

Educação Profissional
FIC Proeja Graduação Subsequente
Técnico **Inovação** Médio
Integrado Empreendedorismo
Trabalho Pós-Graduação **Alunos**
Projetos Laboratório Jovem
EPT Coordenação Produtividade
Pibic Tecnológico TCC **Ciência** Avaliação
Bacharelado Comunidade Estágio ...



**PRÁTICAS DOCENTES
DOS PROFESSORES INICIANTES DO
ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO:
uma constituição múltipla**

RAYSSA MARTINS DE SOUSA NEVES

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

RAYSSA MARTINS DE SOUSA NEVES

**PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTE DO ENSINO BÁSICO,
TÉCNICO E TECNOLÓGICO: uma constituição múltipla**

São Leopoldo

2022

RAYSSA MARTINS DE SOUSA NEVES

**AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTE DO ENSINO
BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: uma constituição múltipla**

Tese apresentada como requisito final para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2022

N518p Neves, Rayssa Martins de Sousa.
Práticas docentes dos professores iniciantes do ensino básico, técnico e tecnológico: uma constituição múltipla / Rayssa Martins de Sousa Neves. – 2022.
204 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
“Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”

1. Docentes. 2. EBTT. 3. Educação profissional. 4. Educação tecnológica. 5. Professor iniciante. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

**AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO
BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: uma constituição múltipla**

Tese apresentada como requisito final para
obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

APROVADA EM

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (orientadora) – UNISINOS

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – UFPel

Profa. Dra. Renata Porcher Scherer – IFSul

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira – UNISINOS

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias Da Silva – UNISINOS

À minha mamãe Madalena e ao meu papai Edmilson, por seus amores e apoio incondicional.

É CHEGADA A HORA DE AGRADECER...

A Deus pelo milagre da vida e por capacitar-me com a sabedoria e com a resiliência necessárias para a concretização desta tese.

Aos professores iniciantes do EBTT do IFMA, que, gentilmente, compartilharam comigo suas vivências acerca de suas práticas docentes. Seus relatos colaboraram com a tecitura desta rede discursiva que resultou nessa Tese.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), em especial ao *Campus* São Luís Maracaná, por ter assegurado a realização desta pesquisa, por meio da autorização do afastamento de minhas atividades profissionais e incentivo financeiro.

À professora Elí Terezinha Henn Fabris, por ter me escolhido para ser sua orientanda. Agradeço a confiança, conselhos e toda paciência durante meu processo de doutoramento. É um exemplo de simplicidade, compreensão e competência. Que eu sempre possa contar com sua amizade, pois sem isso não conseguiria chegar até aqui.

Às professoras Maria Isabel da Cunha e Renata Porcher Scherer e aos professores Maurício dos Santos Ferreira e Roberto Rafael Dias da Silva por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa desta tese, que dedicaram seu precioso tempo para a leitura atenta e minuciosa dos meus escritos e pelas contribuições, direcionamentos e conhecimentos ofertados de forma a melhor qualificar este estudo.

A Marita Redin, Gilvani, Lucina e Heitor, Marcelo, Michelle e Júlia, Andreia e André por, em algum momento da minha estada no Rio Grande do Sul, fazerem de suas casas a minha morada.

Aos meus queridos pais, irmãos, cunhadas e sobrinhos Rômulo Filho e Raul Baldez que estiveram comigo nessa caminhada.

Ao meu ex-marido Leonardo Santos, pela colaboração e incentivo durante o momento inicial da minha trajetória no Doutorado.

À Márcia Roberta pela amizade que construímos desde o dia que nos conhecemos na nossa matrícula no Curso de Pedagogia... Amiga, você não exerce o magistério, mas sempre será minha professora favorita.

À Fernanda Pereira por toda amizade, orações e palavras sábias durante todo esse meu processo de doutorado.

À minha amiga e colega de turma do doutorado Rosane Sasset por sempre me incentivar e se preocupar comigo.

Aos colegas e amigos do grupo de orientação de pesquisa e do GIPEDI pela receptividade e por dividirem comigo muito mais que conhecimento e aprendizado, mas companheirismo e afetos.

Aos meus amigos estudantes da Unisinos: Lucas Caregnato, Lucas Braga, Fulgêncio Muchisse, Andréia Antich e Deise Enzweiler pelas alegrias e trocas de incentivos compartilhados.

Aos professores, professoras, colegas e demais funcionários (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNISINOS, em especial, ao Coordenador do Curso, Prof. Rodrigo Manoel Dias da Silva, a ex-secretária do PPG, Loinir e as secretárias atuais, Daiana e Gabriela pelo atendimento sempre prestativo e eficiente.

Aos amigos e amigas da Casa Cardoner: Rosane, Fernanda, Ruy, Antônio Neto, Antônio Jorlan, Ademir, Poliana, Júlio, Damião, Nicolas, Maricélia, Dona Zilma e Irmão Afonso. Saibam que vocês deixaram os meus dias mais alegres durante a minha estada em São Leopoldo/RS. Vocês fazem parte da minha *família do coração*.

Aos meus amigos Marilda Martins e Mateus Rinaldi, pelo apoio, principalmente, no momento final deste estudo.

Aos meus primos Levi, Lili, Vivi, Adriana, Eduardo e demais familiares pelo apoio e incentivo.

“Saber como chegamos a ser como somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos” (VEIGA-NETO, 2003, p.07)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal descrever e analisar as práticas docentes dos professores iniciantes, bacharéis e tecnólogos, do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Para tanto, a questão central que norteou esta investigação foi: como os professores iniciantes do EBTT desenvolvem suas práticas docentes, tendo em vista os diferentes processos que as regulam? O material empírico refere-se a um conjunto de documentos composto de leis, resoluções, portarias e editais referentes à Educação Profissional, à carreira do EBTT e ao IFMA, além de narrativas e informações produzidas pelos professores iniciantes por meio de questionários. As respostas foram problematizadas e analisadas a partir do conceito de hipercrítica e de prática – de inspiração foucaultiana, além disso foram utilizados como referencial teórico de análise estudos foucaultianos sobre educação, professores iniciantes, docência contemporânea, formação de professores, educação profissional e educação e trabalho. Assim, no exercício analítico foram organizadas as recorrências das narrativas em grupos de sentido nas seguintes unidades analíticas: a) A docência dos professores iniciantes EBTT na relação com os alunos: quem são esses jovens?; b) O Trabalho docente EBTT: práticas com desafios, tensões, princípios, finalidades educativas e responsabilidade pedagógica e c) Professor iniciante EBTT: a pesquisa científica como prática de formação e prática docente. Esse movimento analítico permitiu defender a tese de que as práticas docentes dos professores iniciantes EBTT podem ser produzidas, simultaneamente, por diversas e numerosas atividades no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e na representação institucional que possibilitaram enxergá-las como uma constituição múltipla, tendo em vista as dimensões e as adaptabilidades de suas práticas aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, exigidas por uma hibridização institucional, que além da oferta do currículo verticalizado, requer, também, um trabalho docente verticalizado.

Palavras-chave: Professor Iniciante. EBTT. Práticas Docentes. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to describe and analyze the teaching practices of beginning teachers, bachelors, and technologists, of Basic, Technical and Technological Education (EBTT), developed in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA). For this, the central question that guided this investigation was: how do beginning teachers of the EBTT develop their teaching practices, given the different processes that regulate them? The empirical material refers to a set of documents composed of laws, resolutions, ordinances, and edicts related to Professional Education, to the EBTT career and to IFMA, as well as narratives and information produced by novice teachers through questionnaires. The answers were problematized and analyzed based on the concept of hypercriticism and practice - of Foucauldian inspiration; furthermore, Foucauldian studies about education, beginning teachers, contemporary teaching, teacher training, professional education, and education and work were used as a theoretical reference for analysis. Thus, in the analytical exercise, the recurrences of the narratives were organized in groups of meaning in the following analytical units: a) The teaching of EBTT beginning teachers in the relationship with students: who are these young people? b) The EBTT teaching work: practices with purposes, challenges, tensions, educational principles and pedagogical responsibility and c) EBTT beginning teacher: scientific research as a training practice and teaching practice. This analytical movement allowed us to defend the thesis that the teaching practices of the EBTT beginning teachers can be produced, simultaneously, by several and numerous activities in teaching, research, extension, management and institutional representation that made it possible to see them as a multiple constitution, in view of the dimensions and adaptability of their practices to different levels, stages and modes of education, required by an institutional hybridization, which in addition to the provision of the verticalized curriculum, also requires a verticalized teaching work.

Keywords: Beginning Teacher. EBTT. Teaching Practices. Professional and Technological Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo esquemático e especulativo.....	35
Figura 2 – Fases do Ciclo da Carreira do Professor.....	36
Figura 3 – Ensino Médio – Lei 5692/76.....	71
Figura 4 – Verticalização da EPT nos Institutos Federais	79
Figura 5 – Processo de precarização do trabalho docente nos IFs.....	85
Figura 6 – Eixos Estratégicos do Programa Novos Caminhos	87
Figura 7 – <i>Campi</i> e Centros de Referência do IFMA.....	99
Figura 8 – Polos de oferta de cursos à distância do IFMA	99
Figura 9 – Princípios ou Categorias teórico-metodológicas do Ensino	117
Figura 10 – Alunos matriculados no IFMA.....	127
Figura 11 – Fábrica de Inovação.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas características do início da docência	33
Quadro 2 – Conceitos sobre o início da carreira docente	34
Quadro 3 – Comparativo de inserção à docência.....	38
Quadro 4 – Programas de Inserção com bons resultados.....	40
Quadro 5 – Ações destacadas de DPD na América Latina	41
Quadro 6 – Grupos temáticos sobre a docência EBTT	51
Quadro 7 – Grupo temático: Professores iniciantes do EBTT	51
Quadro 8 – Grupo temático: Atuação docente / Prática Pedagógica.....	53
Quadro 9 – Grupo temático: Formação docente	56
Quadro 10 – Quadro temático: Trabalho docente	59
Quadro 11 – Práticas docentes da carreira de magistério do EBTT	82
Quadro 12 – Material empírico	97
Quadro 13 – Número de professores ingressantes no IFMA – 2009 a 2019	100
Quadro 14 – Demonstrativo de professores ingressantes no IFMA.....	104
Quadro 15 – Critérios avaliativos do magistério EBTT	105
Quadro 16 – Cargos de professor EBTT	106
Quadro 17 – Professores iniciantes por faixa etária e sexo.....	110
Quadro 18 – Ano de ingresso, área do concurso e formação acadêmica	110
Quadro 19 – Número de Professores/Sujeitos da Pesquisa por <i>Campus</i> de Lotação	112
Quadro 20 – Regulamento de Atividade Docente	116
Quadro 21 – Práticas docentes de extensão.....	134
Quadro 22 – Práticas docentes de gestão e de representação institucional.....	135
Quadro 23 – Concepções da práxis educativa no IFMA.....	143
Quadro 24 – Concepções da práxis educativa no IFMA.....	145
Quadro 25 – Professores iniciantes EBTT, por titulação e/ou cursando pós-graduação	149
Quadro 26 – Critérios e procedimentos para avaliação do professor EBTT	151
Quadro 27 – Critérios e procedimentos para avaliação do professor EBTT – Atividades de Orientação de Alunos.....	152
Quadro 28 – Programas de Bolsas de Pesquisa – IFMA	158
Quadro 29 – Agência IFMA de Inovação.....	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de teses e dissertações selecionadas.....	49
Gráfico 2 – Teses e dissertações selecionadas por ano de conclusão.....	50

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PI	Centro Federal de Educação Tecnológica – Piauí
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
IF's	Institutos Federais
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
MAIED	Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
SAP	Setor de Apoio Pedagógico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAPÉ	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFTPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INQUIETAÇÕES SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E MINHA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA	23
1.1 PROFESSORES INICIANTE: A DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO	31
2 ESTUDOS SOBRE O PROFESSOR INICIANTE: INTERFACES DA DOCÊNCIA EBTT	48
3 BREVE HISTORICIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	61
4 DOS MODOS DE PESQUISAR: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	93
4.1 IFMA: ESPAÇO EMPÍRICO DA PESQUISA E O LUGAR DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES INICIANTE EBTT	98
4.2 A DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS E APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	102
5 AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTE EBTT: UMA CONSTITUIÇÃO MÚLTIPLA?	115
5.1 A DOCÊNCIA DOS PROFESSORES INICIANTE EBTT NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS: QUEM SÃO ESSES JOVENS?	120
5.2 O TRABALHO DOCENTE EBTT: PRÁTICAS COM DESAFIOS, TENSÕES, PRINCÍPIOS, FINALIDADES EDUCATIVAS E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA	131
5.3 PROFESSOR INICIANTE EBTT: A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
7 REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES INICIANTE DO IFMA	187
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	195
APÊNDICE C – CAMPUS DE LOTAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	196
APÊNDICE D – ATIVIDADES DE ENSINO	199
APÊNDICE E – ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE TCC	200

APÊNDICE F – ATIVIDADES DE SUPERVISÃO OU ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIOS E MONITORIAS	201
ANEXO A	202
ANEXO B – ESTUDOS SOBRE PROFESSORES INICIANTES	203

APRESENTAÇÃO

Posso pensar que as experiências estão sempre vinculadas às práticas, uma vez que elas são constituídas de coisas. Sendo coisas, as experiências assim como as ideias e as teorias, podem tornar-se ferramentas para operarmos no mundo (SILVA, 2011, p.27).

No percurso da elaboração desta tese, tive uma trajetória de múltiplos processos na minha experiência como pesquisadora e a partir do pensamento de Silva (2011), compreendo que essa experiência vinculada às práticas, foram constituídas em uma relação de tensionamentos e forças. Refiro-me à experiência de uma pesquisadora que iniciou o doutorado com a expectativa de um plano de formação composto de atividades planejadas em um período em que tudo aparentava “ser mais realizável”. Todavia, concluí a escrita da tese mobilizada pela experiência de uma pesquisadora que, entre idas e vindas de uma investigação, sobretudo no período pandêmico, reconheceu definitivamente que “não existe percurso tranquilo” e que precisou transformar-se nesses (des)caminhos de pesquisadora.

Nesse sentido, aproximei-me ao que é enfatizado por Meyer (2000) sobre os campos dos estudos com os quais se estabelece um diálogo crítico e se reconhece como sendo lugares de incertezas e desassossegos nos quais os desencantos com os ideais universalizantes foram chamados, por ela, de transformações possíveis. Assim, a escolha pela insistência na transformação, considerando-a como um modo de agir baseado no espaço da possibilidade em determinado tempo histórico, foi tomada como sendo, aquilo que nos provoca a transgressão dos “limites que nos aprisionam cotidianamente, ao mesmo tempo que nos torna agudamente conscientes da presença, da inevitabilidade, da força desses mesmos limites, e há qualquer coisa de muito belo e muito perturbador nisso” (MEYER, 2000, p. 72).

Dessa forma, conduzida pelas teorizações foucaultianas em educação, pelos estudos contemporâneos sobre a docência e com todas as “incertezas e desassossegos” que constituíram minha experiência como pesquisadora durante o doutorado, busquei, na presente investigação, descrever e analisar as práticas docentes dos professores iniciantes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), bacharéis e tecnólogos, e sem formação pedagógica, ingressantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) no período de 2017 a 2019.

Assim, na construção da trajetória teórico-metodológica desta pesquisa, a partir da compreensão de que nas práticas docentes desses professores iniciantes, engendram-se atravessamentos que podem identificar modos de ser professor e de como a docência do EBTT vem sendo produzida, na problematização do material de pesquisa, busquei a hipercrítica como perspectiva teórico-metodológica e defini como conceito-ferramenta a prática - de inspiração *foucaultiana* – para pensar a constituição do professor iniciante na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica no IFMA.

Olhar para as práticas docentes que são desenvolvidas pelos professores iniciantes EBTT, a partir das teorizações *foucaultianas*, é considerar que as práticas se constituem pelos discursos, implicadas em relações de poder e saber, simultaneamente, produzindo determinados tipos de sujeito (FISCHER, 2007). Essas teorizações me permitiram problematizar como têm se constituído as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT no IFMA, descrevendo e analisando essas práticas, entendendo-as em “duas dimensões complementares, quais sejam: aquilo que os professores fazem em sala de aula e as atividades institucionais que ocorrem fora dela” (SILVA; CARDOSO, 2021, p. 178).

Dessa maneira, o *corpus* da pesquisa foi composto por relatos obtidos por meio de questionários respondidos pelos professores iniciantes do EBTT e por documentos (leis, resoluções, portarias, etc) selecionados, que ao serem analisados me permitiram olhar para as práticas docentes e evidenciar um conjunto de verdades relacionadas com o tornar-se professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o entendimento de que a docência EBTT do professor iniciante é fabricada em diferentes práticas docentes, sendo produzidas, simultaneamente, por numerosas atividades, que possibilitaram enxergá-la como uma constituição múltipla, tendo em vista as dimensões e as adaptabilidades de suas práticas aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, exigidas por uma hibridização institucional, que além da oferta do currículo verticalizado, requer, também, um trabalho docente verticalizado.

Após essa apresentação inicial, apresento a organização do texto da tese que foi dividido em duas partes, sendo que na primeira constam quatro capítulos e na segunda três capítulos como descrito a seguir:

Na primeira parte, no Capítulo 1 – **Inquietações sobre o início da carreira docente e minha aproximação com o objeto da pesquisa**, constam as evidências de como iniciou meu interesse em investigar os professores iniciantes do EBTT do

IFMA. Destaco como a problemática desta pesquisa foi constituída, desde a minha experiência como professora iniciante na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a partir dos estudos desenvolvidos durante o mestrado e doutorado. Apresento o problema central e o objetivo geral que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa.

No capítulo 2, **Estudos sobre o professor iniciante: interfaces da docência EBTT**, exponho a revisão de literatura com o conjunto de dissertações e teses selecionadas que se aproximam com a temática desta investigação. Reforço a necessidade de leituras para além da produção bibliográfica sobre o tema, a considerar a restrita produção acadêmica específica acerca dos professores iniciantes do EBTT. O que contribui como justificativa e para mostrar a relevância desta investigação.

No capítulo 3, **Breve historicização da formação e início da atividade docente para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**, ressalto aspectos importantes da historicização da atividade docente e da formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ao fazer esse percurso, pretendi evidenciar as condições de possibilidade para a emergência das práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT.

No capítulo 4, **Dos modos de pesquisar: escolhas teórico-metodológicas**, discorro sobre a definição do referencial teórico-metodológico e descrevo o percurso metodológico desenvolvido, os procedimentos usados e os modos com os quais com os dados do material empírico foram discutidos e analisados.

Na segunda parte desta tese, no capítulo 5, intitulado **As práticas docentes dos professores iniciantes EBTT: uma constituição múltipla?**, apresento meu olhar analítico sobre o material empírico obtido por meio dos documentos selecionados e dos questionários submetidos aos professores iniciantes do EBTT do IFMA que colaboraram com esta investigação e que apontaram recorrências organizadas em grupos de sentidos, que me possibilitaram a definição das seguintes unidades analíticas sobre as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT no IFMA: a) A docência dos professores iniciantes EBTT na relação com os alunos: quem são esses jovens?; b) O trabalho docente EBTT: práticas com finalidades, desafios, tensões, princípios educativos e responsabilidade pedagógica e d) Professor iniciante EBTT: a pesquisa científica como prática de formação e prática docente.

Nas considerações finais apresento algumas reflexões acerca das práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT, destaco elementos para continuar pensando essas práticas. A tese que ora defendo é que as práticas docentes dos professores iniciantes EBTT podem ser produzidas, simultaneamente, por diversas e numerosas atividades no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e na representação institucional que possibilitaram enxergá-las como uma constituição múltipla, tendo em vista as dimensões e as adaptabilidades de suas práticas aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, exigidas por uma hibridização institucional, que além da oferta do currículo verticalizado, requer, também, um trabalho docente verticalizado.

**PARTE I – PROFESSORES INICIANTEs NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR CONTEMPORÂNEA**

1 INQUIETAÇÕES SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E MINHA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

A inserção à docência é um período intenso de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p.124).

