6. Professores universitários - Formação. 7. Leont'ev, Aleksei Nikolaevich, 1903-1979 - Crítica e interpretação. I. Lima Filho, Domingos Leite. II. Machado, Maria Lúcia Büher. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. IV. Título.

CDD: Ed. 23 -- 600



TERMO DE APROVAÇÃO DA TESE N° 67¹

A Tese de Doutorado intitulada A significação da docência EBTT à luz da Teoria da Atividade, defendida em sessão pública pelo(a) candidato(a) Rosana de Fátima Silveira Jammal Padilha no dia 19 de fevereiro de 2019, foi julgada APROVADA em sua forma final para obtenção do título de Doutor em Tecnologia e Sociedade, Área de Concentração - Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa - Tecnologia e Trabalho, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade.

Profe. Dra. Sandra Terezinha Urbanetz (IFPR)

Prof. Dr. Mário Lopes Amorim - (UTFPR)

ProF. Dra. Lucília Regina de Souza Machado - (UNA)

Prof. Dr. Celso João Ferretti - (CEDES)

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - (UTFPR) - orientador

Visto da Coordenação
Prof Dra Marília Abrahão Amaral
Coordenadora do PPGTE
UTFPR - Câmpus Curitiba

¹ - O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho a meu esposo,
companheiro de vida e lutas; a meus
filhos, sentido maior de minha existência;
e a meus pais (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Somos o resultado de nossos intercâmbios pelos caminhos percorridos ao longo de nossas vidas e de nossas relações sociais, bem como dos afetos, dos quais, para nós, somos o centro. Desde muito jovens, buscando compreender nosso íntimo e, igualmente, nosso redor, a fim de alcançar a plena realização, os corpos pedem, os olhos alcançam e as almas imaginam.

Nessa busca, primeiramente, os mais próximos marcam expressivamente as nossas significações. Depois, ao longo dos trajetos evolutivos, novos encontros com outras pessoas nas ruas, na escola, no emprego, nalguma praia, num barzinho...

Desses eventos e de suas marcas, guardamos sempre muito do que lembrar e, também, a agradecer.

Tenho claro que muitos desses episódios me trouxeram até aqui, e foram tantos, que sinto não haver espaço nem memória, para recordar e agradecer a todos merecidamente. Dentre esses, entretanto, há alguns extremamente importantes a quem presto minha grata homenagem com muito carinho e respeito, neste momento:

- A meu esposo Daniel: por tudo o que somos juntos;
- A meus filhos, Gabriel e Fernandinho: os afetos mais marcantes de toda minha história;
- A meus irmãos, Tuco, Belzinha, Netinho e Marquinho: companheiros de muitas descobertas e parceiros em muitas dificuldades;
- A meus pais: pela vida e pela compreensão do que é feito o morrer;
- Às oportunidades de estudo que tive ao longo de minha trajetória escolar;
- Aos professores partícipes desta história: professor Antônio, professora Rosélis, professora Iara (orientadora de especialização), professor Borges, professora Lígia, professora Acácia e professora Taís (orientadora de mestrado);
- Ao Lula, ao Haddad e à Dilma, pela existência dos institutos federais;
- Ao IFPR, pela oportunidade de trabalho e pelo apoio ao afastamento para estudos;
- À Maria Lúcia, pela parceria e incentivo, sem você, com certeza, eu não teria chegado até aqui... você me fez acreditar...

- A meu orientador Domingos, carinho, respeito, paciência, atenção, encorajamento, conhecimento, muito conhecimento. Seriam necessárias algumas páginas para explicar o quanto aprendi, o quanto sua marca em mim é significativa;
- A meus colegas de estudos, meus amigos, que vou levar guardados em mim: Amparo, Egre, Alexsandra, Janaína, Soraya, Marilaine;
- Aos professores do PPGTE: Mário, Gilson, Nilson, Ângela, Francis, Geraldo, Maclovia, Christian, Marília, Valdir, Sara, com os quais aprendi muito;
- Aos colegas de GETET, por todas as trocas realizadas desde meu ingresso;
- Aos colegas gestores do IFPR Campus Paranaguá, pelo imenso apoio;
- Aos colegas EBTT, por sua disponibilidade e por seus corações abertos ao diálogo, que histórias de vida, quanta coragem e vontade de ser, quanto aprendizado;
- Aos membros da banca: Celso, Lucília, Mário e Sandra, muito do avanço conquistado neste trabalho se fez graças às suas contribuições;
- Ao programa de doutorado em Tecnologia (PPGTE- UTFPR);

Um dia minha mãe me disse
"Você já é grande, tem que trabalhar"
Naquele instante
Aproveitei a chance
Vi que eu era livre
Para me virar
Fiz minha mala
Comprei a passagem
O tempo passou depressa
E eu aqui cheguei
Passei por tudo que é dificuldade
Me perdi pela cidade
Mas já me encontrei
Domingo boto meu pijama
Deito lá na cama
Para não cansar
Segunda-feira eu já 'to de novo
Atolado de trabalho para entregar
Na Terça não tem brincadeira
Quarta-feira tem serviço para terminar
Na Quinta já tem hora extra
E na Sexta o expediente termina no bar
Mas tenho o Sábado inteiro
Pra mim mesmo
Fora do emprego
Pra me aprimorar
Sou easy
Eu não entro em crise
Tenho tempo livre
Pra me trabalhar

(Trabalivre- Antonio Carlos Santos De Freitas /
Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho /
Marisa De Azevedo Monte)

Coisas transformam-se em mim,
É como chuva no mar,
Se desmancha assim em
Ondas a me atravessar,
Um corpo sopro no ar
Com um nome p'ra chamar,
É só alguém batizar,
Nome p'ra chamar de
Nuvem, vidraça, varal,
Asa, desejo, quintal,
O horizonte lá longe,
Tudo o que o olho alcançar
E o que ninguém escutar,
Te invade sem parar,
Te transforma sem ninguém notar,
Frases, vozes, cores,
Ondas, frequências, sinais,
O mundo é grande demais

(Chuva no mar-Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho
/ Marisa de Azevedo Monte)

RESUMO

PADILHA, Rosana de Fátima Silveira Jammal. A Significação da docência EBTT à luz da Teoria da Atividade. 2019. Cento e setenta (160) folhas. Tese – Programa de pós-graduação em Tecnologia e Sociedade – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

A presente tese inclui-se no campo das discussões sobre a docência EBTT, que transita entre os níveis básico, técnico e tecnológico. Trata especificamente do processo de significação dessa docência em um instituto federal de recente criação, com docentes recém-ingressos nesse tipo de atividade. Apresenta uma análise de como esses docentes com distintas formações e experiências significam a respectiva atuação e no que essas significações convergem e divergem entre si, bem como do significado objetivo constituído a esse respeito. Realiza-se, este trabalho, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, sustentando-se na Teoria da Atividade de Alexis Nikolaevich Leontiev. A conclusão à qual se chega é que o processo de significação social do objeto da análise tem sido produzido pela sociedade em atividade, possuindo sua própria história no desenvolvimento da linguagem e das formas de consciência social em elos que expressam o movimento da ciência humana e de seus recursos cognoscíveis, assim como de suas noções ideológicas. Nessa produção, apesar de ser motivo de conflito relacionado a compreensões sobre a produção de conhecimento no sistema capitalista, em que a flexibilidade e intensificação do trabalho docente são evidenciadas, converge no âmbito da academia, da associação que a representa e do Estado (conjuntamente à instituição que aparenta representá-lo), no que tange a uma compreensão de hierarquização de docências. A significação da docência EBTT, pela perspectiva dos entrevistados, está vinculada ao percurso de formação pessoal e profissional de trabalhadores, que chegam a essa carreira por distintos caminhos em busca de melhores condições de trabalho e de formação pessoal, compreendendo a flexibilização e a intensificação dessa atividade profissional de forma distinta da apontada pela crítica acadêmica. No entanto, em percursos pessoais cuja experiência constitui individualidades para si no contexto dessa atuação vivenciam-se conflitos de interesses pessoais em um ambiente reconhecidamente possibilitador de múltiplas conexões. Embora o nível de consciência atingido possibilite perceberem o papel social exercido na função da docência, encontram-se ainda atrelados à dinâmica da concorrência no âmbito das relações sociais mais amplas e, de alguma maneira, à concepção de uma hierarquia decorrente de formações e titulações, convergindo dessa forma para o sentido objetivo constituído em nível social sobre essas hierarquizações no campo da divisão social do trabalho.

Palavras-chave: Significação; docência EBTT.

ABSTRACT

PADILHA, Rosana de Fátima Silveira Jammal. **The significance of EBTT teaching from the perspective of the Theory of Activity**. 2019. One hundred and seventy (160) sheets. Thesis – Postgraduate Program in Technology and Society – Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2019.

The present thesis is included in the discussions about "EBTT teaching", specifically deals with the process of meaning of this teaching, in a Federal Institute of recent creation, with teachers newly admitted in this type of teaching. It presents an analysis of how these teachers with different formations and experiences mean EBTT teaching and in what these meanings converge and diverge among themselves, and with the objective meaning that has been constituted about them. It performs this work through bibliographical, documentary and empirical research, based on the Theory of Activity of Alexis Nikolaevich Leontiev. The conclusion reached is that the process of social significance of EBTT teaching has been produced by the active society, having its own history, in the development of language, in the development of forms of social consciousness, in links that express the movement of science and its knowable resources, as well as ideological notions. And in this production, despite being a cause of conflict related to understandings about the production of knowledge in the context of the capitalist system, converges within the scope of the academy, the association that represents it and the government (jointly the institution that appeared to represent it), which, in opposite positions, reiterate an understanding of hierarchical teaching. The significance of EBTT teaching, from the perspective of the interviewees, is linked to the personal and professional training of workers, who come to this teaching in different ways, but in search of better working conditions and personal existence. In personal journeys whose experience constituted individuals for themselves, who in the context of the teaching experience personal conflicts of interest in an environment that is recognized as facilitator of multiple connections; and with a level of awareness that enables them to perceive the social role they play in the teaching function they carry out, but still linked to the dynamics of competition (within broader social relations), and in some way related to the conception of a hierarchy between formations and degrees (converging in this way with the objective sense that was constituted in social level, on these hierarchizations in the context of social division of labor).

Keywords: Meaning; teaching EBTT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização geográfica dos *campi* IFPR **Erro! Indicador não definido.**111

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Trabalhos sobre a temática “docência EBTT”..... (ANEXO 1)
Tabela 2 – Características gerais dos entrevistados (ANEXO 2)
Tabela 3 – Dados gerais de atuação docente (ANEXO 3)

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ADUFG | Sindicato dos docentes da Universidade Federal de Goiás |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CONDSEF | Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal |
| EAD | Educação à Distância |
| EBTT | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EPT | Educação Profissional Técnica |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IFPR | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná |
| MEC | Ministério da Educação |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PROIFES | Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |
| RSC | Reconhecimento de Saberes e Competências |
| RT | Retribuição por Titulação |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online |
| SINASEFE | Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica Técnica e Tecnológica |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO I – Alexis Nicolaevich Leontiev e a Teoria da Atividade | 22 |
| 1.1 INTRODUÇÃO | 22 |
| 1.2 Quem foi Leontiev e em que contexto produziu a Teoria da Atividade..... | 23 |
| 1.3 A Teoria da Atividade e seu contexto de formulação | 24 |
| 1.4 A Teoria da Atividade em Leontiev..... | 24 |
| 1.5 A estrutura geral da atividade..... | 32 |
| 1.6 O Significado..... | 34 |
| 1.7 O Sentido Pessoal..... | 35 |
| 1.8 A Teoria da Atividade e o desenvolvimento pessoal..... | 36 |
| 1.9 Conclusões..... | 39 |
| CAPÍTULO II - O sentido pessoal na teoria da atividade | 42 |
| 2.1 INTRODUÇÃO..... | 42 |
| 2.2 O Sentido Pessoal na Teoria da Atividade..... | 42 |
| 2.3 A individualidade para si..... | 55 |
| 2.4 Conclusões..... | 57 |
| CAPÍTULO III - A Significação da docência EBTT nos institutos federais | 63 |
| 3.1 INTRODUÇÃO..... | 63 |
| 3.2 O trabalho docente nas publicações científicas..... | 67 |
| 3.3 A docência EBTT nas publicações científicas..... | 72 |
| 3.4 A criação da Carreira EBTT..... | 78 |
| 3.5 A greve de 2012 e a luta pela Carreira Única..... | 80 |
| 3.6 A configuração do Trabalho EBTT na Legislação..... | 86 |
| 3.7 Entre compreensões, a hierarquia..... | 89 |
| 3.8 Conclusões..... | 92 |
| CAPÍTULO IV - Os sentidos pessoais da docência EBTT, IFPR Paranaguá | 95 |
| 4.1 INTRODUÇÃO..... | 95 |
| 4.2 A significação da docência EBTT..... | 95 |
| 4.2 O IFPR e o Campus Paranaguá..... | 97 |
| 4.3 O acesso aos dados e às informações | 97 |
| 4.4 Regulamentações do trabalho docente EBTT no <i>campus</i> | 100 |
| 4.5 Caracterização geral dos docentes | 101 |
| 4.6 Entrevistados..... | 103 |
| 4.7 Entrevistas..... | 105 |
| 4.8 Marcas comuns..... | 110 |
| 4.9 Marcas (in)comuns..... | 128 |
| 4.10 Conclusões..... | 141 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 149 |

INTRODUÇÃO

Em 2008, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são criados e, conjuntamente, surge a carreira EBTT, que apresenta como característica principal atender à formação dos educandos nos níveis básico, técnico e tecnológico. Com isso, traz, ao campo da Educação, uma nova atividade docente, distinta das já existentes (magistério superior, ensino de 1.º e 2.º graus), no que diz respeito à atuação em trânsito (do básico ao superior) em uma mesma instituição.

Com o ingresso da pesquisadora como docente no IFPR Campus Paranaguá, em 2010, propiciou-se sua participação na estruturação burocrática do *campus*, por meio da elaboração do PPP (projeto político pedagógico) e sua integração ao sindicato de docentes, bem como sua participação na organização local da greve de 2012, surgindo a necessidade de melhor compreensão dessas criações: IFs e Carreira EBTT.

Primeiramente, observou-se que, apesar de aparentemente novo (em razão da criação da carreira EBTT), esse formato de atuação docente, em sua grande maioria, é reconfiguração de antigos CEFETs ou escolas técnicas, embora sem a denominação específica usada a partir de 2008. Ou seja, já havia professores que atuavam em trânsito, lecionando do básico ao superior, nas instituições citadas. Entretanto, esses mesmos docentes lecionavam sob a égide da carreira do MS ou da carreira de 1º e 2º graus com configurações distintas de atuação, mas como docentes federais.

A criação dos IFs reorganizou os antigos CEFETs e escolas técnicas, que tem sido foco de críticas acadêmicas sob resistência significativa dos primeiros CEFETs, desde que foram criados em 1978. Chamou atenção, contudo, nesse contexto, a criação de uma carreira que atendesse a essa reorganização, elemento que se destacou logo nos primeiros estudos em relação à criação dos IFs e à novidade que representam. Em razão disso, e de sua formação em Letras, Linguística e Educação, a temática “significação da docência EBTT” passou a ser objeto de interesse de pesquisadora.

Note-se que, por se tratar de uma temática recente, ao se realizar uma busca com base no termo “significação da docência EBTT” em bancos (Capes, USP e BDTD) de teses e dissertações referentes, não se obtém qualquer retorno elucidativo, da mesma forma que, ao se refazer a busca com o termo “docência EBTT”, esse resultado negativo se repete.

Entretanto, quando a pesquisa se utiliza do termo EBTT, em janeiro de 2019, foram encontrados alguns trabalhos concernentes, tais como: vinte e quatro trabalhos sobre esse tema no banco de teses e dissertações da Capes, entre eles, dez teses de doutorado e dez dissertações de mestrado; nove teses no respectivo banco da USP e uma única tese no banco BDTD.

Ressalta-se, no entanto, que o início do processo de pesquisa ocorreu em meados de 2015, momento em que começaram a surgir estudos no âmbito do EBTT, referentes a: trabalho docente; identidade docente; saberes docentes; representação social da docência e formação de docentes.

Em especial, na plataforma SUCUPIRA (Capes), dos vinte trabalhos observados, há treze que abordam essas temáticas, demonstrando que esse objeto de estudo passa a ser, recentemente, de interesse coletivo, uma vez que se apresenta como novo modelo de atuação docente ainda pouco conhecido no campo das pesquisas.

Entre os treze trabalhos levantados¹, oito versam sobre dissertações de mestrado e cinco sobre teses de doutorado. As dissertações de mestrado focam nas temáticas sobre docência: reconhecimento de saberes; condições de trabalho; formação e identidade. As teses de doutorado abordam o trabalho docente EBTT com maior abrangência, focalizando, igualmente, a identidade; o reconhecimento dos saberes; a profissionalidade; as representações sociais; a organização desse trabalho. Todos buscam em pesquisas documentais, bibliográficas e até mesmo empíricas (por meio de entrevistas semiestruturadas): compreender melhor esse novo objeto que se coloca como principal foco de apreciação no atual contexto de criação dos IFs.

Os mencionados trabalhos analisam as especificidades dessa atuação em trânsito, alguns, levantando a questão da flexibilização, da intensificação e da precarização dessa atuação; outros, a necessidade de compreensão mais clara desse tipo de identidade docente e dos saberes necessários (ou utilizados) nesse âmbito; além de outros mais, que examinam a necessidade de formação específica para esse tipo de função.

1 Anexo I: Tabela 1 – TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA DOCÊNCIA EBTT

Este trabalho busca se somar aos demais trabalhos levantados, no intuito de obter maior compreensão desse objeto caracterizado como docência EBTT, de recente criação, para, justamente, se alcançar a compreensão do enfoque temático da sua significação.

Sustentando-se na Teoria da Atividade de Leontiev, buscou-se compreender o processo de significação e seus elementos constituidores para, com base nessa compreensão, atingir-se o significado objetivo e os sentidos pessoais da citada docência. Para essa análise, fundamentou-se em pesquisa documental, bibliográfica e empírica (observação do local selecionado e entrevistas semiestruturadas com docentes transitantes, que lecionam em vários níveis e modalidades em uma mesma instituição), no IFPR Campus Paranaguá (PR) cuja criação se deu, igualmente, em 2008.

Além disso, o IFPR em referência apresenta a verticalização proposta de existência dos IFs (oferta de cursos em todos os níveis e modalidades), cujos docentes entrevistados são, na sua totalidade, recém-ingressos nesse tipo de docência.

Assim, possibilitou-se investigar a seguinte problemática: **como docentes com distintas formações e experiências significam à docência EBTT e em que essas significações convergem e divergem entre si e com o significado objetivo constituído a respeito dessa prática.**

Dessa forma, foram elaborados os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Distinguir as significações do trabalho docente EBTT, no IFPR Campus Paranaguá.

Objetivos Específicos

- Formular um conceito de significação com base na Teoria da Atividade de Leontiev.
- Detectar o significado objetivo de trabalho docente EBTT.
- Apreender o significado objetivo e os sentidos pessoais do trabalho docente EBTT, no IFPR Campus Paranaguá.

- Identificar convergências e divergências de significações do trabalho docente EBTT, no IFPR Campus Paranaguá.

Procedimentos metodológicos

| OBJETIVO GERAL | AÇÃO METODOLÓGICA |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as significações do trabalho docente EBTT, no IFPR Campus Paranaguá. | <p>O conhecimento do significado do TDEBTT foi adquirido com base na aplicação da compreensão dos processos de significação explicitados por Leontiev (1978).</p> |

| Objetivos Específicos | Ação metodológica |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Formular um conceito de significação. | <ul style="list-style-type: none"> • Por meio de pesquisa bibliográfica. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Detectar o significado objetivo de trabalho docente EBTT. | <ul style="list-style-type: none"> • Por meio de pesquisa documental e bibliográfica: artigos, teses, dissertações e legislação concernente. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Apreender o significado objetivo de trabalho docente EBTT, no IFPR Campus Paranaguá. | <ul style="list-style-type: none"> • Por meio de pesquisa em documentos legais. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Apreender os sentidos pessoais de trabalho docente, no IFPR Campus Paranaguá. | <ul style="list-style-type: none"> • Por meio de entrevistas abertas com apoio de roteiro |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar convergências e divergências de significações do trabalho docente EBTT, no IFPR Campus Paranaguá | <ul style="list-style-type: none"> • Por meio da análise do material recolhido pelas pesquisas bibliográficas e documental e pelas entrevistas |

O desenvolvimento do trabalho está organizado em capítulos, conforme descritos a seguir.

No primeiro capítulo: explana-se a pesquisa bibliográfica realizada sobre a Teoria da Atividade formulada pelo teórico russo Alexis Nikolaevich Leontiev, em busca de se responder às seguintes questões: i) quem foi Leontiev; ii) em que contexto produziu sua teoria; e iii) que elementos de sua teoria podem ser apresentados como relevantes. Nesse capítulo, apresenta-se a base de apoio da referida teoria – materialismo-histórico-dialético – como um método que permite descrever e analisar a hominização, a humanização e a constituição da consciência humana, bem como o conteúdo teórico daí proveniente. Por meio do instrumental teórico de descrição e análise, infere-se que o método de Leontiev ultrapassa os limites de seu tempo histórico e de suas intencionalidades locais, caracterizando-se pela densa teoria de composição das mais diversas significações.

No segundo capítulo: analisa-se o sentido pessoal na Teoria da Atividade, a individualidade para si e a significação pessoal da docência, com a finalidade de i) compreender as categorias “do sentido pessoal” de Leontiev (1978), “a individualidade para si” de Duarte (2013) e “a personalidade docente” de Martins (2015); ii) estabelecer prováveis relações entre elas; iii) constituir uma instrumentalização possível para análise dos sentidos pessoais da docência. O capítulo resulta de pesquisa bibliográfica das obras nas quais esses autores desenvolvem essas categorias. Conclui-se que essa instrumentalização pode ser considerada apoio a um trabalho que vise compreender a significação pessoal da docência, mediante análise dos sentidos pessoais do trabalho docente.

No terceiro capítulo: relata-se uma análise da constituição do significado social da docência EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), apoiando-se no conceito de significado social da Teoria da Atividade de Alexis N. Leontiev. Com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, são analisados dados e elementos sobre o processo de significação, que resulta de uma conjuntura histórica e seus conflitos e forma o significado social da docência EBTT, decorrente da reflexão feita pelos protagonistas dessa docência sobre os diversos modos de realização e sobre as práticas coletivas efetuadas em dado contexto histórico.

No quarto capítulo: refere-se à apresentação, discussão e análise da configuração dos sentidos pessoais da docência EBTT, no IFPR Campus Paranaguá, visando destacá-los em sua relação com a decorrente significação da docência. Assim, analisa-se e descreve-se: i) a configuração que regula o trabalho docente EBTT no espaço em questão; ii) as características próprias dessa docência; iii) o perfil geral dos docentes EBTT, que atuam no citado *campus*; iv) o perfil dos docentes escolhidos para entrevista semi-estruturada; v) a análise das entrevistas, observando trajetórias de vida e os sentidos pessoais da docência abordada; vi) a análise sobre a configuração desses sentidos pessoais; vii) as convergências e divergências entre esses sentidos nas entrevistas realizadas; e, viii) a possibilidade de defender um sentido pessoal no âmbito desse *campus*.

A fim de se atingir o objetivo geral proposto por este trabalho, procurou-se, igualmente, discutir o problema apresentado para reflexão: como docentes com distintas formações e experiências significam a docência EBTT e em que essas significações convergem e divergem entre si para produzir o significado objetivo a respeito dessa temática.

CAPÍTULO I

ALEXIS N. LEONTIEV E A TEORIA DA ATIVIDADE

1.1 Introdução

Segundo PRESTES (2012), para conhecer um pensador é necessário conhecer o contexto no qual ele existiu, seu tempo, seu país, seus vínculos de amizade, sua trajetória de vida, sua forma de compreender. Pressupõe-se, assim, não se poder ignorar a relação entre esse contexto histórico-social e as produções teóricas daí resultantes. Contudo, a autora também observa que essa tarefa não é fácil, simples ou isenta de riscos, principalmente, quando aqueles, aos quais se deseja conhecer, viveram e criaram em épocas de fortes turbulências históricas e sociais.

Acrescentando-se ao colocado por Prestes (2012), ressalte-se que se aproximar de um teórico com as características de Alexis Nikolaevich Leontiev é tarefa ainda mais difícil, quando se observa a questão da língua e a questão da disponibilidade de seus textos. Entretanto, esses impeditivos não foram suficientes para que se abortasse a empreita proposta neste capítulo: conhecer a Teoria da Atividade e seu principal autor. Para isso, buscou-se apoio em outros estudiosos² que também se aproximaram desse teórico e de sua teoria e realizou-se a leitura dos principais textos de Leontiev, disponíveis em português, espanhol e inglês.

Dessa forma, o que se vai abordar ao longo deste estudo resulta dessa pesquisa bibliográfica em direção ao objetivo proposto. Ademais, havia que se responder a algumas questões consideradas fundamentais: quem foi Leontiev? Em que contexto produziu sua teoria? Quais os vínculos de sua produção teórica? A quais objetivos buscou atender? Que elementos apresentou como relevantes? Portanto, essas questões serão abordadas nos tópicos a seguir.

2 O primeiro contato com a Teoria da Atividade se deu por sugestão de leitura do orientador de doutorado, quando se buscava pensar um problema de pesquisa surgido na prática profissional da autora deste texto: qual o significado da docência EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) para aqueles que exercem essa docência? Dessa sugestão, chegou-se ao primeiro texto de Leontiev: Atividade, consciência e personalidade, em uma versão traduzida para o espanhol e publicada em Buenos Aires por Ediciones Ciencias Del Hombre, em 1978. Desse [texto em diante](#), o caminho foi longo, dois anos (entre 2016 e 2018) de muitas outras buscas e leituras, nesse [trajeto](#), conheceu-se os escritos de Rhayane Lourenço da Silva, Marta Shuare, Lígia Márcia Martins, Newton Duarte, Zoia Prestes, além da leitura de textos disponibilizados no site de marxists.org.

1.2 Quem foi Alexis Nikolaevich Leontiev e em que contexto produziu a Teoria da Atividade?

O referido autor (doravante Leontiev) nasceu em 18 de fevereiro de 1903, na cidade de Moscou. Foi considerado um dos mais importantes estudiosos soviéticos a trabalhar com Vigotski e Lúria, com os quais compôs a Troika³, equipe que inaugurou uma nova abordagem teórica na constituição dos estudos russos sobre psicologia.

Ao término de seus estudos na área das Ciências Sociais, no Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou (conhecido posteriormente por Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de A. de C. Pedagógicas da URSS), em 1924, começou suas atividades científicas como assistente e, em seguida, como colaborador científico. Sua primeira obra importante foi *O desenvolvimento da memória* (*El desarrollo de la memoria*, 1931), produzido na Academia de Educação Comunista N.K. Krupskaja, onde atuou entre 1927 e 1931.

De 1931 a 1976, atuou significativamente na produção científica soviética. Segundo Shuare (2017), seria mais fácil enumerar os problemas de Psicologia que Leontiev não investigou, pois foram inúmeros aqueles que representam uma contribuição essencial ao campo da psicologia. Consolidando-se como fundador de um enfoque específico: a teoria da atividade, estabelece um marco geral de estudo de todos os processos psíquicos em qualquer plano investigado (desde o filogenético ao social).

De acordo com Silva (2013), há uma visão preconceituosa sobre a ciência soviética, que aterroriza, ainda na atualidade, representantes da própria esquerda brasileira. Uma posição, que, para esta autora, é compreensível, embora esteja pautada em leituras que induzem o trabalho desse teórico a uma caricatura do marxismo associado ao stalinismo. Entretanto, Leontiev se contrapôs à teoria de base da política stalinista, um positivismo cujo objetivo era negar a especificidade das ciências humanas e de sua distinção metodológica com relação às ciências naturais. Nesse sentido, com base numa oposição entre linguagem e atividade, a dicotomia entre subjetividade e objetividade caracteriza a obra de Vigotski pela ênfase na

3 Concorde-se com SHUARE, 2017; e SILVA, 2013; no que diz respeito à compreensão sobre a Troika.

linguagem e a obra de Leontiev pela ênfase na atividade, sendo uma forma de interpretar incompatível com a filosofia marxista.

1.3 A teoria da atividade e seu contexto de formulação

Para Shuare (2017), a teoria psicológica da atividade foi elaborada na psicologia soviética com base nas elaborações de Vigotski, Rubinstein e Leontiev. A sua sustentação inicial é dada por Vigotski em sua concepção histórico-cultural de constituição da psique humana, cujo conceito central é o historicismo, além de conceitos-chave, tais como: interiorização (internalização), signo/instrumento e sistema psicológico.

Esta autora entende que Vigotski interpreta o tempo no sentido do materialismo histórico, por ele descrever o tempo humano como processo de desenvolvimento da sociedade, decorrente da atividade produtiva das pessoas, pela qual o caráter mediatizado torna-se fundamental, ao se interpor o sujeito e o objeto da atividade. Assim, os eventos psíquicos são produzidos e se desenvolvem historicamente, ou seja, a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição.

Sobre a formação histórico-cultural da psique, Prestes (2012, p. 15) afirma que uma das melhores definições dadas é a de Leontiev, ao colocar que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos”.

Rubinstein, segundo Shuare (2017), compreende que o homem e sua psique não somente se manifestam na realidade, mas se formam, inicialmente, na atividade prática. Além disso, a conduta do homem não se reduz a um conjunto de reações, mas de ações, tendo como elementos constitutivos da atividade: a ação, a operação e o ato, relacionados especificamente com a finalidade, o motivo e as condições nas quais a atividade se realiza. Atentando-se para o fato de que a diferença essencial entre ação e reação é que a ação não é um ato dirigido ao estímulo, mas ao objeto.

Ainda conforme Rubinstein, a atividade e a consciência configuram dois aspectos em unidade cuja formação compõe um todo orgânico. Assim sendo, coloca, como objeto de estudo da psicologia, as peculiaridades psicológicas da atividade.

Ponto sobre o qual Leontiev diverge (SHUARE, 2017), ao ver, na relação dialética entre o comportamento e a atividade, o objeto de estudo a ser considerado.

1.4 A Teoria da Atividade em Leontiev

Para Leontiev (1972), a compreensão sustentada na ideia da existência de um sujeito e de um objeto independentes entre si, com base no padrão relacional estímulo-resposta (psicologia americana de Skinner), é uma abordagem limitada, por residir no fato de que, de um lado, há coisas e objetos e, do outro, há um sujeito passivo influenciado por eles. Para o teórico, esse enfoque ignora o elemento significativo das relações reais do sujeito com o mundo objetivo: sua atividade.

Leontiev (1972) entende que a relação entre o sujeito e o mundo é um processo de relações mediado e não pode ser analisado como algo estático ou ainda direto, como se houvesse uma única porta de entrada ou saída entre o cérebro humano e o mundo. A questão principal está na compreensão de que esses processos são aqueles que realizam uma vida verdadeira da pessoa no mundo objetivo pelo qual ela está cercada representando seu ser social em toda sua riqueza e variedade de suas formas.

Assevera, ainda, que a relação entre homem – atividade – mundo configura uma interação que não se resume ao agir do homem no mundo ou ao agir do mundo no homem, mas se expande ao processo do viver, vivenciar o/no mundo (processo da verdadeira vida das pessoas), que, para Leontiev (1972), é a inter-relação homem – mundo cuja atividade é um processo de intertráfego entre polos opostos, sujeito e objeto.

Para o mencionado autor, “atividade é uma unidade não-aditiva da vida material, corpórea, do sujeito material. Em um sentido estreito, i.e., no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediada pela reflexão mental, por uma imagem cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo”.

Em continuação, esclarece com o pensamento a seguir.

Apesar de toda sua diversidade, todas as suas características especiais, a atividade do indivíduo humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Fora destas relações, a atividade humana não existe. Como ela existe é determinado pelas formas e meios da comunicação material e espiritual que são geradas pelo desenvolvimento da produção e não podem ser realizadas exceto na atividade de indivíduos específicos. É lógico que a

atividade de todo indivíduo depende de seu lugar na sociedade, em suas condições de vida. (*ibidem*)

O que entra em conflito com a visão positivista (segundo prefado autor), contrapõe indivíduo e sociedade, como se ambos fossem independentes entre si e o o homem estivesse desconectado do mundo externo cuja adaptação assemelhar-se-ia ao ato de alguma coisa se encaixar em outra coisa. Em complemento, continua a comparação, especificando a sociedade como ambiente externo, ao qual o homem deveria se adaptar da mesma forma como os animais se adaptam à natureza, num processo em que o homem fosse guiado por seu sucesso ou fracasso, ignorando-se, assim, o fato descrito a seguir.

...na sociedade o homem encontra não somente suas condições externas as quais ele deve adaptar sua atividade, mas também que aquelas mesmas condições sociais carregam em si mesmas os motivos e objetivos de sua atividade, as maneiras e meios de sua realização; em uma palavra, a sociedade produz a atividade humana. Isso não é dizer, naturalmente, que a atividade do indivíduo meramente copia e personifica os relacionamentos da sociedade e sua cultura. Existem algumas ligações cruzadas muito complexas que excluem qualquer redução estrita de um ou de outro. (LEONTIEV, 1972)

Entender que a sociedade produz a atividade humana passa pela compreensão da característica básica que constitui a atividade: o fato de ela ter um objeto. Dessa forma, ao se tratar do conceito de atividade, trata-se do conceito de objeto da atividade.

A expressão “atividade sem objeto” não tem sentido algum. Atividade pode parecer não ter objeto, mas a investigação científica da atividade necessariamente demanda a descoberta de seu objeto. Além disso, o objeto da atividade aparece em duas formas: primeiro, em sua existência independente, comandando a atividade do sujeito e, segundo, como uma imagem mental do objeto, como o produto da “detecção” do sujeito de suas propriedades, que é efetuada pela atividade do sujeito e não pode ser efetuada de outra forma. (LEONTIEV, 1972)

Trata-se de compreender que é a atividade externa que destrava o círculo de processos mentais internos, abrindo-os para o mundo objetivo, de modo que os processos internos do pensamento são produzidos pelo externo.

Para o citado autor, não se pode ignorar a situação exemplificada a seguir.

...a atividade interna é atividade genuína, que retém a estrutura geral da atividade humana, não importa qual forma ela assume. Uma vez que reconhecemos a estrutura comum da atividade prática, externa, e atividade mental, interna, podemos entender a troca de elementos que constantemente ocorre entre elas, podemos entender que certas ações mentais podem se tornar parte da estrutura da atividade material, prática, e, reciprocamente,

operações externo-motoras podem servir para o desempenho da ação mental na estrutura da atividade puramente cognitiva. (LEONTIEV, 1972)

De maneira geral, para Leontiev, a atividade está intrinsecamente relacionada ao seu objeto, ao que a motiva.

...temos que lidar com atividades específicas, concretas, cada uma das quais satisfaz uma necessidade definida do sujeito, é orientada em direção ao objeto desta necessidade, desaparece como um resultado de sua satisfação e é reproduzida talvez em condições diferentes e em relação a um objeto transformado. (LEONTIEV, 1972)

E, em sequência, assegura:

A principal coisa que distingue uma atividade de outra reside na diferença entre seus objetos. É o objeto da atividade que a dota de certa orientação. Na terminologia que tenho usado o objeto da atividade é seu motivo. Naturalmente, ele pode ser tanto material quanto ideal; pode ser dado na percepção ou pode existir somente na imaginação, na mente. (LEONTIEV, 1972)

Destarte, o que distingue as atividades, para ele, são os motivos. Como estes estão subjetivamente e objetivamente ocultos, pode-se asseverar que não há atividade sem motivo, ainda que, aparentemente, assim o pareça.

Leontiev (1972) afirma que as atividades humanas separadas são compostas pelas ações que as realizam. Ele considera ação o processo que corresponde à noção do resultado a ser atingido, isto é, o processo que obedece a um objetivo consciente. Assim como o conceito de motivo está correlacionado ao conceito de atividade, o conceito de objeto é correlacionado ao de ação.

O objeto da atividade sempre esteve inter-relacionado ao atendimento de necessidades⁴ individuais e coletivas, numa sociedade cuja centralidade da existência está no trabalho coletivo, o qual, ao se produzir, atende às necessidades de todos os participantes. Questão que Leontiev (1972) observa se tornar altamente complexa no desenvolvimento da sociedade, uma vez que os sistemas inter-relacionados se desenvolveram e, nesse processo, as relações tornaram-se mais complexas.

Historicamente, a aparência na atividade de processos de ação orientados a um objetivo foram o resultado do surgimento de uma sociedade baseada no trabalho. A atividade de pessoas trabalhando juntas é estimulada por seus

4 O homem é um ser de necessidades, para viver precisa ter suas necessidades atendidas. São necessidades humanas: alimentação, moradia, segurança, reprodução... Necessidades para produção e reprodução da vida.

produtos, que, em primeiro lugar, correspondem diretamente às necessidades de todos os participantes. Mas a mais simples divisão técnica de trabalho que surge no processo, necessariamente, leva ao surgimento de resultados parciais, intermediários, que são obtidos pela participação individual na atividade de trabalho coletiva, mas que por elas mesmas não podem satisfazer a necessidade de cada participante. (LEONTIEV, 1972)

Essa complexidade fragmenta a atividade, pela perspectiva do indivíduo, embora ainda assim atenda às suas necessidades diante do coletivo. Isto é, individualmente, colabora-se parcialmente com a atividade global de produção de produtos que atendam às necessidades individuais, contudo, a produção individual não consegue atender ao suprimento dessas necessidades. Melhor dizendo, “essa necessidade é satisfeita não por resultados “intermediários”, mas pela partilha do produto da atividade total que cada um recebe, graças aos relacionamentos entre os participantes que surgem no processo de trabalho, isto é, as relações sociais” (LEONTIEV, 1972).

A separação social do trabalho divide funções, implicando diretamente no motivo que gera a atividade e, conseqüentemente, na relação entre a atividade e as ações que a compõem.

A separação das ações orientadas a um objetivo como componentes da atividade humana, naturalmente levantam a questão de suas relações internas. Como já dissemos, atividade não é um processo de adição. Conseqüentemente, ações não são coisas separadas que são incluídas na atividade. Atividade humana existe como ação ou uma corrente de ações. Se fossemos subtrair mentalmente da atividade as ações que a realizam, não sobraria nada da atividade. Isso pode ser expresso de outra forma. Quando consideramos o desdobramento de um processo específico – externo ou interno – a partir do ângulo do motivo, aparece como atividade humana, mas quando consideramos como um processo orientado a um objetivo, aparece como uma ação ou um sistema, uma corrente de ações. (LEONTIEV, 1972)

O autor em referência observa, ainda, que não se pode entender a atividade, o motivo e a ação como interdependentes, ou diretamente relacionados, apesar de haver relativa dependência. Para Leontiev, a atividade e a ação são genuínas e realidades não coincidentes, pois uma ação pode realizar várias atividades, além de poder passar de uma atividade para outra, revelando, portanto, relativa independência. Isso ocorre pelo fato de que uma dada ação pode ter motivos distintos e, além do mais, pode realizar atividades completamente diferentes, de modo que o mesmo motivo pode gerar vários objetivos e, assim, várias ações.

Num complexo que pode ser compreendido como “o fluxo geral da atividade que forma a vida humana em sua mais alta manifestação”, a atividade global e as unidades

de atividade humana que compõem esse mesmo complexo, formam o que Leontiev chama de macroestrutura.

E, não se pode ignorar, que, para o autor:

Tal sistema de análise simultânea exclui qualquer possibilidade de bifurcação da realidade que está sendo estudada, desde que lida não como processos diferentes, mas sim com planos diferentes de abstração. Assim, pode ser impossível à primeira vista, por exemplo, julgar se estamos lidando, em um caso dado, com ação ou com operação. Além disso, atividade é um sistema altamente dinâmico, que é caracterizado por transformações ocorrendo constantemente. Atividade pode perder o motivo que a evocou, no caso em que se torna uma ação que percebe talvez um relacionamento bastante diferente do mundo, uma atividade diferente; reciprocamente, ação pode adquirir uma força motivacional independente e se tornar um tipo especial de atividade; e, finalmente, ação pode se transformar em um meio de alcançar um objetivo capaz de realizar ações diferentes. (LEONTIEV 1972)

Portanto, entender esse movimento do sistema e as relações entre motivo, ações e atividade passa pela compreensão da dialética desse sistema, e pelo entendimento não estanque dessa relação, percebendo-se, assim, as várias possibilidades realizáveis nesse complexo de relações.

Leontiev ressalta que as imagens mentais da realidade regulam a atividade do homem, sendo elas, ou qualquer coisa no mundo objetivo, que, ao se apresentarem ao homem, motivam suas atividades, devendo ser percebidas pela memória. Essa dinâmica também pode ser estendida aos processos da atividade.

Esse autor explica que “a consciência do homem em sua imediaticidade é o retrato do mundo que se desdobra para ele, um retrato no qual ele próprio, suas ações e estados, estão incluídos.” (LEONTIEV, 1972)

Contudo, não se pode inferir que o produto da atividade guarda em si apenas a imagem mental do homem, ou seja, que ele é a materialização dessa imagem. Para Leontiev, o produto guarda em si o processo de sua produção, a atividade que o produziu.

Tal processo torna o movimento sujeito – atividade – objeto espiral, enquanto o sujeito produz o/no objeto, o objeto produz o/no sujeito, é uma via em movimento aberto.

O círculo abre, e abre especificamente na própria atividade prática sensorial. Entrando em contato direto com a realidade objetiva e submetendo a ela, a atividade é modificada e enriquecida; e é nessa forma enriquecida que ela é cristalizada no produto. Atividade materializada é mais rica, mais verdadeira do que a consciência a antecipa. Além disso, para a consciência do sujeito as contribuições feitas por sua atividade permanecem escondidas. Assim vem que a consciência pode aparecer como sendo a base da atividade. (LEONTIEV, 1972)

Dessa forma, não há como se considerar haver, em princípio, uma imagem pré-definida, nem que a atividade seja o processar dessa imagem em ações que se concluirão com a materialização da citada imagem pré-definida. Isto é, imagem e objeto correlacionam-se, mas não de forma direta e, sim, mediatizada no processo da atividade. Tal mediatização ocorre pelos sentidos, pela experiência do processo e pelas ideias, que resultam de memória de outras atividades e da linguagem, numa construção humana e social da realidade.

Este processo surge, originalmente, no sistema de relações objetivas nas quais ocorre a transição do conteúdo objetivo da atividade em seu produto. Mas, para este processo ser percebido, não é suficiente que o produto da atividade, tendo absorvido essa atividade, deve se apresentar ao sujeito como suas propriedades materiais; uma transformação deve ocorrer que o permita emergir como algo que o sujeito está ciente, isso quer dizer, em uma forma ideal. Essa transformação é afetada por meios da linguagem, que é o produto e meio de comunicação de pessoas ocorrendo na produção. A linguagem carrega em seus significados (conceitos) um certo conteúdo objetivo, mas um conteúdo completamente liberado de sua materialidade. (1972)

Sendo assim, para o referido autor, não é possível, em razão desse processo, haver uma consciência individual independente, ou seja, um ente individual com consciência desvinculada desse sistema.

Ocorre, portanto, uma intersecção entre a psicologia e a sociologia, que não pode ser ignorada. Apesar de, ao longo do processo histórico de constituição da consciência, desencadear-se o que Leontiev (1972) chama de “destruição da coesão original da consciência do trabalho coletivo e aquela de seus membros individuais”. Esse fenômeno decorre por causa do alcance da consciência individual limitada à esfera das relações individuais em um contexto de divisão de classes, que coloca as pessoas em relações de oposição e em níveis desiguais de acesso à produção e ao produto social.

Simultâneas a esse fenômeno, as noções ideológicas são desenvolvidas, inserindo-se no processo pelos quais os indivíduos específicos se tornam cientes de

suas relações reais de vida. Destarte, a consciência de si, das relações sociais e das compreensões do mundo real constitui-se destituída das reais conexões.

No contexto de uma sociedade que produz mercadorias, essa ocorrência vai se revestir de forma ainda mais impactante e interferir na constituição de conhecimentos do mundo, conceitos, modelos conceituais, uma vez que, ao longo do desenvolvimento dos indivíduos em relação com o mundo e com o outro, sobrevém, por meio das respectivas relações práticas e linguísticas, o processo de assimilação de significados.

