

**ENTRE A PAIXÃO E O ACASO: IDENTIDADE DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO DO IFRN**

Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva Aliança
Wigna Eriony Aparecida de Moraes Lustosa | Francisco das Chagas da Silva Souza

RESUMO

A identidade docente é uma mescla da composição social, pessoal e cognitiva. Ela permeia a vida pessoal, a formação e a atuação do professor, a fim de assumir uma configuração própria do sujeito. Nosso objetivo é compreender como os professores de educação profissional e tecnológica do ensino médio integrado à educação profissional do IFRN narram a constituição de sua identidade docente. Foram entrevistados 27 professores distribuídos por três *campi* da região metropolitana de Natal. As categorias de análise foram pensadas a partir das orientações de Bogdan e Biklen (1994). Foram elas: *percepção sobre a formação para a docência; relação prévia com a docência e momentos-charneira*. Essas três categorias nos ajudam a compreender aspectos da identidade dos docentes entrevistados, cada uma deixando entrever os desenhos das tramas narradas. A primeira nos dá pistas sobre como cada professor relaciona sua própria formação e sua atuação profissional; a segunda nos indica os caminhos traçados antes da opção pela docência; a terceira nos permite confrontar esses caminhos anteriores e os hoje percorridos.

Palavras-chave: Identidade docente. Educação Profissional. Narrativa de si.

ENTRE A PAIXÃO E O ACASO: IDENTIDADE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN

1 INTRODUÇÃO

Formação e identidade docente são temas recorrentes na produção de conhecimento em Educação. Trata-se, entretanto, de pesquisas que geralmente não se direcionam à formação e à identidade docente no âmbito da educação profissional. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorrida nos últimos dez anos tem contribuído para evidenciar a necessidade de compreender como se dão esses processos formativos e identitários dentro da Educação Profissional (EP). Afinal, a EP constitui uma oferta educacional plena de especificidades que demandam um olhar analítico. Assim, este trabalho busca elucidar aspectos relativos à identidade de professores da EP e colaborar para a produção de conhecimento acerca desse nicho educacional tão peculiar.

Esta é uma investigação de abordagem qualitativa e usaremos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para Bauer e Gaskell (2004), a entrevista qualitativa proporciona ao pesquisador a compreensão minuciosa de como os sujeitos entrevistados interagem com a situação em que se inserem – posto que leva-se em conta a própria narrativa do sujeito. Mas o objetivo da pesquisa qualitativa não é simplesmente escutar histórias e opiniões de pessoas, e sim explorá-las e compreender as diferentes representações sobre o tema abordado.

Este artigo está dividido em três partes: primeiro explicamos como se deram as escolhas metodológicas adotadas; em seguida detalhamos o aporte teórico relacionado a identidade docente que utilizamos; por último estão as análises das entrevistas de acordo com as categorias elencadas.

2 SOBRE A METODOLOGIA

Nosso *corpus* é constituído das transcrições de vinte e sete entrevistas¹ realizadas em três *campi* do IFRN, sendo dois situados na cidade de Natal (*campus* Natal-Central e *campus* Zona Norte) e um pertencente à região metropolitana de Natal (*campus* Parnamirim). Um aspecto da amplitude nas respostas coletadas é a formação acadêmica inicial. Como se sabe, mesmo no Ensino Médio Integrado os Institutos Federais têm em seus quadros professores sem formação docente inicial (bacharéis e tecnólogos), geralmente por um motivo prático: não há licenciaturas para as chamadas disciplinas técnicas (aquelas da formação profissional específica). Já para as disciplinas de formação geral os professores em geral são licenciados (excetuando-se alguns professores que ingressaram antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

As categorias de análise foram pensadas a partir das orientações de Bogdan e Biklen (1994). Para os autores, importa que as categorias emergjam da leitura do material coletado (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 221). Fizemos as devidas adaptações ao passo-a-passo sugerido (BOGDAN E BIKLEN, 1994, pp. 233-238) e procedemos da seguinte forma: (1) leitura preliminar de todo o material, com o objetivo de iniciarmos nossa aproximação; (2) releitura buscando elencar categorias preliminares referentes à identidade docente; (3) redução das categorias preliminares até chegarmos às mais relevantes; (4) etiquetagem das categorias e marcação do material. Elegemos afinal as três categorias mais recorrentes como aquelas eu seriam abordadas neste