A escolha da epígrafe para a abertura deste texto não foi por acaso, deu-se por dois motivos: primeiro, refere-se à temática deste estudo e, segundo, serve de analogia para situações vivenciadas por um pesquisador iniciante, pois tanto para um professor iniciante, quanto para um pesquisador nessa condição, não existe base segura no decorrer do processo de sua atividade. Diante disso, considere importante, que ao formular as questões de pesquisa, assim como no início da carreira docente, foi preciso projetar as maneiras de como desenvolver conhecimentos, percursos, estratégias e procedimentos que me permitam corresponder às demandas e expectativas em relação ao trabalho que me propus investigar.

Dessa forma, escolhi começar por alguns aspectos do meu percurso profissional e de como me encontrei com a problemática de pesquisa nesse caminho, pois considerei esses aspectos significativos para a justificativa do meu interesse e aproximação com o tema.

Quando cursei o mestrado produzi uma pesquisa intitulada “Práticas de Iniciação à Docência: um estudo no Pibid/IFPI Matemática”, tendo como objetivo principal descrever e analisar as práticas de iniciação à docência, desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Para tanto, utilizei como material empírico os documentos que regulamentavam o Pibid, os relatórios produzidos pelo Pibid/IFPI/Matemática e as entrevistas por mim realizadas com supervisores e coordenadores. Tais entrevistas foram analisadas com o auxílio de ferramentas analíticas proporcionadas por estudos foucaultianos sobre a educação e estudos contemporâneos sobre a docência. Na realização da problematização foi necessário estudar os aspectos históricos da formação docente para a educação básica, no Brasil, e alguns modos de fabricação da docência nesse nível da educação escolar, bem como alguns aspectos das reformas educacionais implantadas, por meio das

políticas atuais, para formação inicial de professores, a partir da lógica neoliberal e a emergência do Pibid nesse contexto (NEVES, 2014).

Esse estudo identificou recorrências em relação às práticas de iniciação à docência, no Pibid pesquisado, as quais eram realizadas com ênfase: no desenvolvimento de projetos; na utilização de jogos educativos e materiais concretos e na utilização de recursos tecnológicos. Assim, essa investigação permitiu questionar as práticas de iniciação à docência desenvolvidas no programa e algumas das “verdades” que atravessam a formação docente na contemporaneidade e entender que nada por si mesmo é bom ou ruim. Há que historicizar e conhecer o que essas práticas produzem (NEVES, 2014).

Após meu processo formativo no mestrado, continuei minha prática profissional como docente, nos componentes curriculares da formação pedagógica, nos cursos de graduação em licenciatura no IFPI – *Campus* Teresina Central. Contudo, comecei a desenvolver pesquisas com bolsistas de iniciação científica e a orientar trabalhos de conclusão de cursos acerca da formação de professores com assuntos direcionados, principalmente, à iniciação à docência, estágio supervisionado e professores iniciantes. Posteriormente, dei continuidade a minha atividade docente, no IFMA – *Campus* São Luís, Maracanã, local onde estou lotada desde minha redistribuição no ano de 2016.

O interesse por estudos sobre “professores iniciantes” emergiu durante o mestrado, pois ao entrar em contato com o material de estudo sobre “a iniciação à docência” identifiquei várias referências de autores sobre o tema e que enfatizavam que, diferente do Pibid, os professores iniciantes, geralmente, não eram acompanhados por professores mais experientes. No Pibid, a iniciação à docência acontece pela inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas da rede pública de educação, de modo a promover a relação entre universidade e escola na formação inicial dos futuros professores. Enquanto “professores iniciantes” são considerados na literatura sobre a docência aqueles professores que ingressam na carreira docente como profissionais. Foi com o escopo de entender essas “diferenças” que meu olhar se ampliou para a realização de estudos posteriores e a construção de possibilidade de caminhada investigativa referente ao tema.

Dessa forma, no intuito de ampliar meu olhar para o que já desenvolvi ao longo do mestrado e da minha prática profissional, decidi dar continuidade aos meus estudos em nível de doutorado. Assim como no mestrado, integrei o Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), junto à linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Neste estudo, entretanto, o foco central da minha pesquisa são as práticas docentes que constituem a docência dos professores iniciantes EBTT (bacharéis e tecnólogos) vinculados ao IFMA.

Convém ressaltar que esta pesquisa se encaminhou, por algumas produções acadêmicas (TCCs, artigos, relatórios, dissertações e teses) produzidas pelos integrantes que compõem o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), vinculado ao PPG em Educação da Unisinos e sob coordenação da minha orientadora, Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e pelo Prof. Dr. Maurício Santos Ferreira.

O GIPEDI possui pesquisadores que produziram relevantes investigações para pensar, estudar e pesquisar a docência contemporânea e que contribuíram para a produção desta pesquisa, tais como os estudos realizados por Roberto Rafael da Silva (2011), Dal'Igna e Fabris (2015); Sandra de Oliveira (2015); Neves e Boff (2018); Oliveira e Weschenfelder (2017); Bahia (2020); Joelma Oliveira (2019); Hillesheim (2020); Lima (2021); Ana Ribeiro (2021); Michelle Ribeiro (2021); Lucas Silva (2022).

As pesquisas citadas anteriormente ampliaram minha compreensão a respeito da constituição de diferentes modos de ser docente e sob suas múltiplas condições na contemporaneidade. Em consonância com esses estudos, Boff e Lima (2022) ressaltam que pensar a docência no contemporâneo é um exercício plural e expõem que

[...] a docência no contemporâneo (DC) se constitui como presença na interação social e envolve o pensar, o dialogar e o fazer com intenção e com responsabilidade pedagógica junto à escola habitada, às pessoas com as quais se dialoga e à comunidade em que está inserida, fazendo com que todas essas dimensões integrem o fazer docente e, por sua vez, a docência (BOFF; LIMA, 2022).

No período compreendido entre 2018 e 2021 fiz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Formação, constituição e atuação docente nas escolas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante”, o qual foi desenvolvido pelo GIPEDI/CNPq e tinha como objetivo principal analisar as docências dos professores iniciantes em São Leopoldo/RS e em outras regiões do Brasil. Tal projeto esteve sob a coordenação de minha orientadora. Ao realizar a seleção para o doutorado já tinha

manifestado meu interesse pela temática da pesquisa sobre professores iniciantes, desse modo ao ingressar sugeri, em reunião com a orientadora, vincular minha proposta de tese à pesquisa mencionada e da qual participei como colaboradora. Com isso, foi decidido que eu faria um recorte com a inclusão de uma análise sobre as práticas docentes dos professores iniciantes EBTT do IFMA.

É oportuno acrescentar que a temática referente a professores iniciantes, de algum modo, está vinculada a minha vida profissional, uma vez que tomei posse no cargo de professora em julho de 2008, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e ao entrar em exercício foi efetivada a Medida Provisória 431/08 que, dentre outras providências, estruturou o Plano de Carreira do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), o qual envolvia professores de 1º e 2º graus do Quadro de Pessoal das Instituições de Ensino Federais subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, de que tratava a Lei nº 7596, de 10 de abril de 1987 (PADILHA; FILHO, 2016).

Diante disso, tive que fazer a “opção”¹ pelo enquadramento profissional na nova carreira. Destaco esse momento pelo fato de ter sido uma professora iniciante do EBTT e mesmo com experiências anteriores advindas do estágio supervisionado na Licenciatura em Pedagogia e com a atividade desenvolvida, no ano anterior a minha posse, como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e de alguns meses como Supervisora escolar na SEDUC no Estado do Maranhão não foram suficientes para compreender a complexidade das dimensões das minhas atividades como docente requeridas naquele período, decorrentes, principalmente, da reestruturação na carreira. Percebi que o desacerto ainda era maior entre meus colegas professores iniciantes que não tinham formação em licenciatura e nem formação pedagógica complementar, apesar de alguns terem a titulação de mestres ou doutores. Considero que alguns questionamentos sobre os professores iniciantes do EBTT, talvez, sejam oriundos desse momento, quando pensava nos modos como eles conduziam suas práticas docentes mesmo sem uma profissionalização específica relacionada à docência.

Logo percebi que a docência dos professores iniciantes no IFPI era bem

¹ Uso o termo “opção” entre aspas, pois a carreira anterior denominada Professor de 1º e 2º grau seria extinta e todos os professores que fizessem a escolha de permanecer nela teriam o congelamento de progressões por tempo de serviço e/ou titulação.

diversificada e que dependendo dos cursos oferecidos pelos *Campus* de lotação e de acordo com sua formação acadêmica, teriam a “oportunidade” de escolhas para desenvolverem suas práticas docentes nos diferentes níveis de ensino e também relacionadas à pesquisa, à extensão e à gestão. Confesso que a minha crença em relação a sua “oportunidade” foi provisória, pois nas conversas que tinha com meus colegas professores iniciantes das áreas técnicas era nítida, em alguns momentos, a frustração por terem que desenvolver atividades, principalmente, de ensino na educação básica profissional e no ensino superior. Em alguns momentos eles relatavam que tinham que ministrar aulas do mesmo componente curricular com mesmo nome, mas com conteúdo programático condizentes com os níveis de escolarização dos alunos.

Para exemplificar o que estou relatando vou explicar de outra forma. Alguns professores iniciantes EBTT tinham atividade de ensino, no mesmo semestre letivo, o componente curricular, Empreendedorismo, por exemplo, no curso de Formação Inicial Continuada (FIC) para alunos da EJA (que possuíam somente o Ensino Fundamental), no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio para adolescentes e no Ensino Superior para adultos. Portanto, fica claro que essa docência múltipla se configura como um desafio, pois os públicos são muito diversos e, porque as práticas docentes desses professores não estão restritas apenas à docência, elas ainda, podem envolver a pesquisa, a extensão a gestão e representação institucional em todos os níveis e diferentes modalidades da educação escolar.

Conto isso, porque, diferente dos meus colegas, eu não precisava desenvolver minha atividade docente nos diferentes níveis de ensino, tendo em vista que como sou licenciada em Pedagogia e pelo fato de o *Campus* de minha lotação não oferecer cursos técnicos na área de Educação, minhas práticas de ensino se restringiam aos cursos de licenciatura. Revelo que naquele momento, ao dar-me conta da complexidade das atividades docentes de meus colegas, senti-me até privilegiada, por dois motivos: o primeiro por não precisar “dar aulas” em diferentes níveis de ensino e segundo por ter sido muito bem acolhida por duas colegas de área, mais experientes, e que, especialmente no meu primeiro ano de docência, orientavam-me em todas as minhas práticas docentes e, ainda, realizávamos encontros para debatermos o nosso planejamento de ensino

Nessa parceria, destaco que uma das colegas que tinha mais de 20 anos de docência nos cursos de formação de professores, orientava-me também de forma

individual. Ela sempre enfatizava a importância de compartilharmos as nossas experiências e materiais para que os nossos alunos não nos acusassem de repetir conteúdos e conseqüentemente não valorizassem a formação pedagógica, tendo em vista de que os cursos em que desenvolvíamos nossas atividades eram as licenciaturas de Matemática e Biologia. Hoje, a partir dos estudos que empreendi sobre o início da docência no doutorado e pelas lembranças que me atravessam, reconheço e digo: Professora Iara e Professora Ceci, muito obrigada por tudo! Sem vocês talvez a minha trajetória docente seria outra.

Além disso, no início da minha docência no Instituto Federal, outras lembranças surgiram referente aos professores iniciantes EBTT que não tinham formação pedagógica, mas essas voltavam atrás no tempo e se referiam aos meus pais que também são professores e que são vinculados ao Instituto Federal desde a “Antiga Escola Técnica”, como eles gostam de expressar.

Recordava, principalmente, das conversas que tinha com meu pai, bacharel em Engenharia Mecânica e, atualmente, professor aposentado do IFMA e da UEMA. Lembrava-me sempre de ouvir ele dizer: “Como professor da Escola Técnica, fui obrigado assistir aula com as pedagogas da UFMA, lá na UEMA isso não era exigido... na Escola Técnica ou eu fazia esse Esquema II ou perdia o emprego! Por que fazer mestrado ou doutorado para trabalhar na Escola Técnica? O que eu ensino é preciso ter laboratório ou oficina, agora com essa história de CEFET, os professores só sabem ministrar aulas com *data show*, assim é fácil. Vou me aposentar nesse IFMA, os alunos mudaram muito, na “Antiga Escola Técnica” quem não se interessava em aprender não estudava lá, eu que o diga, como ex-aluno!” Mas, entre essas e outras frases a que mais me marcou foi quando ele disse: “Minha filha, por que você vai fazer Pedagogia?! Até que quando comecei a carreira na Escola Técnica as pedagogas ensinavam os professores a trabalharem direito, agora elas só servem para atrapalhar nossa vida e proteger os alunos”.

Quando meu pai falava essas coisas, às vezes eu considerava “um absurdo”, “coisa de engenheiro” e em algumas circunstâncias achava até engraçado, mas confesso que durante a produção e análise do material empírico desta tese, essas lembranças voltaram a me acompanhar mais fortemente que os depoimentos oriundos da minha mãe, que é licenciada em Geografia que, apesar de vivenciar as três mudanças institucionais do IFMA, fez a opção em continuar na ativa e nesse momento sequer cogita uma aposentadoria.

Mas voltando ao presente... já que meu pai e minha mãe, apesar de toda a experiência docente na Educação Profissional, não são participantes deste estudo, mas que de alguma maneira me auxiliaram a pensar as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT, devo reconhecer que no Brasil, a constituição do debate acerca da docência no EBTT é um tema um tanto recente, sobretudo quando se trata do trabalho do professor iniciante. No EBTT, os professores, das chamadas “disciplinas técnicas”, de modo geral, exercem a docência sem formação pedagógica, que de acordo com Ferreti (2010) pode resultar em escolhas, por conta própria, de leituras e de procedimentos utilizados em salas de aula ou nas oficinas e laboratórios, por meio de improvisações e de conhecimentos derivados da experiência.

Em alguns estudos realizados a partir de pesquisas sobre a docência dos professores iniciantes, percebe-se que se dá relevância para a formação inicial concebida como imprescindível para o desenvolvimento profissional do professor, como afirmam Vaillant e Marcelo García (2012, p. 125) ao mencionarem:

[...] as políticas integradas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p.125).

Para esses autores, a articulação entre formação inicial e desenvolvimento profissional é imprescindível para o processo de profissionalização dos professores iniciantes. Assim, as questões que começaram a me inquietar sobre essa problemática foram: Qual é a condição pedagógica dos profissionais que não tiveram uma formação específica para o exercício da docência? Como se articula a formação inicial desses professores, ao seu desenvolvimento profissional? Essas primeiras questões me fizeram perceber a relevância de uma pesquisa que investigasse a docência dos professores iniciantes na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, tendo em vista as práticas docentes destes professores da EBTT, os quais se tornam docentes na prática / experiência da mesma docência.

Diante do reconhecimento de tais questionamentos voltados para a docência do professor iniciante EBTT e da minha experiência nessa carreira, outras problematizações conduziram-me a questões voltadas para as especificidades dessa

docência. Assim, perguntei-me, ainda, principalmente, acerca de como esses professores iniciantes desenvolvem suas práticas docentes tendo em vista a integralização e a verticalização da educação básica e educação profissional à educação superior nos Institutos Federais, a fim de considerar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, ademais das atividades de gestão e representação institucional.

Além dessas especificidades, esses docentes ainda se deparam com outros desafios impostos pela expansão dos Institutos Federais que está pautada na busca da inclusão e justiça social com vistas ao desenvolvimento local e regional a partir do trabalho como princípio educativo e tendo a tecnologia, a inovação e o empreendedorismo como eixos estruturantes do currículo.

Mobilizada por esses questionamentos, mesmo que ainda não fossem definidos como pergunta de minha pesquisa, provocaram-me a pensar como os professores iniciantes EBTT, bacharéis ou tecnólogos e sem formação pedagógica e sem experiência anterior de qualquer tipo no magistério, desenvolvem suas práticas docentes no início da carreira docente tendo em vista a adaptabilidade de suas práticas aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, exigido de uma hibridização institucional, que além da oferta do currículo verticalizado, requer, também, um trabalho docente verticalizado.

A partir disso, minha inquietação relacionada às docências dos professores iniciantes EBTT ampliou-se e questionei-me acerca de como estes professores empreendem seus modos de ser e fazer a docência a partir do desenvolvimento de suas práticas docentes no início da sua carreira docente.

Assim, sob a perspectiva do entendimento de como se dá esse início de carreira docente e de como esses professores estão desenvolvendo suas práticas docentes, esta pesquisa teve como **problema central** investigar: Como os professores iniciantes EBTT, bacharéis e tecnólogos, desenvolvem suas práticas docentes, tendo em vista os diferentes processos que regulam suas práticas?

Dessa forma, o **objetivo geral** da pesquisa visou descrever e analisar as práticas docentes dos professores iniciantes, tecnólogos ou bacharéis e sem formação pedagógica, a partir das especificidades, desafios, dificuldades e condições nos primeiros anos de carreira do magistério do EBTT;

Decorrentes do objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos, a partir dos quais se pretendeu:

- Descrever e analisar as práticas docentes dos professores iniciantes EBTT no IFMA, a partir das suas relações com os alunos e com a comunidade institucional.
- Analisar como os professores iniciantes descrevem as práticas formativas que constituem suas práticas docentes ao tornar-se professor EBTT.

1.1 PROFESSORES INICIANTES: A DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO

[...] só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, p.6).

A minha escolha em iniciar esta seção com as palavras Fabris e Dal'Igna (2017) se deu pelo conceito expressar um dos entendimentos de docência que conduziram essa Tese e por compartilhar com o posicionamento contrário das autoras “a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para o exercício qualificado da docência” (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, p.6). Dessa forma, a importância de compreender que para exercer a docência existem limites definidos para a sua ação e de políticas públicas que deem sustentação para que o exercício da docência atinja seus objetivos e finalidades.

Nesse sentido, a partir desse referencial teórico foi possível problematizar que existem formas específicas de ser docente. Com base nisso, utilizo o termo docências para dar visibilidade para a possibilidade da existência de diferentes docências, de diferentes modos de ensinar e viver a experiência docente. Assim, concordo com Joelma Oliveira (2019, p. 18) ao afirmar,

a docência é um exercer diário de aprendizagem, tendo em vista que o profissional dessa área se depara com os grupos heterogêneos, situações diversificadas e uma série de fatores que requerem variados métodos e conhecimentos para o exercício do ensino e da educação desenvolvidos pelos docentes.

Partindo desse pressuposto, o processo de constituição do “ser docente” envolve complexidades e características da docência em que os processos de aprender a ensinar e a ser professor são contínuos e ocorrerão ao longo de sua carreira. Contudo, André (2012, p. 167) destaca que “as demandas de formação para profissionais iniciantes e mais experientes são diferenciadas”, principalmente, quando a formação de professores é pensada atentando-se para as especificidades e necessidades do exercício da docência.

Nessa direção, para analisar a docência do professor iniciante EBTT, a partir de suas práticas, foi importante recorrer aos estudos que, de certa maneira, orientaram as discussões desenvolvidas nesta tese e, que por meio de suas investigações e dos tensionamentos quanto ao processo de inserção profissional dos professores iniciantes, auxiliaram-me a pensar determinadas formas de iniciar a docência.

Assim, para possibilitar pensar sobre esses questionamentos iniciais, aproximo-me da interpretação de Mariano (2006)² que ao narrar sua passagem do “estado de estudante” para o “estado de professor” nos recorda que, quando nos tornamos professores, por termos sido estudantes por vários anos, às vezes nos equivocamos e pensamos que sabemos muito sobre a docência. Dessa forma, afirma que, de certa forma, conhecemos sim algo sobre a profissão, porém, não muito, porque as vivências de estudantes e professores, embora sendo no mesmo contexto, são distintas, pois como docentes são assumidas “responsabilidades que nos eram desconhecidas quando estávamos ‘do lado de lá’ da situação” (MARIANO, 2006, p. 17).

A partir disso, Mariano (2006), de forma metafórica, estabelece, nessa passagem de estudante para professor, certas semelhanças com o teatro e aponta que é como se alguém saísse da plateia e subisse ao palco. Embora já tivesse assistido diversas vezes a mesma peça, jamais saberia de todo o preparo que os artistas realizam para que o espetáculo ocorra.