...enquanto que a sensorialidade externa associa significados objetivos com a realidade do mundo objetivo na consciência do sujeito, o significado pessoal os associa com a realidade de sua própria vida neste mundo, com suas motivações. É o significado pessoal que dá à consciência humana sua parcialidade. (LEONTIEV, 1972)

Assim, desse processo, vai se formar o que a psicologia empírica denomina como subjetividade, a parcialidade da consciência humana (LEONTIEV, 1972).

Dessa forma, a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), pautada no materialismo histórico dialético, compreende que a consciência é um produto social. Considerando-se essas reflexões, ao se perguntar o que é a consciência, a resposta possível é que ela é “com ciência”, porque o sentido da consciência individual pode se manifestar unicamente em presença da consciência social e da linguagem, que é seu substrato real.

Pautando-se nas teses marxistas sobre a necessidade e sobre a função real da consciência, Leontiev (1978) exclui por inteiro a possibilidade de considerar, em psicologia, os fenômenos da consciência apenas como epifenômenos que acompanham os processos cerebrais e as atividades realizadas por eles mesmos. Defende, ainda, que a tarefa da ciência psicológica consiste em explicar cientificamente o papel ativo da consciência e que isto só é possível em condições que modifiquem de modo radical o enfoque dos problemas e, sobretudo, naquelas que excluam essa ideia antropológica limitada de condicionar a explicação da consciência aos processos desenvolvidos no cérebro do indivíduo decorrentes das influências dos estímulos.

Em sequência, assevera que a verdadeira explicação da consciência não está nos processos e sim nas condições e modos sociais da atividade cuja necessidade ela mesma cria. Por exemplo, na atividade laboral, o trabalho passa sem cessar da forma

de atividade para forma de existência, da forma de movimento para forma de objetivação.

Uma vez que os homens agem socialmente sobre o mundo, por meio da comunicação uns com os outros, do diálogo, eles também produzem linguagens para denominar o objeto, os meios e o processo de trabalho, fazendo com que a linguagem seja a forma de existência da consciência.

O desenvolvimento da consciência em cada homem não se repete no processo histórico-social de produção da consciência. O reflexo consciente do mundo não surge como projeção direta no cérebro das representações e dos conceitos que elaboraram as generalizações precedentes. Sua consciência é também um produto de sua atividade no mundo objetivo, de modo que ela não é a manifestação de alguma capacidade mística do cérebro humano, mas é um produto das suas relações, por meio de seu cérebro, de seus órgãos, de seus sentidos e de seus órgãos de ação.

Em consequência, o homem só se converte em sujeito de pensamento, quando domina a linguagem, os conceitos e a lógica, que constituem um reflexo generalizado da experiência da prática social, inclusive as tarefas expostas a seus pensamentos são produto das condições sociais de sua existência. Dessa forma, os pensamentos dos homens, assim como sua percepção, configuram-se de natureza histórico-social. As representações, os conceitos e ideias dos homens vão se formando, enriquecendo-se e se submetendo a uma seleção não só no curso da prática individual, mas também sobre a base da experiência da prática social assimilada.

A separação do pensamento da atividade transcorre historicamente em função da divisão do trabalho, de modo que a atividade de cada homem depende de seu lugar na sociedade, das condições inerentes e de como se vão conformando as circunstâncias individuais, que são únicas. O homem encontra na sociedade condições externas para acomodar sua atividade, as quais, por outro lado, contêm os motivos e fins dessa atividade, seus procedimentos e meios; em outras palavras, a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam.

1.5 A estrutura geral da atividade

Ao discutir a precitada estrutura, Leontiev (1978) apresenta os elementos relacionados à atividade: motivo, necessidade, ação e operação. Observa de forma correlacionada esses elementos e esclarece o quanto essa conexão se faz importante na compreensão da atividade e da sua complexidade.

Primeiramente, ele ressalta que o conceito de atividade está diretamente ligado ao de motivo, por trás do qual sempre está a necessidade, logo, não há atividade sem motivo. Nas palavras do autor, *“Lo fundamental es que detras del motivo está siempre la necesidad, que aquél responde siempre a una otra necesidad. Por conseguinte, el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo”* (LEONTIEV, p. 82, 1978).

Além disso, observa que, do mesmo modo que o conceito de motivo (causa) se relaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim (efeito) se relaciona com o de ação, ou seja, as atividades são impulsionadas por um motivo e estão orientadas para um fim.

Leontiev (1978) alerta que a atividade não é um processo aditivo, isto é, que a atividade humana não existe em forma de uma ação, isso porque uma mesma ação pode concretar várias atividades, passando de uma atividade para outra e revelando desse modo sua relativa independência.

“... la actividad no es un proceso de adición. Por conseguinte, las acciones no son “unidades” peculiares que se incluyen en la composición de la actividad. La actividad humana no existe más que en forma de acción o cadena de acciones. Por ejemplo, la actividad laboral existe en las acciones laborales, la actividad del estudio en las acciones del estudio... (...) Podemos expresar esto de otro modo: cuando ante nosotros se desenvuelve un proceso concreto interno e exterior, desde el ángulo de su relación con el motivo aparece como actividad del hombre, en tanto que como subordinado a un fin, aparece como acción o como conjunto o cadena de acciones.” (LEONTIEV, p. 83, 1978)

Dessa forma, referido autor lembra também que a ação, que se está executando, responde a uma tarefa e esta é justamente um fim que se dá em determinadas condições. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, seu efeito, mais precisamente, os meios com os quais se executa.

A esses meios, Leontiev (1978) denominou operações, ou seja, os meios com os quais se executa uma ação. Assim sendo, as ações estão correlacionadas com os fins e as operações com as condições. Entretanto, as ações e operações apresentam distintas origens, distintas dinâmicas e distintos destinos.

Leontiev (1978) explica, então, que, para investigar a atividade, deve-se analisar seus vínculos sistêmicos internos, além de perceber se está diante de uma ação ou uma operação, alertando para o fato de que a atividade é um processo caracterizado por transformações constantemente produzidas. Explicita, ainda, que a atividade pode perder o motivo que a suscitou e converter-se em uma ação que talvez concretize uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir força impulsora própria e chegar a ser uma atividade particular e, por último, a ação pode transformar-se em um meio para alcançar um fim, mediante uma operação capaz de efetuar diversas ações.

O mencionado autor (1978) ressalta, ainda, que a análise sistêmica da atividade humana é também necessariamente uma análise por níveis, a qual permite superar a oposição do fisiológico, psicológico e social, além de efetuar redução de um ao outro.

1.6 O significado

Com base no pressuposto de que a análise sistêmica da atividade humana permite superar a oposição do fisiológico, psicológico e social, Leontiev (1978), ao comentar e analisar a trama sensorial da consciência, seus entremeios e suas relações, levanta a problematização do significado e, conseqüentemente, do sentido pessoal.

Dessa problematização, destacam-se aqui alguns pontos. O autor observa que as imagens sensoriais são a forma universal do reflexo psíquico gerado pela atividade objetiva do sujeito. Para ele, as imagens sensoriais adquirem nova qualidade no homem, sendo, justamente, seu caráter significativo, cujos significados são formadores primordiais da consciência humana. Por conseguinte, não há uma significação *a priori* na consciência, uma vez que são os significados que formam a consciência.

Assim, a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações descoberta pela prática social conjunta está representada no

significado – transformado e comprimido na matéria da linguagem. Por isso, dizer que os significados existem por si mesmos é o mesmo que dizer que, abstraídos de seu funcionamento na consciência individual, são tão não-psicológicos como a realidade socialmente conhecida que está por trás deles.

Desse modo, as condições distintas de relações com o outro e com mundo implicam em dualidades significativas, sendo que a divisão social do trabalho e a divisão em classes interferem nesse processo. Destarte, o lugar, o contexto, as condições, os participantes, as formas de participação, todos esses são elementos relacionados à significação.

Isso também faz pressupor que haja o significado objetivo compreensivo (o entendido por “todos”, o social) e o significado para o sujeito (sentido pessoal), porque os significados são refratados pelas particularidades concretas dos indivíduos, por suas experiências prévias, pela particularidade de suas atitudes, temperamento e demais.

Sendo assim, a afirmação de que os significados têm uma vida dual decorre da compreensão de que, ao ocorrer o reflexo psíquico do mundo pelo sujeito individual, dá-se origem a produtos da prática histórica social, idealizados em significados, os quais adquirem novas qualidades sistêmicas.

1.7 O sentido pessoal

Em Leontiev (1978), falar em sentido pessoal está relacionado ao que se compreende por subjetividade, ou seja, à parcialidade da consciência humana.

Contudo, para o autor, as dificuldades residem em explicar do ângulo psicológico a parcialidade da consciência, porquanto, os fenômenos da consciência pareciam ter, para a psicologia empírica, uma dupla determinação, externa e interna, inerente a duas esferas da psique humana: a dos processos cognitivos e a das necessidades e afetividade, elementos vistos como independentes.

Justamente, a verdadeira natureza dessa aparente dualidade dos fenômenos da consciência individual não reside em sua subordinação a esses fatos independentes. Entretanto, os significados, os sentidos pessoais, assim como a trama sensorial da consciência, não possuem existência supraindividual, não psicológica, estando,

todavia, ligados à constituição dessa subjetividade, dessa parcialidade da consciência humana.

Não se deve ignorar, dessa forma, que o alcance da consciência individual se limita à esfera das relações individuais em um contexto de divisão de classes, que coloca as pessoas tanto em relações de oposição como em níveis desiguais de acesso à produção e ao produto social. Simultaneamente a esse fenômeno, são desenvolvidas as noções ideológicas que penetram no processo pelas quais os indivíduos se tornam cientes de suas relações reais de vida. Nesse sentido, a consciência de si, das relações sociais e das compreensões do mundo real constitui-se destituída das reais conexões, estando, o sentido pessoal, inclusive, relacionado a esse processo.

Um exemplo generalista, mas útil para se compreender a afirmação anteriormente citada, é o do trabalhador que, ao elaborar um produto em uma sociedade de produção, além de não o fazer, muitas das vezes, em sua totalidade, não o está produzindo para atender a uma necessidade diretamente sua. Nesse contexto, o sentido de seu trabalho não está no produto, mas no pagamento recebido. Na maior parte das vezes, esse mesmo trabalhador sequer terá acesso ao que ajudou a produzir ou nem saberá sobre o produto final do seu trabalho, tamanhas são as conexões da produção.

1.8 A teoria da atividade e o desenvolvimento pessoal

Há se considerar que, ao apresentar a categoria atividade de sua teoria, Leontiev (1972, 1978) objetiva esclarecer como a consciência humana é produzida, embasado no método do materialismo histórico dialético⁵ e colocando o ser humano como produto e produtor de si mesmo em meio a um processo histórico em busca da autorrealização, constituído de uma humanidade diferenciada da havida no desenvolvimento do mundo animal. Essa atividade consciente surge, exatamente, da atividade colocada como categoria central, configurando um processo pelo qual o homem se faz homem racional.

5 Não se pode ignorar que ele realiza essa empreita com o objetivo de, na sociedade russa dos anos 20, colaborar na formação de um homem novo. Assim, para colaborar com a constituição de uma nova sociedade, preocupa-se com a formação do homem, de como ele se faz homem, de entender como esse processo se realiza para nele intervir por meio da educação.

Martins (2011), ao explicar esse processo, apresenta-o, fundamentando-se em dois conceitos: o de hominização e o de humanização. No processo de hominização, segundo a autora, o homem conquista, ao longo de sua evolução biológica e por meio da atividade de produção da própria existência, sua constituição como espécime, adquirindo suas funções psíquicas. Estas, no processo de humanização, serão desenvolvidas e reconfiguradas, conforme o próprio desenvolvimento em um contexto de apropriação e produção cultural (em um dado tempo e espaço). Ou seja, configura-se no homem um sentir, perceber e significar distinto do que se configura nos animais como instinto. Para essa autora, o sentir, perceber e significar humanos se fazem necessários para que o homem possa dirigir-se e manter sua existência como ser consciente de si.

A autora observa, ainda, que o intelecto animal é algo absolutamente distinto do intelecto humano, posto que sua condicionalidade de ação está relacionada ao campo de percepção imediato. O comportamento do animal individual se forma com base no instinto da espécie, não se definindo, todavia, apenas como inato, embora sensível aos agentes externos.

Esse procedimento não é integralmente definido por padrões hereditários na mesma medida que deles não se liberta. Quanto à humanidade, modificam-se as leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo (das funções psíquicas), pois, enquanto no mundo animal as leis gerais que governam as leis desse desenvolvimento são as da evolução biológica, no ser humano, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Resumindo, o que engendra a atividade do animal é o sentido biológico (seu instinto) e o que engendra a atividade do homem é o sentido histórico-social (sua consciência). Com base nessa assertiva, pode-se compreender as forças motivadoras da psique humana e as bases que sustentam seu desenvolvimento coletivo e individual, além de que uma sociedade e seus indivíduos se constituem historicamente em processos distintos entre si. Os indivíduos não nascem apartados da coletividade, pois nascem em um dado contexto histórico-cultural, ao qual não se adaptam simplesmente, não obstante, não só se relacionam com esse contexto como nele interferem, conforme desenvolvem a consciência de si mesmos e do meio que os produz.

Essa questão foi abordada por Leontiev (2001), quando, ao tratar do desenvolvimento psicológico individual, debate o problema teórico das forças motivadoras do desenrolar da psique. Nessa discussão, o pensador observa que, durante o processo de vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema de relações humanas se altera sob a influência das circunstâncias que as produzem. Nesse sistema, quando as relações vitais básicas são reestruturadas (marcas de mudança), seu caráter psíquico geral se modifica e todo o sistema de relações (familiar, escolar, laboral) é reorganizado, em razão das mudanças de funções e do papel social.

A transição para um novo estágio no desenvolvimento da vida e da consciência segue um mesmo padrão interior. Ao ocupar um novo lugar, a vida adquire novo conteúdo, denotando uma nova forma de compreender o mundo. Contudo, a análise do desenvolvimento do indivíduo, de suas condições reais e concretas de vida e de sua constituição possibilita verificar-se que a vida e sua escala evolutiva se alimenta de atividades cuja tipificação torna algumas delas principais ou secundárias em determinados estágios.

Com isso, nota-se uma dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade geral. O critério de transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante do indivíduo com sua realidade.

O indivíduo começa a se dar conta, no decorrer do seu desenvolvimento, de que o lugar habitualmente ocupado no mundo das relações humanas de seu entorno não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo. Essa necessidade de mudança decorre dessa contradição entre o modo de vida e suas potencialidades, constituindo um movimento de superação desse modo de viver. Portanto, com o passar do tempo, o conhecimento aumenta, as capacidades se ampliam, os poderes crescem, as condições de autodireção se modificam e os indivíduos também vão se modificando.

Ao abordar como ocorre a mudança da atividade principal, Leontiev (2001) observa que há uma alteração de motivos a provocar a alteração de uma ação que passa a se manifestar em atividade. Assim, classifica os motivos em compreensíveis e em eficazes, esclarecendo haver, em certas ocasiões, uma transição entre eles,

fazendo com que novos motivos surjam e, por conseguinte, novos tipos de atividades se manifestem. Dessa forma, o resultado de uma ação pode ser mais significativo em certas condições, do que o motivo indutor. O caráter psicológico de uma ação depende do sentido pessoal que o fenômeno tem para o indivíduo.

Sobre a dinâmica geral da vida psíquica, Leontiev (2001) afirma que as mudanças observadas nesses processos, dentro dos limites de cada momento, não ocorrem de forma independente, mas relacionadas entre si. Todavia, funções psicológicas como memória, atenção e percepção tanto dependem de seus lugares na atividade como nela interferem. O que dita o sentido (a direção) do desenvolvimento são mudanças nos círculos de relações vitais e no círculo de sua atividade para o desenvolvimento de ações, operações e funções psíquicas.

Assim sendo, o indivíduo não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais, pois, ele se torna consciente delas, interpretando-as. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em mudança na motivação de sua atividade, pois, enquanto velhos motivos perdem sua força estimuladora, nascem novos, conduzindo a uma reinterpretação das ações anteriores.

A atividade que desempenhava o papel principal começa a se desprender e passar para um segundo plano, surgindo uma nova atividade principal e iniciando-se novo ciclo evolutivo. A cada marca vivenciada, o indivíduo parece ressignificar a própria trajetória, reordenando o caminho como se houvesse um GPS (*global positioning system* – sistema de posicionamento global) próprio, constituído de suas experimentações vivenciais, o ser recalcula a própria rota.

1.9 Conclusões

Com o visto até aqui, inferiu-se que a Teoria da Atividade é um arcabouço teórico desenvolvido em determinado tempo histórico com um objetivo distinto, resultando de intensos estudos em um dado contexto histórico-social. Leontiev foi seu principal teórico, mas não foi seu único formulador, pois ele fazia parte de um grupo de pesquisadores em busca de produzir material teórico para a produção de uma nova pedagogia e uma nova psicologia com a finalidade de preparar um novo homem em decorrência de uma nova educação.

Com base nessa compreensão e considerando o contexto, os autores e as intencionalidades de sua produção, pode-se afirmar que o método de apoio (materialismo–histórico–dialético) permitiu analisar e descrever a hominização, a humanização e a constituição da consciência humana, de modo a se constatar que o conteúdo teórico daí proveniente (instrumental teórico de descrição e análise) ultrapassa os limites de seu tempo histórico e de suas intencionalidades locais. Ao possibilitar essa compreensão de homem e de constituição de consciências e seus processos de significação, a referida teoria colabora, sobremaneira, com pesquisas e estudos, cujo objeto seja o homem e suas formas de compreender e agir no mundo.

Ao colocar a questão do homem como sujeito de sua história, demonstrou-se que a constituição do seu ser/existir é um processo que não se realiza de forma dicotômica, desconstruindo a visão autônoma do ser. Pelo contrário, possibilita perceber, nessa constituição, uma autonomia relacionada ao desenvolvimento de autodireção emanada da autocompreensão, apontando que a consciência não é algo dado *a priori* e nem é algo estanque. Além disso, como resulta de um processo que possibilita trânsito e desenvolvimento, que não se faz de forma linear, pode abranger até contextos alienantes. A obra de Leontiev contribui muito com análises que visem compreender como esse processo se realiza em situações sócio-históricas diversas.

A Teoria da Atividade, baseada na explicitação de atividade, de atividade geral, de atividade específica e de atividade principal, forneceu amplo instrumental teórico para a compreensão da constituição do sujeito que significa sua atividade ao realizá-la e nela se realiza, mesmo em contextos alienantes e contraditórios. Destarte, pôde-se considerar que os significados são formadores primordiais da consciência humana, ao se compreender que a consciência é resultante das relações homem–outro–meio, bem como, mediante um processo sócio-histórico, é produtora de significações sociais coletivamente e de sentidos pessoais individualmente.

Sendo assim, a referida teoria da atividade permitiu pensar nos significados sociais e nos sentidos pessoais conquistados por determinados objetos, ao longo de seu processo sócio-histórico de constituição para sujeito, fornecendo um aparato teórico para criticar essa transformação e, em grande medida, compreendê-la.

Referências

LEONTIEV, A. N. **Sobre o desenvolvimento criativo de Vigotski**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. 28p. Disponível em <<http://www.marxists.org/>>. Publicado em 1989 como prefácio ao volume 3 das Obras Escolhidas de Vigotski, em inglês.

LEONTIEV, A. N. *El hombre y la cultura*. apud _____, KOSÍK, K.; LURIA, A. **El hombre nuevo**. cap. 3. Barcelona: Martínez Roca, S. A. Barcelona, 1969,

LEONTIEV, A. N. **El lenguaje y la razón humana**. Trad. Augusto Vidal Roget. 28p. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos S. A., s/d.

LEONTIEV, A. N. **Atividade e Consciência**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. 20p. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Publicado em russo na revista *Voprosy filosofii*, n.º 12, p. 129-140 (1972) e em inglês no livro *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético*. Moscou: 1977, p. 180-202.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília: 2001.

MARTINS, L. M. (2006). **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Trabalho apresentado na 29.^a Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 20 de setembro de 2011 de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>

MARTINS, L.M. (2012). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Livre-docência em Psicologia, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Bauru.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SHUARE, M. **A psicologia soviética meu olhar.** São Paulo: Editora Terracota, 2017.

CAPÍTULO II

O SENTIDO PESSOAL NA TEORIA DA ATIVIDADE

2.1 Introdução

Com a finalidade de elaborar uma instrumentalização para análise dos sentidos pessoais e da significação pessoal da docência, procede-se ao presente estudo em busca de resposta para as seguintes questões: O que constitui os sentidos pessoais? Como se constituem as individualidades para si? Como se constitui a personalidade docente?

Assim, desenvolve-se uma compreensão, com base em pesquisa bibliográfica, sobre as categorias “sentido pessoal” de Leontiev (1978), “a individualidade para si” de Duarte (2013) e “personalidade do professor” de Martins (2015), a fim de se obter uma instrumentalização teórica de análise do processo de significação pessoal da docência.

Serão estruturados três blocos de desenvolvimento: o primeiro, tratando da questão do sentido pessoal; o segundo, tratando da individualidade para si e o terceiro, tratando da constituição da personalidade docente.

Nas conclusões, colocar-se-á a importância da relação dessas categorias na instrumentalização de uma análise para se compreender os sentidos pessoais da docência e para se conhecer a constituição dos sentidos pessoais e a significação pessoal do trabalhador docente, baseados na Teoria da Atividade Leontieviana.

2.2 O sentido pessoal na Teoria da Atividade

Leontiev⁶ (1978, p. 117 a p. 124), ao discutir a categoria “sentido pessoal”, sustentando-se na Teoria da Atividade, coloca que a psicologia anterior à produzida pelo grupo ao qual pertencia descrevia a subjetividade como resultado de uma individualidade manifesta. A parcialidade da consciência humana era vista como manifestação da seletividade da atenção, do colorido emocional das representações e

6 Tradução livre e paráfrase realizada pela autora deste texto.

da dependência de processos cognitivos sobre necessidades e inclinações, cujo sentido impresso se daria por interesse individual manifestado.

Contudo, esse autor relata dificuldade na explicação psicológica da parcialidade da consciência concernente à configuração do sentido pessoal e a sua determinação. Com base na antiga psicologia, os fenômenos da consciência pareciam ter dupla determinação, uma externa e outra interna, configurando duas esferas diferentes da psique: a dos processos cognitivos e aquela das necessidades e afetividade. Por esse aspecto, resolvia-se a relação entre essas esferas, seja no espírito das concepções racionalistas, seja no espírito da psicologia da experiência profunda, essa relação era interpretada sob dois pontos de vista, um antropológico e outro da interação de forças diferentes em sua natureza.

O autor em questão contrapõe-se a essa visão, defendendo que a natureza real da dualidade dos fenômenos da consciência individual não está em sua subordinação a esses fatores independentes e, sim, na compreensão do principal a ser observado. Neste caso, o principal é a atividade dos indivíduos concretos que permanece sempre “espremida” (*inséré*) nas formas disponíveis das manifestações desses objetivos opostos, que encontram sua expressão oblíqua e fenomenal na consciência em sua especificidade e movimento interno.

Essa atividade se manifesta num contexto em que a relação entre valor de uso, objeto de atendimento às suas necessidades e objeto de sua produção não se realiza de forma direta na existência. Assim, numa sociedade pautada pela produção de mercadorias e de valores de trocas, as relações entre produção e consumo, produção e produto não são coincidentes, mas convergem para contradições de interesses.

Para Leontiev (1978), a atividade do homem historicamente não muda sua estrutura geral, sua macroestrutura. Em todos os seus estágios, o desenvolvimento histórico é realizado por meio de ações conscientes nas quais uma transição de metas em produtos objetivos é realizada e subordinada aos motivos que a provocam, de modo que o caráter dos relacionamentos que conectam metas e motivos de atividade se transformam radicalmente. A capacidade e a necessidade de dar sentido a si na realização de si continuam existindo, pois a necessidade de sentido (ideal ou material) que direciona a ação e o motivo que direciona a atividade persistem na composição da consciência humana.

Essas relações são psicologicamente decisivas. Conforme esse autor, para o próprio sujeito, a percepção e a realização de objetivos concretos, o domínio de meios

e operações e de ação representam um método de conformar sua vida, satisfazendo e desenvolvendo suas necessidades materiais e espirituais, que são objetivadas e transformadas em motivos de sua atividade.

Não importa se esses motivos são ou não percebidos pelo sujeito, eles sinalizam a si mesmos ao provocarem um interesse, um desejo ou uma paixão. É que eles “avaliam” o significado da vida para o sujeito de circunstâncias objetivas e suas ações nessas circunstâncias, dando-lhes um sentido pessoal que não corresponde diretamente ao significado objetivo entendido. Em determinadas circunstâncias, a falta de correspondência de sentido e significado na consciência individual pode assumir o caráter de um real estranhamento entre eles, até mesmo sua oposição.

Para Leontiev (1978), em uma sociedade industrial, essa condição estranhada aparece inevitavelmente para as pessoas dos dois polos sociais. Para um trabalhador contratado, o produto de sua atividade aparece no significado objetivo (*Bedeutung*), a fim de capacitá-lo a exercer suas funções de trabalho sensatamente, assim, ele responde por si próprio, por meio do produto, que ele produz. No entanto, o sentido (*Sinn*) de seu trabalho para ele mesmo não reside no produto e, sim, no pagamento pelo qual ele trabalha. Dessa forma, o objeto do trabalho para o trabalhador é a moradia, a alimentação, o prazer no bar.

Essa dissociação de sentido também acontece para o capitalista, que não vê no produto do trabalho o objeto que atenderá às suas necessidades, mas, sim, o lucro daí proveniente. Para o autor, a destruição dessas relações de propriedade pessoal extingue essa oposição de significados e de sentidos na consciência dos indivíduos, sua não conformidade, no entanto, é preservada. Nesse caso, mesmo o produto final do trabalho em outras condições de relação não é/será visto como atendendo a necessidades em unanimidade pelos que produzem, ou seja, o produto final de uma dada produção não atenderá de forma idêntica às necessidades daqueles que participaram da produção.

Essa necessidade de não conformidade foi estabelecida na pré-história da consciência humana, na existência em animais de dois tipos de sensibilidade que aferiam seu comportamento no mundo dos objetos. A percepção dos animais é limitada por influências sinalicamente relacionadas com a satisfação de suas necessidades, embora, eventualmente, potenciais. As necessidades podem realizar uma função de regulação psíquica na forma de objetos estimulantes e, correspondentemente, de meios para dominá-los ou defendê-los. Há sinais externos que indicam potencial de

satisfação e há a necessidade a ser realizada, que se torna, justamente, na reguladora psíquica entre esse potencial e sua correspondência no estímulo apresentado.

Segundo Leontiev (1978, p.119), na sensibilidade dos animais, as propriedades externas dos objetos e sua capacidade de satisfazer uma necessidade ou outra não são separadas umas das outras. Exemplifica essa condição, apresentando o caso de um cachorro em resposta à ação de um estímulo alimentar condicionado, que vai em direção a ele e o lambe.

A inseparabilidade da percepção, pelos animais, da aparência externa dos objetos e de suas necessidades não significa que estas coincidam. Pelo contrário, no curso da evolução, suas conexões tornaram-se cada vez mais móveis e notavelmente complicadas, preservando apenas a impossibilidade de serem isoladas. No nível humano, elas só podem ser distinguidas, quando os significados verbais, por meio de sinais externos e sinais internos, são forçados nas conexões internas de ambas as formas de sensualidade

Para o autor aqui parafraseado, os significados são forçados (“entrados” ou “imersos”) apenas para enfatizar o problema. Pois, como fenômenos da consciência social, os significados para o indivíduo interpretam os objetos independentemente de suas relações com sua vida, suas necessidades e motivos. Explica, ainda, que, mesmo para a consciência de um homem que está se afogando, a palha que ele agarra ainda preserva seu significado como palha. Seria outra questão, se essa palha fosse apenas ilusória, pois se transformaria naquele momento em um salva-vidas.

O referido autor observa, ainda, que, embora nos estágios iniciais da formação da consciência os significados pareçam fundidos com o senso pessoal, a inconformidade já está implicitamente contida, assumindo, mais tarde, inevitavelmente, suas formas explícitas óbvias. Na análise, torna-se necessário isolar o senso pessoal como ~~sende~~ outro sistema de formação da consciência individual, uma vez que **o significado objetivo é constituído ao longo de sua história de formação, como já visto ao longo deste capítulo. Mas o sentido pessoal, configura-se, por sua vez, na história de formação do indivíduo em suas dadas condições de constituição.**

Sendo assim, na consciência individual, os significados assimilados parecem realmente separar e unir, simultaneamente, os dois tipos de sensibilidade: as impressões sensoriais da realidade externa em que a atividade do indivíduo ocorre e as formas de experiência sensorial dos motivos da atividade, satisfação, ou sua falta, em relação às necessidades ocultas por trás desses significados.

Distinto do significado, o senso pessoal, como tecido sensorial da consciência, não tem sua própria existência "supraindividual", "não-psicológica". Se, na consciência do sujeito, a sensibilidade externa conecta significados com a realidade do mundo objetivo, então, **o sentido pessoal os conecta com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos**, compondo, igualmente, a parcialidade da consciência humana.

Portanto, para Leontiev (1978), os significados percebem não a si mesmos, mas a um movimento que incorpora neles o sentido pessoal dos significados, "esse ser-para-si", sujeito concreto. No sistema da consciência do sujeito, os significados, geralmente, não transpassam para seu objeto ou produto, exceto na realização de um sentido ou outro. Da mesma forma, as ações e operações do sujeito não aparecem, exceto pela realização de uma ou outra de atividade despertada por um motivo ou uma necessidade. Além do mais, o senso pessoal é sempre uma sensação de algo, por isso, pensar que há um "sentido puro", um sentido não-objetivo é tão absurdo quanto existir uma criatura não-objetiva.

Incorporar o sentido nos significados é um processo profundamente íntimo, psicologicamente significativo, não menos automático ou momentâneo, realizado no âmago do ser propriamente dito. Na criação de obras de arte literária e na prática da educação moral e política, esse processo surge em toda plenitude, mormente, em suas formas mais nuas numa sociedade de classes e na luta pela ideologia. Sob essas condições, os significados pessoais, que refletem os motivos engendrados pelas ações dos relacionamentos vivenciais do homem, podem não incorporar adequadamente seus significados objetivos e, então, esses motivos surgem como se estivessem nas roupas de outra pessoa.

Leontiev (1978) observa que é necessário imaginar a grande contradição que dá origem a esse fenômeno, posto que, distinta da vida da sociedade, a vida do indivíduo não "fala por si", pois, este não possui uma linguagem própria com significados desenvolvidos dentro dela. **O indivíduo não cria sua própria linguagem, sua própria língua, não parte de si significar as coisas, mas as coisas são significadas para si, por meio de si em atividade.** Assim, a percepção pelo indivíduo dos fenômenos da realidade só pode ocorrer mediante sua assimilação de significados externamente

"prontos" – significados, percepções, visões que ele obtém do contato em uma comunicação⁷ com o mundo e com os outros ao seu redor em suas relações sociais.

Isso torna possível introduzir na consciência do indivíduo, impondo-lhe até mesmo, representações e ideias distorcidas ou fantásticas, inclusive aquelas que não têm base em sua experiência real de vida prática. Privadas dessa base, elas encontram sua real fraqueza na consciência do homem, transformando-se em estereótipos tão resistentes que apenas confrontos sérios na vida real podem dissipar. Há que se observar que essa dissipação não consegue evitar a desintegração da consciência ou sua inadequação; em si, cria apenas uma devastação capaz de se transformar em uma catástrofe psicológica. Para Leontiev (1978), é necessário que na consciência do indivíduo haja uma reformulação dos significados pessoais subjetivos em outros significados mais compatíveis.

O mencionado teórico pondera, ainda, que uma análise mais intensa de tal **reformulação de significados** pessoais em significados compatíveis (mais adequados) indica que essa reformulação ocorre sob condições de luta na sociedade pela consciência das pessoas. Nesse caso, o indivíduo não se “posiciona” diante de uma certa “janela” que exhibe significados – representações, conceitos, ideias – à espera de uma escolha, pelo contrário, eles, energeticamente, se encravam em suas conexões com as pessoas do círculo de seus contatos reais. Se o indivíduo, em determinadas circunstâncias da vida, é forçado a fazer uma escolha, ela **não será entre significados, mas entre posições sociais em conflito** expressas e reconhecidas por esses mesmos significados.

Leontiev (1978) defende que, na esfera das representações ideológicas, esse processo é inevitável e tem caráter universal apenas em uma sociedade de classes. Observa, contudo que, também, em condições de sociedade socialista e comunista, à medida que aparecem as características do homem individual, que abrangem suas relações pessoais e situações sociais e de vida, esse processo é preservado. Inclusive, essa defesa decorre das singulares características emanadas de um ser físico e de circunstâncias externas concretas, que não podem ser idênticas para todos.

7 Significações que se realizam inter e viram intra que viram inter novamente, como explica Lígia Marcia Martins, ao comentar o postulado vigotskiano sobre a “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”. (p. 134; 2013) Acesso em 12/11/2018: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>

O que não desaparece e não pode desaparecer, segundo prefalado autor, é a inconformidade constantemente recorrente dos significados pessoais que carregam em si a intencionalidade e a parcialidade da consciência do sujeito, até mesmo aqueles que lhe são “indiferentes”, mas possibilitam que os significados pessoais possam ser expressos.

Por essa razão, o movimento interno de um sistema desenvolvido de consciência individual também é cheio de efeito dramático. Ele é criado por sentidos que não podem “expressar-se” em significados adequados, porque perderam a base da vida real e, por isso, às vezes, agonizantemente, desacreditam-se na consciência do sujeito, contudo, torna-se revigorado, finalmente, pela existência de motivos – objetivos conflitantes entre si.

Leontiev (1978) reforça a observação de que esse movimento interno de consciência individual **tem sua origem no movimento da atividade objetiva do homem**, que, por trás de seus efeitos dramáticos, esconde os efeitos dramáticos de sua vida real, sendo por isso que a psicologia científica da consciência não é possível fora da investigação da atividade do sujeito e das formas de sua existência direta.

Para o eminente teórico, o problema da chamada psicologia da vida, a psicologia da experiência, foi reavaliado na literatura de seu tempo. Assim, embora a psicologia científica não deva excluir do campo de sua consideração o mundo interno do homem, seu estudo não pode ser separado da investigação da atividade e não constitui nenhum tipo de direção especial da ciência na investigação psicológica.

Afirma, ainda, que as experiências internas são a essência do fenômeno, ocorrendo na superfície do sistema de consciência, a qual aparece diretamente para o sujeito. Por essa razão, as experiências, interesses, aborrecimentos, inclinações ou remorsos não revelam sua natureza ao sujeito, embora se assemelhem a forças internas movidas por sua atividade, sua função real está apenas levando o sujeito à sua fonte real. Portanto, à medida que sinalizam o sentido pessoal dos eventos ocorrentes na vida do sujeito, fazem parecer que ele interrompe o fluxo de sua atividade, por um instante, para contemplar os valores da vida construída, para se encontrar neles, ou talvez revisá-los.

Destarte, segundo o autor, a consciência do homem, como a própria atividade, não é aditiva, nem um volume cheio de imagens e processos, que também não são conexões de suas “unidades” separadas, mas um movimento interno de seus formadores, isto é, são atividades incluídas no movimento total que realiza a vida real

do indivíduo na sociedade. A atividade do homem compõe a substância de sua consciência, portanto, a coisa principal é a análise da atividade e da consciência individual, vistas como derivadas da existência de um sujeito físico real.

Igualmente importante, além de como a constituição do interesse individual é compreendida, é analisar o modo como esse traço da formação psíquica vai se instituindo. Leontiev (2001), ao se perguntar sobre “o que motiva o desenvolvimento psicológico individual”, observa que, durante o processo de vida sob as influências das circunstâncias em que ela se realiza, o lugar objetivamente ocupado por ela no sistema de relações humanas se altera, transformando, radicalmente, os modos de vida nos sistemas de relações familiar, escolar, laboral.

Quando as relações vitais básicas são reestruturadas (marcas de mudança), seu caráter psíquico geral se modifica e todo o sistema de relações é reorganizado. Isso se dá em razão das mudanças de funções e de papel social, implicando, igualmente, em mudanças nos interesses individuais e, conseqüentemente, em novas relações com os objetos existentes e com outros advenientes, estimulando suas necessidades.

Como já visto no capítulo I, deste trabalho, no percurso da existência individual, há estágios de desenvolvimento entre os quais ocorrem transições no curso da vida e da consciência, seguindo um mesmo padrão interior. Na ocupação de um novo lugar, a vida adquire um novo conteúdo, o que implica na compreensão do mundo de uma nova forma, desencadeando um desenvolvimento que depende das condições reais de vida do indivíduo.

Pela análise de como o indivíduo é constituído em suas condições concretas de existência, pode-se inferir que a vida não é formada mecanicamente com base em tipos separados de atividades. Algumas destas ocupam o papel de principais em certo estágio, outras representam esse papel no desenvolvimento e outras mais assumem um papel secundário, acarretando certa dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade geral. O critério de transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante do indivíduo com sua realidade.

No decorrer do seu desenvolvimento, o indivíduo percebe que o lugar ocupado nas relações humanas de seu círculo não mais corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo. A contradição entre o modo de vida e suas potencialidades decorre de adventos alteradores de seu *status quo*: mudanças nas relações, ampliação de conhecimentos, de capacidades e de potenciais, modificando as condições de

autodireção (compreensão de como dar sentido a si mesmo em dadas condições) e levando esse indivíduo transformado para a busca de novas formas de autorrealização.

Ao observar a alteração da atividade principal, Leontiev (2001) relata haver mudança de motivos pela transformação de uma ação em atividade. Nesse processo, notam-se dois tipos de motivos: compreensíveis e eficazes e, em certas ocasiões, sucede a transição de uns para outros, bem como surgem novos motivos, aparecendo, por conseguinte, um novo tipo de atividade.

Em certas condições, o resultado de uma ação torna-se mais significativo que o motivo indutor, assim, dependendo da atividade de que faz parte, a ação terá outro caráter psicológico em decorrência do sentido pessoal que o fenômeno tem para o indivíduo.

Sobre a dinâmica geral do desenvolvimento da vida psíquica, Leontiev (2001) atenta que as mudanças observadas nos processos de vida psíquica dentro dos limites de cada momento, não decorrem de forma independente, mas relacionadas entre si. As funções psicológicas como memória, atenção, percepção dependem de seus lugares na atividade, além de nela interferirem. A direção do desenvolvimento procede de mudanças nos círculos de relações vitais e de sua atividade para o desenvolvimento de ações, operações e funções psíquicas.

Portanto, o indivíduo não se limita a mudar de lugar no sistema das relações sociais, uma vez que ele é capaz de se tornar consciente dessas relações e as interpretar. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade, pois, velhos motivos perdem sua força estimuladora e nascem outros, conduzindo a uma reinterpretação das ações anteriores.

A atividade que desempenhava o papel principal começa a se desprender e passar para um segundo plano, enquanto uma nova atividade principal surge e, com ela, começa um novo ciclo de desenvolvimento. É como se a cada marca vivenciada, o indivíduo ressignificasse a própria trajetória e reordenasse o caminho com um GPS⁸ (*global positioning system* – sistema de posicionamento global) constituído da experiência de viver e de reviver determinadas situações, bem como se o ele aprendesse a recalcular a própria rota com base no experimentado ao longo dos anteriores processos de realização de si (ou de tentativa de realização de si).

⁸ Essa é compreensão da autora da tese do que Leontiev explica sobre essa alteração de atividade principal, novos motivos e sentidos de atuação.

Infere-se que a constituição de um sentido pessoal é uma capacidade humana configurada historicamente, que se coloca em razão do ato de sobreviver no seu meio, atendendo às próprias necessidades nesse e desse existir. Essa capacidade humana distingue o homem diante dos animais, por ser resultado de sua atividade social, realizada por meio do trabalho coletivo de existência.

A atividade de ser configura no gênero humano a capacidade de dar sentido a si, à própria existência, atendendo à própria sobrevivência em meio a condições históricas e sociais, de acordo com dadas relações. Dessa forma, o homem não dá sentido a si, como se fosse determinado por uma força interna individual e sim por necessidade de existir e ter sua existência realizando-se.

Conforme as condições dessa existência, relacionadas ao modo como esse indivíduo age sobre a realidade concreta e sofre essa ação em determinado tempo e espaço, ele vai se conscientizando desse processo e adquirindo esse sentido. Este resulta de dois tipos de sensorialidade: i) a que vem dos objetos como sinais de atendimentos a determinadas necessidades; ii) a que vem das necessidades e são as reguladoras desses sinais recebidos.

As citadas sensorialidades são significadas no homem de forma consciente por meio de significações verbais historicamente constituídas no sistema de relações sociais e apropriadas ativamente ao sistema de relações pessoais com características próprias de realização.

Pode-se pensar, desse modo, que agir, sentir, perceber e significar a realidade são, em dado contexto, condições da existência humana alicerçada em um ser corpóreo que existe, vive e age de si para si nesse ambiente relacional.

Em conformidade com as condições dessa existência, esse agir vai sendo constituído, propiciando o sentido do ser, por meio, justamente, da atividade de existência e possibilitando ao sujeito tomar para si a direção desse sentido em acordo com as condições dadas e com a consciência obtida. Mesmo que de forma alienada, num contexto de relações expropriantes destituído do sentido social da existência e/ou em contradição com ele, o sujeito procurará dar um sentido pessoal a sua existência.

Ao se focar na interpretação de sentidos pessoais e de significações de si para si, surge a necessidade de se analisar o indivíduo em seu contexto de realização, considerando sentimentos de aversão ou aceitação como resultados de uma relação entre ele e seu entorno, ao qual ele foi/é/está integrado e, não, como provenientes de um existir emanado do seu interior e isolados no sentir individual. Essa análise

pressupõe uma metodologia que compreende o impulso de ação pessoal como resultante de uma relação entre o indivíduo e o meio ao qual pertence e não ignora, nesse impulso, a necessidade de realização de si.

Contudo, ao apresentar a Teoria da Atividade, Leontiev (1978) estava em um contexto cuja tarefa era a constituição de um novo homem para um novo tempo. Em parceria com os demais colegas do grupo de pesquisa, buscava compreender o que constituía essa humanidade e como se configurava a psique humana, sua consciência e personalidade com a finalidade de colaborar com esse novo tempo. Leontiev (1978) visou possibilitar a compreensão da constituição da consciência humana sem focar na possível alienação, apesar de observar a dissociação entre os sentidos pessoais e significações objetivas no contexto de uma sociedade capitalista.

Ressaltam-se os processos históricos de constituição dessa consciência em dadas condições de composição e formação, a serem considerados: i. dos significados sociais: incide no nível social (em um sistema social); ii. dos sentidos pessoais: incide no nível pessoal (em um sistema pessoal).

No entanto, por serem indissociáveis em níveis (sistemas) específicos, não permitem compreendê-los como homogêneos ou como isolados um do outro, nem ignorar que se afetam um ao outro nessa relação, haja vista da distinção desse afetar e das desigualdades no contexto de uma sociedade alienada.

O conceito de Leontiev para “sentido pessoal” consiste na contribuição para estudos que visem à compreensão de sentidos pessoais e de consciências individuais (sistemas individuais de significação) mesmo em contextos de profunda alienação e mistificação⁹, como no sistema social do capitalismo, em que esses sistemas individuais estão inseridos e em pleno funcionamento.

9 Com base em Marx: A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas que ainda existe independentemente, fora dele mesmo e é a ele estranho, defrontando-se com ele como uma força autônoma. A vida, que ele deu ao objeto, volta-se contra ele como uma força estranha e hostil.

Ocorrem mistificações no mundo do trabalho, envolvendo o ser objetivante e as mercadorias objetivadas & socialmente produzidas, porque o ser objetivante não compreende a monta que executa e nem sua posição social na sociedade de classes, ele sequer faz ideia da diferença seminal entre valor de uso e valor de troca explicitada e corporificada no bem produzido, ademais, não tem ideia de que no capitalismo, o ser social não consome um bem útil por sua teleologia intrínseca, mas porque a posse de um valor de troca engendra um acréscimo de virtuosidade ao ser que detém o *status-quo*, e quiçá, uma parte da produção social plasmada sob a forma de mercadoria, esta condição alienada, onde seres sociais medem-se a si mesmos pela régua da barganha e da posse de bens, é em sua realidade uma inversão e uma alienação, um defrontamento fantasmagórico do ser social com o objeto de sua paixão: o bem possui seres objetivantes à medida que os enfeitiça, e que o ser

O sentido pessoal é uma capacidade humana de orientação de si em direção à satisfação de si, por intermédio da relação social, não ocorrendo, portanto, diretamente dos instintos como ocorre com os animais. Por outro lado, esse complexo processo de relação com o outro e com o meio pelas significações verbais é o que desencadeia as capacidades de sentir, perceber e significar.