¹ Com vistas à preservação do anonimato de todos os entrevistados que colaboraram com esta pesquisa, as falas citadas não são identificadas ou relacionadas a qualquer *campus* ou núcleo curricular.

estudo. Foram elas: percepção sobre a formação para a docência; relação prévia com a docência e momentos-charneira.

3 A IDENTIDADE DOCENTE

Interessa-nos aqui direcionar nossa discussão aos aspectos que evidenciam a questão da identidade docente, fazendo-nos compreender a formação docente através de questionamentos como “o que me tornou professor? Que caminhos de vida me levaram à docência?” Para isso, demos voz aos professores para compreender um pouco de sua trajetória de vida pessoal e profissional, no intuito de compreender seus processos formativos.

Para Tardif (2002, p. 239), “a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional”. Assim, a formação da identidade dos professores é bastante influenciada pela maneira como estes se veem e se sentem no processo formativo. Dessa forma, ele consegue enxergar como se construiu enquanto docente, que professor foi, que professor é e como ele quer ser. Como afirma Bauman (2005, p.17), “[...] a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha”, ela pode modificar-se de acordo com o que o sujeito escolhe como caminho, que decisões toma e como se comporta diante das situações. Experiências vivenciadas na formação enquanto ser social se constituem como identificações que deixam marcas no processo formativo, portanto não podemos falar de uma identidade docente livre de aspectos coletivos e individuais. Para Pimenta (2007, p.19),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Podemos identificar, no âmbito da identidade docente, que existem aspectos positivos e negativos que marcam a trajetória formativa dos professores. Salgado e Antezana (2013, p. 27) já discutem que momentos singulares e chave na formação dos sujeitos direcionam para uma identidade positiva, que são percebidas pelo desejo de saber do professor, de querer qualificar-se, renovar seu ensino, de contribuir para a formação dos alunos e de acreditar que seu trabalho pode cooperar para a mudanças na sociedade.

4 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Tendo em vista a relevância da narrativa de si para a constituição e compreensão da identidade subjetiva, buscamos compreender a identidade docente a partir de seus relatos sobre a docência. Afinal, essa identidade não se resume à formação ou à titulação: a identidade docente é entretecida pelos fios da história pessoal, acadêmica e profissional, perpassada por vieses afetivos e relativos à realidade objetiva, à necessidade de produção da própria existência. A narrativa é esse tear em que o sujeito tece sua história e deixa entrever sua identidade na trama. Assim cada categoria remete a uma configuração que vai surgindo no tecido. A primeira categoria

analisada foi *percepção sobre a formação para a docência*. Como uma das perguntas no roteiro das entrevistas era bem direta a esse respeito (“Você considera necessária uma formação específica para ser docente?”), todos os vinte e sete respondentes se manifestaram a respeito.

Um dado que nos chamou a atenção diante das respostas foi a presença de um sentimento dual em relação à formação docente inicial (licenciatura). A maioria dos professores (dezesesseis, precisamente) foram categóricos em dizer que sim; apenas um professor, no entanto, foi firme em dizer que não. Ora, como então se posicionam os outros dez?

A dualidade a que nos referimos diz respeito a uma modalização no discurso do respondente no momento em que ele responde à pergunta em questão. São respostas que se iniciam com uma negação, mas em algum momento concordam; ou então são respostas que começam concordando, mas mudam de perspectiva; uma terceira vertente é representada por sujeitos que tecem comentários a respeito da (falta de) formação docente inicial mas em nenhum momento deixam claro se a consideram ou não necessária.