Mariano (2006) demonstrou essa comparação ao narrar sua experiência de professor iniciante com a de artista de teatro. Assim, enfatizou que ao idealizar o que esperam encontrar, os “não iniciados” desconhecem que, muitas vezes, terão que usar improvisos, além de que necessitam de uma constante preparação para assumir

² A partir de Mariano (2012) sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional, selecionei alguns estudos para a leitura e revisão de literatura como consta no Anexo B.

tal atividade. Dessa forma, denominou seu período de professor iniciante como “espetáculo da docência”, e mesmo sabendo que a profissão não pode ser reduzida a uma série de sequências cronológicas, com a intenção de destacar determinadas particularidades do início de sua carreira comparou-a com uma peça de teatro e a dividiu em três atos, a saber: Primeiro ato – O choque da realidade; segundo ato – A sobrevivência; terceiro ato – A descoberta.

Para explicar os três atos, Mariano (2006, p.18) usou como base a explicação de “choque da realidade” da obra Veenman (1988) e para o que denominou de “a sobrevivência” e de “a descoberta”, utilizou a obra de Huberman (1995), conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Algumas características do início da docência

Choque de realidade	A descoberta	A sobrevivência
O termo remete à diferença “entre o ideal e o real” no início da docência. Durante os cursos de formação inicial, os estudantes visualizam a docência por meio de seu caráter normativo, o que ela deveria ser. Todavia, quando se deparam com o caráter prescritivo, aquilo que realmente acontece na prática, passam pelo choque de realidade. (MARIANO, 2006, p.44).	O termo refere-se ao momento em que os professores iniciantes conhecem e adaptam-se “às regras” da escola, gestão de sala e à convivência com alunos e colegas de trabalho. O professor iniciante experimenta a descoberta, que se refere ao sentir-se profissional, ter sua sala de aula, fazer parte de um corpo de profissionais. (MARIANO, 2006, p.44).	Período no qual o trabalho pedagógico do professor iniciante é desenvolvido com muitas dúvidas, angústias e capacidade para lidar com uma possível “crise” muito comum nessa fase, “que lhe coloca, amiúde, questões como <i>o que estou fazendo aqui? Estou a me aguentar?</i> ”. (MARIANO, 2006, p.44).

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência a pesquisa de Mariano (2006).

Na literatura estrangeira, podemos perceber que Veenman e Huberman são alguns dos pesquisadores que destacam, dentro da formação de professores, a relevância de pesquisas sobre professores iniciantes. Além desses autores, Mariano (2006) aponta outros estudos internacionais importantes que desenvolveram análises para as pesquisas nessa área, dentre eles, os realizados por Marcelo García (2010) e Maurice Tardif (2002).

Quadro 2 – Conceitos sobre o início da carreira docente

Período de tensões e aprendizagens	Choque de transição
Um período importante porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo (MARCELO GARCÍA, p. 29, 2010).	O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior (TARDIF, 2002, p.86).

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das pesquisas de Marcelo García (2010) e Tardif (2002).

A concepção que está presente na nomenclatura “professores principiantes”, “professores iniciantes”, “professores novatos”, “professores estreantes”, ou ainda, “professores ingressantes” é referente a um determinado período de entrada na carreira docente. Dessa forma, podemos perceber que são diversas as maneiras de nomear quem inicia o ofício docente.

Entretanto, nesta pesquisa defini, a expressão “professores iniciantes” para nomear os professores EBBT, sujeitos da pesquisa e como tempo de exercício de início de carreira, o posicionamento que ao menos sejam considerados como professores iniciantes os professores EBTT que se encontram até os cinco primeiros anos de efetivo exercício na docência. Nessa direção, destaco o uso da nomenclatura professor iniciante, entendendo-o

como aquele que assume, pela primeira vez, pedagogicamente, uma turma e o processo que envolve a docência e as ações decorrentes dela, que são institucionais e comunitárias. É o professor designado por uma ação legal para atuação na escola, que receberá um salário, uma remuneração pelo seu trabalho profissional de professor (FABRIS; LIMA; BAHIA, 2022, p.156).

Esse entendimento sobre o conceito de professores iniciantes apresentado por Fabris, Lima e Bahia (2022) foi definido partir de algumas pesquisas vinculadas ao Projeto ao qual esta investigação também está incluída. O trabalho docente para esse grupo de pesquisadoras é compreendido como artesanaria. Assim, a partir da perspectiva teórica de Sennett (2013), especialmente na obra “O Artífice”, problematizam que a atividade não acontece de maneira “pontual e derradeira, mas vai se constituindo, vai sendo elaborado” (FABRIS; LIMA; BAHIA, 2022, p.156).

Nesse sentido, Fabris, Lima e Bahia (2022) afirmam que, quando se trata de

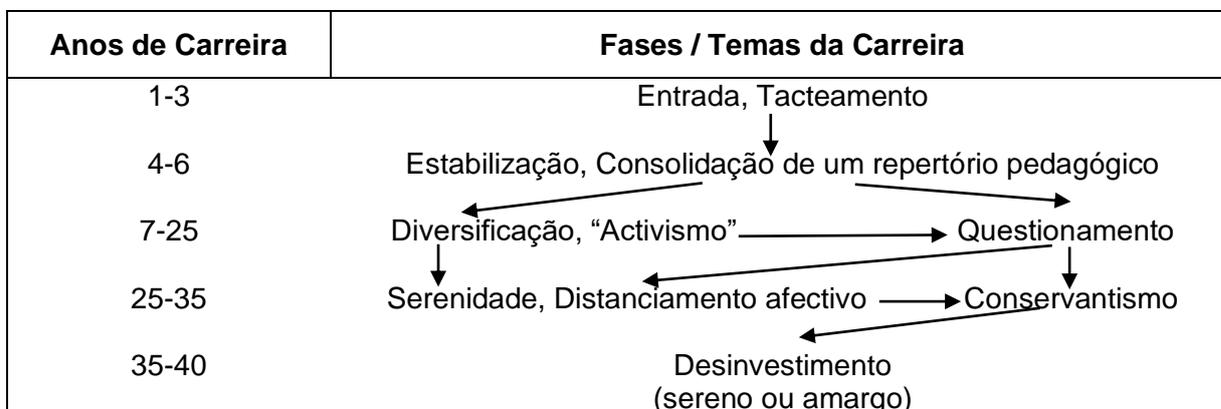
professores iniciantes, é necessário um tempo maior para desenvolver a “habilidade artesanal docente”, e ressaltam certas atitudes vivenciadas no início da carreira docente pelos professores iniciantes e mesmo que aconteça de distintas formas para cada professor, compreenderão a autoria e a criação em sua docência. São elas:

a) ‘atitude de experimentação e adequação’, não só referente às escolas, mas a todos os aspectos envolvidos na docência, escola, alunos, professores e a sua condução da turma; b) ‘atitude de criação e exploração’: muitas vezes são os professores iniciantes que oxigenam o ambiente da escola com outras ideias, mesmo que não consigam encontrar formas de as realizar; c) ‘atitude de experimentação e experiência’: é um tempo em que tudo é colocado em experimentação; (FABRIS; LIMA; BAHIA, 2022, p.156).

Em meio a outros estudos sobre o início da carreira docente, e muito presente nas investigações sobre o ciclo de vida profissional dos professores, encontra-se a contribuição, em especial de Michael Huberman (1995). Os estudos elaborados pelo autor compõem o referencial teórico de diversas pesquisas internacionais e nacionais que se dedicam às fases da carreira docente.

Huberman (1995), ao problematizar as diferentes “etapas” que constituem os anos da carreira docente, salienta que os professores atravessam geralmente cinco fases abrangentes na carreira como nos demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Modelo esquemático e especulativo



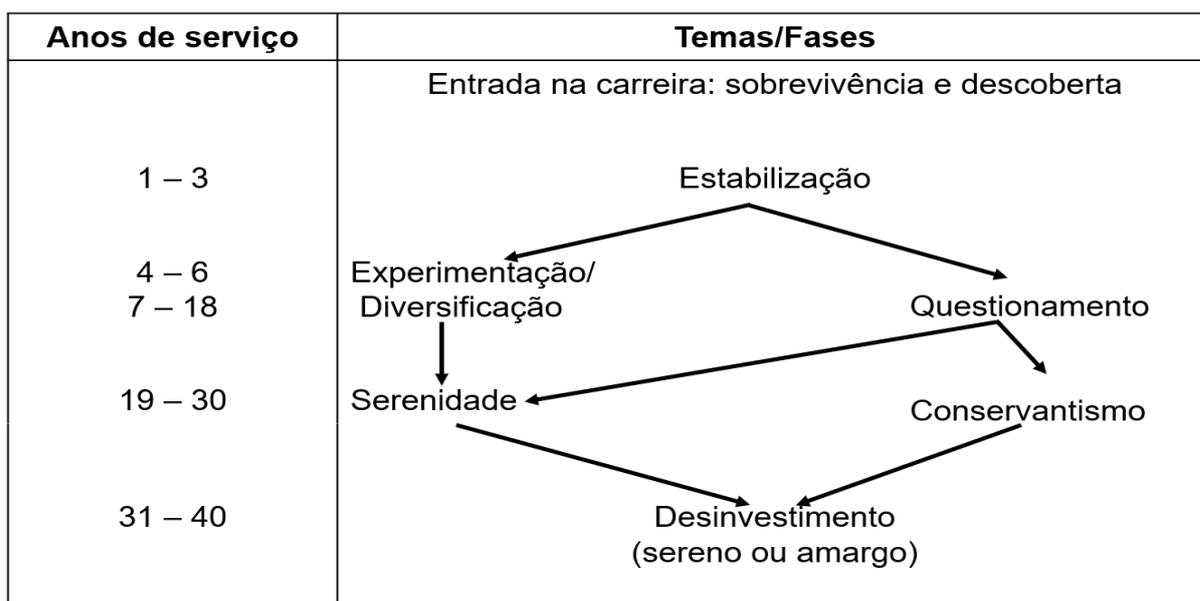
Fonte: Huberman (1995, p.47).

O conceito de “carreira” apresentada na pesquisa de Huberman (1995) refere-se ao entendimento do percurso de uma pessoa/professor em uma organização, bem como analisa de que modo as características desse profissional em determinado tempo de atividade docente exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo

tempo, influenciadas por ela. No entanto, o autor ressalta que “é um modelo esquemático e especulativo, mas agrupa tendências assinaladas anteriormente. Preconiza uma linha de certo modo “única” até a fase de estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo, de novo, numa fase única” (HUBERMAN, 1995, p. 48).

O estudo internacional, realizado por Day (2001), reelabora o modelo esquemático dos ciclos de carreira de Huberman (1995), de modo a considerar suas investigações realizadas com professores de escola secundária, na Suíça, e pesquisas de Sikes *et al* (1985), com professores ingleses e por Fessler e Christensen (1992) com professores americanos, conforme Figura 2, abaixo.

Figura 2 – Fases do Ciclo da Carreira do Professor



Fonte: Elaborado por Day, (2001, p.101) tendo como referência Huberman (1995).

Day (2001) aponta que os primeiros anos de serviço (de 01 a 03 anos) têm duas características descritas como de maior significância, inícios fáceis ou difíceis, em que os docentes almejam criar a sua própria realidade social, “[...] ao procurar que seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria ser, enquanto, ao mesmo tempo, se encontram sujeitos às poderosas forças socializadoras da escola” (DAY, 2001, p.102). Este período denominado como entrada na carreira, será uma etapa crucial para os professores iniciantes definirem suas práticas de ensino e as suas visões pessoais do modo de agir como profissionais.

O ciclo posterior entre os 4 a 6 anos de serviço é chamado de fase de

Estabilização, pois nesse período presume-se que os docentes tenham mais segurança a respeito da sua prática profissional e sintam-se pertencentes à escola que lecionam. Assim, a configuração de análise desenvolvida por Day (2001, p. 104) aponta a evolução e ampliação de “um ser profissional” docente em crescente amadurecimento em consequência da possibilidade de “consolidação, aperfeiçoamento e extensão de repertórios de ensino e, possivelmente, de um envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimentos educacionais, na escola e fora dela”.

O período correspondente à “Diversificação”, situada no meio do ciclo de carreira como nos demonstra a Figura 2, está caracterizado como uma etapa das mais diversas situações na dinâmica profissional recorrente, sobretudo, pelas situações vivenciadas pelos professores, de modo a gerar novos desafios e novas preocupações que ultrapassam os anos iniciais, assim como os anos finais de profissão. Acerca disso, Day (2001, p.105) diz que tal

[...] diversidade relaciona-se com a progressão na carreira, com a cultura da escola e com o modo como os professores reagem ao agora bem definido ciclo de colegas e alunos, que todos os anos se repete, e que proporciona segurança, mas que pode, paradoxalmente, não apresentar a variedade, os desafios e a descoberta que caracterizavam os primeiros anos.

Na fase final da carreira, os últimos 10-15 anos da carreira docente, segundo Day (2001, p. 107), a partir dos estudos de Perteson (1964), Prick (1986) e Day; Bakioglu (1996), tornam-se, geralmente, o momento de “maior saber-fazer o ensino, apesar de acompanhada por preocupações potencialmente crescentes em relação à saúde pessoal e à família”. Estas pesquisas ainda apontam que nesse período os professores, que desenvolvem suas atividades de docência há mais tempo, poderão apresentar mais resistência a mudanças que os professores iniciantes, mas este comportamento faz-se entendível, em especial, por toda trajetória de tempo, esforço e saber-fazer dedicado à carreira docente. Contudo, mesmo seguindo, em alguns dos seus estudos, o modelo esquemático que aborda a carreira docente a partir de ciclos desenvolvido por Michael Huberman, Day (2001) explica que há investigações que relacionam estas fases a acontecimentos previsíveis ao desenvolvimento cognitivo ou a fatores do ciclo de vida.

Outra pesquisa internacional realizada por Marcelo García e Vaillant (2017) identificou e categorizou as políticas e programas de indução na docência na América Latina, a partir de obtenção de dados, por meio de entrevistas com informantes chaves, relatórios e estudos, que abrangem de maneira comparativa a situação de cinco países: Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana, como demonstrado, pelos autores, no Quadro 3.

Quadro 3 – Comparativo de inserção à docência

País	Institucionalidade	Duração	Componentes	Carreira Docente
Brasil	São experiências que estão sendo realizadas em alguns estados, mas não há uma política e estratégia comum em nível de país. Inclusão da indução no Plano Nacional 2014-24	Há variação de acordo com os estados	Diversidade de acordo com experiência	Não existe em nível de país
Chile	Criação de um Sistema Nacional de Indução em uma lei específica	Primeiros dez meses	Mentoria. Outras atividades dependendo de cada escola. Papel destaque do diretor	Avaliação ao final do primeiro ano
México	Existência de indução na Lei Geral de Serviço Profissional Docente	Dois anos	Tutor selecionado entre os professores com experiência. Tutoria Oferecida de forma presencial ou online	Avaliação ao final do primeiro ano
Peru	Regulação da indução na Lei de Reforma Magisterial e desenvolvimento de regulamento.	Seis meses	Mentores selecionados e formados para suas funções. Incluem-se os Grupos de Interaprendizagem	No final da indução os professores são avaliados
República Dominicana	Reconhecimento da indução no Pacto Nacional pela Reforma Educacional, mas ainda não transformado em lei ou regulamento. Desenvolvimento de experiência piloto.	Um curso escolar	Mentores selecionados e formados para suas funções. Incluem-se os círculos de aprendizagem e seminários presenciais.	Atualmente não há vínculo

Fonte: MARCELO GARCÍA; VAILLANT (2017), Tradução e adaptações da autora (2021).

O reconhecimento da importância dos programas de inserção à docência com o acompanhamento de um mentor, de acordo com Marcelo García e Vaillant (2017),

parece haver consenso quando afirmam que um dos elementos chave de um bom programa de inserção profissional são os mentores e ressaltam a importância que estes tenham recebido formação e que não trabalhem de maneira individual, mas sim em equipe para que respondam de modo colaborativo às necessidades de uma diversidade de docentes.

Marcelo García e Vaillant (2012), ao descreverem programas de inserção com bons resultados, evidenciam e questionam o que poderíamos pensar de uma profissão que tem a tendência de colocar os novos integrantes nas situações mais conflitantes e complexas. Os autores afirmam que é comum destinarem os professores principiantes para instituições de ensino mais conflitantes, lotados nas salas e horários que os professores com mais experiência rejeitaram. Ainda nos convidam a observar como outras profissões integram e socializam os novatos para percebermos as etapas de desenvolvimento e estruturação que essas profissões têm. Em face disso, exemplificam citando que não é comum um médico recém integrante em uma equipe de especialistas realizar um transplante de coração ou que um piloto com poucas horas de voo comande um *Airbus 380*, dentre diversos outros exemplos que demonstram que as profissões buscam proteger o seu próprio prestígio e a confiança da sociedade, a fim de garantir que os novatos na profissão possam ter condições para exercer o ofício.

Sobre a perspectiva de que os programas de inserção profissional dão bons resultados como estratégia para a melhoria dessa realidade, Vaillant e Marcelo García (2012, p. 136), a partir da pesquisa *Comprehensive Teacher Induction*³, que trata da investigação acerca de programas de formação de docentes principiantes em diversos países, analisaram características dos programas que deram “bons resultados em função das atividades que incluem dos compromissos públicos que assumem, da metas propostas, assim como dos esforços e dinâmicas que são colocadas em prática”, como consta no quadro síntese, a seguir:

³ Vaillant e Marcelo García (2012) realizaram o estudo a partir da pesquisa de Britton et al (2002).

Quadro 4 – Programas de Inserção com bons resultados

Características dos programas	Inserção limitada	Inserção compreensiva
Metas	Centrada na orientação ao professor, apoio, aculturação, retenção	Também promove uma aprendizagem na carreira, melhora a qualidade do ensino.
Políticas	Proporciona uma participação opcional e escasso tempo, frequentemente sem ser remunerado.	Requer participação e proporciona adequado tempo remunerado.
Projeto do programa	Utiliza um limitado número de pessoal de apoio e atividades para a inserção.	Planeja um sistema de inserção que implica em um conjunto de atividades e recursos complementares.
Inserção em uma fase de transição	Entende a inserção como uma fase isolada, sem atenção explícita ao conhecimento prévio dos professores ou a seu desenvolvimento futuro.	Considera a influência da formação do professorado e o desenvolvimento profissional no projeto do programa de inserção.
Condições iniciais do professorado	Presta-se pouca atenção às condições iniciais do professor.	Presta-se atenção aos cursos que são ofertados aos professores principiantes, aos alunos, às atividades não docentes.
Nível de esforço	Investe pouco esforço em geral, ou melhor, o esforço concentra-se em poucos sujeitos.	Requer um esforço substancial.
Recursos	Não proporciona recursos suficientes para conseguir as metas do programa.	Proporciona recursos adequados para conseguir as metas do programa.
Níveis do sistema educativo implicados	Implica em alguns níveis do sistema, em geral isolados.	Implica aos níveis mais relevantes do sistema.
Amplitude do programa	Um ano ou menos.	Mais de um ano.
Recursos de apoio	Principal ou exclusivamente um mentor.	Utiliza múltiplos e complementares recursos.
Condições para os principiantes e o pessoal de apoio	Normalmente atende às condições de aprendizagem dos professores principiantes.	Também proporciona boas condições e formação para o pessoal de apoio.
Atividades	Utiliza poucos tipos de atividades de inserção.	Utiliza um conjunto articulado e variado de atividades.

Fonte: Vaillant e Marcelo García (2012, p.136-137).

Vaillant e Marcelo García (2012) também analisaram ações direcionadas para o desenvolvimento profissional docente (DPD) na América Latina que tinham por objetivo o aperfeiçoamento docente como uma forma de compensar a formação profissional dos professores, inclusive dos iniciantes. De acordo com os autores, a formação continuada docente realizada na América Latina, nas décadas de 1980 e

1990, sofreu sérias críticas em recorrência principalmente dos efeitos dos cursos de aperfeiçoamento ofertados e da opinião dos próprios professores participantes a respeito do impacto dessas atividades. Para os autores, talvez, uma das maiores dificuldades tenha sido a massividade de professores nesses países, entretanto, no Quadro 5, são destacadas algumas iniciativas consideradas um sucesso.

Quadro 5 – Ações destacadas de DPD na América Latina

País	Nome do Projeto	Objetivo
Argentina	Rede Federal de Formação Contínua	Articular um sistema para instituições formadoras que oferecem formação docente.
Brasil	Formação de Professores em Exercício	Capacitar professores em formação específica em cumprimento das leis que exigem empregar docentes titulados.
Colômbia	Microcentros	Constituir grupos de trabalho com professores e diretores.
Chile	Grupo Profissional de Trabalho	Organizar grupos de trabalhos nos liceus (GPD) para o desenvolvimento profissional dos professores.
El Salvador	Bônus de Desenvolvimento Profissional	Permitir aos docentes identificar suas necessidades de formação e as respostas adequadas com a ajuda de assessores pedagógicos.
México	PRONAP	Oferecer oportunidades flexíveis de atualização permanente a professores da educação básica.