Ao explicar esse processo de constituição e funcionamento humanos, Leontiev (1978) conceitua o funcionamento de um sistema individual, que apresenta a existência de um sentido pessoal de uma consciência própria, mas conectada a outros sistemas pessoais inseridos em um amplo sistema social. Sua teoria da atividade permite a compreensão de um sistema e de sua interrelação com outros sistemas, possibilitando, ao mesmo tempo, observar distintos sistemas individuais em funcionamento e aqueles correlacionados em um sistema social.

Ainda com base na Teoria da Atividade¹⁰ de Leontiev (1978) e de seu conceito de “sentido pessoal” e “significação social”¹¹, pode-se compreender um sistema ativo em busca da própria realização em distintos níveis de complexidade desde um corpo individual (uma pessoa particular com seu complexo organismo e funções psíquicas) até um corpo social (uma coletividade, família, tribo, comunidade, nação e outros).

Na busca por essa realização, esse sistema age em direção a ela, desempenhando a atividade geral, a da própria existência, realizando atividades específicas e desenvolvendo-se ao ritmo do curso dessa realização geral. Durante esse processo, sucedem-se crises de realização e mudanças de interesses, conforme o caminho tomado nesse desenvolver-se cujo principal sentido é a existência em si, ocorrendo por distintas atividades específicas, que, em dados momentos, são dirigidas por uma atividade principal.

Ao apresentar a estrutura geral da atividade, Leontiev observa que toda atividade se faz em razão de um motivo que desencadeará uma dada necessidade em um dado contexto histórico-social e em dadas relações, sendo possível, com base nessa estrutura, compreender o funcionamento de sistemas pessoais e sociais. Estes podem estar representados por diversas totalidades em sua realização, tais como uma pessoa, um grupo ou uma sociedade cuja atividade é a realização de si. A relação dos

enfeitado não compreende a manifestação objetiva de um bem objetivado. (MARX, Manuscritos econômico-filosóficos)

10 Teoria já discutida em capítulos anteriores

11 Conceito já apresentado e discutido em capítulos anteriores

sistemas pessoais integrados por pessoas e grupos e o contexto geral em que essa realização acontece, contém traços específicos, que não podem ser ignorados, a exemplo da sociedade capitalista cuja luta de classes e respectivas desigualdades convergem em hierarquizações.

Além disso, não se pode confundir a história do sistema social com a história dos que estão/são integrados ao sistema social. Por exemplo, uma coisa é a história do sistema capitalista, seu processo histórico de formação e constituição, outra coisa, a história pessoal de cada um que é integrado e se integra no sistema capitalista, embora se relacionem, ainda que seja de forma complexa. Ou seja, não se pode observar essa relação como imediata e direta.

O tempo e o lugar de nascença, a classe em que nasce, a posição social em que se integra no sistema geral de relações com o qual se entrelaça, devem ser considerados na compreensão desse processo histórico. Porquanto, as condições pelas quais os indivíduos se inserem e são inseridos no sistema social em determinado momento histórico do sistema capitalista serão fundamentais em sua formação e desenvolvimento pessoal.

Dessa maneira, observar a questão da constituição de sentidos pessoais pela perspectiva da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978, 2001), considerando as características próprias do sistema capitalista, permite observar múltiplos sistemas (individuais/pessoais e sociais/grupos, classes...), relacionando-se entre si cada qual com uma história própria de constituição e desenvolvimento.

A referida teoria permite analisar determinados sistemas sob essa ótica, sendo eles indivíduos, grupos de indivíduos, sociedades, classes sociais, frações de classes sociais, que podem ou não tomar consciência de si na totalidade do próprio sistema (grupo social, sociedade local, sociedade geral). Dessa forma, ao se tornarem sujeitos da própria atividade de realização de si sempre relacionada à realização dos demais, podem se tornar ou não, sujeitos para si nesses sistemas, entretanto, no sistema capitalista, em condições desiguais.

Duarte (2013), de forma interessante, aborda essa questão da “ individualidade para si”, fundamentando-se na compreensão do materialismo-histórico-dialético e em interpretações de vários teóricos, entre eles Leontiev. Nesse sentido, defende a tese de que “o desenvolvimento da individualidade para si é um processo de ascensão da singularidade de cada pessoa em direção aos níveis mais elevados já alcançados pelo gênero humano”. (DUARTE, 2013, p. 142)

Nesse processo, o indivíduo se apropria das objetivações produzidas pela humanidade e, por meio delas, objetiva-se sob sua própria orientação. Ressalta, contudo, que esse livre desenvolvimento da individualidade para si só é possível em uma sociedade comunista por estar livre das amarras da propriedade privada. Há se considerar, ainda, que, para esse autor, a constituição dessa individualidade para si, mesmo que limitada, pode ocorrer em contexto social de alienação, contrapondo-se às amarras impostas pela alienação social própria da sociedade capitalista.

2.3 A individualidade para si

Duarte (2013, p.201), ao desenvolver sua compreensão da individualidade para si como síntese consciente de múltiplas relações e determinações, observa que, do nascimento, o indivíduo herda, em seu código genético, as características próprias à espécie e, também, as características que irão diferenciá-lo fisicamente de outros indivíduos, além de nascer em um dado contexto situado espacial e temporalmente.

Esse fato marca o início da constituição da vida cotidiana desse indivíduo, durante a qual realizará um conjunto de atividades que o reproduzirão como indivíduo. Por esse processo, fará, de maneira ativa, a apropriação de linguagem, de objetos e de costumes socialmente estabelecidos, adquirindo as características do gênero humano¹² para constituir sua personalidade em uma trajetória individual.

O precitado teórico coloca que, no início da vida, a educação na rotina cotidiana constitui uma individualidade em si, a qual, ao se inserir na esfera da vida social, promove sua formação pessoal, aprendendo como reproduzir-se a si mesmo, a fim de se tornar uma unidade vital que se transforma em ser social pela própria existência. Para tanto, apropria-se das objetivações sociais, aprende a falar, a utilizar objetos humanizados e a agir segundo costumes socialmente estabelecidos (DUARTE, 2013, p. 204).

Essa realização em si não se dá de forma consciente, ou seja, o indivíduo não pensa sobre como, por quê e em que contexto as realiza. Todavia, essa base social

12 Duarte diferencia espécie humana de gênero humano. Observa que espécie está atrelada ao desenvolvimento biológico do homem e gênero está atrelado ao desenvolvimento social do homem, ou seja, da espécie humana herdará os genes, do gênero humano herdará a cultura (língua, objetos e costumes).

vai ser a fonte de possível avanço em direção à liberdade de um desenvolvimento da individualidade para si.

Ainda segundo Duarte (2013, p. 206), a individualidade em si não é necessariamente alienada, mas pode sê-lo em condições sociais que não permitam a utilização das apropriações voltadas para a realização de si, para a autorrealização. Observa com isso que a individualidade em si alienada aceita sem questionamentos a “hierarquia espontânea”, por exemplo, submetendo-se à realização do outro sem questionar nem ter consciência disso.

Explica, no entanto, que mesmo o indivíduo para si pode viver uma vida cotidiana cuja hierarquia de atividades está dada espontaneamente pelas relações sociais, procurando, dentro dessa hierarquia, construir conscientemente sua própria hierarquia, mediado pela relação consciente com objetivações do gênero humano.

Ao defender esse ponto de vista sobre a individualidade em si e a individualidade para si, o autor (2013) não ignora que a divisão social do trabalho, a divisão da sociedade em classes, a propriedade privada, a luta pela sobrevivência e o fetichismo existentes na sociedade capitalista enrijecem as formas de pensamento, de comportamento e de atividades, servindo como aprisionamento das pessoas a uma vida cotidiana alienada, cuja individualidade para si é dificultada. Com isso, Duarte (2013) afirma que a origem do egocentrismo não está no interior do indivíduo, mas no contexto de alienação, impondo que ele concentre sua vida em torno de sua particularidade de existência na satisfação de suas necessidades individuais.

Esse autor (2013, p.212) considera que, entre o indivíduo em si alienado e o indivíduo para si, não há linha demarcatória rígida, sendo mais correto considerar que haja duas categorias tendenciais do vir a ser dessa individualidade. Ele coloca, ainda, que, na sociedade alienada, a maioria das pessoas passa toda a vida em constante luta para assegurar condições fundamentais de existência, vivenciando conflitos quando surgem obstáculos à satisfação das necessidades de seu existir. Os conflitos vividos pelos indivíduos para si são, dessa forma, conflitos com a sociedade alienada e com sua própria alienação, a qual acarreta a desintegração do indivíduo em consequência.

Para Duarte (2013), o indivíduo fragmenta-se em papéis alienados, os quais formam uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que medeiam as relações sociais em determinadas circunstâncias, possibilitando se identificar, ou não, uma atividade profissional ou a paternidade, por

exemplo. Entretanto, esses papéis não são herdados biologicamente nem estão inscritos no código genético, apesar de poderem se conectar a características biológicas do indivíduo.

Assim, a ação não alienada pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade, à medida que, na apropriação do papel social, o indivíduo aproprie-se também de uma síntese das relações sociais relacionadas a ele. Precisamente esse papel social configura a experiência acumulada, que, passada ao indivíduo, lhe permite orientação de si em meio à diversidade de atividades componentes de sua vida.

Alerta, contudo, que, na sociedade capitalista, os papéis são predominantemente alienadores e que a luta travada é pela desalienação deles, passando pela tomada de consciência individual das objetivações sociais, no intuito de desenvolver uma individualidade para si com ampla possibilidade de liberdade de existência e de realização de si.

Em relação aos papéis predominantemente alienadores, este trabalho aborda o papel da docência e os sentidos pessoais dados pelas condições pessoais dessa docência, assim como o que os docentes dão a ela. Essa questão da pessoa do professor discutida sob o ângulo da interpretação da subjetividade docente tem sido tema recorrente nas últimas décadas, como já visto em capítulo anterior e como também observa Martins (2015), ao discutir a formação social da personalidade docente.

2.4 Conclusões

A discussão pautada sobre os fundamentos da Teoria da Atividade, objeto deste estudo, possibilitou concluir que os sentidos pessoais, a pessoa, o indivíduo e a personalidade se constituem ao longo do desenvolvimento ativo da existência individual, não sendo elementos constituídos *a priori*.

Por meio desse processo, verificou-se que o indivíduo se constitui como pessoa e desenvolve sua personalidade numa humanização contextualizada em dadas relações sociais e em determinado tempo histórico cujos sentidos pessoais são e vão sendo constituídos em relação aos outros indivíduos no contexto das relações sociais. O sentido pessoal, a individualidade para si, a constituição da personalidade docente devem ser tratados pelo viés dessas categorias.

A constituição do sentido pessoal (LEONTIEV, 1978) resulta de uma capacidade humana, a sensibilidade, configurada historicamente, fundamentando o processo de significação e permitindo perceber o mundo. Além disso, essa capacidade se coloca em razão do ato de sobreviver no seu meio, atendendo às próprias necessidades nesse e desse existir e orientando o agir do homem no mundo. As condições dessa existência, relacionada ao modo como esse indivíduo age sobre a realidade concreta e sofre essa ação em determinado tempo e espaço, vai configurar o próprio sentido.

Portanto, averiguou-se que, à medida da tomada de consciência do processo de viver, este vai se apropriando de um significado parcial da realidade cujas características próprias de realização se manifestam ativamente. O ser corpóreo existe, sente, percebe, age e significa em dado contexto de relações, procurando existir para si. Conforme as condições dessa existência, ele vai sendo constituído e reconstituído como pessoa, vai constituindo e reconstituindo sentidos de atuação e, assim, vai significando a própria existência.

Em relação aos sentidos pessoais, pôde-se apurar (LEONTIEV, 1978, p.117 a p.124) que, distinta da vida da sociedade, a vida do indivíduo não “fala por si”, uma vez que o indivíduo não possui linguagem própria com significados advindos da assimilação dos significados externamente “prontos” – significados, percepções, pontos de vista – e obtidos pelo contato com uma ou outra forma de comunicação individual ou de massa. Assim sendo, torna-se possível introduzir na consciência do indivíduo e impor-lhe representações e ideias distorcidas ou fantásticas, inclusive, aquelas sem base em sua experiência de vida prática real.

Privadas dessa base, elas encontram sua real fraqueza na consciência do homem, transformando-se em estereótipos tão resistentes que apenas confrontos sérios na vida real podem dissipá-las. Entretanto, essa dissipação não evita a desintegração da consciência ou sua inadequação em si, criando apenas uma devastação, que pode se transformar em uma catástrofe psicológica. Além disso, faz-se necessária, na consciência do indivíduo, uma reformulação dos significados pessoais subjetivos em outros significados mais adequados.

Inferiu-se ainda, que essa reformulação de significados pessoais em significados adequados (mais adequados) ocorre sob condições da luta na sociedade pela consciência das pessoas. Nesse caso, o indivíduo não se “posiciona” diante de uma certa “janela”, mostrando significados, mas procura fazer uma escolha, uma vez que

esses significados – representações, conceitos, ideias – não esperam passivamente por sua escolha.

Pelo contrário, eles, energicamente “cavam” em suas conexões com as pessoas de seus contatos reais. Não obstante, se o indivíduo, em determinadas circunstâncias da vida, é forçado a fazer uma escolha, esta não será entre significados e sim entre posições sociais em conflito expressas e reconhecidas mediante esses significados.

Quanto ao desenvolvimento da individualidade para si, deduziu-se, ao ler Duarte (2013, p. 142), que se trata de um processo de ascensão da singularidade de cada pessoa em direção aos níveis mais elevados já alcançados pelo gênero humano. Igualmente, pôde-se notar que a conquista de condições de compreensão, de atuação e de existência, pautada na sociedade em que vive o indivíduo em seu tempo histórico, é produzida pelo atendimento às necessidades humanas desse existir (alimentação, transporte, segurança, moradia, comunicação e outras). Para essa mutação, o indivíduo se apropria das objetivações produzidas pela humanidade e, por meio delas, objetiva-se sob sua própria orientação.

Ademais, pôde-se observar que, para Duarte (2013), a constituição dessa individualidade em si, ainda que limitada em um sistema social como o capitalista, pode ocorrer em situação de alienação. Além disso, a depender da forma como ocorre a respectiva tomada de consciência, ela pode proporcionar um contrapor-se às amarras impostas por esse sistema de alienação e, assim, tornar-se uma individualidade para si.

Ainda em Duarte (2013), pôde-se examinar que o egocentrismo (o atendimento de si, em detrimento do outro) não está no interior do indivíduo, mas no contexto de alienação, impondo que o indivíduo se concentre em torno da particularidade de sua existência para a satisfação de suas necessidades. Por outro lado, pôde-se constatar, também, que viver em um sistema alienante contrapõe indivíduos em sua luta pelo próprio existir, desencadeando uma busca individual de sentido e orientação em direção ao próprio desenvolver-se para si.

Todavia, no contexto alienante do sistema capitalista, tal processo se configura ilusório, embora seja colocado como possível e contraditório. Diante disso, conclui-se que esse desenvolvimento só ocorreria de fato em uma sociedade comunista, onde a apropriação das objetivações genéricas para si não seriam alienadas.

Ao se analisar (DUARTE, 2013, p.243 a p.246,) o espaço escolar como local de socialização das objetivações genéricas, pôde-se verificar que esse não é o único lugar

de socialização e de acesso a essas objetivações, sobressaindo-se, contudo, como um local privilegiado, pois, nele, as formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos podem vir a ser socializadas. Isto posto, constatou-se que a escola, ao se universalizar, trouxe a vida e seus conflitos para o espaço escolar, tornando-o propício para a luta pelo acesso às objetivações genéricas.

Após análise sobre o papel docente nesse contexto, em que pesem as críticas reprodutivistas aduzirem que os professores, em sua prática escolar, contribuem com mais alienação em vez de serem transformadores, pôde-se verificar que, ao realmente ensinar, a escola permite acesso aos conteúdos historicamente produzidos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, potencializando, dessa forma, o desenvolvimento de individualidades para si. agudizando as contradições impostas pelo sistema social alienante.

Em sequência, pôde-se, igualmente, aferir (MARTINS, 2015) que o ser/fazer docente está relacionado à sua própria existência, constituindo-se, portanto, sua docência em dado contexto social. Diferente da sociedade capitalista, em que o professor é um trabalhador comum, que vende seu trabalho para prover seu existir. No entanto, trata-se de um trabalhador, cujo objeto de trabalho não se materializa num dado objeto físico, que, assim, se volta para a humanização de homens.

Assim, pôde-se registrar que, ao participar do processo de constituição de humanidades, o docente proporciona a apropriação dos saberes historicamente constituídos e sistematizados nas mais diversas áreas do saber. Em resultado dessa ampliação de horizontes de orientação de existências pessoais, possibilitam-se melhores condições de ação, expandindo-se as possibilidades de escolha e de interferência na realização da própria existência em dado contexto histórico e social.

Igualmente, pôde-se anotar que a constituição do sentido pessoal (LEONTIEV, 1978) resulta de uma capacidade humana configurada historicamente cujo processo de significação decorre do ato de sobreviver no seu meio, atendendo às próprias necessidades nesse e desse existir.

Esse sentido se forma de acordo com as condições dessa existência e com o modo como esse indivíduo age sobre a realidade concreta, sofrendo essa ação em determinado tempo e espaço, à medida que vai tomando consciência desse processo. Ressalte-se que a apropriação da realidade tem características próprias de realização, constituindo e reconstituindo de forma ativa as condições dessa existência.

Na defesa efetuada por Duarte (2013, p. 142), observou-se, também, que, no desenvolvimento da individualidade para si, o indivíduo se apropria das objetivações produzidas pela humanidade e, por meio delas, se objetiva sob sua própria orientação para si em um processo de ascensão visando atingir os mais elevados níveis de seu contexto.

Além disso, pôde-se inferir que a constituição dessa individualidade para si, ainda que limitada, pode ocorrer em contexto social de alienação, caso em se contraponha às amarras impostas pela alienação social própria da sociedade capitalista. Assim, chegou-se à compreensão de que o egocentrismo (atendimento de si em detrimento do outro) não está no interior do indivíduo, mas sim no contexto de intensa alienação, impondo que o indivíduo se concentre em torno de sua particularidade de existência para a satisfação das próprias necessidades.

Com base nos escritos de Duarte, (2013, p.212) pôde-se entender que, entre o indivíduo em si alienado e o indivíduo para si, não há uma linha demarcatória rígida, sendo mais correto considerar duas categorias tendenciais do vir a ser dessa individualidade. Constatou-se, desse modo, que, na sociedade alienada, a maioria das pessoas passa toda a vida em constante luta para assegurar condições fundamentais de existência em conflitos vivenciados, enfrentando vários obstáculos advenientes nessa busca de satisfação das necessidades de seu existir.

A desnaturalização da personalidade docente por Martins (2015) evidenciou que o ser/fazer docente está relacionado à própria existência pessoal e que a docência se constitui em dado contexto social, portanto, pôde-se esclarecer que a docência não resulta de um dom, pelo contrário, ela vai sendo construída ao longo de uma vida desse trabalho. Foi possível, inclusive, elucidar que, na sociedade capitalista, o professor é visto como um trabalhador comum que vende seu trabalho para prover seu existir, esse docente é um trabalhador cujo objeto de trabalho não se materializa num dado objeto físico, porém se constitui por meio da humanização de homens.

Portanto, pôde-se deduzir que, ao se produzir humanização por meio da constituição de humanidades, da apropriação dos saberes historicamente constituídos e do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado nas mais diversas áreas, provoca-se a ampliação de horizontes de orientação de existências pessoais, resultando na possibilidade de melhores condições de ação e expandindo as possibilidades de escolha e de interferência na realização da própria existência.

Ao defender que as atividades escolares de acesso aos conhecimentos historicamente constituídos guardam em si as possibilidades para atribuição e fruição do valor de uso mesmo em condições de subjunção ao valor de troca, Martins (2015, p.134) permitiu reconhecer que a superação dessa contradição se encontra na dependência de a consciência dispor ao educador, diante da riqueza da compreensão sobre desenvolvimento, seu papel mediador na implementação de um ato educativo a serviço do desenvolvimento de seres humanos.

Dessa forma, fundamentando-se na compreensão das categorias “sentido pessoal”, “a individualidade para si” e “personalidade docente”, analisou-se a constituição de significações pessoais da docência em dado grupo de indivíduos de trabalhadores que atuam como docentes, significando essa atividade. Por conseguinte, pôde-se compreender como essa atividade é significada por esses mesmos trabalhadores por meio da análise de seus trajetos individuais de desenvolvimento pessoal e de personalização como trabalhadores e docentes (ou trabalhadores docentes), sem abdicar das suas relações com as próprias realizações de si, com seu contexto de alienação e com a constituição de suas consciências sobre esse mesmo contexto.

Referências

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3.^a ed., rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. 2.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (coleção formação de professores)

CAPÍTULO III

A SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA EBTT NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

3.1 Introdução

No final de 2008, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia foram criados pela Lei n.º 11.892/2008 e apresentados como espaços de oferta de ensino básico, técnico e tecnológico. Nesse mesmo contexto, nasce a carreira docente EBTT (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) criada pela Lei n.º 11.784/2008, regulamentada e reestruturada pela Lei n.º 12.772/2012.

A criação da carreira e sua regulamentação tem sido objeto de investigações bastante recentes no contexto de produção científica nacional, evidenciando sua importância no cenário educacional brasileiro. Sendo assim, este trabalho pretende colaborar com essas investigações, ao buscar compreender uma significação social da docência EBTT, sustentando-se na Teoria da Atividade¹³ de Alexei N. Leontiev¹⁴.

De acordo com a mencionada teoria (LEONTIEV, 1978, p. 110 a p. 116)¹⁵, apreende-se que os significados são os **formadores** mais importantes da consciência humana e que eles interpretam/refratam o mundo na existência do homem, dando sentido à ação, à compreensão e ao agir humano em razão da própria existência. A par disso, nota-se que os significados não surgem da linguagem, apesar de propiciarem

13 Segundo SHUARE (2017), a teoria psicológica da atividade foi elaborada na psicologia soviética baseadas em elaborações de Vigotski, Rubinstein e Leontiev. A sua sustentação inicial é dada por Vigotski em sua concepção histórico-cultural de constituição da psique humana. A característica fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade, o que leva à constatação de que os fenômenos psíquicos não são dados *a priori* nem se fazem de uma vez para sempre, embora sejam produzidos e desenvolvidos historicamente. Trata-se, portanto, de uma teoria que observa a história do psiquismo humano como a história social de sua constituição, o qual uma vez constituído não está dado de maneira direta no desenvolvimento das estruturas orgânicas, mas pressuposto como qualidade da qual o sujeito deve se apropriar.

14 Alexis Nikolaevich Leontiev nasceu em 18 de fevereiro de 1903, na cidade de Moscou e é referência teórica no que tange à Teoria da Atividade. Um dos mais importantes estudiosos soviéticos a trabalhar com Vigotski e Lúria, com os quais compôs a Troika, equipe que inaugura uma nova abordagem teórica na constituição dos estudos em psicologia russa.

15 Tradução livre, realizada pela autora deste texto.

sua manifestação, uma vez que se ocultam nos modos de ação socialmente elaborados (operações), processo mediante o qual os homens conhecem e modificam a realidade objetiva. Por esse caminho, verifica-se que os significados são socialmente gerados, resultando de prática coletiva que, pela ação, constitui os significados objetivos compreensíveis, denominados significados (significações) sociais, por Leontiev (1978).

Consoante essa posição teórico-metodológica, depreende-se que os significados sociais são produzidos pela sociedade em atividade, detendo sua própria história no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento das formas de consciência social em elos que expressam o movimento da ciência humana e de seus recursos cognoscíveis, assim como as noções ideológicas.

As significações sociais, baseadas nessa compreensão, não são fechadas em si nem eternizadas, porém, constituem produtos da história humana e transformam-se nas mudanças dos valores, da política, da língua, entre outros, expressando como quem os produziu compreende o mundo. São sínteses históricas dos produtos culturais, sejam palavras, objetos, conceitos ou conhecimento de forma geral.

Observa-se que há muito a se analisar e criticar sobre o processo de significação social de acordo com essa concepção teórico-metodológica a respeito de objetos (coisas, ferramentas...), de conceitos, de palavras, de produtos socioculturais construídos ao longo da história de uma civilização, de uma sociedade, de um grupo social específico.

Em conformidade com a Teoria da Atividade de Leontiev (1978), pode-se avaliar que a linguagem não é o demiurgo do significado¹⁶, mas seu meio de transmissão, sendo assim, a legislação, a produção teórica (científica e jornalística) são espaços e

16 Segundo Leontiev (1978), " não pode de modo algum ser interpretada como significando que a consciência tem sua origem na linguagem. A linguagem não é seu demiurgo, mas uma forma de sua existência. Além disso, as palavras, os sinais da linguagem não são simplesmente substitutos para as coisas, seus substitutos condicionais. Por trás dos significados filológicos, está a prática social oculta, atividade transformada e cristalizada neles, somente no processo dessa atividade é a realidade objetiva revelada ao homem". (Tradução livre)

Há se observar também, que, segundo Leontiev (1978): No processo de produção material, as pessoas também produzem a linguagem e isso serve não apenas como um meio de informação, mas também como um portador dos significados socialmente desenvolvidos nela fixados. (Tradução livre)

Ou seja, os significados não nascem na linguagem, mas a linguagem porta significados nelas fixados pelas práticas sociais. Um exemplo interessante dessa compreensão de Leontiev (1978) é a seguinte explicação dada por ele: "A linguagem carrega em seus significados (conceitos) um ou outro conteúdo objetivo, mas um conteúdo totalmente liberado de sua materialidade. Assim, a comida, claro, aparece como um objeto material; o significado da palavra comida, no entanto, não contém em si mesmo nem um grama de substância nutricional."

meios que configuram esses conteúdos cujo contexto histórico e social, bem como os participantes da sua produção são constituintes dessa significação.

Com base nessa compreensão, a relação entre o dito, quem diz e o contexto sócio-histórico desse dizer deve ser foco de análise e apoio nos processos de interpretação. Sem desconsiderar, contudo, os limites existentes nessa tarefa empreendida, isto é, a impossibilidade, muitas vezes, de abarcar todo o conjunto de elementos e toda a riqueza de relações entre esses elementos constituintes da significação.

Neste trabalho, apresenta-se o apreendido e analisado a respeito do significado social de **docência EBTT**, que passa pela compreensão de como o trabalho docente e, em especial, o trabalho docente EBTT, é configurado em dado contexto histórico e social. Apreende-se, dessa maneira, com base em materiais acessados em pesquisa bibliográfica e documental, o processo de como essa docência é significada.

Para isso, percorreram-se os seguintes caminhos: i) investigar, conhecer e analisar em bancos de acesso a produções científicas, trabalhos que tratassem do tema **trabalho docente e trabalho docente EBTT**; ii) investigar, conhecer e analisar a legislação que cria e regulamenta esse trabalho (e seu contexto de produção); iii) observar os conflitos em relação à constituição desse trabalho no espaço laboral; e, por fim, iv) realizar uma reflexão sobre o processo histórico de sua constituição no contexto de um dado sistema social. Para tanto, distingue-se **uma significação social da docência EBTT**, compreendendo, contudo, os limites propostos, uma vez que não se pode abranger a totalidade histórica de constituição dessa atividade¹⁷.

No que tange à revisão bibliográfica, busca-se aproximar da temática sobre trabalho docente, principalmente, em referência aos institutos federais para apreender o sentido histórico dado à docência e, em especial, à docência EBTT. O objetivo é compreender o significado apresentado por teóricos que as abordam pela perspectiva

17 Posto que, para se dar conta desta tarefa, dever-se-ia empreender longo trabalho de busca e análise documental e bibliográfica que buscasse a gênese dessa atividade nos primórdios de sua existência e em todo seu processo de configuração nos mais diversos espaços sociais onde foi executada, além de realizar uma busca por depoimentos que resultassem tanto de narrativas produzidas por docentes que tenham vivido a oportunidade de docência em espaços de formação com as características dos IFs, quanto de trabalhos que tenham realizado análises de entrevistas de docentes que tenham vivenciado essa oportunidade. Pesquisas que, de alguma forma, abordassem esse processo e que, conjuntamente, oferecessem um olhar mais amplo sobre ele. Contudo, aqui neste trabalho, o foco foi compreendê-lo em determinado tempo histórico e localizado no espaço de oferta de instituições federais, observando-os como espaço privilegiado que oferece formas de entender como docência EBTT a exercida em instituições que ofertam ensino básico, técnico e tecnológico no mesmo espaço, o que ocorreu com as antigas escolas técnicas, Cefets e atuais institutos federais.

de teóricos nacionais publicados nos bancos de textos da SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*),¹⁸ na REDE ESTRADO¹⁹ (Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente) e na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

A escolha pelos bancos de dados SCIELO, REDE ESTRADO e ANPED se deu por razão de comporem espaços legitimados de divulgação científica no âmbito nacional e internacional, sendo bem conceituados nas áreas de Educação e trabalho docente, entre outras.

Em razão da recente²⁰ criação dos institutos federais, buscaram-se textos que tratam diretamente do trabalho docente neles realizados, selecionando-se trabalhos que realizaram um estado da arte com textos que se aproximam do percurso histórico do trabalho docente. Os textos foram levantados, primeiramente, sobre palavras-chave e, seguida, aproximou-se do conteúdo abordado por meio de leitura dos títulos, de resumos, de conclusões e de referências bibliográficas. Assim, chegou-se a textos que possibilitaram a reconstituição de um caminho histórico para se aproximar do sentido dado ao trabalho docente, sobretudo, ao praticado nos institutos federais.

18 SCIELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SCIELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, esse projeto conta com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O citado projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

19A Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado) foi criada em 1999 por uma iniciativa do Grupo de Trabalho “Educação, Trabalho e Exclusão Social” do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clasco). Após identificar o número crescente de pesquisas sobre trabalho docente e do número de investigadores que se dedicavam a tais estudos na América Latina, buscou-se um espaço que pudesse agregar os interessados neste campo de investigação, de modo a aglutinar os esforços e se avançar nas discussões. Desde o princípio, a Rede integrou, além de pesquisadores vinculados a universidades, também sindicalistas e membros de outros movimentos que atuam em prol da valorização docente. O objetivo geral da Rede Estrado é contribuir para a disseminação do conhecimento sobre o trabalho docente na América Latina e, conseqüentemente, para a construção de políticas públicas mais assertivas, que promovam a valorização desse profissional, no tocante à sua remuneração, formação e satisfação. Atualmente, a Rede está estruturada em diversos países latino-americanos e possui intercâmbio com pesquisadores de países de outras regiões como Estados Unidos, Canadá, França, Inglaterra, Espanha e Portugal. A interação entre os investigadores se realiza continuamente pela plataforma virtual em sites e listas de e-mails que permitem o compartilhamento e debate de pesquisas sobre a questão docente. Fonte: http://redeestrado.org/?page_id=10

Pelo descrito aqui, realizou-se essa escolha por se acreditar que a Rede Estrado seja uma fonte rica e de significativa importância no acesso a informações referentes ao trabalho docente.

20 Observa-se que a pesquisa que resultou neste texto foi desenvolvida entre 2016 e 2017 e a criação dos IFs é de 2008, entende-se, aqui, que oito anos seja um pequeno intervalo de tempo.

Analisou-se a criação da carreira docente sob o aspecto da sua regulamentação legal, da produção do texto legal e dos conflitos existentes nesse processo, além da legislação concernente em âmbito federal, foram vistos: Dec.n.º 78.786/1974, Dec.n.º 85.712/1981, Dec.n.º 98.664/1987, Lei n.º 11.784/2008, Lei n.º 12.772/2012 e Portaria MEC/SETEC n.º 17/2016. Sobre a visão laboral, elegeram-se, como elementos significativos: i) o caderno 2 do ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior); ii) a Carta do 30.º Congresso do ANDES; e iii) o processo de greve de 2012 e alguns discursos daí provenientes veiculados em mídia jornalística e sites sindicais.

3.2 O trabalho docente nas publicações científicas

Segundo MANCEBO (2007), trabalho docente passa a se apresentar como objeto de estudos no Brasil a partir dos anos setenta, quando as temáticas com orientação marxista focavam, prioritariamente, a natureza da docência, sua organização e gestão. Nos anos oitenta, houve uma mudança de foco e de orientação, passando grande parte dos estudos a adotar fundamentos culturalistas. Dos anos noventa em diante, o interesse passa a ser mais direcionado para o “fazer docente”.

A autora deste texto observa esse caminho de pesquisa com base em análises de trabalhos publicados sobre o tema trabalho docente em publicações da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO/CLACSO) e em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

MANCEBO (2007) indica que as políticas educacionais na América Latina tiveram grandes influências no direcionamento dos olhares de pesquisa e, no contexto dos anos 90, os temas mais recorrentes na produção acadêmica giraram em torno do trabalho docente, em especial: i) da sua precarização; ii) de sua intensificação; iii) da sua flexibilização; iv) da descentralização gerencial; e v) da avaliação.

As principais críticas sobre o tema, conforme a citada autora, abordavam questões como: o empobrecimento da noção de conhecimento, a excessiva valorização da prática docente e o engrandecimento das competências.

A referida autora (2007) atenta que, nesse movimento de pesquisas, há críticas ao momento histórico (anos 90), quando o papel da produção de conhecimento e as demandas para a ciência e tecnologia são revistos em um contexto de reestruturação

do mundo produtivo, repensando-se a divisão internacional do trabalho e o papel das nações centrais e periféricas.

Além dessa abordagem sobre temas e problemas referentes ao objeto trabalho docente, MANCEBO (2007) faz questão de destacar questões relacionadas à metodologia utilizada mediante uma reflexão sobre duas delas, que considera importantes: o demasiado foco na totalidade que acaba limitando qualquer possibilidade de se perceber resistências à hegemonia imposta na totalidade ao trabalho docente e o foco que supervaloriza as subjetividades e singularidades momentâneas que no limite da empiria acaba por desprezar a teoria.

MORAES e SOARES (2005), ao tratarem do empobrecimento do conhecimento e do trabalho docente, observam que esse movimento de supervalorização de subjetividades e singularidades momentâneas, descrito por MANCEBO (2007), consiste numa tendência de desqualificação e desvalorização da formação docente cuja formação profissional se articula diretamente ao desenvolvimento de competências e não mais com saberes ou conhecimentos, passando o professor a ser o centro do processo de formação em detrimento de sua formação.

Segundo ela, essa forma de tratar a relação conhecimento & trabalho docente é resultado de reajustes na base de produção capitalista em um contexto de crescente divisão do trabalho, de separação entre as tarefas de concepção e de execução, de tendência de **rotinização** de tarefas mais qualificadas e de crescente controle sobre as etapas do processo de trabalho.

Ressalte-se que, segundo MORAES (2003, 2004), o ceticismo epistemológico tem relação com a agenda pós-moderna e tem implicações no trabalho educativo. Esse ceticismo ataca a ideia de sujeito moderno, afirmando que não existe mais um indivíduo com um núcleo essencial de identidade e sim a fragmentação das individualidades em constante dissolução. Mediante esse ataque, critica categorias como: sujeito, humanismo, desenvolvimento, progresso, conhecimento de mundo, historicismo, razão, universal e verdade, ao compreender que elas não se sustentariam no crivo do real.

Assim sendo, a ideia de um sujeito capaz de conhecer e dominar a realidade não se faz possível, uma vez que essa possibilidade se limitaria à apreensão do imediato, remetendo valor para a prática imediata e espontânea como processo

construtor da realidade. Todavia, essa forma de pensar interfere na compreensão do papel do conhecimento, da escola e do trabalho docente. Além disso, ao realizar a crítica a esse movimento, a autora defende o resgate da teoria, alegando que sua importância e necessidade são mais que atuais.

AVILA (2011), ao buscar apreender “As Transformações do Trabalho Docente mediante a produção escrita da ANPED (1996-2009)”, observa que grande parte dos textos questiona a formação docente e o decorrente desempenho profissional centrados na experiência do professor em detrimento do conhecimento, da teoria e da formação pedagógica. Além de analisar a intensificação do trabalho e a prosperidade do mercado liberal e o modo como esse processo reforçou a exploração dos trabalhadores, a perda de direitos sociais, a desigualdade social e a alienação. A citada autora observa, ainda, que, nos referidos textos, há uma preocupação com o processo de privatizações e de terceirização presente nas políticas educacionais e na condução do trabalho docente para a intensificação e para a precarização por debilitarem as ações coletivas e de solidariedade.

Em “A Pesquisa em Trabalho Docente na ANPED: um estudo sobre a produção do GT 09 no período de 2005-2008”, MOTA JÚNIOR e TAVARES (2010) observaram que a produção científica sobre trabalho docente se apresentava pequena no contexto observado. Embora demonstrasse interessante rigor teórico-metodológico, revisitando temas, categorias e abordagens, ela foi perdendo espaço com a crise de paradigmas durante aos anos de 1980 a 1990. Além disso, ao mesmo tempo, novos estudos se faziam presentes como consequência das problemáticas trazidas pelas políticas públicas resultantes de reformas de Estado e de reestruturação produtiva do capital.

Os referidos autores analisam, também, a retomada da perspectiva marxista, recolocando, no campo de discussão, a centralidade do trabalho como elemento fundante das relações sociais e a necessidade da categoria das classes sociais e das análises macrossociológicas. Em síntese, essa perspectiva coloca em xeque todo o arcabouço teórico do pós-modernismo, definido como a lógica cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 2002)²¹.

21 JAMESON, Fredric. Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Editora Ática, 2002.

Do mesmo modo, apontam como relevante a produção recente da ANPED sobre o trabalho docente, indicando a urgência de prosseguir na disseminação de mais pesquisas e produções científicas acerca das suas condições de realização na atualidade. Da mesma forma como se fazem necessários estudos sobre os impactos que as políticas públicas e as transformações no mundo do trabalho trazem para esses sujeitos determinantes para o processo educativo, que são os docentes.

Em “Representações do Trabalho Docente na ANPED: análise da produção científica” Leda, Ribeiro e Ávila (2010) observaram que, ao se discutirem os conceitos de profissão, profissionalidade, profissionalismo e desenvolvimento profissional, muitos trabalhos apresentaram preocupação com a formação e o desempenho profissional no magistério, questionando o direcionamento das atividades pedagógicas. Alertaram, então, sobre a valorização da prática em detrimento da teoria e sobre a preocupação com o particular no **incremento do individualismo e da fragmentação**. Para elas, muitos trabalhos não faziam uma articulação tão ampla que considerasse a influência das dimensões estruturais e históricas na desvalorização do conhecimento e do saber pedagógico.

Além do mais, as autoras observam que, em trabalhos com um perfil marxista mais crítico, as temáticas foram: as transformações no mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho docente; a intensificação das forças produtivas e a prosperidade do mercado liberal; o modo como esse processo tem reforçado **a exploração dos trabalhadores; a perda de direitos sociais, a exclusão e a alienação; a ideologia da competência, o individualismo, a competitividade e a exploração subjetiva**.

Igualmente importante é observar que ambos os textos apresentados por ÁVILA (2010, 2011) corroboram as críticas realizadas por MANCEBO (2007) em relação a temáticas e metodologias em comum nos trabalhos analisados sobre trabalho docente. Reservadas as devidas proporções de análise, diante da não coincidência entre os objetivos e anos analisados, ao aprovarem o apresentado por MANCEBO (2007), divergem do apresentado por MOTA JÚNIOR e TAVARES (2010).

Nos trabalhos analisados por esses autores, ressaltam a retomada da perspectiva marxista e a recolocação no campo de discussão da centralidade do trabalho como elemento fundante das relações sociais e a necessidade da categoria das classes sociais e das análises macrossociológicas, colocando em xeque todo o

arcabouço teórico do pós-modernismo. Para a autora desta tese, isso parece destoar do alertado por ÁVILA (2010, 2011).

De acordo com os autores citados, há um processo de minimização do estado social de forma distinta no Brasil em governos com um viés abertamente liberal (Fernando Henrique Cardoso) e com um viés autodenominado social (Lula e Dilma), trazendo consequências diretas à atuação docente nas instituições de ensino federal. Como resultado disso, faz-se constante a denúncia da **mercantilização do ensino, da precarização, da intensificação e da desvalorização do trabalho docente**. Questões diretamente relacionadas à regulamentação desse trabalho, no que tange à organização da carreira, da profissão, da estrutura de trabalho, dos salários e da avaliação docente.

Em relação ao trabalho docente nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, o texto “Complexidade do Trabalho: Aportes sobre a Atividade Docente nos Institutos Federais” de SILVA e MELO (2014), ao discutirem o enredamento desse trabalho, eles destacam algumas transformações havidas nas últimas décadas (anos 1990 e 2000) e abordam as especificidades existentes no contexto dos institutos federais (IFs).

Analisa o movimento geral de transformações sofridas pelo trabalho docente na história desde a tomada, por parte do Estado, da organização da escola, incluindo os distintos papéis e funções da escola e da docência. Com isso, procuram compreender a natureza e as especificidades do trabalho docente no âmbito dos IFs, observando que, nesse contexto, o trabalho docente acumula funções antes exercidas em dois ambientes distintos: o da universidade e o do ensino básico.

Ressaltam, ainda, um aspecto peculiar que é o de **aproximar o trabalho docente ao desenvolvimento dos arranjos produtivos locais (de onde as instituições estão localizadas)**, visto por alguns estudiosos, de acordo com as autoras, como **flexibilização e intensificação do trabalho docente**, além de sua proximidade com um movimento de **privatização da educação profissional**.

Ao concluir o texto, as mencionadas autoras alertam para a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a temática “trabalho docente nos IFs”: “Sugere-se a abertura de novos estudos, que busquem retratar e analisar essa problemática como

objeto de estudo, dando voz, sobretudo, aos próprios trabalhadores docentes que atuam nessas instituições e suas organizações sindicais (SILVA e MELO, 2014).

Em levantamento em bancos (Capes, USP e BDTD) de teses e dissertações sobre o tema, verificou-se que, atualmente, essa tarefa tem sido realizada. Entretanto, ao se executar a busca, nesses bancos, utilizando-se do termo “significação da docência EBTT”, não se obteve retorno relativo a qualquer trabalho sobre esse tema, ocorrendo o mesmo, ao se refazer a busca com o termo “docência EBTT”. Por outro lado, encontram-se alguns trabalhos relacionados a essa questão, quando se pesquisa o termo “EBTT”, que será tratado no próximo tópico.

3.3 A docência EBTT nas publicações científicas

Ao usar o termo EBTT em pesquisa feita em janeiro de 2019, foram encontrados no banco de teses da Capes, vinte trabalhos sobre o tema, sendo dez teses de doutorado e dez dissertações de mestrado; no banco de trabalhos científicos da USP, nove teses; no banco BDTD, apenas uma tese; na plataforma SUCUPIRA (Capes), dos vinte trabalhos examinados, treze tratam diretamente dessa mesma temática.

Portanto, pode-se inferir que, recentemente, esse objeto vem se tornando de interesse coletivo, por representar um novo modelo de atuação docente ainda pouco conhecido no campo das pesquisas educacionais.

Entre os treze trabalhos levantados²² na plataforma SUCUPIRA, oito se referem a dissertações de mestrado e cinco a teses de doutorado. As dissertações de mestrado focam em diversas áreas docentes: trabalho, reconhecimento de saberes, condições de trabalho, formação e identidade profissional. Quanto às teses de doutorado, as áreas docentes abordadas foram: a identidade, o reconhecimento dos saberes, a profissionalidade, as representações sociais sobre a docência EBTT e a respectiva organização desse trabalho.

Contudo, a busca de todos está centrada em pesquisas documentais, bibliográficas e de alguns poucos em pesquisas empíricas (por meio de entrevistas

22 Anexo II: TABELA 2- CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

semiestruturadas), com o fim de compreender melhor esse novo objeto de análise no atual contexto de criação dos IFs. Para tanto, observam-se, nesse tipo de docência, as especificidades dessa atuação em trânsito, a questão da flexibilização, da intensificação e da precarização desse trabalho, a necessidade de esclarecer essa identidade docente e os respectivos saberes, bem como da formação específica para o exercício nessa área.

Como exemplo, destacam-se sete desses trabalhos para exame.