Seguem algumas respostas que ilustram essa dualidade. Grifamos os trechos que contradizem o posicionamento inicial:

“Bom, talvez não seja necessário, mas... quando você tem esse conhecimento facilita muito o seu desenvolvimento em sala de aula. Então eu acredito que *é imprescindível, é importante sim.*”

“Eu acho que uma formação específica vai contribuir, mas ela, pra mim ela não é um pré-requisito obrigatório, eu acho que não é obrigatório, mas certamente deve contribuir. [...] Por não ter essa formação específica da licenciatura, eu não me considero incapaz, ou menos habilitado em certos aspectos do que um licenciado, *mas certamente existem experiência e conhecimentos que devem contribuir, sim, nesse sentido, eu acho que sim. [...] provável deficiência que os não licenciados, os bacharéis, têm.* Qual é essa provável deficiência? Eu confesso que eu não sei bem isso, eu não sei.”

“Veja bem... é complexo isso, é complexo. Porque também tem essa questão da vocação, que mesmo quem não faz licenciatura... quem faz licenciatura pode ir muito bem, como eu, não ter a vocação pra docência. E também tem aquelas pessoas que não fazem e tem vocação, né? [...] Mas, eu não sei. Acho que, talvez, *acho que sim, sim, respondendo à pergunta de forma objetiva, sim.*”

O curioso nesses depoimentos é que os entrevistados parecem construir seu posicionamento *no momento* em que são questionados a respeito na (falta de) necessidade da licenciatura para o professor. É o dizer-se que constitui a realidade de cada um. Algumas das respostas de professores licenciados indicam que eles reconhecem o mérito de sua formação inicial mas parecem não querer desmerecer a atuação de seus colegas bacharéis e tecnólogos – cuja prática reconhecem como relevante e bem conduzida, como no trecho abaixo:

“Eu acho que é fundamental você dar uma formação mais específica – *mas eu também acho que tem muitas pessoas que não tiveram a formação específica e que têm aquele feeling, também, aquela sensibilidade* para poder também estar desenvolvendo.”

Já algumas respostas de professores não licenciados sinalizam o caminho inverso. Como eles se reconhecem como professores mesmo não tendo a “licença”, eles tendem a atribuir a capacitação para a docência a uma força cujo controle lhes escapa (vocação, gosto, vontade, destino); entretanto, não desejam desconsiderar aqueles colegas que, ao contrário, dedicaram anos de suas vidas à formação específica para a profissão docente. Até porque, em muitos casos,

esses colegas licenciados eram os próprios entrevistadores. Então, esses entrevistados defendem a importância de *alguma* formação (não necessariamente a licenciatura), recorrendo inclusive a processos formativos pelos quais eles mesmos passaram ou à falta que esses processos formativos fazem:

“Eu não tive, mas eu sinto falta, e olhe que eu venho dessa área de humanas e eu ainda tenho um pouquinho de traquejo com algumas questões, mas eu acho que é bastante necessário.”

“É... por ser da área técnica, por estar na área onde se tem muito engenheiro, bacharel, eu acredito que, para lecionar, sim, é necessário. Pelo menos alguma preparação, um curso. Apesar de considerar também que dar aula é um dom.”

“Não, eu acho que não precisa ser não, agora algumas situações de sala de aula, se eu não tivesse feito esse curso talvez eu tivesse dificuldade.”

Quanto às respostas que concordaram com a necessidade de formação específica para a docência, nós podemos perceber que a concordância acontece em dois eixos distintos, porém complementares: um eixo pragmático e outro político. Os respondentes representados abaixo percebem uma dimensão pragmática muito clara e objetiva a respeito da formação docente:

“É, eu acredito que sim, porque você dar aula, você tratar com... você quando é técnico, você formado em outro nível, mesmo técnico, técnico, você trabalha com equipamento, você não trabalha com pessoas, entendeu?”

“Com certeza. [...] E acho que precisa, eu acho, não, tenho certeza de que precisa. Existem várias disciplinas, várias cadeiras que são importantes. Mesmo eu tendo dito que a qualidade não era o que eu pensava, mas tem coisas, tem professores, houve leituras que foram importantes para a minha formação profissional.”