Fonte: Vaillant e Marcelo García (2012, p.192).

No entanto, não podemos afirmar que todos os programas de formação e acompanhamento têm resultados considerados positivos para a inserção dos professores iniciantes na docência. Lauren Gatti e Theresa Catalana (2019) no texto intitulado “Quando o dinheiro fala mais alto: privatização, formação de professores e imaginários sociais conflitantes nas escolas dos Estados Unidos” apresentam os resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir do estudo de caso que envolve duas professoras iniciantes no Ensino Médio, as quais participaram de um programa universitário de formação de professores e residência docente em uma escola pública nos EUA. Essa formação era realizada em parceria com uma única universidade, um distrito escolar e um grupo de filantropia⁴.

⁴ *Leadership for Educational Equity (LEE)* é uma organização sem fins lucrativos de desenvolvimento de liderança que inspira e apoia uma rede de líderes cívicos para acabar com a injustiça da

As pesquisadoras utilizaram-se de metáforas nas suas análises, a partir das narrativas das professoras novatas, como apresentado de forma sintética a seguir: a) Partes de um todo – “parceria sendo um todo em que os participantes se esforçam para se unir por meio das várias partes incoerentes (UNIVERSIDADE, UTR⁵, várias fontes que eles recebem para eles se basear: como *Lemov*, por exemplo)” (p. 65); b) Professores são máquinas – “as máquinas não podem pensar por conta própria, elas são controladas por uma força externa e não têm capacidade para julgamentos e critérios sobre seu próprio ensino ou acerca do que é melhor para seus alunos” (p.68); c) A residência LEE é um hospital/laboratório – “os professores são a doença ou a aflição que devem ser consertadas ou curadas para que se obtenham ganhos notáveis do aluno” (p.69); d) Aprender ensinar é uma viagem – o processo de ensinar é visto como algo perigoso e/ou fora de controle pelas professoras iniciantes (GATTI; CATALANA, 2019).

Assim, entre os resultados da investigação empreendidas por Gatti e Catalana (2019), foi identificada a existência de pressões e sérios desafios conflitantes em relação à formação realizada pelas professoras novatas, em grande parte devido as finalidades muitas vezes diametralmente opostas das parceiras e concluíram que programas de formação “baseados no mercado e forças privatizadoras são ideologicamente incompatíveis com o imaginário social apresentado pela universidade” (GATTI; CATALANA, 2019, p. 73).

Mesmo com inúmeros estudos internacionais sobre o início da carreira docente, percebe-se, a partir da análise de diversos pesquisadores, a necessidade de pesquisas que tenham atenção à docência, ao desenvolvimento profissional, que estejam centradas na escola e nas necessidades de apoio relacionadas aos professores iniciantes.

Estudos nacionais sobre a temática, como os de Mizukami e Nono (2005), André (2012), Romanowski e Martins (2015), Fabris (2020), afirmam que o início da carreira docente pode ser uma excelente oportunidade para o fortalecimento da formação profissional, assim como para o estabelecimento de programas de inserção

desigualdade educacional. (Informações retiradas do site <https://educationalequity.org/> e traduzidas pela autora, em 01 de nov. de 2021).

⁵ UTR denominam-se, de acordo com Lauren Gatti e Theresa Catalana (2019), as escolas urbanas nos Estados Unidos, referem-se às instituições escolares localizadas nos centros urbanos em que a maioria dos alunos é pobre e ‘de cor’ (negros, latinos e outras minorias raciais). Em geral, são escolas com menos recursos que as escolas localizadas em subúrbios ricos das cidades estadunidenses.

à docência que possibilitem a integração da formação inicial com a formação continuada, além da importância e do compromisso da escola como espaço que acolhe os professores iniciantes e oferece também a oportunidade de aprendizagem com os pares.

Mizukami e Nono (2005) argumentam que os casos de ensino são importantes instrumentos a serem utilizados nas pesquisas sobre professores iniciantes. Essa posição singular das autoras é oriunda dos trabalhos realizados por elas, com essa metodologia, e que permitiu a análise de processos formativos e do desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino de professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, é relevante atentar-se à estruturação das questões de ensino, pois estas possibilitam que o docente tenha subsídios para que, a partir de sua vivência, reflita acerca de sua prática e, de acordo com Nono (2005, p.71), dê garantias de que “os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser posteriormente acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas”.

André (2012), ao analisar relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), afirma que o número de evasão na docência é maior, em diversos países, nos primeiros anos de carreira e tendem a diminuir com o avanço do tempo na profissão, assegurando a necessidade de criação de programas e políticas de acompanhamento para os professores iniciantes. Sabe-se que essas assistências são imprescindíveis a estes docentes e tal responsabilidade cabe, como afirma André (2012, p. 116), “aos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor”.

Ao analisar as condições e os desafios da formação de professores iniciantes, no Brasil, Romanowski e Martins (2015) evidenciam que o ingresso na carreira na educação básica pode acontecer de diferentes maneiras e que podem implicar em questões quanto a sua formação e ao seu desenvolvimento profissional.

De acordo com estudos realizados pelas autoras, seriam basicamente três tipos de ingresso na carreira: eventual; precário/provisório/temporário; nomeação. Isso, dependendo do tipo de ingresso, pode ocasionar diversas problemáticas, tais como: docentes que iniciam suas atividades no sistema público e privado antes de concluírem a graduação e tornam-se estudantes-professores ou ainda a oferta de

formação continuada que, de acordo com Romanowski e Martins (2015, p. 11), “desconsidera o atendimento e ações voltadas para professores em momentos distintos da carreira do magistério, isto é, são cursos e atividades genéricas ofertadas ao conjunto de professores sem uma forte articulação com a prática profissional”.

Diante disso, as autoras apontam como desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes ações como:

- desenvolvimento de uma política de apoio aos professores iniciantes;
- ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão para o desenvolvimento profissional docente;
- projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;
- melhoria das condições de vínculo desses profissionais, proporcionando por meio renumeração e valorização do desenvolvimento profissional;
- revisão de critérios de lotação e designação de trabalho, favorecendo sua adaptação aos sistemas escolares;
- fomento para realização de pesquisas sobre este o desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2015).

No que se refere a estudos a respeito de professores iniciantes na docência do ensino superior, aponto alguns resultados sobre o mapeamento de tendências e práticas investigativas acerca dessa temática de estudo realizado por Cunha e Zanchet (2010) que buscaram explicitar a importância do tema numa dimensão pedagógica e política, em dois contextos acadêmicos, mobilizadas pelas questões principais: “Como os jovens se integram nas atividades de ensino e o que vem sendo estudado no campo da iniciação à docência que poderia impactar a universidade?”

As pesquisadoras identificaram, em um evento científico internacional, incidências de oito enfoques de estudos sobre a temática dos professores iniciantes no ensino superior e o quantitativo de incidência de trabalhos: experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes (52); construção dos saberes dos professores iniciantes (47); saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios (39); inserção profissional, políticas públicas (34); professores principiantes em contextos desfavoráveis (13); professores iniciantes e a educação

digital (03); formação de formadores dos iniciantes (02) e iniciação à docência e à pesquisa (11) (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Além disso, apresentaram algumas análises preliminares a partir de aproximações com o campo empírico investigado. Desse modo, as autoras, enfatizam que

[...] investir na inserção dos jovens professores no campo educacional da docência vem se configurando como uma necessidade. Ultrapassa o interesse e o compromisso do campo da pedagogia e se constitui, progressivamente, como objeto do campo das políticas. Justifica-se este deslocamento a partir da crença de que a educação de qualidade decorre, em parte significativa, do desempenho docente, incluindo sua satisfação na profissão e na consolidação de uma identidade claramente constituída (CUNHA; ZANCHET, 2010, p 196).

No que tange o cenário brasileiro sobre os professores iniciantes na Educação Básica, a pesquisa coordenada por Fabris⁶ (2021) e a qual esses estudo está vinculado, ao analisar a constituição da docência do professor iniciante nas escolas públicas da Rede Municipal de Educação da cidade de São Leopoldo (RS), apontou a necessidade de as escolas, por meio de seus gestores e professores mais experientes acolherem os professores recém-chegados, que mesmo com diferentes especificidades para ensinar demandas pelos diferentes anos da Educação Básica, demonstram a responsabilidade pedagógica e o desejo de realizarem um ensino de qualidade para que possam desenvolver sua docência, potencializando todo engajamento apresentado por eles e o desejo de que suas atividades profissionais aconteçam com o compromisso pelo trabalho de qualidade.

A pesquisa coordenada por Fabris (2018), também abrangeu três estudos desenvolvidos no PPG de Educação da Unisinos e que já foram concluídos. O primeiro, resultante da dissertação de Bahia (2020) apresentou a análise dos processos envolvidos na constituição da docência dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora, a partir das análises empreendidas, ressaltou que apesar de os professores estarem no início da profissão, eles têm conhecimentos e práticas que podem ser compartilhadas com o coletivo. Além disso, Bahia (2020, p. 75), desenvolveu o conceito de docência engajada, pois

⁶ Resultados parciais dessa pesquisa encontram-se no livro impresso e no ebook: **Cartas ao professor iniciante**, organizado por Lima (2021), disponível em: <https://www.pimentacultural.com/cartas-professor>.

percebeu que mesmo diante de muitos desafios os professores iniciantes do Ensino Fundamental, anos iniciais, “se mostravam responsáveis pedagogicamente, comprometidos com sua função docente e engajados com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos”.

O segundo estudo orientado por Fabris e realizado por Michelle Ribeiro (2021) investigou como se desenvolvem as docências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa, a partir das práticas pedagógicas escolares e das especificidades da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As análises possibilitaram identificar práticas e entendimentos sobre a docência nessa etapa do Ensino Fundamental o que possibilitou vê-la, apesar de toda responsabilidade pedagógica identificada nas práticas dos professores, como uma docência da (in)completude, fragmentada e com carências em que os professores se sentem “perdidos” e ressaltam a falta de saberes, experiências e aprendizagens.

No rol dos trabalhos orientados por Fabris, encontra-se também o estudo de Ana Ribeiro (2021), acerca da constituição das docências de professores iniciantes, em salas multisseriadas, nas escolas da fronteira rural entre Brasil e Bolívia, no município de Cáceres, estado de Mato Grosso. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que as professoras iniciantes possuem uma docência com traços de acolhimento do outro, mesmo com muitas fragilidades nos modos de ensinar, no apoio pedagógico e nas políticas da Secretaria de Educação no que se refere à formação continuada específica para a docência nas salas multisseriadas.

A pesquisadora Ana Ribeiro (2021, p.12) defendeu a tese de que as docências acolhedoras das professoras iniciantes

não se constituem apenas com o acolhimento do outro, na sua dimensão afetiva e de inclusão no mesmo espaço físico, é preciso criar condições para que o ensino e as aprendizagens se realizem atendendo ao outro em todas as suas necessidades, para que assegurem que o aluno possa avançar em seus conhecimentos e não apenas ser incluído no espaço escolar.

Sob a perspectiva do entendimento do início da carreira profissional como fase determinante para a docência, tendo em vista, principalmente, esse período como fundamental para a aquisição de uma cultura profissional comprometida e qualificada, esta investigação, que também fez parte desse conjunto de estudos oriundos da pesquisa de Fabris (2018-2021), bem como a minha inquietação relacionada às

docências dos professores iniciantes no EBTT⁷, tenho como problemática de investigação o desenvolvimento das práticas docentes que constituem as docências dos professores iniciantes EBTT, com graduação em bacharelado ou tecnologia e sem formação pedagógica, vinculados ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Após apresentar minhas inquietações sobre o tema e a questão que mobilizou minha investigação, na próxima seção, apresento o mapeamento das teses e dissertações selecionadas sobre os professores iniciantes e a docência EBTT, tendo em vista buscar aproximações e deslocamentos com o estudo em questão.

⁷ Na carreira do magistério do EBTT são consideradas atividades docentes aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e as de Gestão e Representação Institucional.

2 ESTUDOS SOBRE O PROFESSOR INICIANTE: INTERFACES DA DOCÊNCIA EBTT

É claro que fazemos pausas para planejar, anotar, e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do ziguezaguear. Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar (MEYER, PARAÍSO, 2012, p.17).

Após a justificativa do interesse pela pesquisa acerca das práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT e, conforme sugerido na epígrafe acima, visando conhecer a produção acadêmica a respeito do tema, iniciei a busca integrada de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos. Evidencio que não tive a intenção de realizar um estado da arte⁸, mas pretendi ampliar o olhar sobre os trabalhos produzidos para além do objeto de estudo desta pesquisa, pois na primeira busca utilizando as palavras-chave: *Professores iniciantes; Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Educação profissional e Instituto Federal* no período de 2008 a 2019 identifiquei apenas três investigações que abordavam estudos sobre a temática dos professores iniciantes na carreira EBTT, foco da minha pesquisa.

Diante desse resultado, utilizando o mesmo recorte temporal, considerei ser importante expandir meus descritores com a intenção de identificar pesquisas realizadas com ênfases no trabalho docente, na prática pedagógica, na formação docente e na formação continuada dos professores da carreira EBTT, pois esse processo de revisão mais ampliada poderia possibilitar definir melhor o meu problema de pesquisa tendo em vista que vislumbrei delinear um cenário sobre as pesquisas acadêmicas já desenvolvidas relacionadas e/ou voltadas para o campo dessa docência.

Sendo assim, a escolha do período a partir de 2008⁹ se justifica pelo fato de corresponder ao ano de alteração das atribuições das atividades docentes dos

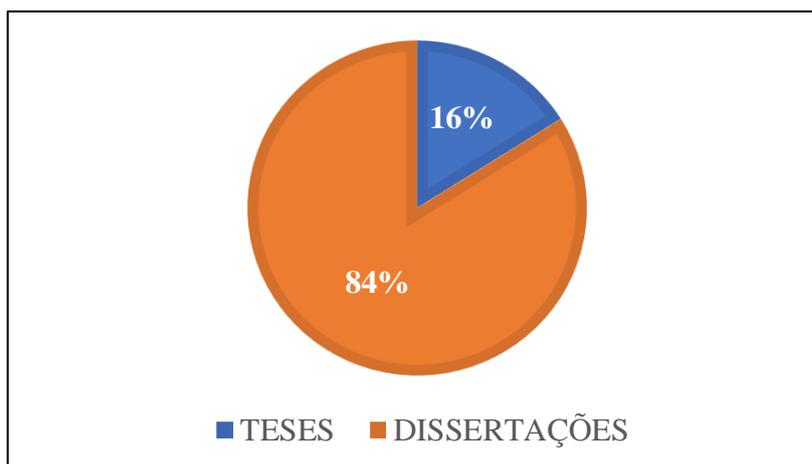
⁸ Assumo uma diferença entre pesquisas que realizam o “estado da arte” e a “revisão de literatura”, essa última necessária em todas as pesquisas, a outra configura-se uma forma de pesquisa. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

⁹ A carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi criada pela Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Regulamentada e reestruturada pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

professores da Educação Profissional e Tecnológica vinculados às instituições da Rede Federal. O corpo docente dessas instituições que até então era composto pelos integrantes da carreira de Magistério de 1º e 2º Graus¹⁰ passaram a ser constituídos pela carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Para permanecer nesse movimento de selecionar trabalhos acadêmicos continuei a busca por estudos produzidos durante o mesmo período da procura anterior (2008-2019), entretanto utilizando os seguintes descritores: *atuação docente, prática pedagógica, formação continuada, formação docente, Instituto Federal, Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*. Localizei uma produção de 653¹¹ trabalhos entre teses e dissertações, então iniciei a leitura dos títulos e resumos com o objetivo de criar agrupamentos que me auxiliassem a identificar ênfases temáticas de estudos emergentes nessa área que de alguma maneira envolvesse os professores iniciantes na pesquisa. Depois dessa leitura sistemática dos resumos, selecionei 56¹² pesquisas, sendo 9 teses e 47 dissertações, como demonstrado, por meio de percentual, nos Gráficos 01 e 02.

Gráfico 1 – Total de teses e dissertações selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Gráfico 1, estão representadas a totalidade das investigações escolhidas e

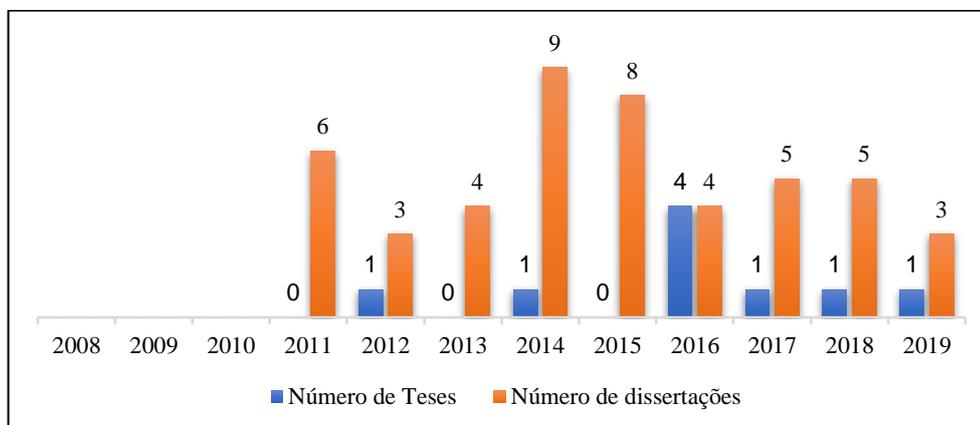
¹⁰ O professor da EPT, da rede federal, era nomeado professor da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus, segundo a lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987 que corresponde ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos.

¹¹ Pesquisa realizada, nos referidos repositórios, em janeiro de 2020.

¹² Tenho conhecimento de que a opção de ampliação de descritores culminou no fato de que muitos estudos que abordaram o tema da docência do EBTT não fizeram parte dos trabalhos selecionados a serem apresentados na revisão de literatura. Entretanto, meu objetivo em tal estratégia como explicado no início do capítulo, é identificar “tendências” de estudos sobre a docência na carreira.

que contemplam pesquisas relacionadas com a docência da EBTT. Sem a intenção de realizar um juízo de valor acerca das investigações efetivadas, verifica-se que há poucas pesquisas em nível de doutorado, o que justifica a relevância deste estudo.

Gráfico 2 – Teses e dissertações selecionadas por ano de conclusão



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Nos três primeiros anos de criação da carreira EBTT não foram localizados estudos, cujas temáticas tivessem relação com a referida carreira. As investigações em nível de mestrado tiveram um índice maior nos anos de 2014 e 2015, enquanto as pesquisas em nível de doutorado não foram contempladas em cinco dos anos que abrangem o recorte temporal deste estudo. Em 2016, houve o mesmo número de investigações em nível de mestrado e de doutorado, sendo que foi também o ano de maior índice de estudos em nível de doutorado.

É importante ressaltar que os estudos selecionados tiveram como principal critério para alocação nos grupos criados (Quadro 6), a análise dos objetivos da pesquisa identificados a partir da leitura dos resumos. A escolha pela ampliação do levantamento foi muito produtiva pela possibilidade de se conhecer as principais problematizações de pesquisa no que concerne ao magistério na carreira EBTT, além de identificar as principais temáticas e abordagens desenvolvidas sobre o assunto nos estudos acadêmicos dos principais Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do País para a partir desse conhecimento definir os trabalhos que teriam a leitura na íntegra.

Quadro 6 – Grupos temáticos sobre a docência EBTT

Grupos Temáticos		Teses	Dissertações
1	Professores iniciantes	01	02
2	Atuação docente/prática pedagógica	02	03
3	Formação continuada	01	02
4	Trabalho docente	01	01

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O levantamento que realizei sobre o primeiro grupo temático, *Professores iniciantes*, constatou que apesar do crescimento significativo de pesquisas sobre os professores iniciantes na educação básica nos últimos anos, as investigações a respeito do início da carreira docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ainda não são destaque. Encontrei apenas três (03) trabalhos, o que me permitiu a leitura na íntegra de todas as pesquisas desse agrupamento.