“O Trabalho Docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: O caso do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba” de Raquel Vidigal Santiago. Seu objetivo é compreender como se efetiva o trabalho docente dos professores: de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) e de ensino básico, técnico e tecnológico no referido instituto.

Verifica-se que, a partir da implantação e expansão da rede federal de educação profissional, o cenário de atuação do professor EBTT do Campus Rio Pomba se diversifica em várias áreas como pesquisa, extensão e gestão, além das atividades de ensino que, nessa instituição, alcança diferentes níveis e modalidades, compreendendo a educação profissional técnica de nível médio (educação propedêutica e técnica), o ensino superior em seus variados níveis e modalidades (bacharelados, licenciatura, tecnólogo e pós-graduação em especialização e mestrado) e em projetos e programas como o PRONATEC e EAD com a oferta de cursos de formação inicial para o trabalho.

Esse processo, pela compreensão desta Santiago (2015), contribui para a intensificação do trabalho docente e para a diminuição do tempo dedicado às atividades de ensino.

Além disso, Santiago (2015) observa que o professor EBTT atende também a distintos perfis de alunos, embora não tenha formação pedagógica específica para atuação no magistério da educação básica, técnica e tecnológica. Nesse caso, os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula são oriundos dos saberes adquiridos em sua trajetória pessoal e acadêmica, bem como das experiências profissionais anteriores ao magistério e da vivência da própria profissão. Em decorrência, surgem distintas práticas docentes de acordo com o respectivo profissional.

Em relação às condições de trabalho na instituição, a autora observa que os professores as classificam como razoáveis e boas, mesmo havendo uma disparidade referente à infraestrutura entre os departamentos acadêmicos do *campus*.

Pela análise de Santiago (2015), os professores EBTT do Campus Rio Pomba são pessoas que vêm buscando ascender socialmente de classe por meio de conquistas acadêmicas, profissionais e sociais. Todavia, não percebem um reconhecimento social dessa área no cenário nacional, apesar de estarem satisfeitos com a carreira e pretenderem aposentar-se nela.

“Tensões e Contradições nos Processos Identitários do Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT”, de Jocelaine Oliveira dos Santos. Essa tese, concluída em 2016, objetivou contribuir para a compreensão das dinâmicas identitárias no âmbito institucional e profissional, ampliando a discussão necessária sobre o esse objeto, mediante coleta de dados, utilizando-se da observação participante, análise documental e entrevista compreensiva. Para ajudar a elucidar a questão central do estudo, foram construídas três categorias analíticas: instituição ornitorrinca, docências incertas e futuro flutuante.

Nesse trabalho, a citada autora chega à conclusão de que a prática EBTT tem características de uma escola ornitorrinca, porque, ressignificada, busca explicar as diferenças dessa atividade e a amplitude de tarefas realizadas nesse campo fazendo, ao mesmo tempo, o que todas as outras instituições conhecidas fazem, a exemplo da metáfora de Chico de Oliveira²³, ao descrever a intensidade, flexibilidade, tensões e contradições do referido trabalho, por meio dessa figura linguística.

“A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG Campus Januária”. Seu autor Wanderson Pereira Araújo (2014) busca analisar a

23 Francisco Maria Cavalcanti de Oliveira, mais conhecido como Chico de Oliveira é um sociólogo brasileiro, doutor por notório saber pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores. Escreveu uma crítica sobre a organização política econômica brasileira intitulada “O Ornitorrinco”, uma busca pela intersecção permanente entre a política, a economia e a sociedade brasileira e seus conflitos. Foi assim que ele promoveu a atualização de sua *Crítica*, escrevendo *O ornitorrinco*, nome que deu ao Brasil de hoje, sob o signo de Darwin. Esse bicho, que não é isso nem aquilo – um animal improvável na escala da evolução –, foi a forma encontrada por Chico para qualificar a espécie de capitalismo que se gerou no país e que não dá mostras de mudança no momento mesmo em que o Partido dos Trabalhadores chega à Presidência da República.

proposta de formação docente para os professores do EBTT, por meio de uma análise de suas políticas educacionais nesse âmbito, identificando sujeitos que exercem esse trabalho.

Destarte, analisa a formação do professor do EBTT para desenvolver o trabalho docente; a concepção de docência que fundamenta a sua constituição; a maneira como esse profissional concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente e a forma como eles, vindos das diversas áreas de formação acadêmica, adquirem os saberes específicos dessa profissão.

Desse modo, busca levantar o perfil do profissional que atua na docência EBTT e sua forma de conhecer, compreender e organizar a própria prática. Consta em seu estudo que a estrutura da EPT/IFNMG, em larga medida, atende a um projeto educacional complexo com a finalidade de contribuir para a reprodução da ordem cujas impressões extraídas do real apontam não só a contradição em relação à formação de professores, mas também em relação ao fazer docente.

As atividades docentes são desenvolvidas, em sua maioria, alinhadas aos preceitos da pedagogia do capital, que não esconde suas intencionalidades, em relação às propostas e ações de formação de professores e de indivíduos em suas diversas dimensões. Observa, ainda, a docência como elemento de mediação de determinado processo social, que expressa e transmite a educação como instrumentalização de mão-de-obra voltada para a reprodução ampliada do capital.

“Reconhecimento de Saberes e Competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico: Impactos sobre a Carreira e o Trabalho Docente”, de Eclea Vanessa Canei Baccin (2018). Essa autora pesquisa o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) constituído por uma certificação das práticas docentes e das atividades realizadas no âmbito acadêmico, visando à concessão de equivalência à Retribuição por Titulação (RT) para fins de percepção remuneratória. As determinações dessa política são abordadas para se compreender os interesses que fundamentaram sua elaboração e, para tal, foi analisada a conjuntura econômica e política em que a reestruturação da carreira está inserida.

Observa em sua abordagem que, por meio das reformas, procura-se uma nova concepção de educação e de trabalho, que modifica o projeto dos IFs, impacta no

trabalho docente e tem seus desdobramentos na carreira docente com a lógica da individualização e da meritocracia.

Em sua compreensão, isso faz do RSC parte de um conjunto de políticas mais amplas direcionadas, há muito tempo, para a educação de forma geral e para a carreira docente. Mais do que um mecanismo de certificação das práticas, consiste em um dispositivo político que atua sobre o trabalho e tem repercussões e desdobramentos no percurso do docente em sua carreira.

Ressalta, também, que o processo de criação e implementação da política do RSC gerou resistências e conflitos entre o governo e os sindicatos da categoria ou entre os próprios professores dentro de suas instituições. Em sua conclusão, considera o RSC um elemento que se destaca pelo seu caráter político de promotor de consentimento ativo (GRAMSCI, 1978) cuja política visa desmobilizar e fragmentar a categoria em termos de sua consciência e solidariedade de classe e, dessa forma, quebrar a isonomia salarial.

“Políticas Públicas e Condições de Trabalho do Professor da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil: Uma análise quanto à Regulamentação da Carga Horária de Trabalho Docente”, de Ricardo Augusto Nunes Prado (2013). Nesse estudo, são analisadas as condições de trabalho dos professores do EBTT à luz da legislação vigente quanto à distribuição da carga horária docente.

Seus objetivos são: resgatar o histórico do Colégio Técnico de Teresina (CTT) em sua relação com a educação profissional de nível técnico no Brasil; descrever e analisar as normativas que tratam do tempo de atuação dos professores do EBTT em âmbito federal e local; investigar a respectiva carga horária; observar os instrumentos normativos nacionais e locais e identificar as variáveis que intervêm na atribuição do período a cumprir em sala de aula desses docentes, problematizando-as.

Segundo o mencionado autor, os resultados da pesquisa indicam que a reforma da educação profissional implementada a partir dos anos 1990 solidificou a dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, concretizado pelo Decreto n.º 2.208/97. Com o início do governo Lula, a política educacional visou superar a dualidade estrutural do ensino pelo Decreto n.º 5.154/04, que restaurou a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica. Porém, mesmo diante da tentativa de implementar uma educação profissional

politécnica, a política educacional continuou a ser definida pelas leis de mercado, impingindo ao ensino profissionalizante a tarefa de promover a formação de mão-de-obra apta a atender às necessidades do empresariado.

Nesse contexto, conforme Prado (2013), os professores da carreira do EBTT passaram a ser cada vez mais cobrados para fazer frente à formação desses trabalhadores, sendo sobrecarregados pelo aumento das matrículas muito superior à expansão das funções docentes na rede federal de ensino profissionalizante.

“Representações Sociais de Professores e Gestores sobre ‘Ser Professor’ no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, de Anna Carolina Salgado Jardim (2018). Esse trabalho procura compreender as representações sociais de professores e gestores de um IF sobre “ser professor”, considerando o contexto histórico-social em que elas são constituídas. Na análise desse perfil leva-se em conta sua atuação em diversos níveis de ensino: na pesquisa, na extensão, na gestão e na articulação das análises realizadas para permitir a compreensão de como se revela a profissionalidade docente na instituição. Segundo Jardim (2018), os resultados demonstram que o núcleo figurativo sobre “ser professor” no IFSP está na palavra desafiador. O campo de representação é marcado por afetos cuja conotação é predominantemente positiva, revelando que “ser professor” no IF remete à imagem de qualidade.

“Gerencialismo Educacional e Precarização do Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará”, de Elisangela Ferreira Floro (2016). Essa autora investiga o impacto das mudanças na estrutura gerencial do IFCE sobre a gradual intensificação e precarização do trabalho docente. Constata que esses impactos do gerencialismo educacional não atingem o conjunto dos docentes da mesma forma, levando uma parcela desses profissionais a considerar que a intensificação do trabalho e a perda da autonomia são problemas isolados, que devem ser resolvidos separadamente.

Além disso, a reestruturação da carreira não elevou o *status* profissional dos docentes da EBTT, vistos ainda como profissionais mais ligados ao pragmatismo da área técnica e tecnológica do que a profissionais vinculados à área acadêmica. Não obstante, os docentes ainda são cobrados pelos sistemas de avaliação a desempenharem trabalhos bastante similares aos docentes das universidades,

acentuando a precariedade de suas condições de trabalho por causa da intensificação de atribuições.

3.4 A criação da carreira docente EBTT

Em quatorze de maio de 2008, o poder executivo apresentou em condição de “urgência” a Medida Provisória n.º 431/08, que dispunha sobre a estruturação e reestruturação de planos de cargos e de carreiras, bem como a respectiva composição das tabelas remuneratórias dos servidores titulares no âmbito da Administração Pública Federal.

Nesse conjunto de medidas, estruturou-se o plano de carreira do ensino básico, técnico e tecnológico, abrangendo professores de 1.º e 2.º graus do quadro de pessoal das instituições de ensino federais subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, de que tratava a Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987.

De acordo com a justificativa (mensagem n.º 269), enviada ao Congresso Nacional e assinada pelo então Ministro de Planejamento Paulo Bernardo Silva (PT), essas medidas buscavam suprir demandas de vários órgãos e entidades por pessoal especializado e reduzir distorções de tabelas de remunerações para atrair profissionais de alto nível de qualificação compatíveis com a natureza e grau de complexidade das atribuições dos cargos e das carreiras constantes da proposta.

A carreira EBTT e a EB, portanto, são resultantes da “antiga carreira do magistério de 1.º e 2.º graus”. Justifica-se, na citada mensagem, que a criação da carreira EBTT se fazia necessária para assegurar a aproximação das remunerações dos docentes lotados nas instituições federais de educação básica, profissional e tecnológica com as da carreira de magistério superior (ver ponto 73 da mensagem n.º 269). Destarte, procurava-se reduzir distorções presentes no respectivo quadro de pessoal atuante em instituições com aparentes condições de funcionalidade, caso dos CEFETs e das universidades federais.

Em nove de julho do mesmo ano, o relator Deputado Federal Geraldo Magela (PT/DF) apresentou parecer favorável às medidas, considerando-as necessárias às para a manutenção e recomposição da força de trabalho em áreas de interesses

estratégicos da administração pública federal. Justificando ainda, que, assim se fazia em face dos compromissos firmados entre o governo federal e entidades representativas dos servidores públicos, visando inclusive à concessão de melhorias remuneratórias ainda no ano de 2008.

Em referência à estruturação das carreiras EBTT e EB, o relator não considerou válida sua separação em planos distintos, sugerindo a transposição mediante opção dos professores EB para a carreira EBTT, uma vez que ela abarcaria todos os docentes advindos do 1.º e 2.º graus. Contudo, foi feita a bipartição, formando-se as carreiras EBTT e EB, conforme seção XVI e VXII da redação final.

A medida provisória n.º 431/08 recebeu ao todo 260 emendas²⁴, destas, seis (215, 216, 217, 218, 219 e 220) referiam-se diretamente à carreira EBTT e foram apresentadas pelas deputadas federais Maria Helena do PSB/RR, Ângela Portela PT/RR, Marina Raupp do PMDB/RO, Andreia Zito do PSDB/RJ e Fátima Bezerra do PT/RN.

Entre essas emendas, a de n.º 215²⁵, das deputadas Maria Helena PSB/RR e Ângela Portela PT/RR, buscou revogar os artigos de 122 a 139, para oficializar a criação de apenas um único plano de carreira (EBTT), de modo a englobar tanto os docentes vinculados ao MEC quanto ao Ministério da Defesa²⁶. Entretanto, não lograram êxito, permanecendo a divisão anterior para atender aos respectivos órgãos.

²⁴http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes.jsessionid=798646C108AF3F8FC4A21C46DB7324CC.proposicoesWebExterno2?idProposicao=394947

²⁵http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=569982&filename=Tramitacao-EMC+215/2008+MPV43108+%3D%3E+MPV+431/2008

²⁶ Sobre as instituições federais de educação ligadas ao Ministério da Defesa, tem-se que, por meio das instituições de ensino militar, as Forças Armadas devem promover a formação de quadros especializados para a Marinha, o Exército e a Aeronáutica. Além do da formação em nível superior destinado a oficiais de carreira e da educação técnico-profissional voltada para sargentos, a oferta abrange programas destinados à especialização e ao aperfeiçoamento de pessoal em nível de pós-graduação. A orientação do Ministério da Defesa é que a educação militar considere, desde o período de formação inicial, a perspectiva de atuação integrada e cooperativa conjunta das três forças. de forma. A Estratégia Nacional de Defesa (END) prevê, também, que as instituições militares devem incorporar em seus currículos disciplinas com noções de Direito Constitucional e de Direitos Humanos. O ingresso nas escolas militares é feito mediante concurso público em nível nacional, O certame é composto de por provas de conhecimentos, testes físicos e exames médicos.

Fonte: <https://www.defesa.gov.br/ensino-e-pesquisa/instituicoes-de-ensino-militar>

Observa-se que a criação da Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008, ocorreu de fato em regime de urgência, posto que, da data de apresentação da Medida Provisória n.º 431 (05/2008) à sua efetivação em lei (09/2008), passaram-se apenas quatro meses. Apesar da rapidez do processo, com base nos elementos levantados em análise documental²⁷, percebem-se objetivos explícitos e conflitos implícitos diretamente relacionados à criação da carreira EBTT.

Quanto aos objetivos explícitos, a própria medida provisória e suas justificativas esclarecem tratar-se da estruturação e reestruturação de planos de cargos e de carreiras, além da recomposição de valores e tabelas remuneratórias. Segundo o relator e o Ministro do Planejamento, essas medidas buscavam suprir demandas de vários órgãos e entidades por pessoal especializado, e reduzir distorções com o objetivo de atrair profissionais de alto nível de qualificação compatível com a natureza e grau de complexidade das atribuições dos cargos e das carreiras pertinentes. Além disso, conforme o citado ministro, elas atendiam a compromissos firmados entre o governo federal e entidades representativas dos servidores públicos ainda no ano de 2008.

Quanto aos objetivos implícitos, a própria análise documental denota que tanto o relator (Magela PT/DF) quanto as deputadas Maria Helena do PSB/RR, Ângela Portela do PT/RR, Marinha Raupp do PMDB/RO, almejavam criar a carreira EBTT unificada em um plano de carreira de docentes ligados tanto ao Ministério da Educação quanto da Defesa.

O processo de (re)constituição da carreira, iniciado (aparentemente) em 2008, foi regulamentado em 2012, quando se deflagrou uma greve nacional, abrangendo grande número de instituições federais. Tal fato possibilitou a retomada dos conflitos implícitos no processo de 2008, trazendo à tona outros conflitos que, ao se analisar essa greve, se mostraram importantes de serem observados.

27 Fonte:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes.jsessionid=798646C108AF3F8FC4A21C46DB7324CC.proposicoesWebExterno2?idProposicao=394947

3.5 A greve de 2012 e a luta por uma carreira única

A greve dos docentes federais deflagrada em dezessete de maio de 2012 foi considerada uma das maiores na história dessa categoria. Segundo o ANDES (Associação/Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior), ela resultou da indignação dos docentes federais com as condições de trabalho e com a carreira desestruturada, além do não atendimento pelo governo federal às reivindicações da categoria.

Os representantes do ANDES consideraram essa greve, acima de tudo, conceitual²⁸, tendo como objeto de luta uma educação de qualidade que considerasse a função social da universidade pública e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O governo não dialogou com nenhuma entidade representante dos docentes, tais como o ANDES, o SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica) e a CONDSEF (Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal). Todavia, assinou um termo acordo com a PROIFES (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), que, conforme a categoria, em nada representava os docentes federais, uma vez que estes formavam, em sua grande maioria, a base do ANDES. Diante da intransigência do governo (segundo discurso desse sindicato nacional), a greve foi encerrada entre os dias dezessete e vinte e um de setembro de 2012.

O conflito surgido entre a PROIFES e demais representações tomou grandes proporções e foi motivo de intensos debates no âmbito docente. Os artigos “Docentes contra zumbis”²⁹ de Roberto Leher e Marcelo Badaró Mattos, “Uma história mal contada”³⁰ de Nivaldo Antônio N. David e “Ainda sobre zumbis, movimento docente e

28De acordo com “Vídeo-entrevista com a presidente do ANDES – Sindicato Nacional”, acessada em 20/06/2017, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aF5AYKzWskw>

29<http://www.adufpi.org.br/noticias/artigos/docentes-contra-zumbis>

30<http://www.adufg.org.br/noticias/uma-historia-mal-contada-por-nivaldo-antonio-n-david-461/>

greve na educação federal”³¹ de Luciano Mendonça de Lima exemplificam essas ocorrências.

Em “Docentes contra zumbis”, os autores denunciam o modelo de sindicalismo cooptado pelo governo, o “peleguismo do sindicalismo oficial” cuja representatividade docente se fazia totalmente fragilizada diante das classes dominantes. Apontam, igualmente, que um “espectro daninho”: o sindicalismo de Estado, que parece permanecer vivo no Brasil, diferentemente de outros países, em que, depois de anos de luta e redemocratização, já o haviam superado (LEHER e MATTOS, 2012).

Nesse artigo, a metáfora implícita no termo “os Zumbis” parece designar os dirigentes do PROIFES, que, em aliança com o governo, simularam representar interesses da categoria de docentes federais e entrepuseram-se nas negociações, impedindo uma luta real entre governo e categoria.

“Uma história mal contada” traz à tona os conflitos vivenciados pelo próprio ANDES, que, conforme seu autor, não justificavam a desmobilização da base do ANDES na ADUFG (Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás), tendo sido, meramente, utilizados como instrumento de fortalecimento do PROIFES.

“Ainda sobre zumbis, movimento docente e greve na educação federal” esclarece ainda mais essa questão, ao colocar claramente o papel do PROIFES e a relação da ADUFG e demais outros grupos com esse sindicalismo cooptado (na visão do ANDES) cujo elemento caracterizador é a promiscuidade entre interesses privados e públicos e o maior objetivo, a mercantilização da educação pública. Observando que o chamado PROIFES é “a expressão sindical e ideológica dessa espécie de “darwinismo acadêmico” com seu conhecido cortejo de pragmatismo reacionário” (LIMA, 2012).

Nesse debate, sobressai a expressão sindical do conflito de 2012 e a aceitação, pelo governo, da proposta realizada e defendida pelo PROIFES, que legitimou e configurou um novo modelo de carreira. De forma direta, a pergunta que se faz é: o que isso significou? Em princípio, estabeleceu-se um projeto de carreira (EBTT) e com ele,

³¹http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=13805

implicitamente, um condicionante da docência e das instituições federais onde os docentes atuam.

Não se ignora, no entanto, que o embate ocorrido entre governo e o ANDES, teve como objeto de conflito o modelo de carreira. Entender esse embate, com base na compreensão do que se defendeu, ao se posicionar em luta por uma carreira única, é algo que se procura realizar nos próximos parágrafos.

Em pesquisa na rede e no site do ANDES, buscou-se acessar alguns materiais que discutissem explicitamente a questão da carreira docente pela perspectiva da instituição. Com isso, procuraram-se elementos para uma compreensão da prefalada unificação e dos argumentos em prol desse modelo. Assim, foram selecionados: o caderno 2 do ANDES (versão atualizada e revisada em 2013); a Carta do 30.º congresso do ANDES (ocorrido em Uberlândia em 2011 e citado na versão atualizada de 2013); o Projeto de Lei de Reestruturação da Carreira Docente das IFEs aprovado no 30.º congresso do ANDES, bem como a cartilha Carreira em Debate³². Com base nesse material, aproximou-se da compreensão de questões históricas que abrangeram/abrangem a luta do ANDES por carreira única e dos elementos percebidos como centrais na sua defesa desse paradigma.

O “Caderno 2” do ANDES trata da definição da carreira docente como elemento diretamente relacionado à questão da autonomia universitária, que dá sentido à função social dessa instituição, estando arrolada à produção e ao acesso a conhecimentos científicos em nível superior. Esse material possibilita a compreensão de um caminho histórico realizado pelos professores na luta por um modelo de universidade correlacionado ao da carreira.

Além de apresentar uma base conceitual para se entender carreira como um estímulo ao crescimento e desenvolvimento do docente, tem-se um instrumento de realização profissional e de garantia à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerada condição necessária à qualificação para a universidade em suas relações sociais.

³²Observa-se que todos esses documentos encontram-se disponíveis no site do ANDES. Acessados em 22/06/2017, disponíveis em <http://www.andes.org.br/andes/print-principais-noticias.andes?id=11>

Diante dessa compreensão, o ANDES defende que a carreira única seja pautada por eixos e princípios e orientada por formação continuada e titulação, assim como pela valorização do tempo de serviço e de formação automática por meio de medidas temporais. Essa carreira ainda estaria fundamentada em: 1) regime de trabalho DE; 2) respeito da instituição pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 3) ingresso por concurso público; 4) paridade na remuneração e em direitos entre ativos e aposentados (contra a criação de novas classes); 5) isonomia; 6) carreira baseada no Regime Jurídico Único (RJU); 7) desvinculação da estrutura de cargos na gestão universitária; 8) condições de trabalho favoráveis à saúde e à segurança do docente, dada à complexidade das pertinentes relações humanas e às mínimas garantias de salubridade profissional; 9) vinculação a um plano nacional de capacitação docente. (Cad. ANDES, Brasília, n.º 2, p.43, 2013)

O caderno 2 cuja primeira versão foi publicada em junho de 1982 surge em um contexto de luta pela democratização das relações políticas no país e por uma universidade pública e gratuita, autônoma e democrática com dotação de recursos financeiros para ensino e pesquisa e em condições de atendimento às necessidades impostas pela realidade brasileira. Esse caderno foi republicado em um novo contexto, quando a ampliação de vagas e acesso à universidade pública constituía um desafio e a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia sofria duras críticas por parte de estudos acadêmicos que analisavam esse momento e a criação dos IFs nessa conjuntura³³.

Nesse novo quadro histórico, o ANDES defende a luta pela implantação de um plano de carreira única como uma das formas de combater a tática do governo de tratar em separado as negociações da pauta do sindicato.

Encontra-se, no caderno 2 do ANDES, a observação de que, em razão dessa luta, produziu-se no 30.º congresso da instituição³⁴ (Uberlândia, 2011), uma carta conhecida como a “Carta de Uberlândia” e um Projeto de Lei de Reestruturação da Carreira Docente das IFE. Na citada carta, entre outras pautas de luta, está destacada a defesa da agenda pela aprovação e implantação da Carreira de Professor Federal.

33 Como já observado na primeira nota de rodapé, deste texto.

34 “Universidade Pública – Trabalho Acadêmico e Crítica Social”

Esse projeto de lei, que consolidava o Plano de Carreira e Cargo de Professor Federal e dispunha sobre a reestruturação e unificação das carreiras e cargos do magistério da União, incluídas suas autarquias e fundações, foi aprovado pelos membros do citado congresso. Esse dispositivo se pautou nos eixos e princípios defendidos pelo ANDES, em relação à carreira única, visando, segundo a associação, dar sentido à carreira do docente federal, ao priorizar o crescimento e desenvolvimento voltados para a realização profissional e ao contemplar a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Alerta-se, no entanto, que esse projeto de lei elaborado em 2011 não foi o que vigorou, encerrando-se a prefalada greve de 2012³⁵ com a vitória do governo e de outro projeto de carreira.

Além dos documentos já citados, foi produzida, em meados de 2010, a cartilha “Carreira em Debate”³⁶ trazendo um cronograma histórico sobre a compreensão da luta docente, instituída pela associação entre os anos de 1964 e 2010, em relação à carreira.

Destaca-se, portanto, que, para o ANDES, os anos 80 representam avanço em prol da defesa dos eixos e princípios da carreira e de conquistas materiais em relação a essa luta. Como exemplo, cita-se a greve nacional de 1985, quando se conquistou a implantação da carreira única para as dezesseis IFES constituídas como fundações, passo decisivo, para o ANDES, nessa conquista para todas as universidades federais autárquicas e fundacionais, dois anos depois³⁷.

Apesar desse momento de vitórias e avanços, o ANDES assinala que todas essas conquistas não encerravam a disputa entre projetos divergentes para a universidade brasileira. Ao realizar a crítica à formação técnica e tecnológica, vista como um sistema de formação específico e promotor de modalidades educativas substitutas ou alternativas à educação básica e superior, esse sindicato pondera que tal sistema acentuaria a dualidade estrutural e a segmentação social da educação nacional.

35Por isso, como já observado anteriormente, a greve de 2012 foi considerada conceitual pelo ANDES.

36Observa-se que todos esses documentos se encontram disponíveis no site do ANDES. Acessados em 22/06/2017, disponíveis em <http://www.andes.org.br/andes/print-principais-noticias.andes?id=11>

37Docentes das IFES conquistam carreira única por meio do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, em 1987.

Além disso, referida formação promoveria a desescolarização atrelada ao empresariamento das instituições públicas, mediante sua reconversão em empresas educacionais situadas no âmbito de um mercado privado de educação profissional (ANDES, 2013, p.21). O referido sindicato alertou, inclusive, que, antes mesmo de promulgada a Constituição de 1988, os representantes dos setores privatistas no governo já anunciavam uma contrarreforma em desacordo com o desejo da nação expresso na Constituinte. Nas décadas seguintes, várias perdas significativas foram infligidas aos docentes, entre elas, a da estabilidade para percorrer a carreira em cargo único até o final.

3.6 A configuração do trabalho docente EBTT na legislação

O formato do trabalho do docente EBTT, descrito legalmente em 2008, é anterior à criação da carreira, pois sua configuração se formou ao longo de um processo iniciado com a criação dos CEFETs em 1978.

Nos anos 2000, essa instituição já oferecia graduações em diversas áreas, especialização, mestrado e doutorado na área tecnológica, além de ensino médio e técnico, FIC, EJA e outros. Como grande parte dos seus docentes eram provenientes da carreira atuante no ensino de 1.º e 2.º graus, criou-se um problema que poderia afetar a questão previdenciária e gerar tentativas de recebimentos de vantagens referentes à atuação no magistério superior.

Segundo DOMINIKI (2017, p. 84), esses fatores pressionaram a criação da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) quase simultaneamente à criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF). A Lei n.º 11.784 de 22 de setembro de 2008 instituiu o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, além do Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal.

Ainda conforme o autor supracitado:

As atividades docentes mantiveram a linha dentro do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Entretanto, os legisladores tentaram resolver a questão isonômica dos professores da Carreira EBTT em relação aos professores do Magistério Superior, quando também atuam no ensino superior, estabelecendo um prazo máximo de 2 anos para esse exercício, não coincidentemente igual ao de professor substituto, que possui caráter provisório. Mas isso não ocorreu na prática, pois várias instituições já ofereciam cursos de nível superior desde o início da década de 2000 e muitos professores, antes ou depois do advento da Carreira de 2008, atuaram no ensino superior por mais que 2 anos. A questão foi

corrigida somente em 2012, com a equiparação financeira entre as carreiras EBTT e do Magistério Superior, deixando ainda rastros de direitos anteriores a serem discutidos. (DOMINIKI, 2017, p.88)

Destarte, ao manter a linha de atividade dentro do ensino, pesquisa, extensão e gestão, conserva um formato de trabalho já configurado anteriormente à carreira.

Esse mesmo autor, ao analisar historicamente a configuração do trabalho dos docentes EBTT, observa que, ao longo dos anos, mais especificamente a partir de 1974, sua atuação começa a ter respaldo legal baseado no art. 2.º da Lei n.º 6182/1974. Em 1987, no art. 15 do Decreto n.º 94.664, passa a constar a possibilidade de realizar-se em dedicação exclusiva, implicando, também, no direcionamento das atividades docentes para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

DOMINIKI (2017, p. 143) ressalta que “nem sempre as atividades dos docentes de 1.º e 2.º graus ou EBTT foram claras, mas desde que começaram a ser estabelecidas não se modificaram muito.” Entretanto, nota-se, em material disponibilizado por esse autor, significativo aumento de atribuições docentes, bem como que, em 1974, essa atividade era descrita legalmente como aulas, estudos ou atividades, orientação discente.

Em 1981, a docência ampliava-se para a preparação e ministração de aulas, orientação de alunos e atividades de gestão escolar como coordenação de curso, área ou disciplina, direção, assessoramento e assistência. Depois, entre 1987 e 2008, foram incluídas as atividades referentes à pesquisa e extensão e, especialmente em 2008, agrega-se a atuação com prazo não superior de 2 anos no ensino superior.

No decorrer do tempo, as atividades foram se modificando, principalmente, quanto à ampliação de atribuições, causa provável da intensificação do trabalho, sendo, a partir de 1987, introduzida a dedicação exclusiva como uma das balizadoras do trabalho docente sem consistir na única possibilidade de atuação. No entanto, não se pode ignorar a conquista de significativas ampliações de responsabilidades e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da possibilidade do precitado regime de exclusividade, fatores defendidos no âmbito laboral como positivos procedentes da análise do Caderno 2 do ANDES sobre as reivindicações históricas desse sindicato.

Além de a atuação docente ser reconfigurada e intensificada continuamente, destaca-se que, no modelo supramencionado, havia professores que se estabeleciam em níveis e modalidades específicos, além da convivência entre aqueles cuja carreira era o magistério superior e o ensino de 1.º e 2.º graus, lembrando o início da atuação de diferentes “tipos” de docentes em escolas técnicas que deram origem aos CEFETs. Nesses estabelecimentos de ensino, por anos, conviveu-se com a hierarquização de profissionais, dividida entre os que atuavam como pensantes e os que atuavam como práticos³⁸. Essa questão será objeto de reflexões, mais à frente, quando se discutirá a hierarquização entre saberes técnicos e teóricos.

Atualmente, consideram-se atividade docente, de acordo com a Lei n.º 12.772/2012, as relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e aquelas inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além das previstas em legislação específica. Contudo, essas atuações devem ser realizadas por profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito: i. da educação superior em exercício no magistério referente e ii. da educação básica, profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em exercício no magistério nessas áreas.

De acordo com a Lei n.º 11.892/2008 e a Portaria MEC/SETEC n.º 17/2016, são consideradas atividades docentes as relativas ao ensino, à pesquisa aplicada, à extensão e as de gestão e representação institucional.

Consideram-se atividades docentes aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição em todos os níveis e modalidades de ensino: aulas; atividades de preparação, manutenção e apoio; participação em programas e projetos; atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, inclusive no âmbito de orientação de projetos finais da área técnica de graduação e de pós-

38 Observação realizada por Maria Lucia Buher Machado em sua [tese de doutorado](#) **Racionalidade, Trabalho e “Harmonia Social”: Configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960)**, na nota de rodapé 56: A Superintendência do Ensino Industrial indicou os nomes de João Luderitz, Horácio da Silveira, Leon Renault, Isaías Alves, Nereu Sampaio, Rodolfo Fuchs e o próprio [superintendente](#) Francisco Montojos. Ao encaminhar o assunto ao Presidente da República, Capanema destaca a importância de o Brasil enviar representantes “escolhidos dentre pessoas devotadas ao assunto, possuidoras de longa experiência e boa cultura”. O citado ministro afirmou ainda que o momento seria oportuno para contratar “professores estrangeiros” do ensino profissional para a realização de “cursos práticos e teóricos” aos professores locais, “questão que se apresentava como inadiável”. (MACHADO, 2010, p. 55)

graduação, bem como de orientação profissional nas dependências de empresas praticantes do regime dual em parceria com a respectiva instituição e participação em reuniões pedagógicas.

Conforme a legislação precitada, entende-se por atividades de pesquisa aplicada aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a serem desempenhadas em ambientes tecnológicos ou em campo. Essas atividades devem abranger docentes, técnico-administrativos e discentes, visando à produção técnica, científica, tecnológica e inovadora com ênfase no atendimento das demandas regionais, observando-se aspectos técnicos, políticos, sociais, ambientais e econômicos, inclusive aquelas em parcerias com empresas e outras instituições.

As atividades de extensão estão relacionadas à transferência mútua de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado na instituição e estendido à comunidade externa. Proceder-se-á à abrangência de docentes, de técnico-administrativos e de discentes por meio de projetos ou programas de prestação de serviços, de assessorias, de consultorias ou cursos com ênfase no desenvolvimento regional, observando-se aspectos técnicos, culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos.

As atividades de pesquisa e extensão devem ser tratadas na forma de projetos formalizados e divulgados, registrados em sistema oficial da instituição, possibilitando acesso público.

Como atividades de gestão e representação institucional, contemplam-se aquelas de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não, providas por ato administrativo da própria instituição ou de órgão do governo federal.

Após essa descrição de funções docentes, verifica-se que não parece haver diferenças significativas a respeito das atividades de docentes qualificados no magistério superior e no ensino básico, técnico e tecnológico.

3.7 Entre formas de compreender, a hierarquização

A crítica realizada pela academia a respeito do trabalho docente apresenta um sentido no qual os seus caminhos, inclusive os relativos ao EBTT, se mostram traçados sob o signo da mercantilização, fragmentação e intensificação do trabalho associado à **desconteudização** e desqualificação da referida atividade. Todavia, esse movimento

parece enfraquecê-la, ao promover, segundo consenso acadêmico, a prática em detrimento da teoria diante de um contexto socioeconômico no qual a reestruturação das relações de produção e a divisão internacional do trabalho estão se reconfigurando.

Ao se analisar o processo de elaboração da carreira EBTT e seu processo de regulamentação, explicita-se a defesa por um modelo de atuação docente distinto para cada espaço de ensino: fundamental, médio, técnico, técnico e tecnológico, superior.

Assim se faz, quando se separa a antiga carreira de 1.º e 2.º graus em EB (Ensino Básico) e EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) e quando, apesar de se admitir a aproximação das carreiras EBTT e MS (Magistério Superior), mantém-se a distinção das categorias mesmo ficando óbvia na descrição de funções, as semelhanças de atuação docente, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de ambas.

Ao se observar a luta do ANDES por carreira única para os professores federais e todo o conflito ocorrido em 2012 entre esse sindicato e o governo cujo maior parceiro na defesa da bifurcação dessa docência é o PROIFES, constata-se novamente um movimento fortalecedor da fragmentação do trabalho docente, separando-o por níveis de atuação.

Com base na análise da significação da docência EBTT, outra questão a não ser ignorada incide na totalidade de seu processo de criação, revelando concepções sobre a produção de conhecimento e sobre a atuação docente relativa às seguintes visões: acadêmica, do ANDES, do PROIFES e do governo.

Observa-se em relação à visão acadêmica, um certo consenso sobre a crítica e o combate à dualidade estrutural e à divisão social do trabalho no contexto do sistema capitalista cujos representantes são os seguintes elementos: fragmentação, intensificação, desconteudização e esvaziamento do trabalho docente. Nessa direção, ao defenderem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e criticarem a educação técnica e tecnológica, tanto a academia quanto o ANDES sinalizam comungar a mesma visão.

Todavia, há se ressaltar que a carreira docente EBTT apresenta características distintas mesmo tendo nascido de fragmentação e sem a almejada unificação com o

quadro de professores do magistério superior. Distingue-se, justamente, por ser uma carreira de trânsito entre níveis e modalidades sem estar limitada, portanto, a um único nível, embora atue em um espaço considerado substituto ou alternativo à educação básica e superior, conforme a academia e o ANDES.

Apesar disso, surgem indagações relativas a esse espaço que oferta ensino básico, técnico e tecnológico: seria um ambiente de desconteudização e desqualificação da docência? Por estar voltado para a formação básica, técnica e tecnológica, não seria também de formação superior?

Demais disso, essa visão não estaria de alguma forma reforçando a defesa feita pelos supracitados organismos em relação à fragmentação do conhecimento? O conhecimento produzido na universidade pública seria superior ao realizado nas instituições de ensino técnico e tecnológico? A formação na universidade pública atenderia exclusivamente a interesses públicos e nas instituições de ensino técnico e tecnológico aos interesses privados? A produção feita por docentes de MS seria ciência e por docentes EBBT não?

Essas questões não serão discutidas neste trabalho, pois o objetivo é, justamente, propor uma reflexão. Contudo, cabe destacar a visão de LIMA e QUELUZ³⁹ (2005) sobre o determinismo tecnológico, quanto ao duplo aspecto apresentado pela ciência e tecnologia: (i) o de matriz relacional, que compreende a tecnologia como construção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos; (ii) o de matriz instrumental, que compreende a tecnologia como aplicação prática de saberes e conhecimentos. Tal visão concebe de forma distinta a produção do conhecimento, considerando teoria e prática dissociadas e espelhando essa distinção em ciência e tecnologia.

Ainda a título de reflexão, indaga-se: a defesa de que a oferta de ensino técnico e tecnológico se caracterize, também, pela desconteudização, não estaria compreendendo ciência e tecnologia pela matriz instrumental?

A respeito, LIMA (2005) levanta, ao problematizar o tratamento dado à universidade tecnológica em relação à universidade:

39 Acesso em <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/71>

...em um contexto contemporâneo de intenso intercâmbio cultural, de cotidianidade das linguagens midiáticas e informacionais, da difusão e incorporação dos artefatos tecnológicos aos espaços urbanos públicos e privados, no qual ciência e tecnologia são forças materiais presentes em todos os campos e atividades, é adequado falar em especificidade da tecnologia e do conhecimento tecnológico e, sobretudo, em institucionalidade específica, principalmente no nível da educação superior? Algo pode ser considerado estritamente não tecnológico, nesse contexto? Algum campo de saber ou área de conhecimento pode prescindir da tecnologia ou considerar-se em relação externa para com ela? A nosso ver as respostas aproximam-se muito mais da negativa. (LIMA, 2005, p. 364)

Contudo, cabe indagar ainda: a visão da produção de conhecimentos em nível básico, técnico e tecnológico como não teórica, **desteORIZADA/desteORIZANTE** ou, ainda, em processo de **desteORIZAÇÃO**, estaria correta?

3.7 Conclusões

Ao se iniciar este capítulo, observou-se que os significados são socialmente gerados pela prática coletiva, constituindo-se pela ação, em objetivações compreensíveis, conceituados por Leontiev (1978) como significações sociais.

De acordo com essa posição teórico-metodológica, pôde-se inferir que os significados sociais têm sua própria história no desenvolvimento da linguagem e das formas de consciência social, expressando a conexão entre o movimento da ciência humana, de seus recursos cognoscíveis e das noções ideológicas.

Com base nessa compreensão, foi feita a proposta de observar e analisar o processo de significação social da docência EBTT, por meio da apreciação de visões, defesas e ações oriundas da academia, do espaço laboral, da legislação (em seu processo de significação).

Assim, verificou-se que a docência EBTT nasce sob o signo de um conflito relacionado a compreensões sobre produção de conhecimento no contexto do sistema capitalista. Nesse âmbito, a academia, a associação que a representa e o governo supostamente aliado à instituição que aparentou representá-lo (simulando estar em posição oposta), reiteram uma compreensão de hierarquização, considerando a docência EBTT distinta da docência MS. Diante disso, o governo definiu-se pela separação dessas carreiras nas tratativas referentes ao quadro de pessoal.

Quanto ao ANDES, pôde-se constatar que ele se posicionou pela instituição da carreira única, por considerar, que, nessa proposta governamental, o ensino básico, técnico e tecnológico estaria submisso à mercantilização de conhecimento e desqualificação do trabalho docente, além de ter sido classificado como de segunda categoria. Demais disso, ao promover, também, a desconteudização do ensino, a referida proposta atenderia preferencialmente aos interesses do mercado.

Depreendeu-se ainda, que, em decorrência dessa desunião, desencadear-se-ia um movimento de precarização, intensificação, fragmentação e esvaziamento do trabalho, na visão da academia, uma vez que o trabalho docente sofreria diretamente os impactos de exploração capitalista.

Referências

AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. **As Transformações do Trabalho Docente através da Produção Escrita da ANPED (1996-2009)**. 34.^a ANPED, GT 09, Anais, Rio de Janeiro: UERJ, 2011 (1996-2009).

JAMMAL PADILHA, R. F. S; LIMA FILHO, D. L. **A oferta de Educação Profissional Verticalizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que há de novo?** XI ANPESul, 2016. Disponível em http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ROSANA-DE-FÁTIMA-SILVEIRA-JAMMAL-PADILHA-DOMINGOS-LEITE-LIMA-FILHO.pdf. Acesso em 21/11/2018

LEDA, D. B.; RIBEIRO, C. V. S.; ÁVILA, S. F.O. **Representações do trabalho docente na ANPED: análise da produção científica**. In: VIII SEMINARIO DE LA RED ESTRADO, 2010, Lima. VIII SEMINARIO DE LA RED ESTRADO, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs**, *apud* LIMA FILHO, Domingos Leite e TAVARES, Adilson Gil (orgs.). Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

_____; QUELUZ, G. L. **A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual**. *Revista Educação & Tecnologia*, v. 10, n.º 1, p. 19-28. Belo Horizonte, jan./jun. 2005.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MANCEBO, Deise. **Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente**, vol.28, n.º 99. E d u c. S o c. [online]. 2007, [citado 2017-06-26], pp.466-482. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 01017330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200009>.

MORAES, M. C. M. **Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty**. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna**. Cad. Pesq., v. 34, n.º 122, p. 337-357. São Paulo, ago. 2004. . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21/ novembro / 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200004>.

MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. **Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes**. Revista Educa^o, n.º 2 (56) Porto Alegre: PUCRS, 2005.

MOTA JUNIOR, W. P. **A Pesquisa em Trabalho Docente na ANPED: Um Estudo sobre a Produção do GT 09 no período de 2005-2008**. Apresentação de Trabalho/ Comunicação. VIII Seminário Internacional Rede Estrado, 2010.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. **Complexidade do Trabalho: Aportes sobre a Atividade Docente nos Institutos Federais**. X Seminário Internacional Rede Estrado, 2014, Salvador/BA, *apud* Anais do X Seminário Internacional Rede Estrado v.1, Salvador/BA: UESB, 2014.

CAPÍTULO IV

A SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA EBTT DO IFPR CAMPUS PARANAGUÁ

4.1 Introdução

Este capítulo apresenta, discute e analisa a configuração dos sentidos pessoais da docência EBTT no IFPR Campus Paranaguá. No intuito de demonstrar a significação da docência constituída nessa instituição, descreve-se a análise: i) de sua significação ii) legislação que regula o referido trabalho; iii) das suas características específicas; iv) do perfil geral dos docentes EBTT alocados nesse *campus*; v) do perfil dos escolhidos para a entrevista semi-estruturada; vi) das trajetórias de vida e dos sentidos pessoais detectados; vii) da configuração desses sentidos viii) das convergências e divergências entre os mesmos.

O capítulo se estrutura em tópicos cujos pontos apresentados anteriormente são tratados para atender ao seu principal objetivo:

- Compreender as significações da docência EBTT no IFPR Campus Paranaguá, o que direciona os professores na condução do seu trabalho; e, as divergências e convergências dessas significações entre si e em comparação as produzidas em âmbito sindical, governamental e acadêmico.