“Eu tenho certeza absoluta... eu não tinha condição de dar aula não tinha nenhuma condição de dar aula, eu tinha condição de ministrar, digamos assim cursos curtos. Aula eu não tinha...”

O eixo político revela que muitos professores reconhecem a necessidade de formação não apenas por questões práticas, mas por outras questões relativas, inclusive, ao debate da profissionalização docente:

“Todo mundo é professor, todo mundo fala sobre profissão de professor, todo mundo mete o bedelho onde não deve, enfim... Aí, é um complicador, porque, todo mundo faz cirurgia? Todo mundo constrói casa? Eles têm saberes específicos, nós temos também.”

“Acho, eu acho importante, eu acho importante. A gente sente um pouco a diferença na discussão, na fala desses professores que não têm uma formação... de licenciatura... uma forma mais, talvez, um olhar diferente, uma postura diferente. Um tratar diferente.”

“Não é só assim, ‘tem a formação, quem quiser... Quem não quiser, beleza.’ *Mas, a gente não tem que se especializar? Então, não é quem quiser. É uma obrigação. É questão de ética.* Cada um tem que entender que tá nesse âmbito, tem que aprender sobre isso.”

A segunda categoria analisada foi relação *prévia com a docência*. Ela diz respeito a como os respondentes se relacionavam com a ideia da docência antes de optarem definitivamente por ela. Boa parte dos respondentes não se manifestou a esse respeito. Das dezesseis ocorrências, oito se referem a uma relação positiva (como, por exemplo, sujeitos que foram monitores na universidade ou que gostavam de ensinar seus colegas), três a uma relação negativa (sujeitos que queriam seguir qualquer profissão, exceto a docente, até a ocorrência de um “divisor de águas” que os fizesse mudar o rumo), seis não manifestam nem gosto nem repulsa e uma ocorrência diz respeito a uma respondente que tinha uma relação positiva que depois se tornou negativa.

Num primeiro instante pode parecer que as experiências positivas dizem respeito aos licenciados e as demais aos não-licenciados. Entretanto, isso não se confirma. Os relatos abaixo são de professores com licenciatura:

“É, até a graduação eu não tinha esse pensamento não, inclusive eu corria. Corria léguas disso.”

“Quando eu ainda fazia o bacharelado eu não me via de modo algum como professor. Eu sempre achava que ser professor exigia uma habilidade, uma competência de comunicação, de ser capaz de se expor e falar, uma competência que eu não tinha e jamais me imaginava tendo isso.”

Os trechos acima são de respondentes que ingressaram no bacharelado antes de migrarem para a licenciatura. Percebemos que no primeiro há explicitamente um compromisso com a ideia de não considerar a docência como possível profissão. O segundo trecho traz também um pouco disso, mas de uma maneira mais cuidadosa e reflexiva. O que afasta o respondente não é uma repulsa pela atividade docente, mas antes um senso de responsabilidade tamanho que ele não se via à altura do desafio de ser professor. Fica claro que professores licenciados, assim como os não-licenciados, passam por momentos em que a docência não figura entre seus sonhos profissionais.

Seguem agora trechos de respondentes bacharéis e/ou tecnólogos para quem a docência foi sempre vista com bons olhos:

“Minha mãe e meu pai são professores e eu fui educado muito nisso.”

“Eu sempre gostei de ajudar, eu sempre era monitor quando era aluno das disciplinas. Pra mim aquilo era voluntário e prazerosa essa ideia. Pois passava conhecimento e aprendia, né, o natural do processo.”

“Olha, na verdade eu sempre quis ser professor. Uma das áreas que eu queria seguir era a área de Matemática. Mas, pela influência da escola, da família... eu não queria dizer que não me foi permitido fazer matemática, mas eu fui orientado a fazer também uma coisa que eu gostava na época, que era informática.”