Quadro 7 – Grupo temático: Professores iniciantes do EBTT

Ano	Título	Autor (a)	Tipo de trabalho	Programa/Instituição
2017	Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	SCHNEIDERS, Patrícia Mallmann	Dissertação	Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFMS
2017	Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica	PAIVA, Samara Yonete de	Dissertação	Educação Profissional/IFRN
2019	Estreantes no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica	WIEBUSCH, Eloisa Maria	Tese	Educação/PUCRS

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao analisar as pesquisas apresentadas no quadro acima, destaco, inicialmente, a investigação desenvolvida por Schneiders (2017) que buscou compreender as

possibilidades para o acompanhamento do trabalho de professores iniciantes em um Instituto Federal, a fim de propor diretrizes para acolhimento desses professores. A autora parte da problematização que as demandas oriundas do trabalho docente dos professores iniciantes devem orientar as ações do Setor de Apoio Pedagógico (SAP) dessa instituição. Assim, de acordo com os resultados da pesquisa, é evidenciado que não há algo sistematizado em prol de ações de qualificação e acompanhamento dos professores iniciantes, deixando a cargo de cada docente elaborar sua própria trajetória formativa.

O direcionamento que orientou a pesquisa realizada por Paiva (2017), a respeito dos professores do EBTT, foi a compreensão de como se desenvolveu a construção e a valoração dos saberes docentes no início da carreira, constituindo tanto uma forma de aprendizagem da docência, quanto uma profissão que carece de uma base de saberes próprios. Dessa forma, ao problematizar a construção de saberes experienciais dos professores iniciantes, principalmente, sob o enquadramento teórico de Maurice Tardif, a pesquisadora afirma que “esses sujeitos recém-chegados ao magistério aprenderam, na própria experiência, como se tornar professores.” (PAIVA, 2017, fl.135).

Nesse grupo de pesquisas, destaca-se a tese de Wiebusch (2019) que analisou como se dá o processo de construção da docência de estreates no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica. Para tal, a autora, a partir da análise e sistematização dos dados, apresentou as seguintes questões como categorias para discussão dos resultados: O que leva um bacharel a exercer a docência? Que saberes estão presentes na prática pedagógica destes estreates na educação profissional e tecnológica? e Quais recursos são disponibilizados para o apoio à docência dos estreates? A discussão teórica da autora atribui foco, em especial, na construção da identidade profissional docente e nos programas de acompanhamento e apoio ao professor iniciante.

Wiebusch (2019) finaliza a tese com afirmação da importância da criação de uma proposta de desenvolvimento profissional docente a qual chama de Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreates na Docência (MAIED), a ser implementada no IFSul¹³ – *Campus* Venâncio Aires, instituição de atuação da pesquisadora e cenário de pesquisa.

¹³ IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Sobre a temática *Atuação docente/Prática Pedagógica*, as pesquisas selecionadas delineiam estudos sobre a atuação docente na sala de aula, em diversos cursos, e em diferentes níveis de ensino e modalidades da educação. Assim, considere trabalhos sobre atuação docente e práticas pedagógicas as investigações que abordaram questões relacionadas aos métodos, as técnicas, os recursos, a organização e a execução da prática de ensino. Nas palavras de Franco (2012, p.173), práticas pedagógicas “são práticas as que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade local”. Isto é, no caso específico desses trabalhos trata-se de práticas pedagógicas demandadas pela Educação Profissional e Tecnológica, que se constituem por escolha, aderência, ajuste ou imposição. Ressalto, ainda, que algumas pesquisas mapeadas focalizam as dificuldades e/ou desafios para atuação docente.

Quadro 8 – Grupo temático: Atuação docente / Prática Pedagógica

Ano	Título	Autor (a)	Tipo de trabalho	Programa/Instituição
2016	Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica docente	SANTOS, Domingas Cantanhede dos	Dissertação	Ensino/UNIVATES
2012	A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo	MENEZES, Roseany Carla Dantas de	Tese	Educação Brasileira/UFC
2015	Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco.	VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de	Dissertação	Educação Contemporânea/ Universidade Federal de Pernambuco
2012	A prática docente e a pesquisa no Curso Técnico em Agroindústria – PROEJA no IFMA – Campus Codó	SILVA, Francisca Vieira da	Dissertação	Educação Agrícola/ UFRRJ
2014	Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal	PENA, Geralda Aparecida de Carvalho	Tese	Educação/UFMG

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O primeiro destaque nesse grupo analisado, são as investigações sobre práticas pedagógicas com o enfoque em questões referentes ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC'S) evidenciando-se, sobretudo, como estão sendo incorporados esses recursos tecnológicos no ensino. Nessas pesquisas analisadas entende-se as TIC'S como uma alavanca no processo de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois afirmam a contribuição desses recursos para a articulação dos conhecimentos escolares às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ressalto que todos destacam a sua importância, mas enfatizam por exemplo que as TIC'S "não são panaceia para a solução dos problemas do ensino e da educação. Elas podem sim, como ferramentas auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, seu papel deve ser encarado como a de coadjuvância, de instrumentalização e de mediação de processos" (FARIA, 2015, p.43).

Nessa perspectiva, Santos (2016) questiona, a partir da identificação apontada pelos discentes das principais TIC'S utilizadas pelos docentes que lecionam em cursos técnicos, como estes fazem uso dessas tecnologias e analisa a percepção de discentes e docentes em relação ao uso das TIC'S nas salas de aulas dos cursos técnicos. A autora realizou uma pesquisa empírica em um *Campus* do Instituto Federal do Maranhão, operando com três instrumentos para a obtenção dos dados: questionário misto aplicado aos discentes, entrevista semiestruturada com os docentes e observação sistemática em sala de aula, cujo resultado apontou que há o tensionamento acerca de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Afirmou que

o uso das TIC'S como recurso didático é uma questão complexa, pois além da disposição do docente em utilizar tais ferramentas, envolve outros fatores como, tempo para planejar as aulas, disponibilidade do equipamento na escola, habilidade para manusear os equipamentos, dentre outras (SANTOS, 2016, p. 123).

Os outros estudos encontrados que vinculei ao grupo *Atuação docente/ Práticas pedagógicas* são aqueles que reúnem a especificidade de investigação sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes para integrar os conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional no Ensino Médio Integrado, na oferta do ensino regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na maior parte dos estudos, identificam-se as lacunas, desafios e possibilidades das

práticas pedagógicas docentes, as quais condizem com os pressupostos que constam nos instrumentos legais que regulamentam a proposta curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Nesse sentido, a dissertação de Menezes (2012, fl.14), buscou “elementos que possibilitassem avaliar se a prática pedagógica vivenciada em sala de aula pauta-se na integração dos saberes técnicos e os saberes da formação geral”. A autora defende a premissa da compreensão da prática pedagógica estabelecida no currículo do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio investigado, a partir da avaliação dos aspectos prescritivos e perceptivos do currículo. Assim, no percurso metodológico, utilizou para produção e análise dos dados, a entrevista reflexiva realizada com os docentes, discentes e a equipe pedagógica do curso. Menezes (2012) afirma que existem ações e esforços em torno de uma prática pedagógica integrada, mas constatou a evidência de “um ensino fragmentado e isolado, pautado na disciplinarização do currículo”. Isto é, embora a prática pedagógica integrada seja princípio para organização curricular por eixos “essa não é uma realidade vivenciada pela maioria dos professores” (MENEZES, 2012, p. 98).

No trabalho intitulado “Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio Integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco”, Vasconcelos (2015) alinhou-se à pesquisa citada anteriormente, pois buscou analisar a especificidade da atividade pedagógica docente na Educação Profissional e Tecnológica para atender os desafios impostos pelas políticas educacionais para essa modalidade de ensino. O pesquisador investiga a prática docente adotada por professores da formação geral e da formação profissional do Ensino Médio Integrado e como essa prática retrata a integração expressa nos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O estudo apontou os limites inerentes à efetivação da integração na prática docente, à organização do trabalho pedagógico na instituição e à formação dos professores para atuar nesse nível de ensino.

A pesquisa de Silva (2012) teve como objetivo analisar a prática pedagógica no trabalho docente em um Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas educacionais vigentes para essas duas modalidades de ensino. A autora identificou as dificuldades metodológicas no fazer pedagógico dos professores e apresentou propostas alternativas de trabalho didático a partir do uso da pesquisa

como prática pedagógica cotidiana do professor e do aluno como forma de favorecer a autonomia do aluno em relação à aquisição de conhecimento.

Seguindo essa concepção de apresentar indicativos com relação à atuação docente, Pena (2014) buscou identificar e analisar as estratégias de didatização e o conhecimento pedagógico do conteúdo na prática docente de professores de disciplinas técnicas e os desafios da docência da Educação Profissional e Tecnológica, no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como foco os conhecimentos de base para o ensino, o conhecimento pedagógico do conteúdo e transposição didática. De acordo com a pesquisadora, os resultados da investigação “indicam a necessidade de se reconhecer as singularidades da docência na Educação Profissional e Tecnológica e apontam para uma compreensão mais alargada da formação docente para essa modalidade de ensino” (PENA, 2014, p. 07).

A temática *Formação docente* possui um número significativo de pesquisas realizadas. Tais pesquisas transitam entre formação inicial e/ou formação continuada de professores para a educação profissional e tecnológica. Destaca-se, por exemplo, o pressuposto de que o docente dessa modalidade da educação escolar não possui formação “adequada” para o exercício da função que requer o domínio dos conhecimentos técnicos e tecnológicos do mundo do trabalho e dos conhecimentos específicos relacionados à especificidade do componente curricular atribuído a sua responsabilidade. Além disso, evidencia-se que, em sua maioria, tais docentes não possuem formação pedagógica.

Quadro 9 – Grupo temático: Formação docente

Ano	Título	Autor (a)	Tipo de trabalho	Programa/Instituição
2013	Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT	COSTA, Bruno Silva	Dissertação	Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional/UNB
2014	Programa de Formação dos Professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IFCatarinense – Campus Rio do Sul	BRANDT, Andressa Grazielle	Dissertação	Educação/ UFCS
2017	Memórias de práticas docentes no PROEJA: IFMA Campus São Luís Monte Castelo	RIBEIRO, Vânia Mondego	Tese	Educação/ UECE

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na dissertação “Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT”, Costa (2013) problematiza em que medida a formação pedagógica do docente influencia a sua prática em sala de aula. Para responder tal questionamento fez uso do estudo de caso considerando dois cursos técnicos subsequentes do IFB¹⁴. O autor operou com a pesquisa documental, aplicação de questionários com os alunos e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores. O pesquisador conclui o estudo afirmando

que os docentes, apesar do conhecimento técnico nas suas respectivas áreas de atuação, reconhecem suas dificuldades e necessitam além dessas experiências profissionais de uma formação pedagógica que os habilitem a lidar com as especificidades da educação profissional e tecnológica (COSTA, 2013, fl.103).

Um outro tipo de foco nos trabalhos analisados refere-se aos programas de formação continuada para os docentes ofertados pelo próprio Instituto Federal de atuação do professor. Esses trabalham fundamentam-se em diversos autores que enfatizam a importância da formação no contexto da própria escola e dos saberes para ensinar. Servindo-se, em especial, do referencial teórico de autores estrangeiros e nacionais como por exemplo: Clermont Gauthier, Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Terezinha Rios, Maurice Tardif, Ilma Veiga, entre outros.

A pesquisa de Andressa Brandt (2014), examinou como um Programa de Formação e Capacitação Continuada planejado e ofertado pela própria instituição de atuação do docente contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC¹⁵ – *Campus* Rio do Sul. A autora aponta, a partir da pesquisa documental e da análise das entrevistas, as contribuições para o Programa de Formação: a) para a base pedagógica dos professores e b) quanto ao suporte pedagógico para o desenvolvimento profissional do docente, além das c) considerações dos professores sobre a formação realizada no Programa. A pesquisa mostrou que foi percebido “nas vozes dos sujeitos que os encontros de formação suprimiram necessidades de formação sobre a construção, concepções, diretrizes e consolidação dos Institutos Federais, tanto dos professores iniciantes no atual Instituto Federal Catarinense, como dos professores que já atuavam na Escola Agrotécnica Federal” (BRANDT, 2014, p. 356). Entretanto, a

¹⁴ IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

¹⁵ IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense.

autora enfatiza que apesar das atividades do Programa de Formação efetivaram uma boa repercussão na formação dos professores que exercem suas atividades no *campus* Rio do Sul, potencializando a profissionalidade docente e seus saberes pedagógicos, não podemos esquecer que “a formação inicial, continuada e a profissionalidade docente dos IFs é uma discussão que envolve muitos atores sociais e que exigem políticas públicas mais específicas para a necessidade e melhorias nas condições de trabalho, de vida e de carreira do professor (BRANDT, 2014, fl. 354).

Nesse grupo analisado também foi identificado estudos sobre a formação continuada de professores da Educação Profissional Tecnológica para atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Em geral, estas pesquisas especificam a análise da formação continuada docente em razão da criação no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pois para uma prática pedagógica que alcance as concepções, as práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem tal programa “é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC”. (BRASIL, 2006, p.60).

A tese de Ribeiro (2017, p.17) partiu da hipótese de “que para formar os educandos no PROEJA-IFMA, no espaço específico da sala de aula, os docentes servem-se de saberes adquiridos em suas experiências não necessariamente associadas as políticas institucionais”. Com isto, realizou entrevistas com professores que atuavam em dois dos cursos do PROEJA enfatizando as memórias sobre formação, os saberes, e as práticas docentes que foram utilizadas para atuar na formação dos estudantes do programa. Os resultados da sua pesquisa apontaram que os docentes não obtiveram formação específica, pela instituição de ensino, para atuação no PROEJA confirmando sua hipótese apresentada anteriormente.

O grupo de pesquisa que transitou em torno da temática “Trabalho docente”, em geral, fundamentou-se nas relações entre educação e trabalho. Os estudos selecionados abordam questões no campo das relações entre mundo do trabalho, da produção material da existência e dos processos formadores da docência. As categorias centrais nessas investigações são referentes às condições laborais, carreira, precarização e intensificação das atividades do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 10 – Quadro temático: Trabalho docente

Ano	Título	Autor (a)	Tipo de trabalho	Programa/Instituição
2016	Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	FLORO, Elisângela Ferreira	Tese	Educação/Unesp
2014	Estudo sobre os efeitos do processo de expansão do IFMA no trabalho e saúde de seus docentes	ROCHA, Luciana de Fátima Sopas	Dissertação	Psicologia/UFMA

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A tese de Floro (2016) intitulada “Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará” aponta uma crítica ao processo relacionado às novas formas de gerencialismo educacional para regular o trabalho docente que visa atender as reformas das políticas educacionais para educação profissional e tecnológica no Brasil. Assim, a partir de uma análise documental e de uma pesquisa empírica composta por observação não-participante, aplicação de questionário e realização de entrevistas, a pesquisadora examinou como o trabalho docente estava sendo impactado pelo aumento das demandas institucionais. A pesquisadora mostrou, considerando a projeção ideológica do trabalho complexo, duas categorias da precarização do trabalho identificadas na atividade docente, são elas: a intensificação do trabalho docente e a perda de autonomia. Dessa forma, concluiu que para que as metas estabelecidas para a o instituto federal investigado se efetivem, o trabalho docente foi sendo submetido a um processo de regulação que desestruturou a autonomia acadêmica e provocou a intensificação e a precarização do trabalho.

Rocha (2014) desenvolve um estudo semelhante ao citado anteriormente, pois buscou analisar os efeitos da expansão dos institutos federais e suas repercussões no trabalho docente e na sua saúde. Entretanto, adota o materialismo histórico como método da pesquisa, considerando sua possibilidade de articulação com o referencial da Psicodinâmica do Trabalho. A partir dessa abordagem, a autora afirma que as novas configurações do mundo do trabalho causam impactos na educação profissional e conseqüentemente no trabalho do professor, pois no seu estudo pôde observar tendências de condições extenuantes de intensificação do trabalho do

professor, impactando fortemente na saúde desses profissionais.

No que concerne às pesquisas analisadas, foi possível identificar que são significativos os números de trabalhos que investigam a docência na educação profissional e tecnológica no Brasil. A análise desses estudos me possibilitou um importante conhecimento geral das abordagens sobre a temática, sobretudo em relação à formação inicial e continuada, às práticas pedagógicas e ao trabalho docente. No entanto, a maioria das investigações não privilegia a preocupação com as questões relacionadas ao início da carreira docente. Tal conhecimento ainda demanda a realização de pesquisas específicas, com foco na docência dos professores iniciantes no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, nos Institutos Federais, sobretudo frente à complexidade que atravessa a Educação Profissional e Tecnológica, na contemporaneidade. Assim, a fim de contextualizar as práticas docentes dos professores iniciantes e o advento da carreira EBTT no cenário educativo brasileiro, apresento, a seguir, uma breve retrospectiva histórica, apresentando alguns acontecimentos que mostram como a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica se constituiu ao longo da história da educação no Brasil.

3 BREVE HISTORICIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Economia do Compartilhamento promete ajudar prioritariamente indivíduos vulneráveis a tomar controle de suas vidas tornando-os microempresários. Podemos nos autogerenciar, entrando e saindo deste novo modelo flexível de trabalho, montando nosso negócio na internet; podemos nos tornar anfitriões da Airbnb, motoristas do Lyft, um trabalhador manual para o Handy ou um investidor altruísta emprestando dinheiro no Lending Club (LEE, 2017, p.34).

Impõe-se perguntar de que pedagogia (ou andragogia) estamos falando, quando pensamos em educação para o mundo do trabalho. O que é importante em termos de saberes pedagógicos para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica? Para qual sociedade e para que tipo de inserção profissional preparamos nossos alunos? (PACHECO, 2006, p. 09).

Na primeira epígrafe, com a qual introduzo esta seção, é apresentado “um perfil” do sujeito trabalhador contemporâneo pautado numa lógica econômica centrada em mudanças decorrentes do “novo capitalismo”¹⁶, tais como: empreendedorismo, autogerenciamento, flexibilidade e exigência do uso das tecnologias com o apoio da internet. Entretanto, a segunda nos questiona que Pedagogia (ou andragogia) e que tipo de saberes pedagógicos docentes são importantes para a educação e para o mundo do trabalho. A intenção, com essa abertura, é problematizar as relações cada vez mais complexas entre educação e trabalho, a formação e a prática docente para Educação Profissional e Tecnológica.

Essa relação é evidenciada na LDB 9.394/96, no artigo 39, ao referir-se à Educação Profissional e Tecnológica, como modalidade educacional que deverá “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

A educação profissional e tecnológica tem sido uma das principais áreas de investimento financeiro da educação brasileira, recebendo, de acordo com Grabowski e Ribeiro (2010), destaque na agenda neoliberal, resultante das mudanças no campo

¹⁶ A partir da análise dos estudos sobre o trabalho e as organizações contemporâneas Silva (2015, p. 37) destaca que “a cultura do novo capitalismo parte da perspectiva de que a contemporaneidade tem sido intensa em suas mudanças nas formas de conceber a cultura. Tais mudanças seriam marcadas pela crise das instituições e pelo crescimento das desigualdades econômicas. Sob esse cenário, em que as instituições se fragmentam e as condições sociais se tornam instáveis, emerge um conjunto de desafios às subjetividades humanas”.

da economia e do trabalho. Os autores afirmam que desde os anos de 1990 e de forma intensificada desde 2003, as políticas, os programas e ações governamentais têm ressaltado que a “qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para a inserção do país no grupo de nações desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de trabalho” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 271).

Considero também importante o argumento apresentado por alguns pesquisadores, mesmo que de outra perspectiva teórica, da área de Trabalho e Educação (ANTUNES; PINTO, 2017; KUENZER, 2009; MACHADO, 2013) de que as demandas para a educação profissional e tecnológica decorrem das imposições da economia e das mudanças no mundo do trabalho para pensar como essas vinculações, no campo educacional, produzem especificidades na docência dos professores iniciantes que exercem suas atividades nessa modalidade, inclusive tornando-se “corresponsáveis” para o atendimento dessa realidade imposta.