4.2 A significação da docência

Martins (2015), ao realizar a análise da constituição da personalidade docente, observa que os trabalhos centrados nesse tema consideram a personalidade inata desenvolvendo-se, conforme as condições sociais vivenciadas. Em analogia, consideram o professor dotado de um dom pessoal, que se desenvolve ao longo de sua existência.

Essa autora critica essa compreensão, contestando com base no materialismo-histórico-dialético e também em Leontiev, que a personalidade seja inata, alegando que

ela desabrocha no existir, sendo, portanto, constituída ao longo do desenvolvimento pessoal em dadas condições sociais.

Desse modo, desnaturaliza a concepção de personalidade docente inata caracterizada como um dom pessoal que interfere tanto no interesse pela docência quanto no fazer docente. Coloca essa questão sob novo ângulo, considerando o ser/fazer, a própria existência, constituinte da prática docente em dado contexto social.

Para Martins (2015), na sociedade capitalista, o professor é um trabalhador comum que vende seu trabalho para prover seu existir. Contudo, ele produz um objeto de trabalho que não se materializa, como acontece na indústria automobilística, por exemplo, ao produzir um carro, uma vez que participa da humanização de homens.

Assim, o trabalho docente produz humanização enquanto participa desse processo, proporcionando a apropriação dos saberes historicamente constituídos, ao possibilitar acesso ao conhecimento historicamente sistematizado nas mais diversas áreas, propiciando ao educando ampliar seus horizontes de orientação da própria existência e, com isso, adquirir maior liberdade de ação.

Com base na tese marxista, observa que essa liberdade se constitui no desenvolvimento das capacidades humanas de controle de si e do seu entorno, de forma consciente, superando os limites impostos à realização do próprio existir.

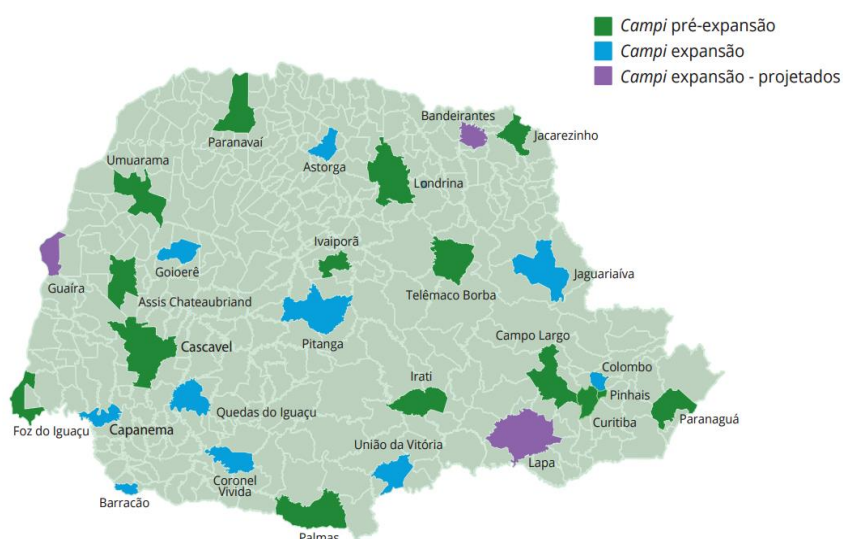
Martins (2015, p.134) defende que, por mais que as atividades escolares se encontrem subjugadas às atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho e pelo valor de troca, elas guardam em si as possibilidades para atribuição e fruição do valor de uso. Pondera, ainda, que a superação dessa contradição depende da consciência do educador sobre seu papel mediador na prática do ato educativo a serviço do desenvolvimento de seres humanos e da riqueza da compreensão do que seja esse processo.

Coloca, dessa maneira, que, se para o educador o sentido pessoal da docência tem como foco principal o ganho econômico, a educação ficará resumida a um treinamento técnico, despida da dimensão político-pedagógica de que, por natureza, deveria dispor. Com essa defesa, observação e colocação, indica que a prefalada superação depende do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador. Essa alienação será maior ou menor, à medida que se apropriar, ou não, das objetivações genéricas para si, estabelecendo relações entre os sentidos e as significações de seus atos como fundamental na constituição de sua consciência.

4.3 O IFPR e o Campus de Paranaguá

De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2014 a 2018, o Instituto Federal do Paraná (IFPR⁴⁰) foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n.º 11.892, originário da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR), da qual se desvinculou na sua criação, utilizando, no princípio, suas antigas estruturas físicas. Cerca de oito anos (em 2017) após ser instituído formalmente, o IFPR já contava com 25 *campi* espalhados pelo estado do Paraná, como se pode verificar na Figura 1, a seguir.

FIGURA 1 – Localização geográfica dos *campi* do IFPR.



Fonte: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/03/mapa-unidades.png>. Acesso em 07/jun/ 2017.

Por essa breve descrição, pode-se notar que o IFPR não “nasce” em um CEFET, como grande parte dos institutos de outros estados do país, resultando do desmembramento da UFPR à qual a escola técnica que lhe deu origem pertencia. Inicia-se em uma sede que deixa de ser seu primeiro espaço e recria-se em novo lugar, configurando, aparentemente, o surgimento de uma nova instituição.

40 Disponível em <http://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional/>, acessado em 03/ jul./ 2017.

Distinto de alguns Ifs com prédios físicos e corpo de servidores em processo de recriação e reconfiguração (CEFETs e escolas técnicas já existentes com servidores atuando há anos), o IFPR é criado em meados de 2008 com nova sede e com novos servidores ao mesmo tempo que o Campus Paranaguá. Ainda mais, o IFPR já nasce interiorizando-se (figura 1) e, também, com a criação de *campus* simultaneamente à sede pelas regiões estaduais.

O referido *campus* iniciou suas atividades em 2008 (ainda como extensão da Escola Técnica da UFPR, segundo depoimento do entrevistado B08)⁴¹, sendo reconfigurado como instituto pela Lei n.º 11.982/2008. Foi instalado em uma antiga construção desativada, anteriormente ocupada por uma empresa de logística.

Nesse primeiro espaço, foi aos poucos sendo reestruturado tanto no que diz respeito aos espaços de atuação (administração, salas de aula, sala de professores, biblioteca, laboratórios de informática) quanto às normatizações de funcionamento (projeto político-pedagógico, projetos de cursos, planos docentes de trabalho e demais), com ingresso de servidores concursados no seu ano de criação (servidores da antiga escola técnica ocuparam os cargos iniciais de direção, segundo entrevistados B08, J10 e E11).

Servidores docentes com formação em Engenharia ajudaram a pensar as plantas do Bloco Didático 1 (construído nos anos seguintes à criação do *campus*, entre 2008 e 2011) e licenciados, bacharéis e tecnólogos colaboraram na criação de regulamentações e normativas de atuação nos diversos setores (administrativo, didático, biblioteca).

De acordo com os entrevistados B08, M01, S03, J10, E11, que iniciaram suas atividades junto com o *campus*, a instituição iniciou ofertando três cursos técnicos de nível médio integrado: Logística, Informática e Aquicultura. Ao longo dos anos seguintes, o curso de Logística foi desativado, Aquicultura reconfigurado como Meio Ambiente e Informática manteve-se. Ocorreu, também, a ampliação de oferta de cursos

41 Explicação sobre a codificação adotada para os entrevistados consta do Anexo II.

nas demais modalidades de ensino PROEJA e EAD e nos demais níveis de formação ensino superior, especialização e mestrado.⁴²

Na atualidade (2018), o referido *campus* apresenta as características propostas em lei pela criação dos institutos, com oferta verticalizada de cursos de formação profissional em nível médio integrado, cursos superiores de licenciatura em Física e Ciências Sociais, cursos superiores de Tecnologia, cursos de especialização e mestrado acadêmico interdisciplinar nos eixos tecnológicos de Manutenção Industrial, Informática e Meio Ambiente.

O IFPR Campus Paranaguá possibilita relações múltiplas de atuação docente em vários níveis e modalidades, realização de pesquisa e desenvolvimento de projetos de extensão em condições de trabalho que se assemelham⁴³ às da docência em nível superior das universidades federais.

Observa-se que a carreira EBTT possibilita distinta atuação ao ofertar trânsito de um único docente entre vários níveis e modalidades educacionais e cursos de atuação em um mesmo campus. Esse regime, para a crítica atual sobre esse modelo de atuação, poderia configurar uma atuação flexível e intensificada de trabalho.

Assim sendo, tem-se que a discussão sobre os sentidos pessoais da docência praticada em uma instituição com oferta de rica possibilidade de atuação, faz-se relevante e necessária de maior conhecimento e compreensão.

Para tanto, com a finalidade de realizar a análise dos sentidos pessoais da docência EBTT no IFPR Campus Paranaguá, buscou-se levantar as seguintes informações:

- a) Como se configura por meio de regulamentações o trabalho docente EBTT no IFPR Campus Paranaguá?
- b) Qual o perfil geral dos docentes EBTT nesse *campus*?

42 Segundo os artigos 21 a 40 do TÍTULO V da LDB nº 9394/96, a educação brasileira é organizada em níveis (Educação Básica, composta por Educação Infantil, Fundamental e Média e a Educação Superior) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial).-

43 Não se discutem aqui condições de financiamento de pesquisa ou de estruturação de pesquisa, mas observa-se a semelhança, em razão da configuração legal de oferta de todos os níveis de formação, com cursos superiores, além de os IFs se apresentarem como instituições de formação superior com foco de trabalho na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

- c) Qual o perfil dos entrevistados?
- d) Quais os sentidos (significações constituídas mediante referenciais de vida e de trabalho) do trabalho e da(s) atividade(s) principal(is) desses docentes EBTT, ao longo de seu desenvolvimento pessoal na docência (ingresso, ingresso no IFPR, atuação como EBTT)?
- e) Há divergências de sentidos pessoais que impossibilitem a apreensão de um sentido pessoal comum na docência EBTT?
- f) O que há de comum nos sentidos pessoais na docência EBTT, nesse *campus*?

Destarte, com base nessas informações, buscou-se saber se é possível defender a existência de um sentido pessoal da docência EBTT em convergência no *campus* citado?

Como fonte de acesso, foram utilizadas: informações documentais; visitas ao *campus*; conversas com gestores e técnicos administrativos; entrevistas individuais (com base em um roteiro temático⁴⁴ e perguntas semi-estruturadas).

4.4 O acesso aos dados e informações

Para se ter acesso aos dados e informações utilizados como conteúdos de análise neste capítulo, primeiramente, entrou-se em contato com a direção geral e direção de ensino do Campus Paranaguá para exposição da pesquisa em curso e solicitação de apoio, com o qual se contou durante todo o processo⁴⁵.

A partir desse primeiro contato, obteve-se acesso aos dados referentes aos docentes do Campus Paranaguá e às regulamentações do seu trabalho com o apoio do setor gestão de pessoas (GT-pessoas). Assim, foram levantados documentos reguladores do trabalho, quantidade, nomes e contato pessoal de todos os atuantes em 2018, totalizando-se oitenta e dois profissionais. Além disso, contou-se com a ajuda da

44 Roteiro descrito no Anexo III desta pesquisa.

45 Observa-se que as cartas de apresentação constam dos Anexos VII desta pesquisa e que os contatos foram realizados em fevereiro de 2018.

respectiva equipe para conhecimento mais apurado das páginas virtuais da instituição, que pudessem fornecer informações complementares.

Acessadas as regulamentações principais de organização do trabalho docente no âmbito do IFPR, em especial do Campus Paranaguá, procedeu-se a sua leitura e análise, a fim de verificar possíveis direcionadores/orientadores da sua atuação e de realizar, em entrevista, questionamentos sobre como eles se relacionam com esses possíveis orientadores/delimitadores do próprio trabalho.

De posse dos dados necessários, buscou-se organizar uma planilha⁴⁶, na qual foram elencadas informações referentes a: nomes, regime de trabalho, eixo/área de atuação. Efetuou-se, então, o levantamento e a organização por ordem alfabética de todos os currículos lattes⁴⁷ dos docentes atuantes e arquivou-se para acesso e seleção de possíveis entrevistados, além de servirem como apoio na orientação das perguntas nas entrevistas individuais.

Realizado esse levantamento, solicitou-se, à direção de ensino, acesso à planilha geral de horário docente⁴⁸ para análise do trânsito de atuação docente entre cursos, eixos tecnológicos⁴⁹, níveis e modalidades de formação. Com apoio nessa análise, fez-se a escolha dos entrevistados: docentes com maior trânsito entre esses níveis, eixos, modalidades e cursos e em condições de realizar o maior número de conexões possíveis por estarem atuando em conformidade com a proposta da atividade docente EBTT.

Na posse do nome dos dezoito docentes escolhidos de acordo com os critérios estabelecidos, entrou-se em contato pessoal⁵⁰ com cada um dos possíveis entrevistados, reforçando a solicitação de apoio à pesquisa por meio de email oficial. Esse movimento resultou no aceite de treze docentes (dos dezoito convidados), com os quais foram realizadas as entrevistas entre abril e maio de 2018.

46 Anexo IV.

47 Anexo V.

48 Anexo VI.

49 Art. 12 da Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012: Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

50 Contatou-se um a um, durante o mês de maio de 2018, explicando-se a pesquisa, do que se tratava, seu objetivo e observou-se o quanto a participação do colega seria enriquecedora para o trabalho.

4.5 Regulamentações do trabalho docente EBTT no IFPR Campus Paranaguá

Atualmente, no âmbito do IFPR, o trabalho docente é regulamentado pela Resolução n.º 002/2009 e pela Portaria n.º 592/2012, estando sujeito ao regime da lei de criação da carreira e consequente prescrição geral pelas Leis n.º 11.784/2008 e n.º 12.772/2012. Além da normatização referente à RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências), uma nova modalidade de avaliação docente, que interfere na progressão da carreira, foi criada em 2012 conjuntamente com a regimentação da carreira pela Lei n.º 12.772/2012.

Em capítulo anterior⁵¹, analisou-se o processo de criação da Lei n.º 11.784/2008 e da Lei n.º 12.772/2012, detectando-se os conflitos que atingiram tanto a criação da carreira quanto sua regulamentação, em referência ao isolamento de trabalhadores docentes atuantes em níveis distintos de formação em instituições federais.

Em primeiro momento, observou-se a questão conflitante relativa à distinção da carreira por espaço de atuação e à divisão em duas carreiras específicas aos docentes de 1º e 2º graus, criando-se assim as carreiras EBTT e EB (Ensino Básico), de acordo com a distinta atuação em escolas de formação básica e de formação técnica. Em segundo momento, com base novamente no espaço de atuação, impediu-se a unificação da carreira EBTT com a carreira do MS (Magistério Superior).

Esses conflitos propiciaram esclarecimento sobre a relação entre atuação docente, espaço de atuação e níveis de formação, bem como com a produção do conhecimento, permitindo uma compreensão da hierarquia das relações entre docentes, níveis e espaços de atuação.

Observou-se também, nas análises realizadas, que a carreira EBTT, apesar de ter surgido desses conflitos e isolamento de docentes, tem o diferencial de possibilitar a um mesmo professor atuar em uma mesma instituição em níveis e modalidades distintos. Outro ponto a ser destacado é a criação do sistema Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC⁵²) cuja finalidade é admitir outras formas de

51 Segundo capítulo deste trabalho, que apresentou análise do processo de significação social do trabalho docente EBTT.

52 Em 2018, a questão da RSC foi discutida na tese “Reconhecimento de Saberes e Competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente” por Ecléa Vaniessa Canei Baccin (ANEXO I) e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC em Florianópolis. Nessa tese, Baccin defende que a RSC compõe com demais regulamentações da carreira docente EBTT uma dinâmica pautada pelas mudanças

qualificação em acréscimo à titulação de pós-graduação para o pagamento da RT (Retribuição por Titulação).

Esse sistema visa apurar os conhecimentos e capacidades acumulados pelo docente, que não estejam formalmente ligados a um título de pós-graduação. Há se observar, contudo, que é um sistema restrito a tal finalidade, não podendo ser utilizado para promoção na carreira nem dar acesso à classe de Professor Titular, para a qual é necessária a titulação de doutorado.

A atuação docente no IFPR Campus Paranaguá é regulamentada pela Resolução n.º 002/2009 e pela Portaria n.º 592/2012. A resolução estabelece diretrizes para a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR, regulamentando o regime de trabalho e especificando os tipos de atividade e a carga horária de atuação. A citada portaria regulamenta normas para o cumprimento da respectiva resolução, considerando condições de trabalho referentes a turnos e horas trabalhadas por atividade e condições especiais de atuação.

Igualmente, nota-se que os docentes organizam seus trabalhos por meio do Plano de Trabalho Docente, descrevendo a própria atuação conforme a regulamentação específica, bem como elaboram os próprios planos de ensino conforme o PPP (Projeto Político Pedagógico da Instituição) e o PPC (Projeto Pedagógico de Curso). Além de, semestralmente, preencherem planilha com dados referentes à distribuição de trabalho em atendimento à Resolução n.º 002/2009. Recentemente, os docentes vêm lançando chamadas diárias e notas no SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas).

Além de todas essas informações, foram consultados mapas de direcionamento que orientam a atuação docente. Após essa coleta preliminar, foram feitas as respectivas entrevistas, observando como percebem e se relacionam com esses elementos reguladores de seu trabalho.

4.6 Características gerais dos docentes do IFPR Campus Paranaguá e perfil dos docentes entrevistados

Em 2018, o Campus Paranaguá ofertou três cursos médios integrados, cinco cursos superiores, dois cursos de especialização e um curso de mestrado.

Compõem o quadro de docentes em atuação, setenta e cinco (75) profissionais, cujas formações são as mais diversas, como bacharéis, tecnólogos e licenciados, nas seguintes áreas do saber:

Teologia

Tecnologia em Processamento de dados

Tecnologia em Mecânica

Tecnologia de Informação

Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Química

Pedagogia

Oceanografia

Música

Medicina Veterinária

Matemática

Letras

História

Geografia

Física

Filosofia

Engenharia Mecânica

Engenharia Florestal

Engenharia e desenvolvimento

Educação Física

Ciências Sociais

Ciência da Computação

Biologia

Bacharelado em Informática

Bacharel em Direito

Agronomia

Administração

Artes

Observa-se que os profissionais com formações específicas (engenheiros, tecnólogos e bacharéis) atuam principalmente em seus eixos⁵³ de formação (Manutenção Industrial, Informática, Meio Ambiente), transitando entre cursos afins nos diversos níveis educacionais.

Os licenciados em disciplinas de formação básica, como Letras, Matemática, Física, Biologia, Química, História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia, atuam nos cursos de médio integrados, transitando entre todos os eixos e nos demais níveis de graduação e pós-graduação.

Além disso, verifica-se, ainda, haver no Campus Paranaguá, dois cursos de licenciatura, um em Física e outro em Ciências Sociais, com significativo número de docentes licenciados nas áreas de Física e Ciências Sociais. Somando-se os cursos ofertados em todos os *campi* do IFPR no estado do Paraná, tem-se que há oferta de mais cursos de Física (com os quais teoricamente se pode trocar experiências de formação) em relação ao de Ciências Sociais cuja única oferta está no Campus Paranaguá. Ressalte-se, a respeito do Eixo de Meio Ambiente, sua configuração como o mais verticalizado entre os demais, pois oferta cursos de médio integrado a pós-graduação, além de atuar em uma das linhas de pesquisa no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

4.7 Dados gerais dos entrevistados

4.7.1 Entrevistados com atuação em trânsito entre eixos e níveis

Os treze (13) professores entrevistados compõem aproximadamente 18% do total de docentes (75) em atuação no ano de 2018, representando uma diversidade de formações e atuações entre cursos, níveis e modalidades de ensino e operando em

53 Ingressos mediante concurso público, sendo que, dos 75 docentes, 68 ingressaram em regime DE, cinco como 40h e dois como 20h. Esse ingresso também é feito por área de conhecimento/e tecnológico e em subárea/eixo tecnológico, com requisito mínimo exigido de graduação na área ou área afim. Conforme edital disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/EDITAL-concurso-docente.pdf> e acessado em dezembro de 2018.

trânsito entre níveis, eixos e entre eixos, motivo pelo qual foram selecionados para a pesquisa.

Entre esses professores, considerando seu ingresso no IFPR, encontram-se profissionais com i) nenhuma experiência anterior em docência, ii) com menos de um ano de experiência anterior, iii) com experiência anterior no ensino básico e com experiência nos diversos níveis.

Observa-se que há, entre os entrevistados, cinco docentes (M01, S03, B08, J10 e E11), que ingressaram no primeiro grupo de concursados para o IFPR, quando o Campus Paranaguá ainda era extensão da Escola Técnica da UFPR (segundo entrevistado B08, eles nunca atuaram na escola técnica, pois nomeados já começaram a atuar no referido *campus*). Esses cinco entrevistados mencionaram que os docentes vindos da antiga escola técnica acabaram ocupando cargos de gestão na nova instituição.

a) Entrevistados

Entre os treze entrevistados, encontram-se:

- Três profissionais da área de Engenharia, dois da área de Mecânica e um da área de Informática (M01, S03 e G09), integrantes do Eixo de Informática, todos com formação inicial em nível de bacharelado; dois mestres em processo de doutoramento e um doutor; um (G09) com nenhuma experiência docente anterior ao ingresso no IFPR, um com pouco menos de um ano de experiência (M01) e mais um com experiência superior a dez anos em ensino médio e profissional (S03), atuando esses dois últimos no Eixo de Processos Industriais.
- Duas profissionais da área de Ciências Sociais com foco em Antropologia (P02, F05), integrantes do Eixo de Humanas e com formação inicial em nível de licenciatura e bacharelado. Uma delas é mestre em processo de doutoramento (F05) com menos de um ano de experiência e a outra é doutora (P02) com mais de cinco anos de experiência docente anterior em todos os níveis de formação.
- Uma profissional da área de Matemática (C04) com formação inicial em nível de licenciatura e bacharelado, doutora, conta com mais de quinze anos de docência anterior e maior tempo de experiência em ensino superior.

- Uma profissional da área de Educação Física (A06) com formação inicial em nível de licenciatura, doutora, com mais de cinco anos de experiência docente em ensino básico anteriores ao ingresso no IFPR.
- Um profissional da área de Oceanografia (A07) integrante do Eixo de Meio Ambiente, com formação inicial em nível de bacharelado, doutor, com pouco menos de cinco anos de experiência docente anterior.
- Três profissionais da área de Física (B08, J10, C13) com formação inicial em nível de licenciatura e bacharelado, sendo duas doutoras e uma mestre. Uma delas conta com mais de dez anos de experiência docente em todos os níveis de ensino anteriores ao IFPR e as outras duas com média de cinco anos de experiência.
- Um profissional da área de Filosofia (R12) integrante do eixo de Humanas vinculado a Ciências Sociais, com formação inicial em nível de licenciatura, doutor, com mais de dez anos de experiência docente anteriores ao ingresso no IFPR, especialmente, em ensino superior.
- Um profissional da área de Biologia (E11) integrante do Eixo de Meio Ambiente com formação inicial em nível de licenciatura, doutor, com mais de dez anos de experiência docente anteriores, experiente em todos os níveis e modalidades.

Conforme se pode observar por essa descrição, encontram-se entre os entrevistados uma gama de docentes que representa a variedade de formações e tempo de experiência de atuação. São professores: i. com nenhuma experiência docente anterior ao seu ingresso no IFPR; ii. com mais de dez anos de experiência; iii. com cinco anos de experiência em média; iv. bacharéis e licenciados; v. com formação em nível de mestrado e doutorado; vi. com experiência em ensino médio, profissional e superior. Eles atuam nos eixos e áreas ofertados no Campus, a saber: Processos Industriais, Informática, Meio Ambiente, Linguagens, Matemática, Ciências Sociais/Humanas, Física.

b) Trânsito docente entre níveis

Tabela 2 – trânsito de docentes entre níveis

| Área | Médio Integrado ⁵⁴ | Graduação (tecnólogo, licenciatura) | Lato sensu (especialização) | Stricto sensu (mestrado) |
|------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Engenharia | M01, S03, G09 | M01, S03, G09 | - | - |
| Ciências Sociais | P02, F05 | P02, F05 | - | - |
| Matemática | C04 | - | C04 | - |
| Educação Física | A 06 | - | - | - |
| Oceanografia | A 07 | A07 | A07 | - |
| Física | B08, J10, C13 | B08, J10, C13 | - | - |
| Filosofia | R12 | R12 | - | R12 |
| Biologia | E11 | E11 | E11 | E11 |

Fonte: Tabela criada pela autora da pesquisa, com base em informações disponibilizadas nos planos de trabalho docente e nas planilhas de horários.

Como se pode observar na Tabela 1, há trânsito de docentes entre níveis e eixos, sendo aqueles com maior trânsito entre níveis: o biólogo (E11) e, na sequência, o filósofo (R12) e o oceanógrafo (A07).

Nota-se, também, que os docentes E11 e A07 estão locados no Eixo de Meio Ambiente, trânsito em coerência com a organização do eixo na instituição. Em 2018, a maior oferta de verticalização – formação de Ensino Médio ao Mestrado – estava no Eixo de Meio Ambiente, oferecendo um curso de médio integrado, um tecnólogo e uma especialização, além de uma linha de pesquisa no mestrado acadêmico.

c) Entrevistas⁵⁵

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2018, atingindo todos os 13 docentes, que representam 72% dos atuantes em situação de trânsito entre níveis, modalidades e cursos, conforme anteriormente assinalado.

A entrevista contou com roteiro de orientação e questões semi-estruturadas⁵⁶ e foram gravadas individualmente em sala privada na própria instituição com apoio das direções geral e de ensino do *campus* e com a devida aceitação dos entrevistados⁵⁷.

54 Há no Campus Paranaguá três cursos de médio integrado (Mecânica, Informática e Meio Ambiente), com exceção dos engenheiros e o oceanógrafo, que transitam apenas em seus eixos e nos níveis. Os demais docentes de formação em áreas consideradas básicas: Matemática, Física, Biologia, Sociologia, Filosofia, Educação Física, transitam entre níveis e eixos.

55 Anexo VI.

4.8 Dados levantados nas entrevistas:

- Trajetória, ingresso na docência e no IFPR;
- Rotina de trabalho no IFPR;
- Relações de trabalho com colegas de área/eixo e demais áreas e eixos;
- Relações de trabalho em comum;
- Carreira, titulação e RSC;
- Significado de EBTT;
- Relevância e realização no trabalho como EBTT.

A significação da atividade em nível pessoal, entre outras questões discutidas por Leontiev (1978, 2001, 2004), realiza-se por meio de atividades realizadas ao longo da trajetória pessoal em dadas condições cujas marcas das experiências e das condições de vivência configuram-se direcionadores desse existir para si. Em determinados momentos, sobressai uma atividade principal que conduz o desenvolvimento dos sentidos pessoais e, portanto, da direção e da significação dessa(s) atividade(s) cujo motivo atende às necessidades pessoais.

Durante seu viver, a pessoa sofre influências das circunstâncias em seu lugar de existência situado no sistema de relações humanas, alterando-o em decorrência. Contudo, o indivíduo não se limita a mudar de lugar nesse sistema, pois ele é capaz de se tornar consciente dessas relações, interpretando-as com base nas condições constituídas do seu sentir, perceber e significar, ao longo de seu processo pessoal de formação. Ao interpretá-las, confere-lhes significado em direção de atender a si. Mesmo de forma alienada, em um ambiente de relações expropriantes e distinto da orientação social do existir e/ ou em contradição com esse direcionamento, procura dar um sentido pessoal a essa existência⁵⁸.

Dessa forma, com base na compreensão de que a análise da atividade e da consciência individual resulta de um sujeito físico real, buscou-se nas entrevistas levantar dados com informações relevantes em relação à trajetória pessoal de cada entrevistado, dos sentidos pessoais (caminhos percorridos, o sentir, o perceber, a

56 Disponíveis em ANEXO II.

57 Todos foram convidados formalmente por e-mail. No ato da entrevista, assinaram termo de aceite com orientações sobre o tema da entrevista, tópicos e importância de sua colaboração para pesquisa.

58 Conforme DUARTE em "A individualidade para si" (2003).

significação d/nesse caminho) do trabalho docente EBTT para cada um deles. Dados esses considerados constituidores do objeto de estudo da pesquisa: a significação do trabalho docente EBTT.

Realizou-se uma análise de conteúdo⁵⁹ com base na audição das entrevistas e na transcrição do auditado, procedendo-se ao levantamento individual de elementos proeminentes em relação às trajetórias pessoais. Selecionaram-se as informações sobre o desenvolvimento dos entrevistados como docentes, tanto antes quanto depois do seu ingresso no IFPR Campus Paranaguá. Com isso, objetivou-se examinar como os sentidos pessoais foram configurados e reconfigurados durante esse processo e aqueles que, para os arguidos, foram se construindo a respeito da docência EBTT.

Identificaram-se importantes marcas comuns: a todos; aos das áreas específicas; e entre os de tempo aproximado de atuação docente, visando responder ao problema proposto: como profissionais com formações, tempo de serviço e experiências variados se constituem docentes EBTT e como significam essa docência.

4.9 Marcas comuns de vida e de vivência observadas nas entrevistas

Trajatória pessoal de formação escolar e acadêmica

Quanto à trajetória pessoal, todos os docentes entrevistados são filhos de trabalhadores, portanto, tiveram suas escolhas delimitadas pelas condições sociais e localização de moradia. Todos revelaram desejo de mudança da própria realidade socioeconômica, demonstrando compreensão dos limites em relação às escolhas, às possibilidades pessoais e às originadas do contexto socio-econômico-cultural.

Descreveram como, ao longo das experiências de trabalho e de estudo, foram tomando compreensão dos caminhos possíveis, recalculando as rotas conforme as oportunidades foram se apresentando e de acordo com as condições pessoais de acessá-las. Tiveram referências docentes positivas em sua formação nas áreas para as quais direcionaram o estudo e sua vivência de forma positiva no ambiente escolar,

59 A autora desta tese desenvolveu uma metodologia de análise com base nas experiências da área de formação (Letras e Linguística), próxima do que se compreende no meio por “análise de conteúdo”. Todavia, não segue uma orientação específica de análise, dirigindo o foco para elementos com informações relevantes sobre o curso das trajetórias pessoais e para o modo como os docentes foram constituindo seus caminhos de atuação até chegar ao IFPR. Buscou observar como os entrevistados foram constituindo a própria rotina de atuação depois de ingressos nesse instituto. Dessa forma, adotou um procedimento que respeitasse o objetivo das entrevistas: levantar informações sobre a trajetória docente e a constituição, efetuada individualmente pelos entrevistados, dos sentidos pessoais para si, para a própria docência em formação e para as respectivas condições buscando compreender como se processou a orientação de si, a orientação por si e a orientação para si.

demonstrando prazer em estudar e em aprender e, ainda, compartilhando o desejo de boas condições de atuação profissional. Observa-se que, em alguns casos, a docência não foi a primeira experiência de trabalho, em razão de a considerarem pouco atraente.

“As mulheres da minha família eram todas professoras... sempre com muitas dificuldades... minha mãe trabalhava e estudava... eu cresci no ambiente de professoras... minha mãe é de uma geração diferente da minha, tinha menos acesso ao estudo que eu, como minha filha está tendo diferente de mim... sempre tive na cabeça o desejo de estudar, ser aluna... mesmo sabendo das dificuldades do sistema... de inserir no sistema universitário público... meu pai, não tinha estudo, vivia de bicos, meu pai era negro... a cabeça de família sempre foi a mãe, era branca...que lecionou numa comunidade rural... dentro de uma colônia de ucranianos e poloneses, onde as pessoas eram pouco alfabetizadas... havia rivalidade das etnias... esse universo despertava curiosidade... “meu caminho” foi uma coisa meio de coincidências e buscas... ”(P02)

A percepção das próprias condições sociais e das condições de classe possibilitam P02 analisar a própria história e a compreender a própria realidade, as dificuldades enfrentadas pelos pais (mãe professora e pai negro em trabalhos rotativos) e o lugar onde foi criada cujos conflitos vivenciados levaram-na a buscar melhores condições de vida. Um viver que exemplifica o defendido por Duarte (2013), ao discutir a busca individual por caminhos que atendam ao próprio desenvolvimento pessoal. Situação que também pode ser melhor compreendida com a colaboração de Martins (2001), no que tange à compreensão do orientar-se conscientemente do comportamento humano. Assim, P02 “busca-encontra” referenciais de sentido e orienta-se baseada neles em busca da realização de si.

C04 já observa de forma diferenciada o caminho percorrido, acreditando-se guiada pelo destino, observa o próprio trânsito e relata o processo de escolhas e buscas como relacionado a essa condição.

“Minha vida foi guiada pelo destino, nunca pude escolher, fui aluna de escola pública... tinha muito medo de ser catadora... pegar lixo, na minha época era muito humilhante... meu pai era praticamente analfabeto, minha mãe também, só estudaram até o terceiro ano do primário... meu pai não queria que eu estudasse, quem ia estudar era o marido... minha mãe era do lar, ela fazia nossas roupas... eles queriam que eu fizesse trabalhos manuais... sou a mais nova e fiz tudo ao contrário do que eles queriam...” (C04)

C04 exemplifica, com sua colocação, que o desejo por mudança de condições de vida em busca de possibilidades diferentes das apresentadas por sua condição social, foi o motivador de sua trajetória. Ela acredita ser comandada pelo destino, demonstrando não perceber a própria ação na alteração dessas relações sociais, ao se colocar contrária ao caminho imposto a ela por sua condição de classe. Entretanto,

mesmo em condições concretas de alienação, busca reconfigurar seu percurso nas orientações de si em seu contexto socioeconômico, movida pelo pânico de imaginar-se catadora de lixo e pela recusa em percorrer o caminho traçado por outros e pelas condições sociais impostas a si em seu contexto existencial.

J10, ao lembrar seu caminho, ressalta a busca dos pais por melhores condições de vida em um contexto de cidade grande, onde há melhores oportunidades, embora ainda limitadas por suas condições.

“Meus pais eram agricultores, não tinham terra, trabalhavam nas terras de meu avô, migraram para Joinville, uma cidade industrial... foram buscar emprego, eram semianalfabetos... fiquei um ano sem estudar, porque não tinha vaga na escola... eu lembro que as vagas eram limitadas... minha tia conseguiu uma vaga para mim... meus pais não tinham tempo, tinham que trabalhar...”(J10).

J10, filha de pais semianalfabetos, vai ter oportunidade de estudo, quando o acesso à escola é restrito por vagas, apesar disso, conquista a sua graças à ajuda de uma tia diante da falta de orientação dos pais sobre as possibilidades de estudo para a própria filha, embora também estivessem em busca de melhores condições de vida na cidade grande. A falta de informação e os poucos elementos que orientaram a trajetória desses pais em relação a melhores condições de subsistência marcaram o início de vida dessa entrevistada. Em um contexto com poucas possibilidades de alteração do curso de vida, com o apoio da tia, esboça um início de desvio da rota, que constitui importante ponto para ela transformar sua história.

Ingresso na docência⁶⁰

Dos docentes entrevistados, nenhum foi direcionado pela família para exercer essa profissão, apesar de haver professores, pais, mães, referências, na família de alguns. Há inclusive casos de desestímulo. Justamente a necessidade de atuar em um trabalho que permitisse conciliar a rotina de estudos e/ou maternidade conduziu alguns para as primeiras experiências como docente, além da busca por uma fonte de realização financeira e pessoal. Em todas as entrevistas, há referência ao trabalho em sala de aula e à relação com os alunos como fonte de prazer e de aprendizado da função docente. Por outro lado, essa mesma relação com alunos é retratada como objeto de medo, quanto ao não atendimento das expectativas pessoais em relação à correspondência ao próprio ideal de professor.

60 Considerou-se aqui tanto o relato dos que ingressaram na docência antes do ingresso no IFPR quanto dos que ingressaram na [docência no IFPR](#).

Consta dos relatos, a observação de que as atividades conjuntas e a quantidade de aulas semanais na atuação docente foram se intensificando em decorrência da busca por mais trabalho em mais de uma escola, a fim de se manter financeiramente.

O sentimento de despreparo para a docência no início da atuação como professores é comum entre o relato dos docentes, sejam provenientes de bacharelado ou de licenciatura.

Ressalte-se que as experiências em instituições particulares, em atuações sem segurança de permanência no emprego, em trabalho como contratado sem estabilidade e com a possibilidade de ser demitido a qualquer momento por qualquer motivo levaram os entrevistados a buscarem estabilidade e melhores condições de atuação como docentes e pesquisadores.

A06 observa que o fato de ser boa aluna fez com que a orientação na escola fosse contrária à sua ideia de ser professora, como se isso fosse desmerecedor, ou como se, ao possibilitar outras escolhas “melhores”, sua inteligência estivesse sendo desperdiçada com o direcionamento para a docência: “Eu fui aluna bolsista... eu era boa aluna... eu sempre quis ser professora... mas na escola diziam pra tentar outra coisa, por ser boa aluna... podia passar em qualquer curso...”(A06)

Essa entrevistada observa, ainda, que sua experiência com a docência na família estimulava esse desejo: “minha família é de professoras...” (A06)

Por entender e querer esse caminho, busca formas de fazê-lo, observando, então, que:

“queria trabalhar com o corpo... fiz FAP curso de teatro... mas quando vi o currículo... queria trabalhar em escola... eu sabia o que eu queria ser, professora... no último momento, por causa do corpo e movimento... fui para Educação Física, licenciatura... sempre soube negociar muito bem... fui indo... fiz FAP e Federal, Educação Física e Artes... mas fui para Educação Física... queria vida com raiz, família filhos... escolhi... conheci a universidade... não é meio período... dedicação... tive muita bolsa... na era Lula... foram muitas oportunidades... bolsa, pesquisa, viagens... muitos congressos... fui fazer estágio numa escola particular... a escola gostou do meu trabalho e implantar meu projeto de formação... me organizei e comecei a desenvolver meu primeiro projeto solo na educação infantil... integrei os elementos da Educação Física para Educação Infantil... estaria lá até hoje se não fossem as condições de trabalho, salário e o *status* que tenho aqui...comecei eu ainda nem era formada... isso me ajudou... pude ir tomando meus caminhos...meu estágio em escola pública foi bem decepcionante...” (A06)

A06 exemplifica o desestímulo à docência em uma sociedade cujo papel social da docência, seu significado objetivo, é visto como de menor retorno econômico e sem prestígio; como se pessoas com mais condições financeiras para acessar funções de maior *status* não deveriam desperdiçar essa oportunidade optando pela docência.

P02, ao observar as professoras na família e toda sua luta para estudar e alcançar um bom emprego, já planejava, desde muito cedo, ingressar em um modelo específico de docência, que fosse para ela espaço de ensino e, acima de tudo, de aprendizagem para si. Ela almeja a docência em nível superior, contudo, percebe, nesse caminho, os empecilhos, os limites impostos pela realidade concreta das relações sociais do ambiente acadêmico e no “buscar-encontrar”.

Assim, procura novas rotas a fim de atender a si, uma vez que a maternidade será motivo de reconfiguração, aproximando-a do magistério por necessidade de manter a si e a filha. O contato com a sala de aula é, a princípio, assustador, mesmo tendo vindo de uma formação em nível de licenciatura, pois, percebe que não estava preparada para atuar como docente, no entanto, procura estudar e se preparar por si.

“Desde muito cedo, desde o início da faculdade eu já tinha projetado ser docente, pesquisadora, eu fui ao longo da vida acadêmica projetando minha carreira, que acabou se direcionando para a pesquisa... mas engravidei... caiu a ficha da realidade... perceber como a universidade seleciona... perceber que não basta querer para seguir a tua história... não dava para ficar só estudando... eu tinha uma filha... fui lecionar como PSS em um CEBEJA... a entrada em sala de aula foi assustadora, mesmo sendo formada em licenciatura e bacharelado... as disciplinas de educação muito distante da gente, não tinha diálogo, foram disciplinas que me ajudaram muito pouco para atuar em sala de aula... meu estágio de docência foi no CEBEJA... o conteúdo... o público... sem ajuda nenhuma... mas as apostilas ajudavam bastante... pessoas trabalhadoras... eu tinha compromisso... eu buscava me preparar...” (P02)

Já C04 exemplifica o quanto ter atingido “o ideal de *status* social” a realizou como pessoa e profissional, pois, atuar em ensino superior, para quem um dia teve pânico de se imaginar catadora de lixo reciclável, foi o ápice da satisfação. Observa, ainda, que se fez professora, lecionando Matemática para engenheiros (profissão também almejada) e viu, com isso, que ensinar era sua forma de estar feliz.

“... eu estava muito feliz... minha tia falou: ‘como pode filha de alfaiate ser professora de universidade’... eu era feliz... a professora nasceu quando eu comecei a dar aula no ensino superior na PUC... matemática não é fácil... eu estudava muito... tive muita receptividade dos alunos, adoro ajudar... eu senti que eu conseguia ajudar alguém a aprender alguma coisa... eu vi que sendo professora eu ia ajudar as pessoas... é um prazer que não precisa de retribuição... eu dava aula de tudo... e fui demitida... imagina aquilo era minha realização, não me via em outro lugar” (C04)

S03, engenheiro de formação, busca na docência um “bico” durante a faculdade, procurando se realizar na sala de aula, por sentir-se importante, ensinando pessoas humildes, que veem nele uma oportunidade de aprender. Apesar de sentir medo diante de tamanha responsabilidade emanada do processo de ensino-aprendizagem, esse

sentimento o orienta, de algum modo, na condução do próprio estilo de ensinar, praticado na forma da tentativa e erro. E aquele, cujo pai era professor, mas nunca havia se imaginado lecionando, passa a ter a docência como atividade principal, ainda cursando a faculdade de Engenharia.

“Foi muito complicado dar aulas, às vezes, encontro ex-alunos e dá vontade de pedir desculpas pra eles... um choque, você entra na sala, os alunos do EJA depositam em você expectativa e esperança que é um negócio meio traumatizante, você entra na sala meio sem saber o que fazer... fui descobrindo na base da tentativa e erro... depois que eu comecei a dar aulas, eu optei pela docência... antes de ser professor, meu pai até falava pra eu fazer faculdade de Matemática, mas eu não queria ser professor..” (S03)

Esse mesmo entrevistado observa que o ambiente da indústria é maravilhoso, afirmação contradita por ele mesmo, ao colocar explicitamente que não volta para esse ambiente nem amarrado. Ao verificar o quanto esse trabalho suga sua energia vital, em contraponto, coloca a sala de aula como espaço de realização de si. S03 demonstra que essa experiência se torna um redirecionador da existência de si, para si, mesmo sendo uma atividade intensa e flexível.

“a indústria é maravilhosa, mas meu tempo de indústria já passou, não volto nem amarrado... eu prezo minha qualidade de vida, lá você não tem qualidade de vida... trabalhar no Positivo Informática foi legal, mas depois de um tempo deixou de ser legal... eu fui dar aulas, comecei o ano com 12 aulas terminei com 50, trabalhava em vários lugares ao mesmo tempo em 2007, terminei o ano no bagaço...” (S03)

Quanto à flexibilização e intensidade do trabalho, deve-se destacar, também, na fala de S03, a relevância de ele vir de um ambiente de intensificação da exploração do trabalho. Como S03 é antes de tudo um trabalhador (MARTINS (2015) que pôde experienciar, além da docência, o trabalho na indústria, para o qual nunca mais quer retornar, justamente, por ter se sentido explorado.

Elemento esse ignorado por pesquisas acadêmicas que discutem e criticam a intensificação e flexibilização do trabalho docente, por ignorarem a relação entre o processo histórico de constituição da docência, a análise desse trabalho em si e o processo histórico dos ingressos na docência.

Algo que Leontiev (1978) ajuda a entender, ao considerar as distinções dos processos históricos de configuração social dos seres. Ao se compreender que uma sociedade se constitui historicamente em um processo próprio de desenvolvimento, verifica-se que o indivíduo reproduz em si essa constituição.

Diante disso, ao se observar como E11 lida com a questão da flexibilização, por exemplo, fica claro o quanto esse processo em nível individual se faz distinto e pode

ser, inclusive, bastante positivo.