O primeiro trecho revela um respondente que tinha uma relação positiva com a docência mesmo antes dela se tornar uma possibilidade profissional, por causa do convívio familiar. O

segundo também se via bastante confortável desempenhando atividades que ele atribui à rotina docente – aqui não se trata de influência externa, mas de um caminho de autodescoberta. Já o terceiro é se destaca bastante pela peculiaridade do narrado. O respondente tivera, desde sempre, o anseio de se tornar professor. Tinha inclusive uma área do conhecimento favorita na qual ele gostaria de atuar. Entretanto, o que inferimos, é que elementos externos (“influência da escola, da família”) advertiram o respondente *contra* a busca desse alvo. O próprio respondente diz “eu não queria usar a palavra que eu não fui permitido fazer matemática” – ou seja, em algum nível foi exatamente o que ele sentiu – que não lhe seria permitido ser professor de matemática. Migrou para a área de TI, que também lhe agradava.

A terceira e última categoria analisada aqui é *momentos-charneira*. Um momento charneira, ou momento-dobradiça, é constituído, segundo Josso (2010), por um acontecimento ou uma experiência a partir da qual a história de vida do indivíduo toma um rumo diferente do que vinha tomando, um “divisor de águas”. Interessa-nos, portanto, compreender como a trajetória profissional do sujeito sai do curso anterior e se redireciona rumo à docência. Esta categoria vem após *relação prévia com a docência* porque queremos justamente mostrar em que momento a ideia da docência foi transformada ou consolidada nas vidas dos respondentes. A leitura das transcrições nos permitiu identificar três eixos gerais dentro desta categoria: (1) momentos-charneira em que a decisão pela docência foi tomada, predominantemente, por motivações afetivas²; (2) decisões em que pesaram mais os fatores objetivos; (3) relatos segundo os quais a opção pela docência não foi exatamente uma decisão refletida, pensada, elaborada. Ela “foi acontecendo”. O respondente, por vezes, se aproximou da docência por uma oportunidade que surgiu sem que ele procurasse. Há relatos segundo os quais *a docência escolheu o respondente*, numa perspectiva coerente com a ideia de vocação.

Um respondente relatou um processo tanto afetivo quanto “involuntário”, digamos assim. Seguem alguns trechos do primeiro eixo:

“Resumindo, o que me motivou foi, primeiro, as olimpíadas de matemática, a paixão pela disciplina; e também pelo fato de admirar a prática de professores, não só o professor Fulano, mas em todo meu desenrolar eu sempre fui observador, e *tive várias práticas que me deixaram motivados, onde pensei é isso que eu quero pra minha vida, é dar aula*.”

“[...] ela perguntou ‘Ô, Fulano³, a gente tá precisando de professor de geografia, você quer ter essa experiência?’ E ela... eu gostei da oportunidade de lecionar. E eu já nesse contato – era bem imaturo mesmo, devia ter 20 anos, 21 anos de idade mas eu *já notei que era o que eu queria ser mesmo, professor, me identifiquei muito*.”

“E aí, no mestrado, né, tem aquela atividade que é estágio de docência. Foi nela que realmente despertou. *Quando eu entrei numa turma grande para dar aula de engenharia de computação... eu gostei*.”

O primeiro relato revela um caminho direcionado para a docência desde a Educação Básica. A paixão por uma determinada área do conhecimento se aliou à inspiração advinda da prática de bons professores, professores marcantes. Já o segundo trecho é de um respondente que tinha uma certa inclinação para o estudo de geografia e pensou em se tornar professor, mas

2 Entendemos que o afeto perpassa toda ação humana. Aqui a distinção é feita entre uma prevalência de aspectos afetivos *na narrativa* do respondente. Ou seja, na medida em que ele ou ela (se) conta.