Diante disso, o que me interessa, nesta seção, é acentuar alguns aspectos históricos e legais do exercício profissional e da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil. A intenção de realizar a historicização da formação docente, mesmo que de forma sintética, é significativa para a compreensão da emergência da docência dos professores iniciantes no EBTT, nos Institutos Federais, em razão, principalmente, da complexidade de questões que permeiam esta docência. Nesse sentido, a noção de historicismo¹⁷ apresentada por Veiga-Neto (2001) nos auxilia a pensar essa historicização como

parte das contingências (históricas) para tentar compreender não apenas “quem sou eu (agora, aqui, etc.)” como ainda, “como eu me constituí (enquanto sujeito)” e, mais, “por que eu penso sobre mim mesmo como sujeito” ou, dito de outra maneira, “de onde vem o conceito de *sujeito*” (VEIGA-NETO, 2001, p. 98, grifos do autor).

Para pensar o início da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), um aspecto relevante a ser considerado é de que a formação de professores

¹⁷ Na perspectiva do historicismo radical o *sujeito* não é visto “como um produto da história, mas também e sobretudo, o conceito de sujeito como uma invenção historicamente determinada. E, enquanto invenção, não é um dado natural, senão que é um problema a ser examinado, problematizado” (VEIGA-NETO, 2001, p. 96). Desta forma a historicidade da formação de professores pode ser considerada a sua própria constituição, de modo que essa formação não somente possui uma história como ela também a produz.

para educação profissional e tecnológica, traz consigo uma trajetória de diversas reformas nas políticas educacionais brasileiras. Oliveira (2013) relata que essa realidade influencia inclusive os estudos e as discussões sobre a Formação de Professores para o Ensino Técnico, atual Educação Profissional e Tecnológica, por isso

[...] não é novidade afirmar que, no Brasil, os estudos sobre o tema da Forprofep¹⁸, bem como a organização dos educadores em torno de debates a respeito, vêm se desenvolvendo de forma descontínua, em função de momentos especiais em que essa modalidade de educação é posta em destaque (OLIVEIRA, 2013, p. 78).

A responsabilidade do Estado pela educação profissional no Brasil só teve início em 1909, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas diferentes unidades da Federação, por meio do Decreto nº 7.566/1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, sendo as precursoras das escolas técnicas federais e dos atuais Institutos Federais. O Ensino Profissional ofertado por essas escolas tinha em vista o estabelecimento do regime republicano, as correntes de pensamento, liberal e positivista, privilegiadas nesse contexto, estavam em sintonia com preceitos do catolicismo baseado em uma pedagogia de cunho tanto preventiva quanto corretiva (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Ao analisar esse período Kuenzer (2009, p. 27) afirma que a Educação Profissional se baseava em uma finalidade moral de repressão: “educar pelo trabalho, os órfãos pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua.” Esse direcionamento tinha essa finalidade primeira, pois de acordo com a autora o desenvolvimento industrial, na época, era praticamente inexistente no País. Deste modo, é a “primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora na formação do caráter pelo trabalho” (KUENZER, 2009, p. 27).

Assim, com essa preocupação da educação profissional basicamente de assistencialismo para os menos favorecidos, o que se exigia dos professores que iniciavam à docência no ensino profissionalizante era apenas alguma experiência de

¹⁸ Vários estudos e pesquisas sobre o tema da formação de professores, para a Educação Profissional, aqui denominada Forprofep são desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Forprofet, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do CEFET/MG.

aulas no ensino primário e/ou experiência técnica em que habilidades manuais eram predominantes. Estes desenvolviam atividades em sala de aula e/ou em oficinas. Colombo (2020), ao analisar esse período da educação profissional no Brasil, a crença existente pelas autoridades era da não necessidade de professores especializados e consideravam que a habilidade manual a ser desenvolvida pelos “mestres” e adquiridas em treinamentos era suficiente para desenvolver a atividade docente.

Impulsionado, inicialmente, pela questão do assistencialismo, o ensino profissionalizante, a partir de 1927, com a aprovação do Decreto nº 52.041, vai superando a perspectiva de uma visão assistencialista para uma visão desenvolvimentista, influenciada pelas mudanças que ocorriam no país. Esse Decreto definiu a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União. Cordão e Moraes (2017, p. 48) afirmam que essa decisão

[...] ocorreu no bojo de uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional no Brasil, voltado para o atendimento dos requerimentos do mundo do trabalho e não apenas para tirar o menor da rua, diminuir a vadiagem ou atender aos desafortunados da sorte, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho.

No entanto, deve-se salientar que mesmo com a aprovação do Decreto, este nunca entrou em vigência, sobretudo, por causa da falta de recursos públicos para arcar com as despesas de sua implementação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nos anos de 1930, o Brasil vivencia um novo período na sua história, conhecido como Era Vargas, em que se inicia uma nova fase da República, de um Estado forte, centralizador e intervencionista, nas esferas econômica e social e a consolidação do capitalismo no País, em decorrência do crescimento do setor industrial e procedente da mudança da população para os centros urbanos. No que tange à educação, “o crescimento urbano/industrial fomentou o aumento da busca por uma escolarização que atendesse as demandas do capitalismo, traduzidas na divisão técnica do trabalho adequando-a, cientificamente, ao novo modelo societário e produtivo” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 51).

Em 1930, na gestão de Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública dando início a um processo de reestruturação da educação no país. Algumas reformas foram realizadas pelo então primeiro-ministro titular desse Ministério – Francisco Luís da Silva Campos. Cabe ressaltar que na sua

gestão, por meio do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, foi elaborado o primeiro instrumento normativo brasileiro a prever uma estruturação de educação profissional designado por lei. Caires e Oliveira (2016) apontam que estudos de Cunha a respeito da reforma brasileira do ensino técnico (2000) identificaram que foi por meio deste Decreto que o termo “técnico” aparece empregado na legislação educacional do Brasil, pela primeira vez.

O ensino técnico, de acordo com Cordão e Moraes (2017, p. 157) não tinha correspondência “com o ensino formal ofertado às chamadas ‘elites condutoras do país’.” A solicitação para os professores desses cursos profissionalizantes era, apenas “alguma formação em “cursos apropriados”, ou então em “cursos especiais ou “cursos emergenciais”. A docência dos professores tinha sua atividade baseada, especialmente, em orientar alunos em cursos técnicos que pudessem atender às necessidades demandadas pelo mercado de trabalho. (CORDÃO; MORAES, 2017)

Assim, a partir dos anos de 1940, com o crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário, resultantes do crescimento da industrialização e do comércio agrícola brasileiro, impulsionado por mudanças no contexto da economia mundial, em decorrência da II Guerra Mundial, que por meio de estratégias da guerra realizou vários bloqueios militares impedindo a importação de produtos. Em decorrência de uma expectativa de atendimento a essa demanda econômica, houve um aumento de número de profissões no País e escolas e cursos se multiplicaram, na Educação Profissional, a fim de atender as diversas áreas ocupacionais.

Kuenzer (2009) destaca que a Reforma Capanema, em 1942, fez ajustes, no sistema educacional brasileiro, visando, entre outras finalidades, atender o requerido pelo sistema produtivo, contudo com propostas pedagógicas diferentes para a formação de intelectuais e para a formação de trabalhadores. Nesse sentido, para a referida autora, “a educação formal brasileira constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais” (KUENZER, 2009, p.27).

Nesse contexto, além de não haver uma política de formação docente para os professores da educação profissional, nesse período, os professores permaneciam com o desafio de atenderem os ajustes de uma proposta pedagógica para a escolarização de trabalhadores, a partir das mudanças que estavam acontecendo no mundo do trabalho.

Para Kuenzer (2009), os pressupostos legais que orientavam o trabalho docente na educação profissional era fruto da tendência de uma sociedade em que o desenvolvimento das “forças produtivas”, sob influência do modelo taylorista-fordista apresentavam como consequência a separação das atividades de planejamento e supervisão da atividade de execução.

Antunes e Pinto (2017) destacam que para atender essa realidade, demandada por esse modelo, um tipo de qualificação parcelada e fragmentada apresentou

como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas ‘profissionalizantes’, cujo mote era formar os/as estudantes para trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda a mercadoria deve ter um valor de uso, portanto os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos cursos cumpridos nessas instituições. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78).

Ainda, em 1942, a formação de professores para a Educação Profissional é tratada por meio do Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial. O artigo 54 da referida lei previa que a formação dos professores das disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas, das escolas industriais e escolas técnicas, deveria ser feita em cursos apropriados. De acordo com Machado (2013), é a primeira vez que o assunto é incluído em uma legislação educacional do País. A pesquisadora também enfatiza que se verifica a propensão de seguir adjetivando os cursos de formação de professores para a Educação Profissional e, além de serem ofertados cursos apropriados, de caráter especial e emergencial. Machado (2013) nos lembra o acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos no ano de 1946, a partir de um intercâmbio educacional resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI).

De acordo com Antunes e Pinto (2017), uma das concepções que orientavam os cursos ofertados pela CBAI, para os professores, era baseada no programa *Training within in industry* (Treinamento dentro da indústria) que resgatava técnicas de treinamento criadas pelo norte-americano Charles Allen no contexto da Primeira Grande Guerra. Antunes e Pinto (2017) apresentam uma síntese do conjunto dos quatro passos do programa a partir da análise de Mueller (2010), a saber: 1) “preparação” – correspondia no empenho do instrutor em ensinar técnicas de produção aos trabalhadores, geralmente, a partir de comparações com

conhecimentos anteriores apresentados com o objetivo de estabelecer uma única maneira adequada de executar a atividade; 2) “apresentação” – demonstração realizada pelo instrutor, aos trabalhadores, de forma acessível, destacando as repetições dos métodos necessários para a realização da tarefa; 3) “aplicação” – a partir das etapas anteriores era um momento de pôr em execução a atividade aprendida, sendo considerado oportuno as dúvidas dos trabalhadores que auxiliam os instrutores a exemplificar, detalhadamente, as atividades desenvolvidas; 4) “teste” – tratava-se do trabalhador executar com êxito a atividade propriamente dita, sob sua responsabilidade, já no local de trabalho.

Um depoimento acerca da experiência de formação em um dos convênios entre uma escola industrial e a CBAI é relatado no livro intitulado *100 Fatos de uma Escola Centenária* (RÊGO; RODRIGUES, 2009), na seção 30 – Professores do Piauí são treinados no Paraná e nos Estados Unidos. Segue o relatado:

Professores especialistas para as disciplinas técnicas sempre foram um problema sério para a nossa Escola e todas as demais Escolas da Rede. Geralmente eles eram recrutados entre profissionais, mestres de grande experiência em suas profissões para darem aula de mecânica, forja, serralheria, marcenaria, carpintaria, alfaiataria, fundição, modelação etc. Nem sempre dava certo, pois esses profissionais não tinham formação didática suficiente para desempenhar tão importante papel que é o magistério (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p.61).

Os autores Rêgo e Rodrigues (2009) finalizam o relato desse fato apresentando, que uma das alternativas de formação proposta para a “superação” da problemática levantada pelo depoimento foi a oferta de algumas vagas nos cursos promovidos pelo convênio firmado entre a instituição e a CBAI. Os autores narram resultados acerca das experiências dos professores envolvidos na formação ocorrida nos Estados Unidos, como por exemplo, o caso de um professor da área técnica (Serralheria) que retornou da formação com a certificação de curso de aperfeiçoamento na área específica de docência, além de ter adquirido a fluência em Língua Inglesa, em decorrência da estada no país. Essa vivência permitiu que o referido professor fosse considerado habilitado para exercer a atividade da docência como professor de Língua Inglesa, durante muitos anos, na antiga Escola Industrial de Teresina, atual IFPI. A situação descrita corrobora com o que afirmam Cordão e Moraes (2017, p. 158) de que durante esse período a formação de professores para

a Educação Profissional vivenciava “uma situação mal resolvida: dos programas oficiais ou oficiosos.”

Nos anos de 1950, durante diversos debates e com fundamento na Constituição Democrática de 1946 foram aprovadas leis¹⁹ que regulamentavam o regime de equivalência entre os diversos cursos secundários e profissionalizante de Nível Médio que concluintes de cursos de Educação Profissional pudessem continuar os estudos no Ensino Superior. Essas alterações, de acordo com Guimarães (2020), eram vinculadas ao contexto emergente, no País, com o fim do Estado Novo, a partir da reconstitucionalização da vida política e o retorno dos educadores liberais. Entretanto, isso se deu com disputas e tensões entre os empresários – defensores do ensino industrial – de um lado e de outra parte determinados intelectuais e representantes da população solicitando ampliação, principalmente, do acesso ao Ensino Superior, por parte dos estudantes que frequentavam o curso técnico.

Todavia, essa condição só foi alterada, de forma significativa a partir dos anos de 1960, a atividade docente na Educação Profissional tornou-se regulada pelo Ministério da Educação com a sistemática de registro de professores e portarias emitidas por esse órgão, estabelecendo normas para o exercício da atividade docente do ensino industrial (MACHADO, 2013).

Machado (2013) faz referência a uma sequência de portarias do MEC, após a Portaria Ministerial 141/61²⁰. Esses documentos estabeleciam as exigências para a qualificação da docência na educação profissional. O que mais se destacou nesses encaminhamentos para essa formação foram as seguintes ações:

- a) Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina – formar docentes para cursos de trabalhos manuais na área de Economia Doméstica²¹;
- b) Curso de Didática no Ensino Agrícola – formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e economia rural e ao aperfeiçoamento dos professores do ensino médio agrícola;

¹⁹ “Expressão concreta dessa mudança foram as três leis de equivalência (nº 1.076, de 1950, nº 1.821, de 1953 e nº 3.552, de 1959) promulgadas ao longo da década, em diferentes governos” (GUIMARÃES, 2020, s/p).

²⁰ A Portaria Ministerial foi a primeira que estabeleceu normas específicas sobre o registro de professores da Educação Profissional.

²¹ Parecer do Conselho Federal de Educação nº 257/1963 aprova o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina (magistério destinado para a área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. Disponível em: <https://www.dn.senac.br/flip/bts/bts-43-2/index.html#98/z>. Acesso em 20 jan. 2020.

- c) Cursos Especiais de Formação Docente – destinava-se à formação docente para as disciplinas específicas e que poderiam cursá-las tanto os portadores de diploma de curso superior, quanto os de nível técnico;
- d) Formação de professores de disciplinas do Ensino Médio Técnico – baseado no esquema 3 + 1, 3 anos de núcleo comum e 1 ano voltado para a especialização profissional (MACHADO, 2013, p. 351-2).

Nos anos de 1960, também foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961, que proporcionou plena equivalência a todos os cursos e programas técnicos desenvolvidos com idênticos valores formativos no mesmo nível de ensino. Com isso, o exercício da docência para a educação profissional tornou-se regulado pelos órgãos próprios do sistema educacional. Entretanto, a LDB ainda conservava a antiga dualidade em relação à formação desses docentes. Em seu artigo 59 apresentava que “[...]a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.” (BRASIL, 1961). De acordo com Cordão e Moraes (2017, 158), a LDB determinava que “os professores do ensino secundário seriam formados em nível superior, mas os docentes do ensino técnico deveriam ser formados apenas em ‘cursos especiais de educação técnica’, não necessariamente no nível superior.

Ao analisar esse período, Machado (2013) traduz como um momento da história da formação docente para educação profissional de várias tentativas que parecem que tinham o objetivo reduzir a divisão estabelecida entre a formação para a docência no ensino técnico e a formação para a docência de 2º grau (atual ensino médio). Dessa forma, a autora recorda que a reforma universitária oriunda da lei 5.540/68 avançava nesse sentido, pois determinava que a formação de professores para as disciplinas técnicas seria, assim como a formação dos professores de 2º grau somente em Ensino Superior. Entretanto, em 1969, dissonante com esse avanço para formação de professores para a docência no ensino técnico é aprovado um decreto que buscava regulamentar a vasta situação dos docentes das escolas técnicas que não possuíam a habilitação exigida na lei anterior. Assim,

enquanto não houvesse número bastante de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência de nível técnico poderia ser feita mediante exame de

suficiência realizado em instituições oficiais de Ensino Superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação (MACHADO, 2013, p. 352).

Dessa forma, em busca de equacionar essa defasagem outras ações foram ampliadas pelo MEC, que já não tinha mais apenas a função normativa, mas também se tornou executor da formação de professores para a educação profissional. Sob essa responsabilidade, o MEC criou, por meio do Decreto-lei nº 616, de 09 de junho de 1969, uma fundação – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), cuja finalidade era “a preparação e o aperfeiçoamento de docente, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão de órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País”, conforme consta em seu 3º artigo (BRASIL, 1969).

Assim, coube ao CENAFOR coordenar os Centros de Educação Técnica que foram os responsáveis por oferecer os cursos emergenciais denominados de Esquema I e Esquema II, criados pela Portaria Ministerial nº 432 de 19 de julho de 1971 que fixou as normativas vinculadas aos cursos superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau. Os cursos de Esquema I eram destinados à complementação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior, enquanto os cursos de Esquema II destinavam-se aos técnicos diplomados e incluíam as disciplinas pedagógicas ofertadas nos cursos de Esquema I e as de conteúdo técnico específico. Desde a sua criação, o CENAFOR, juntamente com diversos órgãos e instituições de Formação Profissional, foi responsável também por estimular estudos e reflexões acerca da formação que era ofertada aos professores que exerciam suas atividades docentes em diferentes instituições que ofertavam a Educação Profissional Técnica no país.

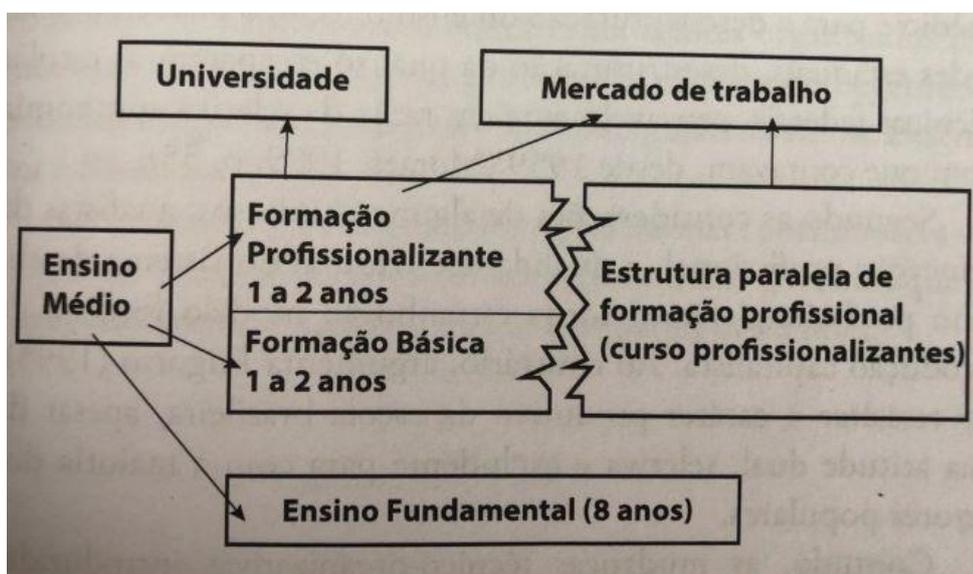
Ao analisar as implicações das atividades em cursos executados para a formação docente para educação profissional, pelo CENAFOR, Cordão e Moraes (2017, p.158), apontam que

essa fundação chegou a desenvolver programas importantes ao aprimoramento de professores para o ensino profissional, na dupla qualidade de agência executiva e de órgão encarregado de coordenar e supervisionar os demais planos de execução voltados para a formação de professores do ensino profissional. Os cursos específicos

desenvolvidos pela Cenafor eram realizados em diversas Unidades da Federação.

Com essas premissas e vários projetos no âmbito da educação formal brasileira foi aprovada a LDB nº 5.692/71, que tornou obrigatória a preparação para o trabalho no segundo grau, atual ensino médio. Conforme demonstrado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Ensino Médio – Lei 5692/76²².



Fonte: Manfredi (2016, p.81)

A esse respeito Manfredi (2016) apresenta que, a profissionalização compulsória não foi concretizada, visto que não existiam condições objetivas de funcionamento para a oferta desse tipo de escolarização para todo o ensino público de 2º grau, principalmente considerando a articulação necessária entre educação geral e formação profissional, entretanto ficou como herança sua colaboração para firmar maior ambiguidade e precariedade desse ensino e “para desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação da qual só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente, em razão da relativa autonomia com que contavam” (MANFREDI, 2016, p. 82).