“... eu tive contato com várias frentes de formação, minha infância em Morretes, natureza, rio, as aulas de Biologia... a questão ambiental aflorando na mídia... tudo colaborou para a escolha em Biologia... não pensei que, depois de formado, seria complicado conseguir emprego onde eu queria, litoral do Paraná... eu estava com a docência em vista, nunca desisti da docência... as oportunidades de ser pesquisador eu tive desde o início da faculdade... depois de formado, fiz mestrado... comecei a lecionar, a faixa etária de quinta a oitava não era pra mim... com o ensino médio foi diferente, gostei... trabalhei várias disciplinas... essa flexibilidade eu desenvolvi... nunca tive choque aqui... a mudança foi que antes de trabalhar aqui, eu trabalhava em cinco escolas diferentes...cheguei a lecionar 44 a 45 aulas em sala... mais maduro comecei a pensar, isso não vai dar certo por muito tempo...foram dois ou três anos assim..” (E11)

Ao se deparar com a possibilidade de atuação em vários níveis e modalidades em um mesmo espaço, E11 compreende a riqueza da flexibilidade, lembrando o próprio caminho de formação profissional e pessoal e percebe a reprodução desse valor em sua própria trajetória. Assim, diante das condições da atuação atual, compara com situação anterior, em que experienciou a intensidade do trabalho sendo, justamente por isso, que a atuação como docente EBTT lhe parecia significativamente positiva.

Sobre a flexibilização e intensificação do trabalho docente, o próximo bloco de análise, deixará ainda mais clara a sua compreensão.

Ingresso e rotina no IF

Foi comum entre os entrevistados a declaração de que o ingresso no IFPR se deu em razão de busca por melhores condições de trabalho, por segurança em estar empregado em comparação à carga de intenso trabalho com aulas ou outro tipo de atuação em emprego anterior.

Portanto, adaptar-se a novas formas de fazer, atuar no IFPR e ter um emprego estável serviram como incentivo para vivenciar a flexibilidade inicial. Momento esse lembrado como de atuação confusa, em meio a novas demandas de serviço nunca antes realizado, pois, todos os docentes, que iniciaram com a instituição, participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico e de plantas do novo espaço, bem como da sua organização física e pedagógica.

Constata-se que os controles do trabalho docente, no relato dos entrevistados, ainda estavam sendo elaborados, visto que, somente em 2009, com a Resolução n.º 002/2009 foi feita uma descritiva do trabalho utilizada como referencial para preenchimento do PDT (Plano de Trabalho Docente).

Entretanto, os mesmos não a veem como elemento de controle do próprio trabalho e dos demais colegas, alegando que ela não retrata a realidade do cotidiano, apesar de delimitar o número de aulas em sala, de atividades pedagógicas em geral e de horas de atuação em pesquisa e extensão.

Todos os entrevistados expõem que, muitas vezes, trabalham além do relatado em seus planos de trabalho e, diante da possibilidade de outras interpretações, buscam outras formas de descrever o que realizam como pesquisa e extensão.

Verifica-se que há, entre esses docentes, a compreensão de uma rotina intensa de atuação em meio a aulas, pesquisa e extensão. Todavia, apesar disso, a situação atual de trabalho é melhor do que as condições de experiências anteriores ao IFPR, em escolas públicas do estado, em escolas particulares ou faculdades particulares.

“... ainda nem era instituto... ainda era escola técnica, um amigo me informou que abriu concurso... quando abriu concurso para EBTT na escola técnica, eu vim fazer aqui, larguei todo o resto, eram três vagas... na época minha mãe ficou preocupada, mas expliquei que a carreira era outra coisa... em termos salariais foi uma queda... eu cheguei aqui eu dava tão poucas aulas que dava nos nervos, eu queria dar aula até de educação física... era muita reunião, tinha reunião para marcar as próximas reuniões... gerou asco de reunião...” (S03)

Interessante observar na fala de S03 é o fato de ele dar tão poucas aulas, que dava nos nervos, ou seja, estava tão habituado a uma intensa rotina em sala de aula, que chegar a um ambiente onde essa atuação era mais leve, lhe deixava “desconfortável”.

Ao descrever seu caminho de formação e atuação profissional, E11 demonstra o quanto ele compreende sua flexibilidade como positiva, pois, foi construída em um trajeto que lhe permitiu reconhecer a oportunidade de atuar como docente EBTT.

“Fiz um doutorado interdisciplinar entre Biologia e Geografia... eu não fiz pensando na pesquisa em si, ou no eu pesquisador, mas no conhecimento em si... o que eu estava fazendo tinha muita relação com o que eu ensinava no superior... Fiz um material didático para a disciplina de Geografia, escrevi todo o material, ficou bom, mas não foi aproveitado... em 2008 abriu vaga para a escola técnica, eu li o edital e vi que aquela era a oportunidade de juntar tudo num lugar só... parece que toda minha carreira convergiu para aquele momento...”(E11)

Esse mesmo entrevistado pondera que a regulamentação de seu trabalho não é percebida como “intensificadora” ou “flexibilizadora”, aliás, não vê a Resolução n.º 002/2009 descrevendo sua realidade de atuação que, na concretude, se faz mais intensa do que consta nesse documento regulador da distribuição de funções.

“o plano de trabalho docente regulado pela 002 não descreve meu trabalho... eu e mais colegas do eixo... registra no COPE e nas outras Instâncias o básico

para cumprir o que a resolução pede... porque a gente faz bem mais coisas... se registrar tudo, você vai ficar fazendo seis, sete relatórios... a gente trabalha mais de 40 horas, porque no eixo é bom, gostoso, a gente trabalha com coisas daqui, porque está preocupado... sou representante na prefeitura que pensa o município... além da docência tenho interferência local... porque estamos fazendo o que procurou... (E11)

P02 observa sua flexibilidade como um traço de sua versatilidade e, como E11, considera essa característica positiva, porque foi constituída em um trajeto de formação e de atuação que se tornou muito útil na docência EBTT. Relata que a oportunidade do concurso se apresentou e o fator que definiu sua escolha foi a busca por estabilidade e segurança, além de realizar seu desejo cultivado desde o início de sua formação: atuar no ensino superior.

“Apareceu o concurso aqui... foi um período que começaram a aparecer os concursos... eu sempre fui muito versátil... e o desejo de trabalhar com ensino superior, queria trabalhar com Antropologia... eu vinha de alguns anos que eu estava trabalhando duro... você ganha razoavelmente em escola particular... enquanto carreira você não tem carreira em escola privada... vim pra cá por causa de segurança, estabilidade e pela possibilidade de trabalhar com ensino superior...minha expectativa era ser DE, trabalhar as 40 horas... entrei com disposição pra trabalhar...”(P02)

P02 também não percebe a Resolução n.º 002/2009 como descritora de sua atividade habitual, observando que a organização do trabalho é ditada por necessidades próprias e que procura se adaptar às diversas possibilidades de atuação disponíveis na docência EBTT.

“... na prática, a 002 não descreve a realidade... hoje em dia com mais docentes... eu vejo que aqui... pela gestão... a gente tem tanta autonomia, que consegue adequar o trabalho às próprias necessidades... eu vejo que é muito pessoal... vai muito do professor... se ele participa de projetos... de aulas.. de... depende muito do professor se engajar... a grande maioria trabalha mais que o descrito na 002” (P02)

A06 descreve a flexibilidade do trabalho docente como “opções de escolha” em uma mesma profissão, que ela desejou desde o início de sua formação escolar. Relata, ainda, a importância de participar da criação de sua área de atuação, pois, quando ela ingressou como docente, não havia quadra de esportes ou, muito menos, um espaço previsto para a Educação Física. Contudo, não viu isso como entrave mas como possibilidade de produzir a sua forma de atuar.

“Eu escolhi o meu trabalho, para ter mais opções de escolha aqui... a questão da docência me dá muitas opções de trabalho... foi essa opção por EBTT, eu queria ser professora em escola pública... a escolha foi por questão financeira... quando assumi aqui, fiz doutorado... foi bom... eu tive a oportunidade que poucas pessoas têm, meu sonho de criar meu trabalho, não tinha outro profissional na área... “(A06)

B08 observa que as vantagens na atuação como docente EBTT e a

possibilidade de colocar em prática um projeto, que, antes de tudo, é pessoal, motivam na atuação.

“...em 2010, quando assumi a direção de ensino, já não tinha mais condições de tocar meu projeto de pós-doc... para me dedicar ao instituto, as condições em que assumi o cargo, fui meio que obrigada a pegar... eu sabia que não ia durar um ano...mas o Campus Paranaguá era meu local de trabalho, pelo menos para me sentir confortável de trabalhar aqui, incorporei o *campus*. ... já havia um processo de abertura da licenciatura em Física, coloquei o curso como meu grande projeto aqui dentro...mudei os rumos, agora consigo me ver mais anos aqui dentro...o comodismo financeiro, se eu sáísse daqui quando virou instituto eu ia perder muito...entrei em 2008 e avancei muito rápido na carreira...” (B08).

Essas palavras confirmam o dito por P02, no que diz respeito à organização da atuação docente em direção ao atendimento do próprio desenvolvimento pessoal.

Relações e condições de trabalho

Os entrevistados relatam uma rotina intensa de atividades, apesar de o número de aulas ser inferior ao que estavam acostumados antes de ingressar no IFPR. Observam a expansão da instituição em pouco tempo de existência em Paranaguá; a integração e relações em projetos em grupo, mais especificamente, nas próprias áreas e, em situações esporádicas, conforme motivações pessoais; a rotina intensa impossibilitando maior integração em projetos. Alguns, ainda, levantam a questão do individualismo como impeditivo de maior conexão, bem como questões de diferenças de formações e tempos diferentes de percepção do problema.

Todos afirmam não se perceberem determinados pelas imposições regulamentais. Relatam, no entanto, que participam intensamente no trabalho por motivações pessoais e por acreditarem no ensino, na pesquisa e na extensão. Destacam, também, as possibilidades de integração entre essas atividades como significativas e as diferentes formações e condições de atuação como problematizadoras de maior atuação em objetivos em comum.

A maioria dos entrevistados (com uma única exceção, do entrevistado F05, ingresso em 2015) participou, de alguma forma, da ampliação de atuação da instituição, da criação e reconfiguração dos cursos de nível médio integrado, proeja, tecnólogos, licenciaturas, especializações e mestrado.

E11 observa que as possibilidades de conexão entre áreas, eixos, disciplinas e docentes existe, sendo, todavia, mais fácil quando o número de docentes era menor e a interação mais significativa. Com a ampliação do número de docentes, essa conexão

passa a ser dificultada e, quando ocorre, é frágil, precisando de cuidado.

“...quando éramos poucos professores a gente interagia mais entre áreas e eixos, depois foi aumentando... a gente foi concentrando nas relações do eixo, pelas conexões do trabalho, mas existem conexões com outros, informática, humanas, matemática, de forma interdisciplinar...mas essas conexões com os outros são frágeis, precisam de alimentação constante...se rompem facilmente...” (E11)

P02, como ingressou depois, já verifica que as conexões são necessárias e possíveis, mas que encontra dificuldades em materializá-las, aduzindo que as pessoas se organizam em pequenos nichos, ou ainda se isolam, e que isso é cansativo. Coloca que esse fato, para ela, é uma reprodução da lógica da universidade, onde cada área do saber fecha-se em si, e que, apesar de o IF ser um grande laboratório de possibilidades de integração, a dinâmica na qual os docentes foram formados se reproduz em sua atuação.

“...a integração entre colegas cursos... acho que isso é algo ainda a se concretizar... a gente tem a oportunidade, mas na prática... o que a gente consegue fazer é alguns projetos pontuais...mas trabalhar em conjunto... quando criamos as disciplinas eletivas, pra sair das caixinhas das disciplinas... na prática as eletivas não integraram, tornaram-se mais uma disciplina.. por mais que a gente não queira reproduzir a lógica de departamento da universidade, a gente acaba reproduzindo... aqui poderia ser diferente... um grande laboratório de integração... mas as pessoas trabalham isoladas... vai cansando... você faz sozinha coisas que poderia fazer com outros colegas... dentro da minha própria área... vão se formando grupos de antropologia, grupos de história... aqui todo mundo é docente, mas há separações... que se pautam pela lógica da universidade...”(P02)

A06 faz uma observação interessante sobre esse fechar-se em si mesmo, sobre essa pouca abertura a conexões. No seu retorno do doutorado, iniciado logo no seu ingresso como docente EBTT, diz ter percebido melhor essa questão, colocando, como fator significativo, a insegurança em relação à própria formação.

Ao se considerar o relato de alguns dos docentes entrevistados sobre a insegurança vivida nos seus inícios de atuação em sala de aula, lembra-se dessa reflexão de A06 para, conjuntamente a isso, observar que, realmente, há diferentes formações e diferentes momentos sendo vivenciados pelos docentes, nos diferentes níveis de compreensão da própria atuação, sendo esse fator significativo para as dificuldades de conexão entre áreas, eixos, disciplinas e docentes.

“...no momento que volto do doutorado e tenho mais clareza das escolhas... no momento que você está inseguro não consegue se abrir para o trabalho interdisciplinar... agora não tenho mais... as aproximações já existem... é só compor junto... nenhum dos conteúdos de nenhuma disciplina começa e termina numa só disciplina....eu acho que o formato do instituto depende... o problema dessa instituição em que a gente está é que temos diferentes níveis de discussão e amadurecimento acadêmico...isso gera conflito... há colegas

docentes com diferentes perfis, diferentes intencionalidades...”(A06)

Sobre a regulamentação do próprio trabalho, A06 confirma o já observado por seus colegas, a Resolução n.º 002/2009 não retrata seu trabalho, que, na realidade, se apresenta bem mais flexível e intenso do que o retratado nessa normativa.

“... a 002 não retrata minha rotina, eu faço muito mais do que está ali, se for olhar só aula... o que dificulta é pessoas não quererem fazer parcerias... mas entendo que estou falando de uma geração de professores com formação diferente...tem descompasso...as relações de ego, a minha formação é mais importante, outra não é... esse descompasso me cansa...” (A06)

A06 chega a observar, ainda, que, muitas vezes, não é a normativa o intensificador do trabalho, mas as relações entre docentes, as distintas formações, a questão dos egos e do sentimento de hierarquização de formações. Esses elementos trazem a sensação de desagrado, por se compreender que a parceria poderia permitir maior fluência e leveza do trabalho.

Carreira, titulação e RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências)

No relato dos docentes, é frequente dizerem que desconheciam a carreira em que ingressaram, não sendo esse o motivo determinante da escolha e sim o ingresso no IFPR, por ser uma instituição federal e por possibilitar trabalhar com pesquisa e no ensino superior.

Atualmente, ao conhecerem melhor e compararem com o MS cujo funcionamento é conhecido por muitos, eles afirmam que o EBTT parece possibilitar um trabalho mais rico em formas de atuação.

Todos se dizem satisfeitos com essa característica específica de poder atuar em vários níveis e modalidades, por ser um modelo mais rico, ao proporcionar a integração de ensino, pesquisa e extensão.

Os professores dizem não balizar suas escolhas de atuação em virtude dos critérios de avanço na carreira, que julgam de fácil avanço e pertinentes, porque atendem ao número de aulas, horas de pesquisa e extensão.

Principalmente os professores doutores como é o caso do B08 e do C04, citam a RSC como positiva em referência à valorização do trabalho, porém, apresentam ressalvas quanto aos critérios de acesso, em referência às diferenças dos processos de conquista do doutorado e da RSC. Todavia, nenhum dos entrevistados vê a RSC

como impeditivo de continuação nos estudos.

Há casos (P02, A06) de docentes que usaram a RSC como apoio financeiro para estudos em nível de doutoramento, embora alguns entrevistados que acessaram a RSC para se afastarem por esse motivo, aleguem que as saídas para estudo ficaram mais difíceis depois da implantação da RSC.

Comumente, diante da impossibilidade de comparação entre o significado da RSC e RT, todos o consideram de condições qualitativamente distintas.

S03 relata que, apesar de ter acessado a RSC, tem críticas ao modelo de avaliação, pois, segundo ele, não deveria ser de tão fácil ingresso, parecendo privilegiar quem não deveria merecer tal oportunidade. Observa, ainda, que desistiu de um doutorado por questões pessoais e que a RSC possibilitou a tomada dessa decisão.

“... a RSC fez diferença salarial, mas não mudou minha concepção... a proposta inicial foi uma depois foi outra... pensei que ia privilegiar pessoas há muitos anos estavam afastadas da academia, que estavam fora do jogo acadêmico, achei que seria mais restrito, mas foi muito genérica demais e fácil demais... às vezes me pego se é moralmente correto receber isso... eu não terminei o doutorado por causa do nascimento da minha filha, tenho intenção de voltar... foi difícil desistir do doutorado, tenho a intenção de voltar... a RSC de doutor pesou...”(S03)

E11 compara a carreira EBTT e o respectivo espaço à chegada ao paraíso, em vista das anteriores condições de atuação, quando foi, entre outras ocupações, professor efetivo do estado do Paraná, como S03, sendo regido por outro modelo de carreira de servidor público.

“... eu vim de uma carreira tão mais dura, que a que se apresentou aqui para mim foi fantástica, cheguei no paraíso, depois foi só se encontrar para formar a rede de trabalho que hoje é para mim uma realidade... as exigências são bem ‘soft’...” (E11)

Sobre a RSC, esse entrevistado coloca-se favorável, alegando, contudo, o mesmo problema que S03, um prêmio a quem parece não merecer, ao ter o acesso aparentemente facilitado.

“eu já estava com doutorado, quando surgiu a RSC... acho um elemento importante, para quem não teve certas oportunidades... minha principal crítica é a maneira como ela se apresenta para conquista da RSC, muito lasciva, fácil demais... teria que ter mais rigor para dar a quem merece... do jeito que se apresenta é um prêmio para aqueles que não fazem o potencial que... pessoas que não têm mérito conseguem... fazendo doutorado você contribui, não fazendo, também, mas gera certo desconforto... meio sacanagem... como a gente tá num contexto que o grupo gosta de trabalhar isso passa...”(E11)

P02 refere-se à possibilidade de rápido avanço na carreira, considerando o

processo inicial de sua organização. Além disso, observa que participou da greve de 2012, trazendo desse processo, a compreensão das distinções entre as carreiras MS e EBTT e das respectivas vantagens. Menciona que a RSC foi algo positivo para ela, ajudando-a, inclusive, a cursar o doutorado e obter significativo acréscimo nos seus proventos.

Tal fato demonstra que, a depender do caso, a intencionalidade de fazer um doutorado não é por esse tipo de vantagem (RSC) na carreira, divergindo de Baccin (2018) que considerou a RSC um elemento desanimador da busca por na formação acadêmica. Em alguns casos, portanto, a RSC pode até servir de apoio ao aprimoramento profissional.

“quando entrei já dei um salto, entrei e em sete anos avancei até mais da metade da carreira... eu lembro que discutimos muito na greve, as pautas da Universidade e as nossas... temos carreiras distintas... no final das contas, hoje olhando melhor, parece que a nossa é melhor que a deles... fora a RSC que eu acessei, ajudou a fazer meu doutorado, você tem um pouco mais de respiro, fiz em outro estado, tive custos, que a RSC ajudou... fazer doutorado sempre foi um horizonte de vida e carreira... tem pessoas que pensam diferente... quando a gente quer ser docente nesse nível... é necessidade o doutorado... já penso em pós-doc...quando entrei no doutorado senti diferença, conhecimento... agora a discussão na minha área é de quem tem direito a afastamento... é uma questão complicada... não é capricho estudar é uma necessidade...” (P02)

A06 observa ainda que, para ela, a RSC significativamente positiva, a ponto de comparar seu processo de acesso aos de doutoramento.

“... eu não vejo diferença entre doutorado e RSC, os critérios para acessar são parecidos... a RSC pode ser fraude?... Pode..., mas o doutorado não pode?... pelo que eu me lembro, eu consegui RSC antes do doutorado, porque eu já tinha uma trajetória de formação... o que é ser doutor?... o perfil de RSC é de pesquisa, trabalho acadêmico... se os critérios de RSC fossem usados no doutorado aprovaria melhores doutores... eu nunca tive problema em avançar na carreira, sempre foi bem tranquilo...” (A06)

Ainda sobre a questão da carreira e da comparação com o MS, faz-se interessante a colocação de B08, em que deixa explícito seu desejo de ser docente do MS, não ignorando, contudo, que a carreira EBTT, segundo sua própria visão, permite uma maior riqueza de atuação. Importante de ser observado, neste caso, é que a entrevistada vivencia um processo que Leontiev (1978) explica como dramático, causado por uma inadequação interna da consciência, que não pode ser eliminada senão pela transformação prática das condições objetivas que a criaram.

Por esse processo, a pessoa esforça-se para pôr fim à desintegração da sua consciência, ao buscar a adequação e a autenticidade dela e não por amor abstrato à verdade. Esse artifício traduz a aspiração por uma verdadeira vida, em virtude de ser

tão intenso, levando os mais secretos processos da tomada de consciência, propriamente, a vida interior do homem, a tomarem, por vezes, um curso realmente dramático.

Dessa forma, B08 vive um apego à ilusão anterior à experiência da realidade, convivendo entre a significação de uma docência que desejava ser/ter e a por ela vivenciada cuja dedicação parece se realizar de forma significativamente positiva.

“...eu não sei... se eu tivesse a oportunidade de ir para o ensino superior na Física, eu iria...mas a condição financeira... eu gosto de dar aulas, eu gosto dessa atividade e estou gostando de trabalhar na Educação... a carreira EBTT é exigente como a de ensino superior, é muito mais desafiadora... em termos de incentivo, a carreira EBTT é melhor que magistério superior...”(B08)

Quanto à RSC, B08 faz uma considerável observação, ao esclarecer que a equivalência de valores financeiros não é o motivo de conflito entre a avaliação da RSC e o doutorado e sim a equivalência de condições de formação. Como se a intelectualidade do doutoramento fosse superior à decorrente da experiência em relação à compreensão da hierarquização de saberes observada na relação docência EBTT e MS. Ela mesma se esquivava de comentar tal realidade, embora deixe isso explícito em sua entrevista sem evitar a dinâmica social de significação proveniente de um modelo de divisão do trabalho e de uma hierarquização entre saberes técnicos e teóricos.

“...a RSC é um problema dentro do debate mais amplo...legítima para todos... mas não pode ser igualada ao doutorado, são duas coisas completamente diferentes...não é uma questão de valores mas de equivalência...é injusta...sou contra, mas incentivo meus colegas a pedir, é um direito...” (B08).

B08 parece julgar como desrespeito à condição distintiva, pelo tratamento igualitário adotado, considerando-a, por isso, injusta, e alega, ainda, que podem até serem validadas financeiramente, mas, para ela, a avaliação da RSC e do doutorado são de significações diferentes.

Relevância e realização

Sobre a relevância e a realização da atuação como EBTT, os docentes entrevistados ressaltam que o fato de poder atuar em diversos níveis e modalidades deve ser considerado, em razão do impacto positivo de suas ações sobre esse público. Ações essas elencadas a seguir: i. a contribuição pessoal no processo de sua

formação; ii. a vivência desse trânsito entre níveis e modalidades; iii. a realização desse trânsito na mesma instituição; iv. o reconhecimento desse processo como significativo nos seus processos de formação; v. a ampliação das possibilidades de suas escolhas; vi. a atuação e interferência na comunidade local, direta e indiretamente.

Os mesmos docentes, que alegaram em suas entrevistas terem escolhido a instituição pela possibilidade de atuar no ensino superior, revelam prazer em atuar nos demais níveis, a ponto de não se verem escolhendo por um apenas.

E11 exemplifica o que acredita ser relevante e realizador, ao relatar o prazer que sente em ter condições de escolher e, principalmente, em poder perceber a materialização do planejado por si e pelo grupo para a área de atuação.

“como são dez anos de atuação aqui, o relevante para destacar é o planejamento e a conquista do plano, metas que saíram do plano e foram para execução... você se sente parte do que você vê, o curso que você ajudou a criar sair do papel e você vê acontecendo... você ver a formação dos estudantes e a sua influência direta na transformação do menino e menina que chega saindo um adulto com ideias próprias que são resultado de processos de que você participou... isso é realização... e ver os projetos se materializando é relevante... sem a visão do que foi conquistado e o que tem pra atingir perde o sentido... hoje, como estamos concentrados no eixo, a relevância é o trabalho interno e manter o ambiente bom de trabalho... o foco é o planejamento na equipe... isso realiza o eixo... esse é o ponto... a solidificação do eixo... foi um processo... hoje, isso me realiza... torna meu trabalho relevante e com realização... volta e meia conversamos sobre isso... é tão bom trabalhar aqui que eu quero continuar... com a idade vem coisas diferentes... (E11)”

B08 cita o fato de poder acompanhar a formação dos alunos e interferir em outras vidas, mesmo que indiretamente.

“...o que me realiza é poder acompanhar o aluno desde que ele chega cru até sair mestre... a relevância... é recolher aqui dentro como aluno nosso, alunos de nossos formandos e ver que eles estão preparados... ver ali contribuição nossa...o resultado do trabalho dos nossos alunos... ver que não transformo o mundo na primeira circunferência, mas na segunda, terceira...” (B08).

Assim, os docentes entrevistados destacam como relevantes para sua realização, os seguintes fatores: perceber-se atuando, planejando e materializando; perceber-se interferindo concretamente na vida das pessoas e da comunidade social e acadêmica, onde estão inseridos.

Quando se volta para o dito por Leontiev (1978) sobre o foco basilar de realização em determinados contextos do viver, pode-se deduzir que os entrevistados

consideram estar na docência EBTT sua atividade principal cujo objetivo é a formação de pessoas e a sua relação com o contexto sobre qual exercem importante interferência e onde ocorre esse desenvolvimento.

Ao se analisar o tópico a seguir, fica confirmada essa dedução.

Significado de EBTT

Quando chamados a conceituar o que é ser docente EBTT, todos os entrevistados afirmaram que é sinônimo de realização e felicidade por constituir uma atuação intensa e flexível em vários níveis e modalidades, propiciando, assim, formação integral com ampla interação e altamente dinâmica.

Todos observam, igualmente, que as condições dessa atuação possibilitam desenvolvimento pessoal enriquecedor em relação à formação e produção de conhecimento, sendo mais abrangentes que as vivenciadas no MS. Essa percepção é relatada por aqueles que não atuaram como docentes em faculdades ou universidades antes do IFPR e, também, por aqueles que experienciaram essa atuação.

Os entrevistados, em geral, veem a docência EBTT como sinônimo de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão em nível real/verdadeiro. Contudo, deve-se ressaltar que, dentre eles, se encontram aqueles que atuaram como substitutos no CEFET e na UFPR, uma vez que no Campus Paranaguá não há nenhum docente que tenha sido fixo/lotado, anteriormente, nas referidas instituições, ou na ET da qual derivou o IFPR.

E11, por exemplo, vê a docência EBTT como algo natural ao seu fazer cotidiano, com a qual já estava, de certa maneira, habituado, por ter atuado durante sua vida profissional, em vários níveis e modalidades, ao mesmo tempo, com a única diferença de ter sido em condições mais intensificadoras de trabalho. Sua compreensão de integralidade de formação e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão trazem as marcas dessas experiências.

“ EBTT pra mim é tão natural que não precisa nome, é a possibilidade de trabalho em todos os níveis... tudo amarrado tudo junto... ferve é ativo... diferente do ensino superior, estanque, morna... o ensino, pesquisa e extensão chega mais próximo da carreira EBTT, que não vejo no Magistério Superior...”
(E11)

P02 compara a docência EBTT à capacidade de viver em dois ambientes distintos (como um anfíbio, que pode ao mesmo tempo estar na água e na terra), uma capacidade que denota ampliação de possibilidades do agir, múltiplas funções, que acabam permitindo múltiplas escolhas de atuação.

“... ser EBTT é uma coisa meio anfíbia, é você dar conta de diferentes modalidades de ensino... quem olha pensa, professor de ensino médio federal... mas não é só isso, você é um pesquisador, extensionista, trabalha com PROEJA, FIC, Ensino Superior... há muitas possibilidades... uma carreira dinâmica muito versátil, há professores pensando o médio, há outros o Superior... outros EJA... aqui são muitos desafios, muitas possibilidades... muito diferente de quem só atua no ensino superior... aqui você tem a possibilidade de se apropriar da própria carreira...escolher caminhos de atuação...”(P02)

A06 observa que seu trânsito entre níveis e modalidades é sinônimo de abertura às possibilidades, para a qual se deve ter disponibilidade, flexibilidade, que ela não vê como algo negativo, mas enriquecedor da atuação.

“... ser EBTT, eu falei muito de ensino médio, mas estou inserida, no superior, tenho contato com alunos no mestrado... você ter uma predisposição para trocar, estar disposta a conversar... você atende desde aluno do PROEJA até do mestrado... primeiro é uma confusão na cabeça... mas você deve estar disposto a trocar... os outros professores sabem o solo onde pisam... mas o EBTT tem que se relacionar melhor, estar aberto à mudança, ao trânsito... ter sensibilidade, ser sensível às diferenças, estar aberto à estudar... tem professor que sai muito bem no mestrado, mas tem que estudar muito para atender o aluno do médio... disposição para aprender... não dá para ter brio, ser resistente... não pode ser inflexível...se a flexibilidade não for orgânica, vai ter que ser imposta de alguma forma...”(A06)

B08 faz um alerta sobre a intensificação da atividade e do grau de exigência sobre a flexibilidade, observando ser possível adoecer diante das condições exigidas pela atividade. Há se observar, contudo, que B08 parece se encaixar no que A06 chama de perfil inflexível com dificuldades de abertura para a mudança ou para a disponibilidade para trocas. Ante essas palavras, de fato B08 parece correto em sua colocação sobre a resistência a essa forma de atuação, à indisponibilidade para trocas, à abertura para mudanças e à sua ocorrência, pois, conforme a intensidade dessa atuação e a exigência da flexibilidade existem possibilidades de adoecimento.

“...Os problemas da carreira EBTT é que ela não se preocupa com a saúde do servidor, ela exige muito mais que o MS... a interação com as pessoas traz problemas, deixa nervoso, ansioso... ano passado eu tive uma experiência, depois eu dei muita risada, eu estava dando o mesmo assunto em três turmas diferentes, o assunto é o mesmo mas a linguagem é diferente, eu me confundi inteira...a gente acaba surtando às vezes... o desgaste é emocional, físico e psicológico, a carreira exige isso....mas ser EBTT é ser mais completo que ser MS...” (B08).

Na análise das trajetórias dos entrevistados, ao se ter acesso, por intermédio de suas entrevistas, aos caminhos por eles transitados, observa-se como foram se realizando por esses trajetos, como foram tomando consciência de si e de suas próprias necessidades, assim como elas foram sendo produzidas e atendidas. Com

base em Leontiev (1978, p. 176), foi feita a análise de como ocorre a produção de consciência para esses entrevistados. Percebeu-se, então, que a consciência sobre si, como qualquer outro conhecimento, compreende a delimitação de propriedades externas e internas resultantes de comparações, análises e generalizações sintetizadas num sistema de conceitos e significados.

Esse sistema de representações sobre si, que vai se construindo já nas etapas iniciais do desenvolvimento do ser, ainda que, originariamente, em formas sensoriais não conscientes, culmina num conhecimento dos traços ou propriedades individuais. Desse modo, por mais que haja marcas em comum, elas resultam, justamente, da constituição dessas consciências individuais, sem produzir, por exemplo, uma homogeneização numa única voz ou ainda numa consciência homogeneizada. Trata-se de vários indivíduos que, mesmo oriundos da classe trabalhadora, percorrem distintos caminhos até o EBTT e, mesmo ingressos no IFPR, vivenciam essa docência de diferentes formas, apesar de haver coincidências em algumas de suas observações sobre o processo vivenciado.

Há se considerar, também, o que Martins (2015) e Duarte (2013) colocam sobre o processo de tomada de consciência de si em direção ao atendimento das próprias necessidades. Ao se observar como os entrevistados se fizeram conscientes sobre si e sobre os recálculos de rotas de seus caminhos, deduz-se que o autoconhecimento pressupõe a consciência sobre si, mas não pode ser com ela identificado, pois, não basta reconhecer-se a si, como se olhasse num espelho.

A autoconsciência implica, para além do conhecimento sobre si, o estabelecimento dos nexos entre esse conhecimento e o sistema de relações sociais no qual se insere o indivíduo, acarretando em compreender-se a si nesse contexto. Esse processo depende do conhecimento sobre si em face das condições objetivas de existência, isto é, das interconexões realizadas com o mundo ao redor. Identifica-se com o processo do “ir além de si mesmo”, pelo qual o indivíduo se reconhece na realidade mais ampla na mesma medida em que esta é reconhecida em si. Deduz-se, portanto, que todos os entrevistados chegaram à docência EBTT, por caminhos distintos, buscando esse “ir além de si” e ir em direção do atendimento de si.

4.10 Marcas (in)comuns entre os docentes com tempo aproximado de atuação docente

Dos treze entrevistados, sete (M01, F05, A06, A07, G09, J10 e C13) têm menos de cinco anos de experiência na docência e seis (P02, S03, C04, B08, E11 e R12) têm entre cinco e dez anos antes de ingressarem no IFPR.

a) Menos de cinco anos

- Trajetória, ingresso na docência e no IFPR

Entre aqueles com menos de cinco anos de docência antes do ingresso no IFPR, quatro (M01, A07, G09 e F05) começaram a atuar como docentes em uma rotina de aulas, responsabilidade com turmas, de fato, apenas no IFPR.

“...o grupo do Eixo de Recursos Naturais me acolheu, apesar de eu pegar umas disciplinas que há muito eu não estudava, o grupo me ajudou... eu não sabia preencher os documentos, eu aprendi... comecei a coordenar o curso de pós-graduação... na prática de sala de aula também, aprendi fazendo...lendo, entendendo onde eu estava... buscando modelos...”(A07)

Três já haviam tido a oportunidade de experiência esporádica atuando em sala de aula, em projetos, em substituição ou em cursos rápidos. Convém se observar que, entre esses docentes com menos de cinco anos, os trajetos de formação e atuação até ingresso no IF são distintos, havendo trabalhadores que revelam intencionalidades diferenciadas de aproximação com a sala de aula e que assumem o ingresso no IFPR como representação de busca por melhores condições de trabalho e de segurança no emprego.

G09, engenheiro da área de Informática, com boas práticas (segundo o mesmo) na indústria de produção de *software*, com bom retorno financeiro, busca na docência uma satisfação pessoal distinta do ambiente corporativo, onde, para ele, a busca é por lucro, mesmo em projetos ditos sociais. A sensação de desconforto em trabalhar com projetos que visem lucro, acima de tudo, levou-o a procurar outras possibilidades de atuação e a oportunidade de cursar um mestrado acadêmico dá a ele essa condição.

“...Fiz mestrado acadêmico... o que possibilitou pensar na docência... vim da indústria de produção de *software*, produzi um *software* para área de saúde, foi muito legal...mas, enfim, o mestrado, a relação com os professores da pós-graduação, vendo um professor, me incentivou a docência...” (G09)

F05 estava realizada com o trabalho como pesquisadora da FUNAI, no entanto, como a vida muda os rumos, o trabalho não pôde ser mantido. Assim, uma gravidez e a necessidade financeira a encaminharam para a docência, que passa a ser algo

interessante logo na primeira atuação em uma disciplina de pós-graduação: “... fui pesquisadora da FUNAI... casei... tive filho... pedi transferência, não consegui... sai da FUNAI... precisei trabalhar... gostei de dar aulas... vi aquilo como bom...”(F05)

Todos observam que havia outras possibilidades de atuação na vida profissional, porém, a docência se apresentou mais estimulante pela relação que todos têm com a produção e acesso ao conhecimento. Todos gostam de estudar, gostam de aprender, veem no estudo e na pesquisa ricas formas de conhecer o mundo.

- Rotina de trabalho no IFPR

Sobre a rotina de trabalho, todos se colocaram como aprendizes e conhecedores do trabalho no dia a dia do fazer e relataram descobrir-se, aprendendo a ser professor, sendo. Observam que experiências anteriores ajudaram, mas que foram aos poucos compreendendo a própria rotina e aprendendo a organizá-la de acordo com desenvolvimentos próprios.

G09, por exemplo, compara a si mesmo com o docente em seu ingresso e com o momento atual, passados alguns anos de atuação, dizendo que “...quando me vejo professor hoje e professor em 2010, quando ingressei, eu vejo como evolui e não consigo imaginar como é que eu dava aquela aula...”(G09)

Esse mesmo entrevistado observa que criou o próprio material didático em uma rotina pela qual ele foi aos poucos organizando para si:

“você não está contente e busca algo melhor... eu tenho essa proatividade... eu crio... eu criei meu material didático... acho o livro muito bom... mas é muito técnico... meu leitor é meu aluno de ensino médio... eu pego do livro e converto a linguagem e dou exemplos mais práticos... uma coisa bem didática, bem legal... eu desenvolvi *software* para dar aula... foram coisas que desenvolvi na tentativa... criei minha forma de dar aula... talvez por isso, eu goste tanto...”(G09)

Dois (M01 e J10) dos sete professores ingressaram na criação da instituição, atuaram na organização física e burocrática e sentiram-se participando do nascimento da instituição.

M01, por exemplo, sendo engenheiro, participou da elaboração e acompanhamento de execução de plantas na sua área de formação.

“participar do processo de constituição do *campus* foi positivo, apesar de certas frustrações... vi que faltou um certo planejamento... mas há *campus* que não tem a infraestrutura que a gente tem... o grupo de professores que estão aqui trabalhando buscaram algo melhor...” (M01)

Todos percebem a intensidade do trabalho e sua realização além da sala de aula e não veem na 002/2009 a representação dessa rotina. Um exemplo é M01, ao explicar que chegou a lecionar 28 horas aulas em disciplinas diferentes, que exigiam muito estudo e dedicação em meio a responsabilidades com uma coordenação de área.

“... na época que comecei a lecionar eu dava 28 horas aulas em 10 disciplinas diferentes, de coisas que nunca havia trabalhado... tinha que estudar muito, coisas que tinha visto pouco em minha formação... eu estava na coordenação de área... as reuniões... eu me envolvi com várias coisas... eu queria que acontecesse... eu acredito na educação... não vejo a 002 representando minha rotina...” (M01)

A07 observa que a 002 direciona o trabalho, mas é uma pró-forma, não representando a realidade da rotina:

“... por a gente ter a diversidade de horários e de cursos, eu não consigo com minha forma de pensar, organizar por tempo minha rotina... muitas vezes eu chego em casa, por exemplo, e faço trabalhos que não deu tempo de fazer aqui... porque a organização é fechada demais... vejo que trabalhar com a questão da 002, ela teoricamente direciona, mas, em alguns momentos, ela é apenas pró-forma...” (A07)

A06 observa o possível controle da burocracia, mas afirma que:

“... entende que a gestão precisa controlar, entende que o governo tenta cercar, mas no dia a dia, quem trabalha, trabalha e quem não trabalha... teve até gente que chegou a falar em ponto... aí seria um... viraria uma prestação de contas... e também seria burlado... esses elementos de controle não controlam nada...” (A06)

Há se observar que, entre os sete docentes, dois são bacharéis e cinco licenciados, contudo, em relação ao sentimento de preparo para atuar em sala de aula, é comum a sensação de aprender, realizando a atividade da docência. Relatam que a experiência no IFPR é própria, com exigências específicas, as quais foram aprendendo a atender durante o trabalho a exemplo da elaboração de PDT, do preenchimento de planilhas, da elaboração de projetos e da própria organização do avanço na carreira.

- Relações de trabalho com colegas de área/eixo e demais áreas/ eixos

Em geral, todos os sete entrevistados percebem a realização do trabalho de forma isolada, fazendo parcerias esporádicas e, conforme empatia pessoal, aproximando-se de colegas com o mesmo interesse em determinado momento. Justificam a pouca conexão entre colegas do mesmo eixo e de eixos diferentes como proveniente de uma rotina atribulada de funções, o que impede, muitas vezes, de realizar trabalhos coletivos ou projetos em comum.

A06, por exemplo, ao comentar a relação do grande grupo e a percepção de isolamento, observa que:

“...aqui temos diferentes níveis de discussão, de amadurecimento acadêmico...em alguns momentos esse perfil ajuda... em outros não... essa dificuldade é um espaço meio louco... é tudo dividido, tem grupinhos, olha como a pessoa destoa do grupo... a gente começa a reconhecer isso e percebe os limites...”(A06)

F05 cita a dificuldade que é trabalhar coletivamente, comentando sobre certa complicação na área de atuação decorrente de diversos motivos e, por isso, busca aproximações que possibilitem trabalhos em eventos ou em uma questão específica disciplinar.

“no ajuste do próprio curso, por exemplo, encontramos muitas dificuldades de conciliar interesses... projetos de pesquisa em grupo... olha... não lembro de ocorrer... teve projetos de extensão com professores da rede...a maioria, as pessoas desenvolvem seus próprios projetos... a maioria eu acredito sejam individuais... na minha área os colegas não conseguem trabalhar coletivamente... o tempo de cada um, os interesses, uma série de coisas que se chocam...há casos de eventos não formalizados...”(F05)

- Carreira, titulação e RSC

Em relação à carreira, há um sentimento em comum, o de não perceber a sua normatização como algo que interfira nas escolhas cotidianas, entendem a elevação de nível como fácil e natural. Ainda alegam que foram se apropriando do modelo de carreira aos poucos e que, nos processos de mudança de nível, a atenção foi mais focada, contudo, dentre os sete, alguns chegaram a perder o tempo do primeiro avanço, por desatenção aos procedimentos. Esses mesmos observam terem ficado mais atentos depois das primeiras experiências. A07 comenta que, na greve de 2012, sequer compreendia o motivo do conflito entre governo e docentes.

Para A06, a rotina em si já resulta no avanço e os processos burocráticos não passam de momentos de levantamento de dados e organização do que normalmente é realizado em seu dia a dia.

“Eu percebi o seguinte, do jeito que eu trabalho, eu só preciso de dois em dois anos pegar os documentos e entregar na secretaria... eu atendo todos os critérios com facilidade... o avanço é momento de prestar contas... não vejo como limitador ou incentivador de nada... eu trabalho em função de outras coisas... gosto de ir em eventos... me inscrevi numa especialização porque queria aprender...vejo burocracia como um momento de organizar...”(A06)

A07 chegou a se esquecer do primeiro avanço, recebendo ajuda de colegas a fim de organizar o material necessário para realizar o protocolo de solicitação, mas também considera os critérios tranquilos de serem alcançados.

“...quando eu entrei, eu ignorava como ocorria o processo de progressão... não era isso que me atraía no trabalho... entrei em 2012 em meio à greve... para mim estava tudo confuso... quando entrei, os colegas me orientaram... avancei bastante no início... mas nunca foquei nisso... depois da progressão automática fiquei mais esperto... eu atrasei dois anos o pedido da minha primeira progressão... eu achei que tinha progredido... depois que vi que não...” (A07)

Quanto à RSC, é comum a percepção de que é algo positivo, ao se considerar a experiência profissional, como foco de avaliação.

“... A RSC faz diferença financeira, mas fiz doutorado... na verdade, a minha opinião é embasada na finalidade da RSC... eu não tenho como me comparar com doutorado com alguém que está no campo onde atuo e tem muita experiência... legitima a produção de um conhecimento... e é difícil comparar... independente de comparar... vejo que as duas formas são válidas...” (A07)

Entretanto, a maioria observa, com certo receio, a forma e os critérios de acesso à RSC, vendo como algo fácil demais, o que a desqualifica.

“...mas a RSC parece é um tanto frouxa... parece fácil de ser obtida, para a finalidade que ela propõe, será que os parâmetros de obtenção são válidos?... na minha opinião não parecem ser... para validar o conhecimento da prática precisa de muito mais que isso... estaria assim, de certa forma, desconsiderando todo o saber de quem tem experiência de verdade... e às vezes consegue o que não mereceria...” (A07)

Entre os sete entrevistados, há quatro mestres e três doutores. Todos os mestres acessaram a RSC, há uma entrevistada, entre os doutores, que só percebe elementos positivos na RSC e questiona o preconceito em relação ao que tem sido colocado como negativo, pois, vê os critérios de acesso como tão positivos, a ponto de observar que se fossem utilizados nos processos de doutoramento enriqueceriam essa formação.

“...não vejo diferença... o que a RSC pede?... pede as mesmas experiências de um doutorado... se a pessoa faz tudo isso... qual a diferença?... não representa mais intelectualidade... pelo que me lembro eu consegui a RSC antes de conquistar o doutorado... por quê?... minha trajetória de academia me permitiu isso...inclusive acho que, se os critérios da RSC fossem utilizados em programas de doutorado, aprovaria doutores mais qualificados...”(A06)

Ao colocar sua posição, A06 ressalta que o faz do ângulo de observação de alguém que gosta da vida acadêmica e dos processos existentes nesse contexto, considerando o ambiente da Educação um espaço que proporciona, pela experiência, o aprofundamento da compreensão de mundo, a tal ponto que, em alguns casos, exigir experimentação de quem estuda, enriquece sua formação. Assim, A06 parece ir na

contramão daqueles que têm internalizada em si a hierarquização histórica da divisão social do trabalho.