3 Os nomes citados foram trocados pelo termo Fulano para evitar a identificação dos respondentes

ainda titubeava mesmo dentro da licenciatura. Tanto que cogitou a possibilidade de deixar a licenciatura em geografia pelo bacharelado em direito. O que o impediu de seguir nesse plano foi a primeira experiência vivida como professor. O prazer advindo da prática de sala de aula foi determinante para que o respondente fizesse da docência sua profissão, definitivamente. Por sua vez, o terceiro depoimento foi dado por um respondente que foi *seduzido* pela atividade docente já na pós-graduação. Esse é provavelmente um dos fatores pelos quais ele não cursou uma licenciatura: quando a docência se lhe apresentou, o respondente já era bacharel e buscava a verticalização dos estudos – não cabendo nos seus planos de vida o retorno a uma graduação. O segundo eixo (prevalência dos aspectos objetivos) será representado pelos seguintes trechos:

“Quando eu voltei [de uma viagem de estudos ao exterior], prestei a prova do concurso do Instituto Federal e desde 2011.2 que eu sou professor do Instituto.”

“Ó, vamos fazer o seguinte: a gente tenta uma vaga no Rio grande do Norte pra ser professor de redes, alguma coisa assim.”

O primeiro trecho revela que a opção pela docência aconteceu de maneira pragmática. Pelo relato, o respondente demonstra ter prestado o concurso para o IFRN com a ideia de produzir a própria existência, de assumir um dado posto de trabalho – que calhou de ser no serviço público e na docência. O segundo é de um professor que residia em outro estado e trabalhava na sua área de formação. Sua esposa passou num concurso público no Rio Grande do Norte e eles passaram a administrar o casamento à distância. Surgiu, então, o desejo de terem filhos: estarem juntos passou a ser o objetivo primordial. Houve, então, a possibilidade de concurso público para professor de redes. O respondente passou na prova e atua como docente desde então. Aqui, mesmo havendo um componente afetivo importantíssimo na mudança de direção profissional (o desejo da paternidade), a docência passa a ser um alvo a partir de condições objetivas (a necessidade de encontrar um emprego no Rio Grande do Norte).

Os professores que conferem suas trajetórias profissionais à vontade do acaso ou à vocação irresistível muitas vezes narram suas histórias de modo a suavizar os traços de sua passividade, atribuindo à sua opção pela docência um caráter de encantamento (no sentido weberiano):

“Acho que *foi ela que me escolheu, na verdade*, foi um... *não foram tantas escolhas determinantes, né, da minha parte...* eu terminei o mestrado, cursei graduação e mestrado numa sequência única e ao terminar o mestrado houve a possibilidade de um concurso para substituto lá na UFPB, né, e eu acabei passando nesse concurso.”

“Bom, *como na vida a gente não escolhe nada, né, a gente pensa que escolhe. Na verdade nós somos escolhidos.* É... enquanto estudante, enquanto aluno, eu nunca tinha pensado em lecionar, muito pelo contrário, né... terminei minha faculdade e fui pra iniciativa privada. Então eu trabalhei muito tempo em uma multinacional e estava nessa multinacional quando surgiu esse concurso.”

“É... penso que... *vocação, mesmo.* Vocação, gostar de... no caso a minha primeira licenciatura foi em educação física. Eu gostava muito de, né, gostava de exercícios, então foi interesse pelas práticas corporais.”

Percebemos, dentro mesmo dos trechos selecionados, a contradição entre o encantamento (que teria conduzido os sujeitos à sala de aula) e a narrativa subsequente, que revela claramente

o aspecto objetivo da opção pela docência. No primeiro caso, o sujeito *fez* um concurso para ser docente universitário. Entretanto, a expressão com que ele narra o evento é “eu acabei passando nesse concurso”, atribuindo um caráter aleatório ao acontecimento. A segunda narrativa vai numa direção semelhante. A decisão de aceitar o trabalho de professor *coube ao respondente*, que teve *sim* papel ativo no processo de se tornar docente. Uma escolha feita provavelmente com o intuito de ter um emprego, de se manter, uma escolha feita com critérios objetivos que aqui são omitidos. O sujeito narra sua chegada à profissão docente de maneira que pareça especial e mágica.