Desse modo, considerando as relações entre educação e trabalho, a partir da compreensão de alguns autores já citados (KUENZER, 2009; MACHADO, 2013), à docência imersa nesse contexto continua influenciada por práticas e metodologias

²² Instituiu a profissionalização compulsória para o ensino secundário.

baseadas no modelo taylorista-fordista de produção capitalista, mesmo que nesse período já existisse a regularização dos professores do ensino profissional e a carga horária mínima para os programas especiais de formação para professores da educação profissional.

É importante salientar que no período dos anos de 1970 era muito comum a planificação central desenvolvida pelos governos militares, que elaboravam além dos planos de desenvolvimento econômico, planos educacionais, em geral, a cada cinco anos. Nesse sentido, várias ações para a formação de professores, para disciplinas especializadas, foram organizadas por meio de grupos de trabalho e pareceres do Conselho Federal de Educação sobre o registro de professores para o exercício profissional no ensino técnico e possibilidade de continuidade de estudos, devido os relatórios que faziam menção à necessidade dessa formação (MACHADO, 2013).

A esse respeito, Machado (2013, p. 356) argumenta que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanente e criaram um conjunto de referenciais que até hoje estão presentes nas orientações para a formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica”.

Nos anos de 1980, com o início da transição da democracia o governo federal, em 1986, já sob a presidência do governo civil de José Sarney cria um Programa de Expansão de Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC²³. Este financiado com recursos do Banco Mundial, com o objetivo de instalar 200 escolas técnicas industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º Graus. Caires e Oliveira (2016) apresentam estudos de pesquisadores (RAMOS, 1995; FRANCO; MAGALHÃES, 2006), da Educação Profissional, que afirmam que esse programa possuía uma visão produtivista e fragmentada da educação em uma reedição da teoria do capital humano, visto que nessas instituições o ensino era “reduzido a uma adaptabilidade aos interesses imediatos do mercado de trabalho, engendrando, desse modo, uma tentativa de sanar a economia, corrigir as distorções sociais e alavancar o desenvolvimento tecnológico do país” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 90). Nesse contexto, não aconteceram mudanças significativas para a formação de professores que trabalhavam nessas escolas.

Nos anos de 1990, após o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em seguida, com a aprovação da

²³ A partir da análise de dados apresentados pelo MEC, Ramos (1995), citada por Caires e Oliveira (2016) afirma que o PROTEC não alcançou a meta proposta para a expansão das escolas técnicas.

LDB 9394/96, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, constituído, entre outras, pelas instituições de educação tecnológica vinculadas ou subordinadas ao MEC. Nesse período, aconteceu o processo de “cefetização” das escolas técnicas federais que mais tarde resultou na extinção dos cursos ofertados por essas instituições que integravam a educação geral e a profissional, que segundo Caires e Oliveira (2016, p. 113) passou a ser “focada no atendimento às demandas específicas do setor produtivo, por meio dos processos formativos escolares aos processos de treinamento de trabalhadores e, portanto, tratando-se de uma formação meramente técnica”.

Essa reforma do ensino profissional foi amplamente criticada por pesquisadores da área de Trabalho e Educação e diversos integrantes da comunidade dos CEFETs por diversas razões:

Descaracterizar a educação tecnológica desenvolvida nas instituições da Rede Federal; promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências; ser orientada, especialmente, para o atendimento das premissas do mercado e do setor produtivo; afastar a administração pública do custeio da educação profissional e por fim, inviabilizar a integração entre o ensino médio e a educação profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 116).

Para esse novo reordenamento da Educação Profissional, e a então aprovada LDB 9394/96 não apresenta nenhuma especificidade para a formação de professores para a Educação Profissional. Machado (2013, p. 359) expõe que o Decreto Nº 2208 de 1997, também não se mostrava preocupado com a questão e tendeu até ser considerado um retrocesso com relação às propostas, dispositivos antecedentes a respeito da formação de professores para a educação profissional e acrescenta que no artigo 9º a referida lei “chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores (!) e monitores (!) selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional”.

Acerca disso, Machado (2013, p.359) afirma que se nota, nitidamente, o propósito em enaltecer “a dimensão prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente” e acrescenta que “é também explicativo da penetração da pedagogia condutivista na educação profissional, baseada no método demonstrativo”.

No ano de 2003, no Brasil, começa um processo de reconfiguração da EPT, a partir da sua reestruturação e ampliação. Diversos programas foram criados com a finalidade de aumentar o atendimento e as escolas públicas da rede nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse cenário, diversas mudanças ocorrem nas políticas educacionais brasileiras, inclusive no que se refere à LDB 9394/96 que sofreu várias alterações, como podemos verificar nos artigos 61 e 62, que correspondem à questão da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Dessa forma, o artigo 61 indica que

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017);

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017);

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996, s/p)²⁴.

O tema da formação inicial e continuada dos profissionais na atual LDB aponta diversas alterações desde sua aprovação, sendo nítida as mudanças nas formas de prever a formação para o exercício da profissão docente. Com isso, tratando-se do magistério para educação profissional, refere-se a mais nova redação, a LDB por meio da Lei nº 13.415/17, de conversão da Medida Provisória nº 746/16, acrescentou outros dois incisos nesse art. 61 da LDB. Em um deles, estabelece a inserção de "profissionais com notório saber, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino". Esses profissionais podem ministrar disciplinas de conteúdos afins às áreas de conhecimento de sua formação, bem como de sua experiência profissional, para a docência, especificamente, nos itinerários formativos voltados à "formação técnica e profissional". O inciso posterior determina que "profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica", nos termos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, possam ministrar atividades de docência.

O artigo 61 também define os fundamentos da formação dos profissionais da educação, porém a LDB não especificava a formação inicial e continuada para a atividade docente na EPT como retratado no artigo 62 quando trata da formação inicial e continuada dos docentes para a educação básica.

Contudo, um novo artigo foi acrescentado à LDB, pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Trata-se do artigo 62-A, que prevê a "formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas" (BRASIL, 2013). Em relação a isso, Cordão e Moraes (2017) ressalta que a formação continuada para esses profissionais também poderia ocorrer no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Para alguns estudiosos (CORDÃO; MORAES, 2013, entre outros) da formação de professores da educação profissional, as mudanças na LDB eram parte das

²⁴ Para verificar o texto original da Lei 9394/96, anterior às emendas incluídas posterior a sua aprovação e que resultaram no texto atual verificar em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 nov. 2021.

reconfigurações na carreira docente do magistério na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, advindas, principalmente, da institucionalização da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Brasil, por meio da Lei 11.892/2008, a qual reordenou as instituições federais de Educação Tecnológica existentes no país e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A referida lei diz, em seu artigo 2º, que

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são equivalentes às universidades federais no que rege a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. Estes têm autonomia para criar e extinguir cursos respeitando os limites de sua área de atuação territorial, tal como, para registrar diplomas dos cursos por eles ofertados, por meio da autorização do seu Conselho Superior. Podem oferecer cursos a distância atendendo as normas específicas e no âmbito de sua atuação exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (BRASIL, 2008).

Entretanto, é importante enfatizar que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) determinou uma nova institucionalidade para os Institutos Federais que segundo Castioni, Moraes e Passades (2019, p.121) buscaria conciliar os mundos da educação profissional e da universidade. Isso foi afirmado por eles, tendo como base o seguinte relato de antigos dirigentes da SETEC:

Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem) assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p.10).

A criação dos Institutos Federais foi parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, promovido pelo Ministério da Educação, por meio

da SETEC/MEC, com a meta principal de expandir estas instituições em todo o território nacional. O Plano de Expansão foi dividido em três fases e previa a construção de 400 novas unidades de instituições federais de EPT. A primeira fase aconteceu no final de 2005, a segunda em 2007 e a terceira em 2011.

Como efeito desse Plano de Expansão ocorreu a consolidação e a interiorização das instituições federais de EPT abrangendo todo território brasileiro. Até o final da terceira fase de expansão, em 2014, foram previstas a implementação de 400 unidades, a fim de atender todos os estados da federação com instituições técnicas federais. A expansão continuou e, em 2018, já totalizava 643 unidades em funcionamento. Assim, nesse ano, a Rede Federal de Educação Profissional, já era formada por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e por 23 Escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II, e seus respectivos *campi* (BRASIL, 2020).

Dentre o conjunto de ações oriundas da expansão da rede federal da EPT outro investimento evidenciado, além da construção de novas unidades, foi a implementação de modernas infraestruturas físicas, laboratórios científico-tecnológicos e demais equipamentos. Destaca-se, também, o aumento em relação às contratações, pois a partir de dados obtidos do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE), “os institutos federais saltaram de 19.257 docentes efetivos em 2010 (sem contar as contratações temporárias), para 34.836 em abril 2016, um aumento de aproximadamente 87%” (CASTIONI; MORAES, PASSADES, 2019, p.121).

Nas palavras de Pacheco (2017, s/p), ex-Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica no período de 2005 a 2012, “os IFs são instituições novas e inovadoras e, portanto, devem enfrentar o novo com o novo, apresentando novas alternativas, se somando a projetos de desenvolvimento local, regional e nacional, buscando a soberania, a democracia e a inclusão” (PACHECO, 2017, s/p).

Assim, no âmbito da sua concepção e de suas reformas a Educação Profissional e Tecnológica apresentou, por meio de documentos que delinearão, princípios político-filosóficos. Machado (2013) selecionou alguns deles, sendo, de acordo com a autora, os mais relevantes: a) o resgate da formação integral – formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e

cultura) no processo educativo; b) a formação integrada – ensino médio integrado ao ensino técnico; c) pressupostos – o trabalho e a pesquisa como princípios educativos.

Ao analisar a atuação dessa nova institucionalidade criada para a educação profissional e tecnológica, o estudo realizado por Reis Junior (2017) mostra que a proposta de implantação dos Institutos teve como proposta promover a união da educação profissional e a inclusão social, evidenciando a preocupação com a justiça social, com a competitividade baseada na lógica econômica neodesenvolvimentista. O autor ainda argumenta que

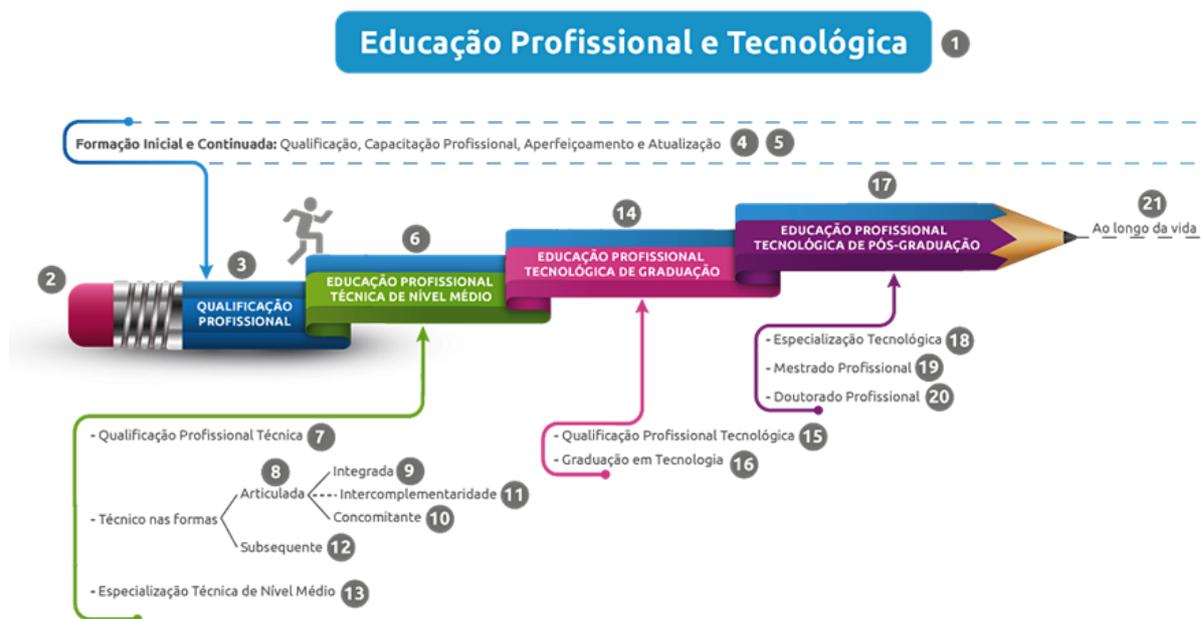
há condicionantes bastante potentes em favor de uma (re)significação dos Institutos Federais, agora sim, tendo em centralidade a ciência e a tecnologia sob o trabalho, podem exercer uma missão mais próxima às demandas da contemporaneidade (REIS JUNIOR, 2017, p. 200).

Assim, é visibilizado que os IFs emergem como parte de uma política pública de Estado, pois “assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais” (BRASIL, 2010, p.19).

Na Lei de criação dos Institutos Federais, é notória a responsabilidade de ofertarem cursos da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, sendo um de seus propósitos contribuir para a geração de trabalho em consonância com os arranjos produtivos locais. Além disso, um dos documentos produzido pelo MEC, a respeito da EPT nos IFs, intitulado – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação profissional e tecnológica – apresenta que não se pode perder de vista o fato de que “a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (BRASIL, 2010, p. 06).

A Figura 4, disponibilizada no site do MEC, é elucidativa nesse direcionamento da oferta de verticalização do ensino com o objetivo de aprendizagem ao longo da vida.

Figura 4 – Verticalização da EPT nos Institutos Federais



Fonte: Brasil (2020).

A figura acima, elaborada pelo MEC objetivou retratar os tipos de cursos ofertados pela EPT e seus itinerários formativos. Os cursos previstos, itinerários formativos e reconhecimento de saberes para a EPT são assim configurados:

- Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional – cursos de Capacitação, Aperfeiçoamento e Atualização (geralmente são cursos de livre oferta sem exigência pré-estabelecida de nível de escolaridade, pois apresentam características diversificadas relacionadas à “preparação para o exercício profissional em ocupações básicas do mundo do trabalho ou então estejam relacionadas ao exercício pessoal de atividade geradora de trabalho e renda” (BRASIL, 2020, p.2);
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cursos Técnicos destinados aos estudantes que concluíram o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio com o objetivo de proporcionar conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e à cidadania, com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2020);
- Educação Profissional Tecnológica de Graduação – curso superior de tecnologia ou de tecnólogo;

- d) Educação Profissional Tecnológica de Pós-Graduação – cursos de especialização e até os programas de mestrado e doutorado profissional e tecnológico;

Os cursos ofertados pela EPT devem incluir itinerários formativos que busquem na sua trajetória a flexibilidade de saídas intermediárias, concebidas “de forma a permitir ao trabalhador e/ou estudantes construir seu caminho de formação de acordo com suas necessidades” (BRASIL, 2020, p. 12). Além disso, a EPT certifica trabalhadores por meio de avaliação de reconhecimento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não-formais.

Segundo o MEC, essa proposta de organização curricular proporciona o princípio da verticalização na atuação dos profissionais da educação nos Institutos Federais, pois de acordo com sua concepção e diretrizes (BRASIL, 2010), os professores e demais técnicos envolvidos no processo educativo, participam em um ambiente único de elaboração de conhecimento, no qual pode ocorrer o diálogo simultâneo e articulado da educação básica até a pós-graduação, tornando a formação profissional como paradigma nuclear, ou seja,

[...] esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p.27).

Com a proposta da verticalização do currículo e dos diferentes espaços de docência (da Formação Inicial à Pós-graduação) e dos diversos saberes científicos, tecnológicos e culturais demandados pela reconfiguração da EPT, mesmo que se reconheça a sua finalidade com o compromisso social, no Brasil, principalmente após sua expansão na Rede Federal uma das primeiras problemáticas advindas foi o alargamento da atividade docente na carreira de magistério do EBTT. Assim, os professores além de desenvolverem suas atividades nos diferentes níveis de ensino, tendo em vista a promoção da integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, têm consideradas como atividades docentes aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e as de Gestão e Representação Institucional, conforme o Quadro 9, abaixo elaborado a partir

das Diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2016).

Quadro 11 – Práticas docentes da carreira de magistério do EBTT

<p>Art. 4º As Atividades de Ensino são aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição, em todos os níveis e modalidades de ensino, tais como:</p> <p>I – Aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, regularmente ofertados pela instituição com efetiva participação de alunos matriculados;</p> <p>II – Atividade de preparação, manutenção e apoio ao ensino;</p> <p>III-Participação em programas e projetos de Ensino;</p> <p>IV – Atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, incluindo atividades de orientação de projetos finais de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como orientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso em parceria com a instituição de ensino;</p> <p>V – Participação em reuniões pedagógicas</p>	<p>Art. 5º As atividades de Pesquisa Aplicada são aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a serem desempenhadas em ambientes tecnológicos ou em campo.</p> <p>Parágrafo único. As atividades de Pesquisa Aplicada devem envolver 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, incluindo aquelas em parcerias com empresas e outras instituições.</p>	<p>Art.6º As atividades de Extensão são aquelas relacionadas à transferência mútua de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no âmbito da instituição e estendido a comunidade externa.</p> <p>Parágrafo único. As atividades de Extensão devem envolver docentes, técnico-administrativos e discentes, por meio de projetos ou programas, prestação de serviços, assessorias, consultorias ou cursos, com ênfase no desenvolvimento regional, observando-se aspectos técnicos, culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos.</p>	<p>Art.8º As atividades de Gestão e Representação Institucional são aquelas de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não, providas por ato administrativo da própria instituição ou de órgão do governo federal.</p>
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Portaria nº 17/2016²⁵ (2020).

²⁵ A Portaria nº 17 de 11 de maio de 2016 estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2016).

A implementação dessa última reconfiguração na carreira docente dos professores dos Institutos Federais efetiva a constituição de um outro tipo de docência da Educação Profissional e Tecnológica. São várias as atividades a serem desenvolvidas por este profissional que, segundo as finalidades, devem ir além do entendimento da EPT como simples escolarização de pessoas para ocupações definidas pelo mercado de trabalho e preconiza uma formação integral fundamentada em conhecimento, princípios e valores que desenvolvam a ação humana para uma vida digna. Pacheco (2011) defende que a proposta de EPT dos IFs deve eliminar as barreiras entre o ensino técnico e científico por meio da integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e tecnologia que devem orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como perspectiva as realidades regional e local em sintonia com o global. Entretanto, lembra-nos de não perdermos de vista a realidade do

o universo do trabalho no Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), instala-se um novo paradigma, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica. Esse contexto gera novas demandas para a formação dos trabalhadores (PACHECO, 2011, p. 28).

Ainda, decorrente dessa mudança profissional outro ponto de destaque na atuação desses professores EBTT é a previsão da carga horária de ensino estabelecida. Esse é um ponto polêmico, pois a fixação demasiada de hora aula para essa atividade expressa a falta de uma prioridade em relação às atividades de pesquisa e, principalmente, de extensão, tendo em vista que a Portaria nº 17/2016, em seu Art. 12, prevê que

o regulamento das instituições deverá prever, na composição da carga horária de aulas de que trata o inciso I do Art. 4º: I- no mínimo, 10 horas e, no máximo, 20 horas semanais para os docentes em regime de tempo integral, e; II- no mínimo, 8 horas e, no máximo, 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial.

Essa Portaria estabelece que somente após atendidas as horas mínimas de atividades de ensino, a carga horária docente será complementada com as outras atividades. As ressalvas estabelecidas para o cumprimento das horas aula mínimas prevê limites diferenciados para professores em processo de capacitação ou

responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo ou para ocupantes dos demais cargos de direção ou funções gratificadas. Ademais, ocupantes de cargo de gestão, apenas professores em cargo de direção de reitor, pró-reitor e diretor de *campus* poderão ser dispensados das atividades de aula.

Diversos pesquisadores (COSTA, 2016; FLORES, 2019; ARAÚJO E MOURÃO, 2021) têm apontado os tensionamentos decorrentes das políticas de Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais quanto à concepção da função docente e das demais atividades do professor EBTT nessas instituições.

Trata-se de estudos que afirmam que com transformação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e com a acelerada expansão dessa Rede acarretaram mudanças nas atividades dos professores no que diz respeito à forma de fazer ciência, no desenvolvimento de suas práticas profissionais e na sua jornada de trabalho, resultando em um processo de intensificação do trabalho docente na carreira do cargo de magistério do EBTT (COSTA, 2016).