- Significado de EBTT

Há certo consenso, entre os entrevistados, em relação à principal característica de ser EBTT, o trânsito entre níveis e modalidades, visto por todos como algo rico, que permite uma compreensão completa, integral da formação, que permite, aos alunos, uma compreensão mais crítica em relação ao trabalho e a si como trabalhador.

Um exemplo dessa percepção é o dito pelo docente M01, proveniente da Engenharia, que atuou por mais de dez anos na indústria:

“Eu sempre acreditei no trabalho, a gente tem que valorizar o trabalho, acho que o instituto tem essa função, de educar para o trabalho, essa é a grande questão, o EBTT é essa integridade entre ensino técnico para o trabalho... o Lula trouxe isso, resgatou o trabalho... o trabalho sem o tripálio, a atividade laboral que a gente precisa ter... ensinar o conhecimento... a gente tem que valorizar o trabalho consciente... desmistificar as relações do mundo do trabalho... muitos não têm a clareza das relações na indústria... cabe ao docente EBTT desmistificar esse mundo das oportunidades... esse discurso falido...”(M01)

Muitos, a princípio, sentiram o trânsito como algo confuso, sentiram certa dificuldade de adequação ao conteúdo nível, porém, concordam ser uma forma que permite ao docente ver o caminho do aluno, ampliar compreensões de mundo, aumentar seu ferramental de compreensão da realidade. Em comparação com o ES (Ensino Superior), que todos observaram sob o olhar de alunos da graduação e da pós-graduação, comentam perceber maior possibilidade de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão.

J10 exemplifica essa compreensão ao exprimir sua significação de EBTT:

“Eu tenho pouca experiência anterior, mas...EBTT é uma loucura, é a gente dar conta de trabalhar com o médio, com a graduação e pós-graduação... com uma visão muito mais ampla de processo de evolução... ao mesmo tempo que é algo que talvez tenha esse caráter diferente da Universidade como centro de pesquisa é algo que vai além disso, tem que dar conta disso, mas em um leque muito maior... ir além...”(J10)

- Relevância e realização no trabalho como EBTT

O comum nas falas dos entrevistados é a compreensão da relevância e da realização estarem ligadas às múltiplas possibilidades de atuação e de interferência na formação e acompanhamento entre níveis dos alunos. O sentimento de

reconhecimento pela comunidade e pelos alunos também é visto como motivo de realização.

A06, por exemplo, observa as múltiplas possibilidades de atuação.

“...minha realização acontece nas pequenas coisas, nas menores...aqui eu tenho tanta coisa pra fazer... tanta coisa pra aprender... essa rotina me realiza... estar com os alunos... uma das coisas que mais me trouxe realização, foi ver questões que trabalho com meus alunos caírem no ENEM...”(A06)

Enquanto A07 ressalta quão significativo é o fato de poder interferir socialmente por intermédio dessa atividade docente.

“...eu vejo que é tentar mudar o futuro, a visão de que agora, o pouco que eu possa fazer, mude a realidade, fazer diferença na vida das pessoas e na comunidade... eu sozinho não conseguiria, mas, como docente EBTT, tenho maior impacto...posso atuar em várias frentes...ver um aluno se realizar...”(A07)

Entre os entrevistados com pouca experiência docente, anterior ao ingresso na docência EBTT, encontram-se pessoas que percorreram distintos caminhos em direção a essa atividade.

Há dois engenheiros, que se frustraram com o ambiente corporativo e o modelo de exploração dele proveniente, ao perceberem a intensificação da exploração do trabalho e a forma de relação com a produção do conhecimento. Por sentirem isso, revelaram desconforto, cada um à sua maneira. M01 explicita esse sentimento, ao fazer sua reflexão sobre a ilusão do mundo de oportunidades que o espaço da indústria representa; G09, ao verificar que o foco da criação de *software* é o lucro e que, mesmo produzindo aplicativos para a área de saúde, sentiu sua capacidade criativa sendo aproveitada de maneira pouco produtiva e significativa para ele.

Experiências que os redirecionam a procurar outros caminhos de realização de si e, nessa procura, o encontro com a docência é outra forma de relação com o que produzem e outra maneira de relacionarem-se com o conhecimento. Em decorrência, observa-se que, no processo de desenvolvimento pessoal dos dois entrevistados, ocorre uma busca por oportunidade de atuar significativamente para si e não em condições em que se percebem usados, a despeito de si. Assim, o que fora atividade principal, a Engenharia, deixa de sê-lo e a docência passa a ocupar esse espaço.

Observa-se, também, o caso de duas entrevistadas que se encaminharam para a docência em razão da maternidade. Lecionar para se manter financeiramente, ~~em~~ ~~razão de~~ por causa do nascimento dos filhos de maneira a conciliar a rotina de

atividades e a maternidade, foi o que as direcionou para a primeira experiência como docente tanto para J10 quanto para F05.

Por caminhos distintos, entretanto, J10, ainda durante a faculdade de Física, busca conciliar, maternidade, estudos e trabalho (estágio); enquanto F05, que atuava na FUNAI, vê-se obrigada a abandonar o emprego, por questões pessoais, e, recém-mãe, com a ajuda de contatos pessoais, consegue um “bico” em uma pós-graduação.

Ambas acabam se aproximando da docência EBTT, buscando conciliar as condições de pesquisadoras com a atividade de ensino e veem, na oportunidade de concurso federal, uma forma de conquistar um emprego com estabilidade e segurança.

b) Entre cinco e dez anos

- Trajetória, ingresso na docência e no IFPR

Outro traço comum a todos os entrevistados com mais de cinco anos de atuação docente é a experiência adquirida ao mesmo tempo, em vários níveis e modalidades, anteriormente ao IFPR, realizada, igualmente, em várias escolas, em quantidade de aulas que, em muito, ultrapassaram as regulamentadas para atuação como EBTT.

Nesse sentido, destaca-se algo importante: a compreensão da possibilidade de, no IFPR, essa experiência ser considerada, bem como, em razão disso, a comparação com a flexibilidade adquirida, observada como fator positivo no preparo pessoal para atuação nessa instituição.

Outra questão a se destacar é a relação anterior com experiências de intensificação do trabalho docente, pois, apesar de ser comum a percepção de que a atuação no IFPR é intensa, também o é a comparação com condições anteriores de trabalho e a percepção de que antes era mais intenso.

Há casos de docentes que chegaram a lecionar, de modo simultâneo, em quatro escolas diferentes, dando em média 55 (cinquenta e cinco) aulas semanais, sendo esse um fato considerável, quando se discute o trabalho docente EBTT como flexível e intenso.

Sobre a experiência em vários níveis e modalidades e a compreensão desse fator como positivo na docência EBTT, o caso de E11 é interessante de ser transcrito.

“...Todas as turmas foram minhas, sempre comecei e levei até o fim, às vezes substituí professores...quando entro no IFPR já estava consolidado como

professor...ao mesmo tempo que estava no estado, eu lecionava no ensino médio, por ter realizado mestrado e gostar de ser professor, também fui lecionar no magistério superior...eu conseguia num conteúdo fazer conexões com coisas da biologia que não ficavam isoladas... eu fazia conexões...produzi material didático... trabalhava no estado e nas particulares ao mesmo tempo..."(E11)

E11, ao observar a própria trajetória, ressalta a importância de suas experiências anteriores, de modo concomitante, em níveis e modalidades distintos e em um mesmo eixo de conhecimento: a Biologia, ressaltando que sua forma de realizar conexões o ajudou muito na compreensão da atuação como EBTT e que isso foi, para ele, significativamente positivo.

S03 começa sua carreira docente, lecionando ainda durante a graduação em Engenharia para ter um ganho financeiro (um bico). No momento de conclusão da faculdade, encantado com a docência, vai prestar concurso para lecionar no ensino técnico no estado, conciliando com aulas em escola particular e chegando a lecionar 53 (cinquenta e cinco) horas aulas semanais.

"...depois que eu comecei a dar aulas, eu me encantei pela docência...independente do que acontecesse dali pra frente, eu nunca largaria a docência... a aspiração dos colegas era ir para a Petrobrás, eu nunca ambicionei isso... estava terminando a faculdade e tentei concurso pro estado, escola técnica, onde lecionava de manhã... conciliei com atuação no ensino particular, área de informática, onde atuava à tarde e à noite... mas desejei ficar só em sala de aula... conciliei o estado com outra escola de ensino técnico particular, comecei o ano com o padrão do estado, mais doze no particular... em seguida, apareceram outras oportunidades de aulas em outras escolas e faculdades, conciliei...acabei o ano com 53 (cinquenta e três) aulas em sala, 67(sessenta e sete) horas no total..."(S03)

S03 exemplifica o quão intensificada chegou a ser, para ele, a atuação em sala de aula e, mesmo assim, deixa claro que se encontrou nessa atividade em que se sente realizado, mesmo tendo de trabalhar muito por um significativo retorno financeiro. Este fator vai servir como motivação da busca por melhores condições de atuação, levando-o a prestar concurso para a docência EBTT.

- Rotina de trabalho no IFPR

Entre os entrevistados que ingressaram na primeira turma de concursados, é comum a percepção do aumento da intensidade e flexibilidade de trabalho ir ocorrendo durante a ampliação de cursos e estruturação dos eixos. Relatam, contudo, que foram também se reorganizando e se redirecionando nesse processo, compreendendo assim o próprio trabalho e as possibilidades do mesmo. A não percepção do controle por meio

da 002/2009, também é comum a todos, que observam trabalhar além do previsto pela resolução.

“...com o tempo a gente começou a regular nosso trabalho daqui de dentro...quando ingresso, tudo está sendo desenhado... eu participo desse desenho... contribuí com a elaboração do plano de ensino, do diário de classe...o número de alunos vai ampliando...os cursos vão ampliando o atendimento... fazemos concursos para docentes e técnicos administrativos...”(B08)

B08 observa seu papel no desenho da instituição e o quanto o trabalho foi ampliado em pouco tempo com o número de alunos crescendo significativamente, com a oferta de vagas nos cursos que vão se construindo e nos novos que vão sendo criados.

E11 explica o quanto a 002 está distante da sua realidade cotidiana muito mais intensa que o descrito nessa resolução:

“... a 002 não mudou nada na minha rotina... a 002 não descreve meu trabalho... ela esta sub... registro em meu PTD o que a resolução pede... mas faço muito mais coisas... porque se registrar tudo... você vai ter que fazer relatórios que vai tomar muito tempo... o que faço vai aparecer no lattes...vai aparecer na mudança de nível... a gente faz mais...trabalha mais porque quer por opção, além das 40 horas... porque a gente vê e faz coisas de que gosta, vê resultados...”(E11)

Afirma, ainda, que faz assim por motivos pessoais, no desejo de atender a um desejo de ver as coisas acontecerem, por perceber o impacto do próprio trabalho na realidade da comunidade acadêmica e social local.

- Relações de trabalho com colegas de área/eixo e demais áreas/eixos

Entre os entrevistados, é comum o sentimento de isolamento no trabalho individual ou em relações com colegas por motivos banais em determinados momentos, revelando-se uma relação fragilizada e esporádica.

B08 observa que: “... a gente tem envolvimento de grupo... a gente se desentende, cada um tem uma língua, cada um faz o que quer...mas a gente tem um envolvimento...até mesmo pra brigar um com o outro...”(B08)

P02, ao examinar as conexões em sua própria área, percebe que:

“... há a possibilidade de troca muito grande... mas na prática... devido até aos encargos... não há tempo para desenvolver projetos em comum... há até projetos pontuais... mas trabalhar em conjunto...”(P02)

E11 observa conexões acontecendo com mais intensidade no próprio eixo e do próprio eixo com os outros, mas que:

“essas conexões são muito frágeis e podem se romper facilmente... antes... no início... quando eu transitava mais tinha mais participação com os outros, mas com a ampliação do meu eixo, me fechei mais nele...”(E11)

E11 parece, no entanto, durante sua entrevista, ser uma exceção, pois, cita que, no princípio, (ele compõe o grupo inicial do *campus*) havia mais possibilidade de parcerias, que se realizavam. Entretanto, ao longo da consolidação dos grupos e dos eixos, essas parcerias foram se realizando de forma distinta no Eixo de Meio Ambiente, do qual faz parte.

Ressalta que, em seu eixo, há uma conexão bastante forte, por haver uma visão coletiva de metas e motivos convergentes reforçados pelo fato de o único eixo consolidado verticalmente ser o de Meio Ambiente, que oferta do médio integrado a uma linha de pesquisa no mestrado. Oferta que, segundo o entrevistado E11, foi resultado de planejamento idealizado e executado pelos colegas em atividades de parceria e dedicação do grupo ao grupo.

E11 sente, com isso, a realização pessoal atrelada à realização do próprio eixo. É importante destacar, dessa forma, que não se pode ignorar o perfil pessoal dos integrantes do eixo, mas, principalmente, do entrevistado E11, que se constituiu ao longo da carreira e da formação acadêmico-profissional com um perfil de trânsito e de integração entre níveis de formação.

- Carreira, titulação e RSC

Todos os entrevistados compartilham a percepção de facilidade de avanço na carreira, enquanto nenhum deles se sente compelido a atender critérios impostos pela regulamentação de carreira, vendo como natural o processo de avanço, posto que, nas atuações cotidianas, atendem com facilidade a esses critérios.

Como é percebido, por exemplo, por R12, quando relatou que, ao ingressar na carreira, nem conhecia onde estava ingressando.

“...quando eu fiz o processo de seleção, eu achava que por ser federal eu poderia ir para o ensino superior, em outra federal...mas entendi onde estou... e é uma carreira que não é ruim... eu sou organizado... tenho minha pasta... mas não me incomodo com isso... supero em muito o exigido...mas conheço os critérios de avanço...quero chegar a titular...mas não trabalho para atender aos critérios...”(R12)

Ao compreender o que era a carreira, R12 acaba notando vantagens nessa atuação, observando a facilidade de atendimento dos critérios de avaliação para avanço, não se sentindo, assim, cerceado ou comandado por eles, em razão da necessidade de caminhar na carreira, inclusive, para chegar ao que coloca como meta: professor titular.

Em relação à RSC, aqueles com mais tempo de experiência docente também não divergem dos colegas com menos de cinco anos de experiência docente, ao observarem como positiva a avaliação que considera a experiência adquirida pelo trabalhador, durante o processo de trabalho. Admitem haver restrição, como os outros colegas, em relação aos critérios de acesso à RSC, dada a percepção geral de algo facilitado, pouco respeitável por isso. Não desqualificam a RSC em si, mas a forma como ela é acessada.

“...eu acho que existe o preconceito, os doutores são preconceituosos...mas assim...como eu estava na direção de ensino e estava no sindicato, na época, acho a ideia boa, mas como foram efetivados os critérios...foi uma forma política de aceitar todo mundo...eu mesmo analisei uns doze processos...tudo conta...os critérios são muito fáceis de atender...”(R12)

R12, por exemplo, chegou a ser avaliador de RSC e viu de perto como o processo se realiza.

- Significado de EBTT

A riqueza do trânsito entre níveis e modalidades é o principal elemento considerado representativo de ser EBTT. Essa flexibilidade emana um sentimento de completude, nesse contexto, e é avaliada como positiva, enquanto a intensidade é cansativa, embora pareça ser recompensadora.

“... é muito bom trabalhar aqui... com a idade muda... pra mim, ser EBTT é natural...é esse trabalho em todos os níveis com todas as possibilidades do ensino, da pesquisa e da extensão, tudo amarrado, tudo junto... ele ferve, é ativo...a carreira EBTT consegue chegar mais próxima do que eu vejo como indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e extensão...”(E11)

B08, entretanto, alerta que, embora essas características sejam positivas, no que tange à relação com a produção e transmissão de conhecimentos, são, também, sinônimo de adoecimento pelo nível de exigência imposto aos docentes.

“...em termos de saúde... a interação com as pessoas traz problemas, te deixa nervoso, ansioso...trabalhar em vários cursos com várias nuances de conteúdos... eu estava dando o mesmo assunto em três níveis diferentes...quando vi estava embaralhando tudo...eu me confundi inteira...a gente acaba surtando às vezes... há um desgaste emocional, psicológico,

físico... a carreira exige isso... e não há preocupação com isso...com a saúde do servidor...ser EBTT, apesar disso, é ser mais completo que no MS”(B08)

É interessante observar, na fala de B08, que, apesar do alerta feito sobre a questão da intensificação e flexibilização do trabalho como causas de possível adoecimento do servidor, vê nessa flexibilidade uma referência de completude, que não enxerga no MS.

- Relevância e realização no trabalho como EBTT

A relevância está nas possibilidades de trânsito entre as múltiplas escolhas de atuação e realização e da interferência positiva e acompanhamento mais detalhado na formação dos alunos. Sem exceção, ao compararem com o MS, observam a distinção na compreensão do trabalho, percebendo com mais clareza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

“Ser EBTT é ser mais completo que no MS”(B08)

“a carreira EBTT consegue chegar mais próxima do que eu vejo como indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e extensão...”(E11)

Entre os docentes com mais tempo de experiência, também, se notam distintos caminhos percorridos até a docência EBTT, contudo, em comum, demonstram a experiência da atividade em níveis e modalidades distintos. Entre a maioria, verifica-se a experiência de atuação intensa e flexível em trabalhos anteriores e a busca por segurança e melhores condições de trabalho em locais onde a trajetória fosse considerada e valorizada e onde a relação com a produção de conhecimento e ensino fosse mais rica.

Coincidem, dessa forma, com os colegas com menos tempo de experiência docente, quanto à busca de realização mais significativa na atividade de trabalho cujo objetivo não fosse somente a realização econômica, mas, sobretudo, a realização intelectual. Essa busca se fundamenta, igualmente, na finalidade de desenvolver-se para si, por se verem impactando na vida de outros e no contexto da comunidade de sua atuação docente. Entretanto, a maioria relata sentir-se solitária nessa atuação.

4.11 Conclusões

Finalizada a apresentação e análise das entrevistas, mote de conclusão do presente capítulo, retoma-se a questão norteadora: qual o significado social da docência EBTT no contexto do *campus* de um instituto federal?

Quando se observa a compreensão dos próprios docentes sobre as relações entre si e entre eixos e áreas, percebe-se não haver muita conexão de motivos de atuação, mesmo a instituição se desenhando como vertical e com múltiplas possibilidades de conexões de formação. Há se considerar também que, pela percepção dos docentes, essa “falta” de conexão se faz por causa de motivações pessoais não convergentes, dada a prevalência de motivos pessoais sobre a compreensão das necessidades do grupo ou da função do grupo na respectiva comunidade acadêmica e social. Tal ocorrência demonstra buscas diversas por realização, que, em alguns momentos, convergem para projetos em comum, quando há sinergia de motivações pessoais.

Contudo, isso não se faz unânime, posto que o revelado por A07 e E11 evidencia haver, nesse contexto, um núcleo que não está desconexo, o Eixo de Meio Ambiente, para o qual, pelo olhar dos entrevistados, ocorre uma convergência de motivos, pautada na compreensão das funções sociais do eixo. Nesse caso, há conexões que estão se fazendo e permitindo realizações de metas em comum, o que, tanto para E11 quanto para A07, significa satisfação pessoal.

Como observado, defender um único sentido pessoal da docência EBTT em convergência no *campus*, não é possível. No entanto, não se pode ignorar que há, entre todos os docentes, uma compreensão convergente do que seja a docência EBTT e uma percepção em relação a essa significação.

O trabalho docente EBTT, no IFPR Campus Paranaguá vem se processando dentro de uma instituição de recente criação sem história anterior de desenvolvimento de relações sociais e de trabalho relativo a uma docência que tenha experienciado o trânsito entre níveis e modalidades educacionais em um mesmo espaço. Conforme o ocorrido em alguns dos antigos CEFETs, onde nasceram muitos dos atuais IFs, o trabalho docente EBTT no IFPR Campus Paranaguá, vai se configurar conjuntamente à configuração da própria instituição, criada em 2008, quando os IFs passam a existir, segundo a Lei n.º 11.892/2008.

Atualmente, o Campus Paranaguá apresenta-se organizado e retrata a verticalização proposta na lei de criação dos IFs, possibilitando, dessa forma, aos docentes e alunos, trânsito entre níveis, modalidades e eixos de formação. Isto permitiu a análise dessa verticalização e trânsito pela perspectiva dos docentes que participam desse processo sob um olhar voltado para os sentidos pessoais da docência EBTT e para a significação da referida docência no âmbito do IFPR Campus Paranaguá.

Com a finalidade de realizar essa análise dos sentidos pessoais da docência EBTT no IFPR Campus Paranaguá, focalizou-se em examinar a significação dada pelos trabalhadores docentes sobre a própria atuação, levantando-se informações, observando e buscando compreender o trajeto de sua formação acadêmica e profissional, bem como o processo de sua integração à nova instituição (todos os participantes da pesquisa são concursados, alguns no ano de sua criação, outros após esse fato). Buscou-se, por essa análise, observar marcas comuns na trajetória e no processo de integração à instituição, além de convergências e divergências de sentidos pessoais, quanto ao processo e à significação da própria docência.

Para a realização da análise, considerou-se entrevistar docentes que realizassem o trânsito entre níveis, modalidades e eixos, que estivessem vinculados à maior parte dos eixos, áreas e cursos existentes em 2018, no IFPR Campus Paranaguá e que tivessem, anterior ao ingresso nessa instituição, pouca experiência na docência ou mais de cinco anos dessa experiência. Dos 72 (setenta e dois) docentes atuantes em Paranaguá, treze foram entrevistados, representando a diversidade de condições de atuação, quanto à experiência docente e formação profissional.

Observou-se, no processo de escolha dos entrevistados, que a docência EBTT, nesse *campus*, é exercida por profissionais dos mais variados ramos de formação, bacharéis, tecnólogos e licenciados, atuando em disciplinas básicas e específicas dos cursos de formação média integral ao curso de mestrado acadêmico interdisciplinar.

Detectou-se que os trabalhadores docentes EBTT analisados, chegaram à docência por diferentes caminhos em busca de realização profissional e pessoal, sendo: filhos de trabalhadores, alguns de pais analfabetos, outros provenientes da área rural, todos originários de regiões mais ou menos periféricas às cidades cuja trajetória pessoal traz essa busca como definidora das escolhas de formação e trabalho.

Caracterizam-se como pessoas que, conforme Leontiev (1972, 1978, 2004), defendem, significam e ressignificam a própria história, a partir de si e do trajeto percorrido e em trânsito, com base na atividade consciente do viver e em atividades momentâneas que se tornam principais. Trajetória em que o ser vai se constituindo aos poucos, compreendendo-se e buscando formas de interferir e redirecionar o próprio percurso.

Muitos se constituem da experiência concreta individual e coletiva, da consciência da própria categoria profissional por meio da qual querem se realizar. Assim, com base nessa consciência profissional, podem avançar, ainda que em meio a contradições, dada a perspectiva de adquirir consciência de pertencimento à categoria de trabalhadores docentes e, enfim, de pertencimento à classe trabalhadora.

Exemplificando, todos expressam o mesmo sentimento de realização no trabalho docente exercido no IFPR e voltado para o tipo de público atendido por essa instituição. M0 cita a própria experiência de constituição de consciência das ilusões do mercado da Engenharia e da Indústria; A07 observa o quanto pode interferir nas políticas públicas locais em prol da defesa do meio ambiente e da população local; S03 relata o grau de exploração sofrido nos trabalhos realizados na indústria (mesmo defendendo de forma incoerente com a própria experiência a educação para o mercado, vivenciando ainda de forma (in)consciente uma crise entre a significação social e a significação pessoal da educação profissional e do próprio trabalho docente), entre todos os outros, com seus exemplos também significativos.

Como assevera Duarte (2003), esses trabalhadores representam individualidades que buscam se colocar para si, ao chegarem à docência EBTT por diferentes caminhos, sendo i. engenheiros que veem na docência um espaço de atuação mais realizador e menos explorador de suas forças físicas e intelectuais; ii. licenciados que encontram um espaço para aprofundamento de estudos e ensino com melhores condições de trabalho em relação às escolas particulares e públicas estaduais e municipais. Todos esses são profissionais que veem as múltiplas possibilidades de atuação ofertadas pelo IFPR Campus Paranaguá, bem como o reconhecimento de suas trajetórias de formação e de trabalho.

Contudo, entre esses mesmos profissionais que compreendem o trabalho docente EBTT como possibilitador de enriquecimento referente às condições de

atuação por meio da DE; do trânsito entre níveis, eixos e modalidades; das relações entre ensino, pesquisa e extensão; da valorização salarial e condições de carreira, há a sensação de uma atuação solitária com poucas possibilidades de conexão com colegas, embora esse espaço pareça ofertar tantas delas.

Ao serem questionados sobre o significado pessoal da docência EBTT, apesar da percepção conjunta de que interesses pessoais se sobrepõem a interesses coletivos, a resposta comum entre todos foi que esse modelo de atuação possibilita uma oportunidade de relação com a produção e o desenvolvimento de conhecimento para si, colegas e alunos, além de incentivar uma interferência social mais ampla e mais integrada entre o coletivo de docentes, eixos, áreas, instituição e comunidade.

Nas experiências vivenciadas por aqueles que atuaram como docentes antes do ingresso no IFPR ou participaram como alunos na formação em nível superior, encontra-se uma comparação da própria atuação com a atuação de docentes do MS, distinguindo-se o que se compreende “lá e cá” como indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esses docentes, que percebem interesses pessoais se sobrepondo a interesses coletivos, apresentam, em comum, a justificativa de que tal percepção decorre das intensas condições dessa atuação, da quantidade de trabalhos e da habitual rotina plena de tarefas.

Quanto aos docentes que justificam a falta de condição de maior integração entre colegas com objetivos comuns de formação e entre eixos, níveis e modalidades, destaca-se sua percepção de que os elementos de controle do próprio trabalho não atuam como intensificadores do mesmo, pois, trabalham muito além do exigido em resoluções e portarias.

A explicação para essa atuação que supera o exigido pelas resoluções e portarias reside na dedicação à interferência significativa nos trajetos de formação dos seus alunos e à compreensão de impacto do trabalho pessoal em toda a comunidade local, colocadas por todos como relevantes em seus trabalhos.

Necessário se faz ressaltar o comentário de B08, quanto a, muitas vezes, intensificar o próprio trabalho para realizar coisas e tarefas que, a seu ver, outros

fariam de forma pouco produtiva, porque tal feito pode representar uma disputa entre pares por maior reconhecimento individual de competência técnica e intelectual.

Diante disso, ao se considerar o ambiente competitivo do espaço de trabalho em instituições com grande número de profissionais com o nível de formação encontrada no *campus*, fica evidenciada a possibilidade da precitada disputa. Não obstante, percebe-se, de forma velada, um aparente preconceito sobre formações, titulações e hierarquia entre essas formações e titulações em consonância ao já observado no capítulo dois, desta tese, sobre a significação social do trabalho docente.

Há se considerar também, o que Duarte (2003) alerta sobre a questão do egoísmo no contexto do sistema de mercado, ao observar que a origem do egocentrismo não está no interior do indivíduo, mas no contexto de alienação, impondo que ele concentre sua vida em torno de sua particularidade de existência para a satisfação de suas necessidades individuais.

Não se pode ignorar, contudo, entre esses docentes, o caso de E11, que percebe e atua de forma distinta da maioria, ao colocar a materialização de metas coletivas de seu eixo de atuação como fonte de realização pessoal. Esse caso específico ressalta a importância de se considerar o processo de formação de uma personalidade docente (MARTINS, 2001) de atuação EBTT, uma vez que as características dessa formação devem ser observadas com atenção, dada sua relevância.

E11 é morador da região onde atua, nasceu e foi criado no litoral paranaense, formando-se na área de Meio Ambiente, com a qual, desde a infância, cultivou significativa relação de afeto. Durante o próprio trajeto de formação pessoal, pôde transitar entre modalidades distintas de formação, cursando, ao mesmo tempo, Contabilidade e Magistério no ensino médio.

Depois, realizou uma formação complementar técnica na Marinha do Brasil, como marinheiro, aprofundando conhecimentos em disciplinas básicas de formação média. Fez cursinho pré-vestibular, concorreu e foi aprovado, logrando graduar-se em licenciatura na área de Biologia, em que também realizou mestrado. Ao fazer doutorado na área de Geografia, pôde compreender de forma mais ampla a primeira formação em Biologia.

Experienciou a atividade de professor em diversos níveis e modalidades de ensino e até produziu material didático interdisciplinar para o curso de formação docente em Ciências. O entrevistado E11, em questão, considera sua formação pessoal e profissional fundamental para sua atuação como docente no IFPR, uma vez que seu perfil foi lapidado para compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se com uma compreensão de produção do conhecimento mais integralizada.

Observa-se, ainda, que o docente E11 chegou a assumir a direção de ensino do Campus Paranaguá, no entanto, mesmo com toda essa compreensão da própria atuação, encontrou dificuldades em promover um trabalho mais integrado na equipe de docentes por ele coordenada, indicando haver uma prevalência de motivações pessoais específicas cujos conflitos não se mostram tão simples de se enfrentar.

Fatores que respondem à questão principal proposta nesse capítulo: **como profissionais com formações, tempo de serviço e experiências variados se constituem docentes EBTT e como significam essa docência.**

Assim, as questões propostas para reflexão “Que sentidos pessoais direcionaram os docentes EBTT a/na própria atuação? Que sentidos pessoais que esses trabalhadores docentes dão ao próprio trabalho? Como/(em que) esses sentidos convergem e divergem?” fazem com que se chegue à seguinte conclusão: não há um único sentido pessoal na docência EBTT, no IFPR Campus Paranaguá, mas há, a depender de como isso for realizado, a possibilidade da convergência de motivações pessoais e, quiçá, a constituição de um sentido (uma direção) dessa docência, nesse *campus*, a princípio, em eixos de formação, como o exemplo do ocorrido no Eixo de Meio Ambiente. Contudo, não se pode afirmar conclusivamente essa possibilidade no âmbito deste trabalho.

Referências

IFPR. **PDI 2014 a 2018**. Acesso em janeiro de 2019: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Versão-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>

IFPR Campus Paranaguá. **PPP 2012**. Acesso em janeiro de 2019: http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/Projeto-Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_21_jan_2013_final_com-numero-pag.pdf

IFPR. **RESOLUÇÃO 002/2009**. Acesso em janeiro de 2019: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao-002-2009.pdf>

IFPR. **PORTARIA 592/2012**. Acesso em janeiro de 2019: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/Portaria-592-Portaria-de-Perman%C3%Aancia-com-Anexo.pdf>

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3.^a ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LEONTIEV, A. N. **Sobre o desenvolvimento criativo de Vigotski**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. 28p. Disponível em <<http://www.marxists.org/>>. Publicado em 1989 como prefácio ao volume 3 das Obras Escolhidas de Vigotski, em inglês.

LEONTIEV, A. N. El hombre y la cultura. *apud* _____, KOSÍK, K.; LURIA, A. **El hombre nuevo**. Cap. 3. Barcelona: Martínez Roca S. A, Barcelona, 1969.

LEONTIEV, A. N. **El lenguaje y la razón humana**. Trad. Augusto Vidal Roget. 28p. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos S. A, s/d.

LEONTIEV, A. N. **Atividade e Consciência**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. 20p. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Publicado em russo na revista *Voprosy filosofii*, n.º 12, p. 129-140 (1972) e em inglês no livro *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético* (Moscou, 1977, p. 180-202).

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** (Coleção Formação de Professores) 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi compreender a “significação da docência EBTT”, mais especificamente a significação da docência EBTT no IFPR Campus Paranaguá.

Com base na Teoria da Atividade de Leontiev, observou-se como se constitui o processo de significação e que elementos compõem esse processo. Sustentando-se nessa compreensão, buscou-se levantar o significado da docência EBTT, a fim de compreender essa significação constituída em um dado espaço e contexto histórico com determinados sujeitos.

Não ignorando compor o quadro docente analisado, a busca por esse objetivo surgiu da necessidade pessoal da pesquisadora de compreender-se nesse quadro e em todo o contexto por ele constituído. O ingresso como docente no IFPR Campus Paranaguá em 2010, a participação do processo de construção da própria instituição de trabalho; a vivência, a experiência da greve docente de 2012 e os conflitos trazidos à tona por essa experiencição foram fatores que direcionaram o olhar para o objeto de pesquisa e motivaram a necessidade de compreensão da “significação da docência EBTT”.

O apoio da Teoria da Atividade possibilitou uma ampliação do horizonte de compreensão da questão proposta para investigação. Os instrumentos de análise de Leontiev (1972, 1977, 1978, 2001), de Duarte (2013) e de Martins (2001, 2015) fundamentaram o processo de interpretação, análise e compreensão desenvolvidos ao longo do trabalho empírico. Compreende-se, contudo, que o caminho de estudo, que foi intenso ao longo do processo de pesquisa, apresenta-se como o princípio de muitas outras pesquisas a serem feitas. Portanto, há a clareza do tanto a se compreender em relação à Teoria da Atividade e toda a riqueza teórica ofertada por ela.

Em especial, neste trabalho, ao se ter o foco direcionado para a compreensão da significação da docência EBTT, a Teoria da Atividade foi o principal fundamento para a apreensão dessa questão. Para isso, realizou-se um caminho: pesquisa documental, bibliográfica e empírica (observação do local da pesquisa, análise documental, conversa informal com gestores, realização de entrevistas

semiestruturadas com os docentes transitantes - que lecionam em vários níveis e modalidades em uma mesma instituição-).

A pesquisa empírica foi realizada em um instituto federal de criação recente, em um *campus* também recém-criado, cuja organização oferece a verticalização proposta de existência dos IFs (ofertando cursos em todos os níveis e modalidades, de médio técnico integrado a mestrado; PROEJA e EAD), cujos docentes são, na sua totalidade, recém-ingressos nesse tipo de docência e instituição.

No intuito de atender o objetivo geral da pesquisa, já apresentado, a busca se deu com a intenção de compreender uma questão central- **como docentes com distintas formações e experiências significam à docência EBTT e em que essas significações convergem e divergem entre si e com o significado social que se tem constituído a respeito dessa docência.**

Problemática que se apresenta em razão do contexto de criação dos IFs e da carreira EBTT, com base nas Leis n.º 11.892/2008, n.º11.784/2008 e n.º12.772/2012, e coloca em destaque o tema da Docência EBTT, objeto de pesquisa que tem se destacado, principalmente, no campo da Educação⁶¹.

Para se compreender a questão central proposta, primeiramente, desenvolveu-se o conceito de significação com base na Teoria da Atividade de Leontiev; e posteriormente, constituiu-se em um estudo documental, bibliográfico e empírico, o conceito de significado social da docência EBTT; levantou-se o significado objetivo de Trabalho Docente EBTT e desse trabalho no âmbito do IFPR Campus Paranaguá, local onde se buscou conhecer e analisar os significados da docência EBTT, suas convergências e divergências de significação.

Como principal objeto de análise, este estudo centrou-se no homem (seres humanos) e suas formas de compreender e agir no mundo; destarte, em suas formas de significação. Com base em uma compreensão de homem e de constituição de consciências e seus processos de significação. A busca foi por compreender esse processo, sustentando-se na tese de que a consciência não é algo dado *a priori* e nem é algo estanque, mas é resultado de um caminho que possibilita trânsito e

61 Como se pode observar, no levantamento realizado sobre trabalhos que discutem o tema Docência EBTT, conforme ANEXO I deste texto.

desenvolvimento. Não desconsiderando que esse desenvolvimento é complexo, não se dá em uma organização linear e pode ocorrer em contextos alienantes.

Com fulcro na percepção do papel da atividade na constituição das consciências e na observação do que compõe a atividade geral, do papel da atividade específica e da atividade principal, buscou-se compreender como se realizam os processos e suas significações, em vista de que, ao realizá-las, os sujeitos se realizam nelas, mesmo em contextos alienantes e contraditórios. Considerou-se, nessa observação, o fato de que os significados são formadores primordiais da consciência humana, com base na compreensão de que a consciência é resultante das relações homem – outro – meio, produzindo, em um processo sócio-histórico, coletivamente, significações sociais e, individualmente, sentidos pessoais.

Realizou-se este estudo, compreendendo que a teoria da atividade permite refletir sobre os significados sociais e sentidos pessoais conquistados por determinados objetos ao longo de seu processo sócio-histórico de configuração.

Fez-se isso, a partir de um aparato teórico, com o qual se procurou fazer uma análise crítica dessa configuração, assim, a primeira e principal busca do estudo foi compreender como se dá a constituição do significado objetivo da docência EBTT e, realizada essa análise, buscou-se compreender como se constituem os processos de significação dessa docência no âmbito do IFPR Campus Paranaguá.

Sustentando-se nas compreensões possibilitadas por Leontiev, produziu-se uma análise do processo de significação social da docência EBTT, por meio do levantamento e do estudo de percepções, de defesas e ações oriundas da academia, do espaço laboral, da legislação e de seu processo de elaboração.

Por meio de um estudo preliminar, observou-se que a docência EBTT nasceu sob um conflito de compreensões a respeito da produção de conhecimento no contexto do sistema capitalista. A academia, a associação que a representa e o governo (em conjunto com a instituição que aparentou representá-lo) mesmo parecendo lutar em posições opostas, convergiram quanto à compreensão a respeito da hierarquização e distinção de atividades docentes.

A docência EBTT, na percepção governamental, se mostra distinta da docência MS (Magistério Superior) não podendo compor uma única carreira. No entendimento do ANDES, se apresenta como uma docência de segunda categoria, “desconteudizada” e representante de interesses do mercado. Ao observar o espaço de oferta de ensino básico, técnico e tecnológico como espaço de mercantilização de conhecimento e desqualificação do trabalho docente. A academia, ao criticar essa docência, a apresenta como representação de um movimento de precarização, intensificação, fragmentação e esvaziamento do trabalho, por sofrer, segundo suas análises, os impactos de exploração capitalista de forma mais direta.

Realizada a compreensão do significado objetivo da docência EBTT, na perspectiva desses espaços, redirecionou-se o olhar para a constituição da significação dessa docência, no espaço de atuação do campus escolhido para análise, buscando se compreender os elementos que constituíam as significações (LEONTIEV, 1978); como se relacionavam com a constituição de “individualidades para si” (DUARTE, 2013); e como se constituíam “personalidades docentes” (MARTINS, 2015). Isto com o fim de compreender o ser docente EBTT e a constituição da significação pessoal para um trabalhador d/nessa docência.

Da análise da constituição das significações em Leontiev, 1978; a individualidade para si em Duarte, 2013; e, personalidade do professor em Martins, 2015; observou-se como as significações são constituídas, em que implica a/na constituição da individualidade para si, como elas se processam e relacionam com constituição da personalidade docente.

Compreendeu-se com o estudo da Teoria da Atividade, que os sentidos pessoais e a personalidade se constituem ao longo da existência individual, não sendo elementos constituídos *a priori*, mas em um processo de desenvolvimento ativo.

Por esse processo, o indivíduo ativo e consciente constitui-se como pessoa e desenvolve sua personalidade, mediante uma humanização contextualizada em dadas relações sociais em determinado tempo histórico, cujos sentidos pessoais são e vão sendo constituídos em relação aos outros indivíduos. no contexto dessas relações sociais. Portanto, ao serem compreendidas por esse indivíduo, essas relações podem ser alteradas, conforme possíveis condições pessoais e contextuais em níveis

distintos de alienação, principalmente, quando o sistema social, em que o indivíduo vive, é alienante, como no caso do sistema capitalista.

A constituição do sentido pessoal (LEONTIEV, 1978) resulta de uma capacidade humana: a sensibilidade, configurada historicamente, permitindo sentir, perceber e significar o mundo. Essa capacidade se apresenta em razão do próprio ato de sobrevivência do homem no meio em busca por atender às próprias necessidades nesse e desse existir.

Essa sensibilidade (do sentir, perceber, significar) é a fonte de orientação do agir do homem no mundo, criando um sentido, de acordo com as condições dessa existência em relação ao modo como o indivíduo age sobre a realidade concreta e, simultaneamente, sofre os efeitos dessa ação em determinado tempo e espaço, pois, à medida que vai tomando consciência do processo de viver, vai significando-o de um ponto de vista parcial da realidade e atuando nessa significação.

Por meio da análise dos sentidos pessoais da docência EBTT, Leontiev (1978; p.117 a p.124) observa que a vida do indivíduo distinta da vida da sociedade não “fala por si”, pois, o indivíduo não possui linguagem própria com significados desenvolvidos dentro dela, ou seja não desenvolve “fala” própria/independente.

Isto implica a existência de um processo “filtrado”⁶² de percepção dos fenômenos da realidade, que só pode ocorrer pela assimilação dos significados externamente “prontos” - significados, percepções, pontos de vista - obtidos do contato com uma ou outra forma de comunicação individual ou de massa.

O referido processo torna possível introduzir na consciência do indivíduo e impor-lhe representações e ideias distorcidas ou fantásticas, incluindo aquelas que não têm base em sua experiência de vida prática real, permitindo a produção de estereótipos resistentes, como qualquer estereótipo, que podem ser dissipados apenas em sérios confrontos na vida real. Evento que talvez não evite a desintegração da consciência ou de sua inadequação em si, podendo criar uma devastação capaz de se transformar em uma catástrofe psicológica.

62 Expressão da autora da tese, pela compreensão sobre a constituição do processo de percepção no conjunto do processo da significação.

Nesse tipo de situação, faz-se necessário proceder, na consciência do indivíduo, a uma reformulação dos significados pessoais subjetivos para outros significados mais adequados. A essa condição, Leontiev chama de crise (drama vivenciado no confronto da significação), que não é resolvida por escolhas entre significados, mas sim entre posições no espaço da realidade concreta.

Entende-se, assim, que, uma análise de processos de significação deve deter um olhar sobre a reformulação de significados pessoais em significados adequados (mais adequados), considerando-se que essa significação ocorra sob condições de luta na sociedade pela consciência das pessoas. Buscou-se, dessa forma, compreender que lutas travavam e em quais contextos de lutas estavam os docentes analisados. Isso com base na compreensão de que os indivíduos não se “posicionam” diante de uma certa “janela”, mostrando significados entre os quais eles têm uma escolha.

O entendimento que esses significados (representações, conceitos, idéias) não esperam passivamente por essa escolha; mas são “cavados” nas conexões que formam o círculo de seus contatos reais. E o conhecimento de que os indivíduos em determinadas circunstâncias da vida são forçados a fazer uma escolha, e que essa escolha não é entre significados, mas entre posições sociais em conflito, que são expressas e reconhecidas através desses significados. Permitiu compreender o ocorrido na greve de 2012, quando muitos dos professores analisados se posicionaram em defesa da Carreira Única, na grande maioria desconhecendo por completo o significado objetivo pelo qual lutavam, posicionavam-se em um lado da luta, o lado ao qual acreditavam pertencer, e o qual representava o ideal de docência que tinham como norte direcionador de sua luta.

Diante dessas compreensões e voltando o olhar para o processo de significação individual, a partir dos sentidos pessoais da docência EBTT, no Campus Paranaguá, buscou-se compreender o contexto onde essa significação tem-se realizado, observou-se o perfil dos docentes do *campus* e considerou-se o fato do trânsito entre níveis e modalidades educacionais como elemento importante de experimentação da atuação EBTT dos mesmos.

Observou-se que o trabalho docente EBTT, no IFPR Campus Paranaguá, configura-se em uma instituição de recente criação, sem uma história anterior de desenvolvimento de relações sociais e de trabalho no âmbito de uma docência que

tenha experienciado o trânsito entre níveis e modalidades educacionais, em um mesmo espaço, como o ocorrido em alguns dos “antigos” CEFETs, nos quais “nasceram” muitos dos atuais IFs. Ou seja, o trabalho docente EBTT no IFPR Campus Paranaguá, se configura conjuntamente à constituição da própria instituição, que é criada em 2008, quando os IFs passam a existir, segundo a Lei n.º 11.892/2008.

Ao se observar as condições atuais do Campus Paranaguá, percebeu-se que o mesmo se apresentava organizado e retratava a verticalização proposta na lei de criação dos IFs, elemento que foi considerado determinante na escolha do lugar de análise. O que possibilitou um olhar da perspectiva dos docentes que tem participado desse processo, e os processos de significação dessa docência, no âmbito desse campus.