O mesmo acontece no último trecho, que apresenta um chamado sobrenatural (“vocaçãõ”) como justificativa para sua opção pela docência. Este sujeito conta a seguir que optou pela licenciatura por causa das “práticas corporais”; mais adiante ele revela que foi para outra licenciatura motivado novamente pela área do conhecimento daquela licenciatura, não pelo desejo de ser professor. Avançando na sua narrativa ele deixa claro que diante de sua formação, a docência era o caminho que as condições objetivas apontavam para que o sujeito pudesse produzir sua existência. Assim, observamos que nem todos os professores que optam pela docência por questões objetivas e sem muita reflexão se dão conta disso ou se sentem confortáveis com isso, de modo que revestem sua trajetória de uma aura de encantamento. Entretanto isso não aconteceu com todos os respondentes, como se pode observar no trecho abaixo:

“Oportunidade. Oportunidade que surgiu. A partir do momento que eu comecei também a orientar os meus técnicos lá na empresa que eu trabalhava (e estagiários também, que tinha uns dois estagiários lá, de desenvolvimento de programação), assim, cada vez mais... eu tinha uma facilidade de orientá-los, coisas técnicas, e como surgiram oportunidades de lecionar... eu fui, abracei e tal... assim, desde então nunca mais saí, sempre teve uma oportunidade.”

Este professor deixa muito claro que as oportunidades de trabalho na docência surgiam, por mais que ele não as buscasse diretamente, e ele se deixou levar por esses caminhos. Mais adiante em sua narrativa, o respondente afirma que, apesar de ser bastante apaixonado pela atividade profissional que desenvolvia anteriormente, optou pela docência definitivamente ao passar no concurso do IFRN. Não era sua escolha primordial, mas a mais conveniente. A docência surge, na narrativa deste respondente, como um elemento sedutor.

As três categorias trabalhadas aqui nos ajudam a compreender aspectos da identidade dos docentes entrevistados, cada uma deixando entrever os desenhos das tramas narradas. Uma nos dá pistas sobre como cada professor relaciona sua própria formação e sua atuação profissional; outra nos indica os caminhos traçados antes da opção pela docência; a terceira nos permite confrontar esses caminhos anteriores e os hoje percorridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre identidade docente na Educação Profissional tem muitas léguas a serem percorridas. Com a ampla gama de formação dos seus professores (licenciados, técnicos de nível superior, engenheiros, administradores de empresa, analistas de sistema, etc.), o desafio que se apresenta fica ainda maior.

Entendemos que o modelo das ciências sociais que requer um caráter nomotético, generalizante, não seja suficiente para compreender a constituição identitária de um grupo social tão diverso. Por isso trouxemos o trabalho com narrativas de si como aporte teórico e de metodologia. Por meio do recorte do plural manifesto no singular, cada narrativa permite a compreensão não apenas de si mesma, mas também do universo em que se dá. Apesar do método de coleta

de dados não ter sido propriamente uma entrevista narrativa, entendemos que toda narrativa é uma narrativa de si. Toda narrativa nos revela seu narrador.

Um elemento bastante recorrente às narrativas analisadas é a ausência de planos de mudança profissional. À exceção de um, nenhum professor manifestou a possibilidade de deixar de ser professor. De alguma forma, por algum caminho, a docência seduziu esses sujeitos. Nessa sedução devem pesar muitos fatores, de ordem objetiva e subjetiva. A estabilidade do serviço público, as condições de trabalho e o plano de carreira certamente contam; a valorização social do “professor do IF”, o relacionamento com os alunos e colegas, a consciência de trabalhar para um bem social comum e a possibilidade de prosseguir estudando também. Tenham sonhado com a docência desde a infância, se apaixonado por ela já adultos ou aceitado a docência como um ganha-pão possível, esses professores se renderam ao ofício de professor, assumindo um relacionamento com ele até que a aposentadoria os separe. Tenha sido um casamento por amor ou por conveniência, entendemos, após este trabalho, que é um casamento feito para durar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

IFRN/Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. **Organização Didática do IFRN**. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/>>. Natal/RN: IFRN, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulos, 2010.

PIMENTA, Selma G.; **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

SALGADO, María Adelina Castañeda; ANTEZANA, Cecilia Salomé Navia. Identidades docentes: experiencias y modos de identificación en la formación. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: Questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 27-41.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.