O foco de análise foram os processos de significação dos trabalhadores docentes EBTT, na condição de trânsito, e suas percepções sobre a própria atuação. Levantou-se com isso, informações, e a partir delas, buscou-se compreender o trajeto de formação acadêmica e profissional, e o processo de integração à nova instituição (os docentes que participaram da pesquisa ou ingressaram no ano de criação da mesma: 2008, ou ingressaram após a criação). A partir dos dados levantados, buscou-se observar marcas comuns na trajetória, e no processo de integração à Instituição, além de convergências e divergências na significação da própria docência.

Observou-se pelo perfil dos entrevistados, que o trabalho docente EBTT no campus Paranaguá é exercido por profissionais dos mais variados ramos de formação, há bacharéis, tecnólogos e licenciados, atuando em disciplinas básicas e específicas dos cursos de formação média integral ao curso de mestrado acadêmico interdisciplinar.

Foi possível perceber que os trabalhadores docentes EBTT analisados chegaram à docência por diferentes caminhos, buscando realização profissional e pessoal. Filhos de trabalhadores, alguns de pais semianalfabetos, alguns provenientes da área rural, todos de regiões mais ou menos periféricas às cidades de origens; que tiveram em sua trajetória pessoal essa marca como definidora das escolhas de formação e trabalho. Pessoas que, como Leontiev (1972, 1978, 2004) defende, significam e ressignificam na própria história, a partir de si e de suas relações sociais, do trajeto percorrido e em trânsito, e nesse contexto, a partir da atividade consciente do

viver. Constituído-se condições de ir aos poucos compreendendo-se nesse trajeto e buscando formas de interferir e redirecionar o próprio percurso.

Na análise desses trajetos, foi possível observar que muitos constituem a partir da experiência concreta individual e coletiva a consciência da categoria profissional de docente à qual pertencem e com a qual querem realizar-se; e, a partir desta consciência profissional, podem avançar, ainda que com contradições, na perspectiva de adquirir consciência de pertencimento à categoria de trabalhadores docentes e, enfim, de pertencimento à classe trabalhadora.

Como visto no caso do docente que proveio da Engenharia Mecânica, ao citar a própria experiência de constituição de consciência das ilusões do mercado da Engenharia e da Indústria; ou como no caso do docente oceanógrafo, ao observar o quanto pode interferir nas políticas públicas locais em prol da defesa do meio ambiente e da população local; ou ainda, como o ocorrido com o docente-engenheiro, para o qual a docência foi primeiramente um “bico” durante a graduação, ao observar o grau de exploração sofrido nos trabalhos realizados na Indústria (mesmo defendendo de forma incoerente com a própria experiência a educação para o mercado, vivenciando ainda de forma (não)consciente uma crise entre a significação social e a significação pessoal da educação profissional e do próprio trabalho docente, ou seja mesmo vivendo uma crise de compreensão), entre todos os outros, com seus exemplos também significativos.

Sobre os caminhos que levaram os entrevistados à docência EBTT, observou-se que eles percorreram diferentes caminhos, os engenheiros vieram por considerar a docência um espaço de atuação mais realizador e menos explorador de suas forças físicas e intelectuais; os licenciados vieram em busca de um espaço para aprofundamento de estudos e ensino, com melhores condições de trabalho, que as encontradas em escolas particulares e públicas estaduais e municipais pelas quais passaram. Todos profissionais que viram na docência EBTT as múltiplas possibilidades de atuação ofertadas, no contexto do IFPR Campus Paranaguá. E que viram no reconhecimento de suas trajetórias de formação e trabalho um elemento de importante encaminhamento para essa escolha de atuação. Ou seja, como defendido em Duarte (2003), individualidades que buscaram, nos seus percursos de vida profissional se colocarem para si, mesmo em um contexto social alienante.

O estudo também possibilitou observar que entre esses mesmos profissionais havia a sensação de uma atuação solitária, com poucas possibilidades de conexão com colegas, isso em um espaço que se apresenta, em um primeiro olhar como rido em tantas possibilidades de conexão.

Observou-se ser comum entre a maioria dos entrevistados a percepção de que projetos pessoais se sobreponham à projetos coletivos. Apesar da clara percepção que esse modelo de atuação possibilitaria: uma oportunidade de relação com a produção e desenvolvimento de conhecimento para si, colegas e alunos e interferência social (em razão dessa atuação) mais ampla e mais integrada entre o coletivo de docentes, eixos, áreas, Instituição e comunidade; oportunidade citada por todos em suas entrevistas (quando questionados sobre o significado pessoal da docência EBTT).

Duarte (2013) pode ajudar na compreensão desse fato, na explicação de que o egocentrismo (o atendimento de si, em detrimento do outro) não está no interior do indivíduo, mas no contexto de alienação, o que impõe que o indivíduo se concentre em torno de sua singularidade de existência, na satisfação de suas próprias necessidades.

Esse autor observa que um sistema alienante contrapõe indivíduos, na luta pelo próprio existir, e impõe uma busca individual de sentido e orientação em direção ao próprio desenvolver-se para si. Ou seja, essa sensação de trabalho solitário não resulta apenas do ambiente de trabalho (o IFPR campus Paranaguá) que aparentemente permite múltiplas conexões entre eixos, cursos, níveis, disciplinas e colegas em projetos em comum, mas de um contexto mais amplo no qual todos se forjaram como trabalhadores e no qual ainda estão imersos, uma sociedade de mercado.

Observou-se, ainda, que entre esses docentes, que percebem projetos pessoais se sobrepondo a projetos coletivos, havia uma justificativa para essa situação a de que isso se dava em razão das intensas condições da atuação, a quantidade de trabalhos. Apesar de observarem que a rotina cotidiana atarefada não parecia resultar de elementos burocráticos de controle, intensificadores desse trabalho, mas de uma dedicação que todos colocaram como relevante em seus trabalhos: a interferência significativa nos trajetos de formação dos alunos que passam por eles e a compreensão do impacto do trabalho pessoal na comunidade local como um todo.

Uma observação que se considerou relevante de atenção, em relação ao individualismo observado no campus, foi levantada na entrevista da docente em Física,

que ao explicar porque intensificava o próprio trabalho, esclareceu que era para realizar coisas e tarefas que outros faziam de forma pouco produtiva, em seu olhar. Essa observação levantou a possibilidade de existir uma disputa entre pares por maior reconhecimento individual de competência técnica e intelectual. O que teria razão de ser, ao se considerar o ambiente competitivo que é o universo de profissionais com o nível de formação encontrada no Campus (em sua maioria mestres e doutores).

Observou-se também com a ajuda dessa entrevista, acima citada, a possibilidade de existir de forma velada um aparente preconceito sobre formações, titulações e hierarquias entre essas formações e titulações, o que não foge ao já observado quanto a questão histórica da constituição de hierarquias no contexto da produção de conteúdo, na divisão social entre aqueles que tem “competência” para pensar e os outros, consequente do modelo de divisão social do trabalho, no contexto do sistema capitalista.

Observou-se, que apesar da sensação de um trabalho solitário, há nas experiências vivenciadas por aqueles que ou atuaram ao longo da carreira, antes do ingresso no IFPR, como docentes, ou participaram como alunos na formação em nível superior uma impressão distinta das significações de formação integral e da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Ao perceber que os docentes entrevistados realizavam comparação entre a própria atuação e a atuação de docentes do magistério superior. Foi comum entre os entrevistados a percepção de uma distinção entre o que se compreende “lá (na Universidade) e cá (no Instituto)” como indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e possibilidades de produção e relação com conhecimentos de forma mais integrada.

Ou seja, apesar de não conseguirem conectar-se aos colegas em projetos comuns com frequência, apesar de sentirem-se solitários na própria atuação, veem nela uma condição ímpar no que tange ao elemento caracterizado como constituidor dos Institutos Federais e da docência EBTT a relação verticalizada entre níveis e modalidades de formação.

Há que se observar, ainda, que no contexto de todas as entrevistas, encontrou-se uma exceção, um docente que percebe e atua de forma distinta da maioria, um docente nativo do litoral. Ao colocar como fonte de realização pessoal a materialização de projetos e metas coletivas de seu eixo de atuação. Este caso

específico, ressaltou a importância de considerar como ocorreram os processos de formação desses docentes e nessa trama como uma personalidade docente (MARTINS, 2001) de atuação como EBTT se constituiu.

Com características próprias de um percurso de formação relevantes de serem consideradas, observou-se um perfil que foi lapidado para compreensão da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; um perfil que desde seu início, na formação pessoal se constituiu com uma compreensão de produção do conhecimento mais integralizada. Um docente que chegou a assumir a Direção de Ensino do Campus, e mesmo com toda essa compreensão da própria atuação encontrou dificuldades em promover um trabalho mais integrado entre a equipe de docentes por ele coordenada. O que denota observar que há uma prevalência de projetos pessoais se sobrepondo a projetos coletivos e que os conflitos dessa prevalência não sejam tão simples de se enfrentar.

Em todo esse percurso de análise descrito, cujo objetivo principal foi compreender a “significação da docência EBTT”, mais especificamente a significação da docência EBTT, no IFPR, Campus. Paranaguá. Na busca por pensar a problemática de **como docentes com distintas formações e experiências significam à docência EBTT e no que essas significações convergem e divergem entre si, e com o significado objetivo que se tem constituído a respeito dessa docência.** Foi possível concluir que o processo de significação da docência EBTT está atrelado ao percurso de formação pessoal e profissional de trabalhadores, que chegam a essa docência por distintos caminhos, mas em busca de melhores condições de trabalho e de existência pessoal.

Pessoas que se constituíram em distintas formações e com experiências de atuações diversas, mas que vivenciaram em seus trajetos a experiência da flexibilização em rotinas intensas de trabalho (os Engenheiros no contexto da Indústria, os professores no contexto da atuação em várias escolas e com muitas aulas), não percebendo, assim, na docência EBTT a flexibilização e a intensificação do trabalho como elementos representativos dessa docência em conformação com a crítica acadêmica realizada a esse trabalho, no que tange sua significação objetiva. E que quando questionadas em relação à compreensão da própria docência a significam como exemplo de integração e de exemplo significativo de indissociabilidade entre

Ensino, Pesquisa e Extensão, contrapondo-se ao sentido objetivo também apresentado pela crítica acadêmica.

Docentes que buscam constituir individualidades para si, que vivenciam conflitos de projetos pessoais em um ambiente que esses indivíduos reconhecem como possibilitador de múltiplas conexões, e com um nível de consciência de classe que os possibilita perceber o papel social que os mesmos têm na função da docência que exercem. Entretanto, individualidades ainda atreladas à dinâmica da concorrência (no âmbito das relações sociais mais amplas), imersas em uma concepção de uma hierarquia entre formações e titulações. Convergindo, dessa forma, com o sentido objetivo que se constituiu em nível social, sobre essas hierarquizações no contexto de divisão social do trabalho.

Portanto, como conclusão deste trabalho, o caminho empreendido nos permite defender a tese de que há convergências e divergências de significação da docência EBTT que devem ser observadas com maior atenção.

No processo de significação social da docência EBTT, apesar de existir um conflito relacionado a compreensões sobre produção de conhecimento no contexto do sistema capitalista (onde a flexibilidade e intensificação do trabalho docente são denunciadas), há uma convergência, no âmbito da academia, da associação que a representa e do Estado (conjuntamente a instituição que aparenta lhe representar), no que tange uma compreensão de hierarquização de docências.

E no processo de significação da docência EBTT, na perspectiva dos entrevistados, atrelado ao percurso de formação pessoal e profissional de trabalhadores, está a busca por essa docência em distintos caminhos, mas no intuito de obter melhores condições de trabalho e de existência pessoal. E nesse processo, a compreensão da flexibilidade e a intensificação da atividade docente EBTT é significada de forma distinta da denunciada pela crítica acadêmica.

Em percursos pessoais cuja experiência constituiu individualidades para si, que no contexto da atuação docente vivenciam conflitos de projetos pessoais, em um ambiente reconhecidamente possibilitador de múltiplas conexões; e com um nível de consciência que os possibilita perceber o papel social que os mesmos têm na função da docência que exercem.

Entretanto, ainda atrelados à dinâmica da concorrência (no âmbito das relações sociais mais amplas), e, em alguma maneira, relacionando-se à concepção de uma hierarquia entre formações e titulações (convergindo dessa forma com o sentido objetivo que se constituiu em nível social, sobre essas hierarquizações, no contexto de divisão social do trabalho).

REFERÊNCIAS

AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. **As Transformações do Trabalho Docente através da Produção Escrita da ANPED (1996-2009)**. 34ª ANPED, GT 09, Anais, Rio de Janeiro: UERJ, 2011. (1996-2009).

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3ª ed. rev. Campinas SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. (2012). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Livre-docência em Psicologia, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Bauru.

IFPR Campus Paranaguá. **PPP 2012**. Acesso em janeiro de 2019: http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/Projeto-Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_21_jan_2013_final_com-numero-pag.pdf

IFPR. **PDI 2014 a 2018**. Acesso em janeiro de 2019: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Versão-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>

IFPR. **PORTARIA n.º 592/2012**. Acesso em janeiro de 2019: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/Portaria-592-Portaria-de-Perman%C3%A2ncia-com-Anexo.pdf>

IFPR. **RESOLUÇÃO n.º 002/2009**. Acesso em janeiro de 2019: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao-002-2009.pdf>

JAMMAL PADILHA, R. F. S; LIMA FILHO, D. L. **A oferta de Educação Profissional Verticalizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que há de novo?** XI ANPEDSul, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ROSANA-DE-FÁTIMA-SILVEIRA-JAMMAL-PADILHA-DOMINGOS-LEITE-LIMA-FILHO.pdf Acesso em 21/11/2018

LEDA, D. B.; RIBEIRO, C. V. S; ÁVILA, S. F.O. **Representações do trabalho docente na ANPED: análise da produção científica** *apud*: VIII SEMINARIO DE LA RED ESTRADO, 2010, Lima. VIII SEMINARIO DE LA RED ESTRADO, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Atividade e Consciência**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. 20p. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Publicado em russo na revista Voprosy filosofii, n. 12, p. 129-140 (1972) e em inglês no livro Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético (Moscou, 1977, p. 180-202).

LEONTIEV, A. N. **El hombre y la cultura**. *apud*: _____, KOSÍK, K.; LURIA, A. El hombre nuevo. Cap. 3. Barcelona: Martínez Roca, S. A , 1969.

LEONTIEV, A. N. **El lenguaje y la razón humana**. Trad. Augusto Vidal Roget. 28p. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos S. A. s/d.

LEONTIEV, A. N. **Sobre o desenvolvimento criativo de Vigotski**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. 28p. Disponível em <<http://www.marxists.org/>>. Publicado em 1989 como prefácio ao volume 3 das Obras Escolhidas de Vigotski, em inglês.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs**. *apud* LIMA FILHO, Domingos Leite e TAVARES, Adilson Gil (orgs.). Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

_____; QUELUZ, G. L. **A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual**. Revista Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 10, n.º 1, p. 19-28, jan./jun. 2005.

MANCEBO, Deise. **Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente**. E d u c. S o c. [online]. 2007, vol. 28, n.º 99 [citado 2017-06-26], pp.466-482. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 01017330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200009>.

MARTINS, L.M. (2006). **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 20 de

setembro de 2011, <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>

MARTINS, L.M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARTINS, L.M. (2012). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese de Livre-docência em Psicologia, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Bauru.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano.** Coleção Formação de Professores. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MORAES, M. C. M. **Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty.** *Apud* MORAES, M. C. M. (org.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. **Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes.** *In:* Revista Educa^o. n.º 2(56) Porto Alegre: PUCRS, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna.** Cad. Pesq., São Paulo, v. 34, n.º 122, p. 337-357, aug. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200004>.

MOTA JUNIOR, W. P. **A Pesquisa em Trabalho Docente na ANPED: Um Estudo sobre a Produção do GT 09 no período de 2005-2008.** (Apresentação de Trabalho/ Comunicação). VIII Seminário Internacional Rede Estrado, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SHUARE, M. **A psicologia soviética meu olhar.** São Paulo: Editora Terracota, 2017.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. **Complexidade do Trabalho: Aportes sobre a Atividade Docente nos Institutos Federais.** *In:* X Seminário Internacional Rede Estrado, 2014, Salvador/BA. Anais do X Seminário Internacional Rede Estrado. v.1. Salvador/BA: UESB

ANEXO 1

TABELA 1 – TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA DOCÊNCIA EBTT

| TÍTULO | AUTOR | TIPO DO TRABALHO | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | ANO | OBJETIVO | CONCLUSÃO |
|---|-------------------------|------------------|--------------------------------|----------|------|---|--|
| 1. O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: O CASO DO IF SUDESTE MG – CAMPUS RIO POMBA | RAQUEL VIDIGAL SANTIAGO | DISSERTAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA | EDUCAÇÃO | 2015 | Compreender como se efetiva o trabalho docente dos professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica; de EBTT; de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. | Verificou-se que, a partir da implantação e expansão da rede federal de educação profissional, o cenário de atuação dos professores EBTT do Campus Rio Pomba torna-se diversificado, abrangendo várias áreas como pesquisa, extensão e gestão, além das atividades de ensino. Nessa instituição, alcança também diferentes níveis e modalidades, compreendendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (educação propedêutica e técnica), o Ensino Superior em seus variados níveis e modalidades (bacharelados, licenciatura, tecnólogo e pós-graduação: especialização e mestrado) e em projetos e programas como o PRONATEC e EAD, que oferecem cursos de formação inicial para o trabalho. Assim, os referidos professores atendem também a distintos perfis de alunos. Esse amplo cenário contribui para a intensificação do trabalho docente e para a diminuição do tempo dedicado às atividades de ensino. Os docentes EBTT não têm formação pedagógica específica para atuar no magistério da educação básica, técnica e tecnológica, sendo os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula oriundos dos saberes adquiridos em sua |

| | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-------------|--|-------------------------|-------------|--|--|
| | | | | | | | <p>trajetória pessoal, acadêmica e das experiências profissionais anteriores ao magistério e na vivência da própria profissão. Dessa forma, as práticas de ensino se diferenciam de acordo com cada profissional, estando em fase de estruturação e consolidação. Quanto às condições de trabalho na instituição, foi evidenciado que os professores as classificam como razoáveis e boas, mesmo havendo uma disparidade referente à infraestrutura entre os departamentos acadêmicos do Campus Rio Pomba. Esses docentes integram um grupo de pessoas que busca ascender de classe por meio de conquistas acadêmicas, profissionais e sociais. Segundo depoimento dos mesmos, ainda não há um reconhecimento social da profissão no cenário nacional, porém os docentes estão satisfeitos com a carreira e pretendem aposentar-se nela.</p> |
| <p>2. TENSÕES E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA – EBTT</p> | <p>JOCELAINE OLIVEIRA DOS SANTOS</p> | <p>TESE</p> | <p>UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS</p> | <p>CIÊNCIAS SOCIAIS</p> | <p>2016</p> | <p>Configurar uma pesquisa a fim de contribuir para a compreensão das dinâmicas identitárias no âmbito institucional e profissional. Com base nesse trabalho e na análise da sua atuação, procura-se ampliar a discussão necessária sobre o objeto das identidades docentes. Pretende-se, também, possibilitar um entrecruzamento teórico para a noção de processos identitários, necessários à compreensão da profissão referente. Vislumbra-se, ainda dentro das expectativas, contribuir com as discussões sobre a formação de professores,</p> | <p>Para atingir os objetivos, construiu-se um <i>corpus</i> de análise discursiva pela coleta de dados. Esta se fez pela observação participante, análise documental e entrevista compreensiva, a fim de construir três categorias analíticas: instituição ornitorrinca, docências incertas e futuro flutuante que, juntas, ajudaram a elucidar a questão central do estudo.</p> |

| | | | | | | | |
|--|----------------------------|-------------|--|----------|------|---|---|
| | | | | | | especialmente para Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. | |
| 3. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFNMG CAMPUS JANUÁRIA | WANDERSON PEREIRA ARAUJO | DISSERTAÇÃO | UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | EDUCAÇÃO | 2014 | <p>Analisar como é desenvolvida a proposta de formação docente para os professores do EBTT, mediante análise das políticas educacionais que a norteiam no âmbito da EPT; identificar sujeitos que desenvolvem essa docência no IFNMG Campus Januária; analisar como se dá a formação desses docentes para desenvolver o seu trabalho; analisar a concepção de docência que fundamenta essa formação; identificar como o referido professor concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente; analisar a forma como os respectivos professores das diversas áreas de formação acadêmica, adquirem os saberes específicos da docência para a EPT.</p> | <p>Constatou-se que a estrutura da EPT IFNMG, em larga medida, atende a um projeto educacional complexo cuja finalidade contribui para a reprodução da ordem e cujas impressões extraídas do real apontam não só a contradição em relação à formação de professores, mas também, em relação ao fazer docente. As atividades docentes são desenvolvidas, em sua maioria, alinhadas aos preceitos da pedagogia do capital que não esconde suas intencionalidades tanto em relação às propostas e ações de formação de professores quanto à formação do indivíduo em suas diversas dimensões. A docência aparece como mediação de determinado processo social, que expressa e transmite, nesse caso, a educação como instrumentalização de mão de obra, voltada para a reprodução ampliada do capital.</p> |
| 4. RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO: IMPACTOS SOBRE A CARREIRA E O TRABALHO DOCENTE | ECLEA VANESSA CANEI BACCIN | TESE | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | EDUCAÇÃO | 2018 | <p>Pesquisar sobre o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) como certificação das práticas docentes e do exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico visando à concessão de uma equivalência à Retribuição por Titulação (RT) para fins de percepção remuneratória. Fazer uma abordagem das determinações dessa política a fim de compreender os interesses que fundamentaram sua</p> | <p>Diante da disseminação de uma nova concepção de educação e de trabalho por meio de reformas no projeto dos IFs, verificou-se seu impacto no trabalho docente com desdobramentos na carreira sob a lógica da individualização e da meritocracia. Por essa perspectiva, o RSC deve ser concebido como parte de um conjunto de políticas mais amplas que há muito tempo estão sendo direcionadas para a</p> |

| | | | | | | | |
|--|------------------------------------|--------------------|---|-----------------|-------------|--|---|
| | | | | | | <p>elaboração, analisando-se a conjuntura econômica e política na qual a reestruturação da carreira está inserida.</p> | <p>educação de forma geral e, em especial, para a carreira docente. Mais do que um mecanismo de certificação das práticas, é um dispositivo político que atua sobre o trabalho e tem repercussões e desdobramentos no percurso do docente em sua carreira. O processo de criação e implementação da política do RSC gerou resistências e conflitos entre o governo e os sindicatos da categoria e entre os próprios professores dentro de suas instituições.</p> <p>Considerou-se que o RSC se destaca pelo seu caráter político de promotor de consentimento ativo (GRAMSCI, 1978) e, nesse sentido, essa política visa desmobilizar e fragmentar a categoria em termos de sua consciência e solidariedade de classe, quebrando, assim, a isonomia salarial.</p> |
| <p>5. POLÍTICAS PÚBLICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE QUANTO À REGULAMENTAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOCENTE</p> | <p>RICARDO AUGUSTO NUNES PRADO</p> | <p>DISSERTAÇÃO</p> | <p>FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ</p> | <p>EDUCAÇÃO</p> | <p>2013</p> | <p>Analisar as condições de trabalho dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), à luz da legislação vigente, quanto à distribuição da carga horária docente. Os objetivos específicos foram assim delineados: resgatar o histórico do Colégio Técnico de Teresina (CTT) em sua relação com a educação profissional de nível técnico no Brasil; descrever e analisar as normativas que tratam da carga horária de trabalho dos docentes do EBTT em âmbito federal e local; investigar se a carga horária docente praticada no CTT observa os instrumentos normativos nacionais e locais e identificar e problematizar as</p> | <p>Os resultados da pesquisa indicam que a reforma da educação profissional implementada a partir dos anos 90 solidificou a dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, concretizado pelo Decreto n.º 2.208/97. Com o início do governo Lula, a política educacional visou superar a dualidade estrutural do ensino, pelo Decreto n.º 5.154/04, que restaurou a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica. Porém, mesmo diante da tentativa de implementar uma educação profissional politécnica, a política</p> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------|------------------------------------|----------|------|--|--|
| | | | | | | variáveis que intervêm na sua atribuição em sala de aula. | educacional continuou a ser definida pelas regras de mercado, impingindo ao ensino profissionalizante a tarefa de promover a formação de mão de obra apta para atender às necessidades do empresariado. Os professores da carreira do EBTT passaram a ser cada vez mais cobrados para fazer frente à formação desses trabalhadores, sendo sobrecarregados pela expansão de matrículas muito superior à expansão das respectivas funções na rede federal de ensino profissionalizante. |
| 6. LUDICIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE DOCENTES DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES | FERNANDA ALMEIDA PEREIRA | TESE | UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA | EDUCAÇÃO | 2017 | Delinear o modo como a ludicidade é referida na constituição da profissionalidade entre cinco docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) em uma creche universitária da rede federal de ensino na cidade do Salvador, Bahia. | A tese defendida nessa pesquisa versa sobre a presença da ludicidade na forma como as professoras constroem e mobilizam os saberes profissionais necessários à docência na Educação Infantil. Como principal resultado, constatou-se que a ludicidade não se restringe ao ensino, tampouco ao período da infância, estando presente de forma transversal, constituindo e interligando os variados saberes docentes construídos da experiência ao longo dos anos na formação continuada e da ambiência profissional das referidas docentes. |
| 7. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROEJA: FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES | NARA MOREIRA | DISSERTAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | EDUCAÇÃO | 2017 | Compreender o processo de construção da identidade profissional dos docentes da carreira EBTT que atuaram no PROEJA no município de Uberlândia. | O estudo evidenciou que o grupo de docentes analisado é composto na maioria por pessoas do sexo masculino, bacharéis e com pouca formação em cursos <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> na área de Educação. Embora os docentes tenham formação pós-graduada |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | <p>em mestrado e doutorado, eles relataram que esses cursos não subsidiavam o trabalho docente, pois o foco é específico na área de conhecimento da sua formação inicial. Nenhum docente cuja formação inicial foi por um curso de bacharelado possui formação na área de Educação. Tal fato sinaliza que os professores bacharéis que lecionam no PROEJA não buscam formação específica para sua atividade-fim, a docência. Percebe-se que os professores, apesar de enaltecem a necessidade de ações formativas, de fato, pouco procuram imergirem nas questões próprias da profissão. No entanto, eles se revelaram sensíveis às histórias de vida e de superação dos estudantes e apontaram indícios de um trabalho pautado no voluntarismo no PROEJA. Os docentes afirmaram também que o fato de lecionarem no referido programa os faz repensar sua atuação em outros níveis de ensino. As narrativas evidenciaram que os saberes da docência são construídos e mobilizados pela experiência com práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de tentativas de acertos. Em relação às práticas pedagógicas, eles ainda relataram que reproduzem práticas vivenciadas como estudantes, baseados na lembrança dos seus bons e maus professores, enfocando a transmissão do conhecimento. Esse trabalho apresentou a intrincada relação entre</p> |
|--|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | | | |
|--|---------------------------|-------------|--|----------|------|---|---|
| | | | | | | | formação, saberes docentes e concepções de práticas pedagógicas que condicionam e validam o processo de construção da identidade profissional docente. Além disso, evidenciou as marcas impressas por um movimento próprio de se fazer o professor que se quer ser. |
| 8. ENTRE INTENÇÕES E AÇÕES: OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO | ANA LUCIA DE PINNA MENDEZ | DISSERTAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE | EDUCAÇÃO | 2015 | Conhecer os sentidos que as professoras e os professores atribuem às atividades de formação continuada das quais participam nessa escola. | Destacaram-se a importância atribuída pelos docentes da referida escola às relações de alteridade estabelecidas entre adultos e crianças, à reflexão desenvolvida entre os pares sobre as práticas pedagógicas em diálogo com as teorias que inspiram os estudos sobre Educação Infantil e à prática cotidiana como formadora. Desse estudo, resultaram apontamentos para algumas questões evidenciadas como necessárias à manutenção da excelência do trabalho pedagógico inovador desenvolvido ao longo da história da EEI-UFRJ. Abordou-se, principalmente, a abertura de código de vagas para o quadro de docentes do EBTT e o estreitamento das relações com a Faculdade de Educação e com o Colégio de Aplicação da UFRJ. |
| 9. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO): UM ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES DO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL | ANDRESSA GRAZIELE BRANDT | DISSERTAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | EDUCAÇÃO | 2014 | Investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC – Campus Rio do Sul. | Por se tratar de um estudo de caso, as vozes dos educadores relataram contribuições e recomendações para o Programa de Formação, sinalizando ser importante e necessária a institucionalização de um Programa de Formação Continuada pela PROEN no IFC, pois ela é um direito do |

| | | | | | | | |
|---|------------------------------|------|---|----------|------|---|--|
| | | | | | | | professor. Há também a necessidade de novas pesquisas e estudos sobre políticas públicas de formação dos professores do EBTT, as quais precisam ser criadas pelos órgãos nacionais, como a SETEC/MEC, para que esse direito não fique só eternizado na legislação educacional nacional além de abranger os saberes e a identidade dos professores dos IFs. |
| 10. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES SOBRE "SER PROFESSOR" NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA | ANNA CAROLINA SALGADO JARDIM | TESE | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO | EDUCAÇÃO | 2018 | Compreender as representações sociais de professores e gestores de um IF sobre "ser professor", considerando o contexto histórico-social em que tais representações foram constituídas. Nesse sentido, o objetivo também é analisar as representações sociais dos gestores e dos professores de um IF sobre ser professor na instituição, levando em conta sua atuação em diversos níveis de ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão. Além disso, articular as análises realizadas de forma a permitir a compreensão de como se revela a profissionalidade docente na instituição | Os resultados demonstram que o núcleo figurativo das representações sociais sobre "ser professor" no IFSP está centrado na palavra desafiador. O campo de representação é marcado por afetos cuja conotação é predominantemente positiva, revelando que "ser professor" no IF remete à imagem de qualidade. A afetividade presente nos discursos verbais e escritos dos professores e gestores conduz à atitude responsável e comprometida do grupo estudado para com a sua atuação no IF, evidenciando com clareza a função identitária das representações sociais desveladas. Observou-se ainda que a informação, nesse estudo, é atrelada ao conhecimento, que, por vezes, mostra-se desnivelado nos aspectos objetivos constituintes da profissionalidade do professor do EBTT. Ao investigar as dimensões das representações sociais dos gestores e dos professores sobre ser professor no citado instituto, analisando seu conteúdo e estrutura, bem |

| | | | | | | | |
|--|---------------------------|-------------|---|----------|------|---|---|
| | | | | | | | como seus processos de objetivação e ancoragem, desvelaram-se importantes aspectos da profissionalidade do professor EBTT. Detectaram-se, assim, caminhos para novas pesquisas e para a reflexão sobre as demandas de formação continuada de docentes. |
| 11. PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA (EBTTS) NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS PALMAS/PR | MELANIA DALLA COSTA | DISSERTAÇÃO | UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA | EDUCAÇÃO | 2017 | Avaliar a influência da capacitação profissional dos respectivos docentes sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, bem como nos índices de aprovação/reprovação das turmas mediante um estudo de caso no Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. | Foram analisados 13(treze) diários de classe de docentes da instituição, detectando-se que metade dos professores possuíam quatro (4) ou mais ementas, que não estavam diretamente relacionadas com o seu aproveitamento. De igual maneira, 50% dos docentes apresentou índices de reprovação maiores de 25%, sendo a evasão escolar a principal causa. Ficou evidente que uma atuação docente de qualidade abrange diferentes processos: adequada formação pedagógica; valorização profissional; vocação para a profissão e infraestrutura escolar. Portanto, a formação pedagógica deve observar a realidade das salas de aulas e o fortalecimento das políticas formativas e educacionais. |
| 12. GERENCIALISMO EDUCACIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ | ELISANGELA FERREIRA FLORO | TESE | UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA) | EDUCAÇÃO | 2016 | Investigar se as mudanças na estrutura gerencial do IFCE estão causando gradual intensificação e precarização do trabalho docente. | Constatou-se que os impactos do gerencialismo educacional não atingem os docentes da mesma forma, levando uma parcela deles a considerar que a intensificação do trabalho e a perda da autonomia são problemas isolados e que assim devem ser resolvidos. Além disto, a reestruturação da carreira EBTT não aumentou seu <i>status</i> profissional, pois |

| | | | | | | | |
|---|---------------|-------------|--|-----------------------------|------|--|---|
| | | | | | | | ainda são vistos como profissionais mais ligados ao pragmatismo da área técnica e tecnológica do que vinculados à área acadêmica. Não obstante, eles são cobrados pelos sistemas de avaliação a desempenhar trabalhos muito similares aos docentes das universidades, o que precariza ainda mais suas condições de trabalho pela intensificação de atribuições. |
| 13. O RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA E AS NOVAS QUALIFICAÇÕES DOCENTES | LARISSA FABRE | DISSERTAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA | 2017 | Analisar a procura de continuidade das qualificações pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), público-alvo do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). | Ficou claro que os docentes percebem o apoio da gestão do IFSC para a continuidade das suas qualificações. Porém, houve apontamentos relevantes para o aprimoramento dessa política institucional. |

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

ANEXO II

Tabela 2 – características gerais dos entrevistados

| ENTREVISTADO | ÁREA/FORMAÇÃO | EIXO/CURSO | DESCRIÇÃO |
|--------------|-------------------------------|----------------------------|--|
| M01. | ENGENHARIA | EIXO MANUTENÇÃO INDUSTRIAL | <p>Pouca experiência anterior (ao ingresso no IF) na docência (menos de 1 ano)</p> <p>Professor em Atividade no Campus Paranaguá do Instituto Federal do Paraná graduou-se em Engenharia Mecânica em 1992 pela Universidade Federal do Paraná. Trabalhou em várias atividades: Na Indústria, em áreas de Manutenção, Produção Mecânica, Instalações de Equipamentos; no Comércio na área de Vendas e em Serviço na área de Atendimento ao Cliente. Terminou seu Mestrado na área de Ciência Térmica na Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 2008 com a dissertação: " Estudo Comparativo entre Modelos de Simulação de Transferência de Calor e Umidade ". Em 2009, finalizou o bacharelado e a licenciatura em Física pela Universidade Federal do Paraná. Em 2011, gradua-se também em tecnólogo em Gestão Pública pelo IFPR. Desde 2008, é professor 40 h em dedicação exclusiva no IFPR, Campus Paranaguá.</p> <p>Em 2018, está finalizando doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na área de Ciência Térmica. (Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| P02. EIXO | CIÊNCIA SOCIAL ANTROPOLOGA | CIENCIAS SOCIAIS/HUMANAS | <p>Com experiência anterior na docência</p> <p>Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de</p> |

| | | | |
|------|------------|----------------------------|---|
| | | | <p>Santa Catarina/UFSC, atuando junto aos grupos de pesquisa NAUI - Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural e GESTO - Grupo de Estudo em Oralidade e Performance. Desenvolveu diferentes projetos na área do patrimônio cultural, enquanto consultora PRODOC/Unesco, em coordenação de pesquisas em processos de INRC/Iphan (Inventário Nacional de Referências Culturais), e na instrução do registro do fandango caiçara como patrimônio cultural brasileiro. É docente do Instituto Federal do Paraná, estando como coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências Sociais nesta instituição. Atualmente está finalizando a tese de doutorado intitulada: "Pelas cordas da viola, nas curvas da rabeça: Uma etnografia dos movimentos de fazer musical caiçara". (Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| S03. | ENGENHEIRO | EIXO MANUTENÇÃO INDUSTRIAL | <p>Com experiência anterior na docência nos vários níveis e modalidades</p> <p>Possui graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Paraná (2004), especialização em Gestão da Manufatura pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2007) e mestrado em Manufatura pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente (2018) é professor do Instituto Federal do Paraná e doutorando em Manufatura pela Universidade Federal do Paraná. (Texto informado pelo docente no lattes)</p> |

| | | | |
|------|--------------------------------|-------------------------------|---|
| | | | |
| C04. | MATEMÁTICA | EIXO MATEMÁTICA | <p>Com experiência anterior na docência Ensino Superior</p> <p>Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1990), Especialização em Didática do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1991), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1999) e Doutorado em Métodos Numéricos, área programação matemática, pela Universidade Federal do Paraná (2007). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Álgebra Vetorial, Geometria Analítica, Álgebra linear e Cálculo Diferencial e Integral, atuando também nos seguintes temas: objetos educacionais para métodos numéricos, repositório, usabilidade, learning objects for Numerical Method, applets e reusability. Atual coordenadora do Curso de Especialização Latos Sensu em Matemática Computacional aplicada à Educação.</p> <p>(Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| F05. | CIÊNCIA SOCIAL - ANTRÓPOLOGA – | EIXO CIÊNCIAS SOCIAIS/HUMANAS | <p>Pouca experiência anterior (ao ingresso no IF), menos de 1 ano</p> <p>Possui graduação em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Paraná (2007), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (2013) e atualmente cursa especialização em Cinema com ênfase em Produção na Faculdade de Artes do Paraná (Unespar). Foi assistente de pesquisa em projeto de elaboração de laudo antropológico para</p> |

| | | | |
|------|-------------------|--------------------|--|
| | | | <p>titulação de território de comunidade quilombola no Paraná. Atuou profissionalmente na área de planejamento urbano e rural e também foi servidora federal na Funai entre os anos de 2012-2013 tendo trabalhado com as populações Mbyá Guarani e Kaingang em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Ministrou o módulo de Etnologia Indígena no curso de Especialização em Antropologia Cultural da PUCPR em 2014. Atualmente é professora no Instituto Federal do Paraná no campus Paranaguá. (Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| A06. | EDUCAÇÃO FÍSICA – | EIXO LINGUAGENS | <p>Com experiência anterior na docência Ensino Fundamental Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná(2016). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná(2010). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Lazer. Pesquisadora do GEPLC- Grupo de Estudos e Pesquisas em espaços lazer e cidade (2004-atual). Secretária Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - PR gestão (2011-2012). Atualmente professora do IFPR Instituto Federal do Paraná.(2012) (Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| A07. | OCEANOGRAFIA – | EIXO MEIO AMBIENTE | <p>Pouca experiência anterior na docência (anterior ao IF) Possui graduação em Oceanografia pela Universidade Federal do Paraná (2004), Mestrado em Gestão Costeira e de Águas</p> |

| | | | |
|------|----------|--------|---|
| | | | <p>(Water and Coastal Management), pelo programa Erasmus Mundus, Universidad de Cádiz (2007) e Doutorado em Sistemas Costeiros e Oceânicos pela Universidade Federal do Paraná (2017). Atualmente é professor do Instituto Federal do Paraná. Coordenador do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, com experiência na área de Oceanografia, com ênfase em gestão costeira integrada, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão costeira integrada, lixo marinho, desenvolvimento sustentável, impactos ambientais sobre ambientes costeiros. (Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| B08. | FÍSICA – | FÍSICA | <p>Com experiência anterior na docência nos diversos níveis</p> <p>Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Física pela Universidade Federal do Paraná (1999). Mestrado em Física pelo Programa de Pós-Graduação em Física da Universidade Federal do Paraná (2002) e Doutorado em Engenharia de Materiais pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais da Universidade Federal do Paraná (2007) e em Ciência de Materiais pela Université de Paris VI (2007). PósDoutorado pela Universidade Federal do Paraná, encerrado em 2008. Tem experiência de pesquisa na área de Física, com ênfase em Materiais Magnéticos e Spintrônica, atuando principalmente nos seguintes temas: sistemas híbridos, eletrodeposição, materiais magnéticos, superfícies e interfaces. Atualmente é servidora pública no Campus Paranaguá do Instituto Federal do Paraná, desde setembro de 2008, desenvolvendo</p> |

| | | | |
|------|--------------|------------------|---|
| | | | trabalhos na área de ensino de Física e formação de professores na área de Física, atuando em disciplinas e projetos no curso Superior de Licenciatura em Física deste campus. (Texto informado pelo docente no lattes) |
| G09. | ENGENHARIA – | EIXO INFORMÁTICA | <p>Nenhuma experiência docente anterior ao IF</p> <p>Possui graduação em Engenharia de Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2005) e mestrado em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012). Atualmente está cursando doutorado em Informática na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação (Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| J10. | FÍSICA – | FÍSICA | <p>Com experiência anterior na docência Ensino Fundamental e Médio</p> <p>Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2001), mestrado em Física pela Universidade Federal do Paraná (2004) e doutorado em Física pela Universidade Federal do Paraná (2008). Tem experiência na área de Física, com ênfase em Física da Matéria Condensada atuando principalmente nos seguintes temas: sistemas dinâmicos, catracas Brownianas, dissipação de energia, potencial assimétrico, transporte de partículas, Levy walks e caos clássico. Nos últimos</p> |

| | | | |
|-----|--------------|--------------------|---|
| | | | <p>anos se dedicou a projetos ligados ao ensino de física para estudantes do ensino médio e superior, atuando principalmente na formação de professores de física. No período de 09/2012-05/2015 foi coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Capes no IFPR Campus Paranaguá. Atualmente desenvolve um projeto de pesquisa voltado ao estudo e análise da dinâmica de populações ecológicas e epidemiologia.</p> <p>(Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| E11 | . BIOLOGIA – | EIXO MEIO AMBIENTE | <p>Com experiência anterior na docência nos diversos níveis</p> <p>Possui graduação em Ciências Biológicas (1995), mestrado em Botânica (1997) e doutorado em Geografia (2011) todos na Universidade Federal do Paraná. Foi professor do ensino médio e superior de instituições públicas e privadas do Município de Paranaguá (PR). Atualmente é professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR) campus Paranaguá, nos cursos de nível técnico, graduação e pós-graduação (lato sensu) do eixo de recursos naturais e meio ambiente e no programa de mestrado em Ciência Tecnologia e Sociedade do campus Paranaguá do IFPR. Tem desenvolvido pesquisas na área de ecologia e planejamento da paisagem urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade ambiental e planejamento urbano. (Texto informado pelo docente no lattes)</p> |

| | | | |
|------|-----------|-------------------------|---|
| R12. | FILOSOFIA | – EIXO CIENCIAS HUMANAS | <p>Com experiência anterior na docência Ensino Superior</p> <p>Professor do Instituto de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR - Campus Paranaguá. Graduado em Filosofia Licenciatura Plena pela Faculdades Franciscanas - FAFRA (1997), mestre em Filosofia pela Pontifícia Università Gregoriana / Roma - Itália - PUG (2005). Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale dos Sinos UNISINOS (2012). Tem experiência na área de Filosofia Medieval, Filosofia Contemporânea, Introdução à filosofia, Ética, Antropologia Filosófica, Filosofia Política, Metafísica e Direitos Humanos. Desenvolve pesquisa ligada à Filosofia Latino Americana.</p> <p>(Texto informado pelo docente no lattes)</p> |
| C13. | FÍSICA – | FÍSICA | <p>Com experiência anterior na docência ensino Fundamental e Médio</p> <p>Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Paraná (2006) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus Paranaguá. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de física e desenvolvimento profissional docente.</p> <p>(Texto informado pelo docente no lattes)</p> |

Fonte: produzida pela autora da tese, com base em informações fornecidas no Lattes dos entrevistados.

ANEXO III

Roteiro

- 1) Situar a data da entrevista e o docente entrevistado
- 2) Explicar o tema do trabalho e motivo da entrevista
- 3) Anunciar os tópicos que serão abordados na conversa:
 - Trajetória, ingresso na docência e no IFPR
 - Rotina de trabalho no IFPR
 - Relações de trabalho com colegas de área/eixo e demais áreas e eixos
 - Relações de trabalho em comum
 - Carreira e RSC
 - Significado de EBTT
 - Relevância e realização no trabalho como EBTT

Questões da Entrevista

- 1) Conte-me um pouco de sua trajetória de formação escolar, acadêmica e de atuação profissional.
- 2) Como ocorreu seu ingresso na docência? Por quê?
- 3) Como ocorreu seu ingresso na docência no IFPR e por quê?
- 4) Como é organizada sua rotina de trabalho no IFPR? A Resolução n.º 002/2009, que trata da distribuição de seu trabalho, interfere na organização de sua rotina?
- 5) Como você se relaciona com os demais colegas de área/eixo, áreas e eixos, realiza trabalhos em comum e encontra dificuldades de realização de trabalhos em comum e de relações?
- 6) Como a regulamentação de carreira e RSC interferem em sua rotina de organização do próprio trabalho? Por quê?
- 7) Você já acessou a RSC? Por quê?
- 8) O que você considera relevante em seu trabalho?
- 9) Em que você mais se realiza como EBTT?
- 10) O que significa ser EBTT para você?