Essas investigações evidenciam também critérios pragmáticos e utilitaristas pautados na relação custo-benefício, no máximo resultado com o mínimo de custo, na produtividade e na flexibilidade ao considerar os critérios que são submetidos os professores EBTT para o cumprimento mínimo de suas atividades e para obtenção de progressão funcional, por meio da avaliação de desempenho. Nesse sentido, afirmam que através do esforço de caracterizar as atividades dos professores do EBTT em diferentes instituições entre quais esses circulam, o viés comum identificado foi o da precariedade. No tocante a essa questão, de acordo com Flores (2019, s/p)

o âmbito em que há o compartilhamento de características preponderantemente comuns entre nós, de diferentes instituições federais; em que não há ressalvas, é o da precarização, o do esvaziamento do caráter intelectual de nossa atividade profissional.

Araújo e Mourão (2021, p.07), com base em suas investigações, discorrem que há nos Institutos Federais elementos precarizantes nas práticas dos professores EBTT exigidas pela verticalização do seu trabalho docente que “em muitas de suas dimensões, comporta processos de precarização envoltos em mecanismos de intensificação, diversificação, polivalência, versatilidade, flexibilidade que exigem desse trabalhador policompetências para executar o seu trabalho”. Os pesquisadores

analisam diversos processos que constroem a atuação docente nos Institutos Federais, como pode ser visualizado na Figura 5, a seguir.

Figura 5 – Processo de precarização do trabalho docente nos IFs



Fonte: Araújo e Mourão (2021).

Para esses autores, a precarização acontece em duas vertentes principais sob a ótica da verticalização. A primeira refere-se à estratégia administrativo gerencial, baseada na ampliação da produtividade dos professores EBTT e dos próprios Institutos Federais por meio da Hibridização Institucional. Assim sendo, a oferta de educação profissional para diferentes níveis, etapas e modalidades em uma única instituição advém de uma otimização das atividades do quadro de pessoal docente e do aproveitamento da estrutura física, às vezes até inadequada. E a segunda, refere-se à estratégia pedagógica, que causa principalmente aumento da densidade laboral, uma vez que o professor executa sua função docente de ensino superior, concomitante com as atribuições de professor da educação básica no mesmo espaço de tempo.

Além disso, Araújo e Mourão (2021) nomeiam de “o Fetiche da carreira EBTT” ao reconhecimento da eficiência e do valor atribuído ao trabalho docente verticalizado dos professores dessa carreira como diferencial em relação ao trabalho docente dos professores da Carreira do Magistério Superior vinculados as Universidades Federais, tendo em vista, principalmente, que a verticalização do trabalho docente esconde outros processos despercebidos no interior das atividades dos professores. Dentre eles enumera

[...] a atuação de bacharéis na educação básica, sem a devida preparação pedagógica; o aumento do trabalho, visto que são níveis diferenciados; a ausência de projetos educativos realmente integradores; a desmobilização da classe e a falta de unidade do projeto formativo (ARAÚJO; MOURÃO, 2021, p.12).

Nesse sentido, os pesquisadores citados anteriormente, com base no referencial analítico, usado em suas investigações, que segue a abordagem do materialismo histórico dialético, entendem que a precarização do trabalho é o conjunto de profundas transformações sociais, no mundo do trabalho, ocasionadas pelos ajustes neoliberais e a financeirização do Capital, que dispõe na “flexibilização das condições de trabalho, de salário, de emprego, das relações trabalhistas, no desmantelamento da representação classista sua condição de existência” (ARAÚJO; MOURÃO, 2021, p.14). Dessa maneira, a partir dessa perspectiva, o conceito de trabalho precário e sua materialização ligam-se aos processos de desmantelamento de todos os tipos de trabalho no contexto do neoliberalismo.

Vale acrescentar, ainda, que no bojo das reformas para EPT, no ano de 2020, o MEC intensificou um conjunto de iniciativas para essa modalidade da educação escolar por meio de uma proposta denominada “Educação no Mundo 4.0”. Destaca-se que a proposta foi apresentada em abril de 2020, por meio de um evento, com uma série de encontros virtuais, realizado sob a responsabilidade de quatro secretarias vinculadas ao MEC, entre elas a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) com o apoio do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora (CER), cujo objetivo principal era apresentar e discutir com a sociedade as transformações decorrentes do Mundo 4.0 (economia, indústria, agricultura, serviços, entre outros) e os seus impactos na educação do Brasil. De acordo com as informações que constam

no site do MEC, a inspiração para o nome surgiu da chamada Indústria 4.0, mas não se refere somente a fábricas ou linhas de produção,

O modelo é baseado na solução de problemas, em especial os potencializados pelas demandas futuras da sociedade como um todo, que requererão o desenvolvimento de habilidades fundamentais para esta nova ordem, tais como criatividade, empreendedorismo, competências socioemocionais, entre outras. Há ainda uma infinidade de conhecimento acessível, dados e recursos digitais - de internet das coisas a inteligência artificial - que precisam ser explorados (BRASIL, 2021, s/p).

Desse modo, diversas propostas para Educação no Mundo 4.0 – EDMU4.0 – estão sendo encaminhadas pelo MEC (2021, s/p) com enfoque, principalmente, na “ampliação do acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade, fortalecendo o uso de novas tecnologias e a promoção de ações voltadas ao alinhamento da oferta com as demandas do setor produtivo”. Neste ano (2021), por exemplo, foi lançado um pacote de ações para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica dentro do Programa Novos Caminhos²⁶. Este que possui sua concepção baseada nos três eixos de atuação conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 6 – Eixos Estratégicos do Programa Novos Caminhos



Fonte: BRASIL (2021).

A busca em torno da Inovação e Empreendedorismo, enquanto campo de conhecimento emergente na EPT, é justificada pelo alinhamento da formação técnica com as demandas dos setores produtivos. Essa reconfiguração prevê diversas outras

²⁶ Detalhamento do Programa Novos Caminhos, disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/>. Acesso em 02 dez. 2021.

ações que envolvem, professores, alunos e servidores administrativos, conforme extraído do site do MEC (2021) e apresentado a seguir:

- 1) Ações estruturantes para a Educação no Mundo 4.0 – Planejamento Estratégico – No primeiro momento: propõe um Plano Estratégico para Educação para o Mundo 4.0. Em seguida o projeto piloto – contará com o desenvolvimento de 100 soluções/práticas em Educação para o Mundo 4.0, considerando o conhecimento e experiência do corpo de professores, servidores e estudantes a serem implementadas até meados de 2022 e prevê o lançamento de um sistema de boas práticas em Educação para o Mundo 4.0.
- 2) Oferta de Curso de Pós-Graduação em Educação Digital para qualificar 5.000 docentes das redes públicas de ensino até no ano 2022, que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, com objetivo de proporcionar subsídios aos professores “para ampliar, aprimorar e transformar suas práticas de ensino para um novo cenário, diante das novas tecnologias e das demandas de diferentes gerações, atuando como mediadores na construção do conhecimento”.
- 3) Edital de Empreendedorismo Inovador – ação proposta pelo MEC em parceria com IFES e SEBRAE a fim de selecionar projetos de pesquisa a serem desenvolvidos por pesquisadores e discentes de nível médio técnico, de graduação e de pós-graduação que tenham como finalidade promover o “empreendedorismo inovador, com foco no desenvolvimento de novas soluções tecnológicas alinhadas às demandas da Economia 4.0”.
- 4) Fomento a projetos de Iniciação Tecnológica – desenvolver a “formação de estudantes do ensino médio técnico, médio regular e dos anos finais do ensino fundamental, das redes públicas de ensino, em habilidades relacionadas às novas tecnologias digitais no contexto da Economia 4.0”.
- 5) Edital das Oficinas 4.0 – apoiar a implantação de Oficinas de Educação 4.0 em instituições da Rede Federal de ECPT, selecionadas por meio de editais.
- 6) Aquisição de equipamentos de infraestrutura para treinamentos nas áreas de energias renováveis e eficiência energética.

- 7) Ampliação de cursos ofertados para a capacitação de docentes da Rede Federal para atuação como multiplicadores em Energias Renováveis e Eficiência Energética.
- 8) Proposta de um plano dual brasileiro – Apresentar novo projeto para alinhamento com diferentes formas de execução de cursos profissionalizantes.
- 9) Polos de Inovação (BRASIL, 2021).

Com essa lista de ações em que a lógica do investimento, da inovação e empreendedorismo são inseridas às políticas educacionais na EPT, chama-nos a atenção uma questão levantada por Silva (2019): “Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o ensino médio brasileiro?”²⁷. Talvez devêssemos arriscar a abrangência desse questionamento também para a escolarização na EPT, em todos os seus níveis, mesmo considerando não ter sido o foco principal de investigação do pesquisador. O autor enfatiza que ao

estudarmos os modos pelos quais o empreendedorismo tem sido inserido nos currículos escolares no Ensino Médio das escolas brasileiras, a outra estratégia mobilizada situa-se em uma lógica da promoção de oportunidades aos diferentes indivíduos. Tais oportunidades são posicionadas a partir de uma perspectiva produtiva e econômica (SILVA, 2019. p.101).

O pesquisador, em relação à EPT, apresenta uma análise do componente curricular Empreendedorismo constante nos novos cursos técnicos ofertados pelo Pronatec e afirma que, segundo dados do MEC, a inserção da disciplina acompanha uma tendência de 50% dos países europeus que já incluíram Educação para o Empreendedorismo em suas escolas. Silva (2019) expõe que no rol de competências previstas, no componente curricular Empreendedorismo, a ser desenvolvida, evidencia-se “a compreensão do mercado de trabalho e do mundo do trabalho como projeto de vida, o reconhecimento das atitudes empreendedoras para a sua vida e o desenvolvimento de planejamento de vida e de carreira” (SILVA, 2019, 103).

Sob condições como essa, Silva (2017) argumenta que a análise das relações capitalistas não consiste mais apenas em explicações por meio das relações capital e

²⁷ Capítulo 4 do livro **Customização curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica (SILVA, 2019).

trabalho, mas para que consigamos dar visibilidade para as economias da dívida emergente da gramática pedagógica como exemplo, do aprender a aprender, ou como mostrado Figura 4 que retrata uma trajetória de aprendizagem ao longo da vida, é importante a análise de estudos como os realizados por Lazzaroto (2012), o qual afirma que as relações capitalistas conseguiriam ser melhor compreendidas sob a análise das condições das relações débito-crédito, de tal maneira, que “a forma predominante do *homo economicus* estaria muito próxima à figura do ‘homem endividado’, comprometido permanentemente em investir em sua vida, capitalizando-a de maneira que se torne mais competitivo”²⁸ (SILVA, 2017, p. 516).

De acordo com Laval (2019), “a noção de *aprendizagem ao longo da vida*, intimamente ligada às noções de eficiência, desempenho e competência” é transferida da lógica econômica para a lógica escolar e nos alerta que “o novo paradigma tem um grande perigo de confusão de lugares, de solução de conteúdos e empobrecimento cultural, quando é interpretado pela lógica restritiva do capital humano” (LAVAL, 2019, p.69), além de enfatizar que nessa lógica o indivíduo é “responsável” por suas opções de formação, em que autodisciplina e autoaprendizagem se complementam e a “lógica dos conhecimentos” é substituída pela “lógica da competência”.

Acerca das atividades dos professores sob essa lógica, Laval (2019) evidencia, tomando como exemplo, um relatório francês que propõe para as atividades dos professores a permissão de mais mobilidade para a participação na criação de empresas inovadoras, orientados por conclusões de suas pesquisas, porém sem a necessidade de desistir da carreira de funcionário público, dessa forma, os “próprios professores poderão se tornar empreendedores e misturar na mais perfeita legalidade as funções de ensino, pesquisa e gestão” (LAVAL, 2019, p. 63). Isso poderá resultar em uma parceria público-privada com predominância da apropriação privada dos conhecimentos.

Desde março de 2020, além dessas questões, outras problemáticas vêm reconfigurando a EPT, assim como outras modalidades da educação escolar brasileira, em consequência da pandemia global da Covid-19. Assim, segundo Antunes (2020, p.19),

²⁸ Sob a mesma perspectiva Veiga-Neto (2017, p. 281) afirma: “se o princípio da inteligibilidade do liberalismo centrava-se na troca das mercadorias, no neoliberalismo ele centra-se na competição. Pode-se dizer que, enquanto o mundo liberar é pautado pelo consumo, o mundo neoliberal é pautado pela competição – de todos contra todos, de cada um consigo mesmo e até de cada um contra si mesmo”.

se não bastasse a recessão econômica global e em curso acentuado no Brasil, já visualizamos sinais de aumento de informalidade, precarização e desemprego, quer pela proliferação de uma miríade de trabalhos intermitentes, ocasionais e flexíveis etc.... quer pelas formas ocultas de desemprego, subocupação e subutilização, todos contribuindo para ampliação dos níveis já abissais de desigualdade e miserabilidade social.

Sobre essa composição de desigualdade acentuada no país durante a pandemia da Covid-19, no que diz respeito à educação institucionalizada, mesmo olhando por perspectiva teórica diferente, a pesquisadora Lopes (2021) aponta condições crescentes de expulsão educacional de milhões de brasileiros predestinados à exclusão e sinaliza:

Talvez, a escola nunca tenha sido tão questionada como neste momento em que, por motivos externos e de saúde pública, precisou se ausentar das vidas das crianças, dos jovens e de suas famílias. Com a pandemia, ficaram escancaradas a precariedade da escola e a crescente precarização das condições de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) (LOPES, 2021, p. 25).

Desse modo, a docência dos professores iniciantes do EBTT, além de estarem inseridos em um contexto social de crise, principalmente, em relação às questões entre Educação e Trabalho, conforme pretendi indicar com as epígrafes que abriram o capítulo, ainda convivem com esse quadro social crítico que além de “dilacerado redesenhou-se” e agora é “também pautado pela letalidade” (ANTUNES, 2020, p.19).

Com a expansão da Pandemia que teve início em março de 2020 e estendeu-se até os dias atuais, novas/outras práticas docentes vêm sendo impulsionadas com a ampliação do *home office* e do ensino remoto. Tais alterações, ainda, não possuem dados consolidados acerca de – como, em que contextos e em quais condições – as práticas e a formação dos professores iniciantes estão acontecendo, neste momento. O que podemos indicar é que outros desafios surgiram em relação à docência do EBTT, no Brasil.

Essa acepção de EPT difunde a concepção de uma docência constituída de um corpus que atenda essas especificidades. Nesse sentido, as práticas docentes nos IFs, como espaço institucionalizado de educação, podem ser problematizadas de uma certa maneira, instituindo modos de ser professor, ou seja, “como nos tornamos aquilo que somos, mais especificamente, como nos tornamos professores/as no

interior de certas práticas que tomam por objeto a condução da conduta docente” (OLIVEIRA, 2015, p. 92).

Assim, ao caracterizar elementos da historicização e da atualidade das políticas de formação para a atividade da docência na Educação Profissional e Tecnológica busquei contextualizar, brevemente, como os professores iniciantes do EBTT estão envolvidos em uma trama de forças e relações de determinadas formas de regulação.

4 DOS MODOS DE PESQUISAR: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16).

Ao iniciar a apresentação das escolhas teórico-metodológicas nesta pesquisa, reaproximo-me de um argumento das autoras Meyer e Paraíso (2012), quando enfatizam que, ao analisar nosso objeto de estudo, mais produtivo seria afastarmos da rigidez e das convicções que não nos auxiliam a interrogar nosso problema de pesquisa. Elas defendem a proximidade dos pensamentos que nos influenciam a colocar sob suspeita nossas verdades e colaboram na busca das respostas para nossas investigações.

Assim, realizei esta investigação inspirada no que Veiga-Neto (2017) definiu como perspectiva hipercrítica, ou seja, buscando realizar uma “crítica da crítica”. Fundamentado nos estudos de Foucault, o autor lembra-nos de que essa atitude “está sempre pronta para se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2017, p. 24).

Veiga-Neto (2017) propõe que, para realizar pesquisa em educação na contemporaneidade a partir das teorizações foucaultianas, o mais prudente é abandonar qualquer tipo de porto único ou de verdade universal. As respostas dos nossos estudos são fabricadas a partir dos “óculos” que optamos por utilizar, principalmente porque existe a possibilidade de selecionar diversos materiais, procedimentos de investigação e ferramentas analíticas para descrever e ou/ analisar nosso objeto.

Com base em diversos autores (LOPES, 2009; LARROSA, 2018; LOCKMANN, 2019; entre outros) que realizaram suas pesquisas sob a ótica das teorizações foucaultianas, lancei “novos olhares” à problematização e aos objetivos de minha investigação. Considerei o entendimento de Costa (2007, p. 16), para quem “os ‘novos olhares’ dizem respeito a essas novas – ou talvez seja melhor dizer incomuns – formas de conceber um tema ou problema de investigação”.

Fabris e Dal’Igna (2013) sublinham que, no exercício de análise do que está sendo pesquisado, não se pode buscar a celebração ou demonização; melhor seria

compreender que a crítica é imprescindível e resistir ao dilema de ser a favor ou contra. As autoras, apoiadas no conceito de Crítica de Michel Foucault, lembram-nos de que,

Essa crítica pode e deve colocar sempre à prova o que é pensado e dito pelos outros e o que é pensado e dito por cada um/a de nós. Também é preciso acreditar na capacidade de transformação do exercício de pensamento. As reformas não se produzem no ar. É preciso romper com a ideia de que existe a crítica “ideal” e a transformação “real” (FABRIS; DAL’IGNA, 2013, p.50)

Isso implica desconfiar das certezas e até do que é considerado falso e errado, problematizando o que é estabelecido a respeito de uma temática e não esquecendo que os resultados dos estudos têm que ser vistos como provisórios e parciais. Veiga-Neto diz que a crítica inspirada em teorizações foucaultianas é

fugidia, como uma potência do pensamento que nos faculta filosofar e problematizar infinita e indefinidamente, essa crítica tem sempre presente que nenhuma questão tem resposta definida, definitiva, acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho (VEIGA-NETO, 2017, p.25).

Segundo Veiga-Neto (2017), trabalhar com essa crítica é entender que não há maneira privilegiada de interpretar o mundo, nem como comprovar uma única verdade sobre ele. Pensar dessa perspectiva é “aproveitar os *insights*”, estar atento a conceitos-ferramenta que consigam ser úteis para o entendimento do mundo. Isso significa que, nos estudos orientados pela crítica foucaultiana, “é no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – que essa crítica vai buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar transformações que elas sofrem” (VEIGA-NETO, 2017, p.25).

Nesta pesquisa, assumi a hipercrítica como perspectiva. Além disso, como referencial de análise, utilizei estudos sobre a docência de professores iniciantes, a formação de professores, a educação profissional e tecnológica, bem como a relação educação e trabalho, mesmo que em diferentes perspectivas teóricas, como fontes legitimadas nas diferentes áreas da educação.

Destaco também que esta pesquisa tem a dimensão qualitativa como preferencial. Inspiro-me em Gastaldo (2012, p. 12), que afirma que a atividade do pesquisador, “como principal ferramenta de pesquisa qualitativa, resgata a

subjetividade humana, para que ela seja utilizada para produzir saberes mais refinados e agudos sobre fenômenos sociais, sejam eles educacionais ou de outra ordem”.

Diante disso, busquei olhar para as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT, entendendo que constituem diretamente as subjetividades desses profissionais. De acordo com Marín-Díaz e Parra-León (2019, p. 49),

Por ende, un análisis de las prácticas educativas contemporáneas supone interrogar la relación *espiritualidad-ascesis-educación*, o mejor *conversión-ejercitación-conducción*, para plantearnos cuestiones fundamentales acerca del modo en que se han producido unas formas de conducción que, a su vez, han configurado unas maneras de tornarnos sujetos: sólo entonces podrá plantearse la pregunta por otras formas posibles de conducirnos.

O conceito de prática anteriormente apresentado foi elaborado com base nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault. Para os autores, é nas análises de práticas concretas que ficam registradas em diferentes documentos que se torna possível a confirmação desse arquivo, que permite realizar ao mesmo tempo duas tarefas chave para liberar o pensamento: problematizar o presente e descrever a maneira como se constituiu (MARÍN-DÍAZ; PARRA-LEÓN, 2019).

Para Lopes (2017, p.12), na pesquisa em educação de nosso tempo, é interessante “problematizar práticas em determinados regimes de verdade que exigem da educação a constituição de tipos específicos de sujeitos”. Com tal entendimento, de acordo com Oliveira e Weschenfelder (2017), a constituição da docência está diretamente relacionada às subjetividades que vão sendo produzidas no percurso da experiência profissional do professor. Assim, “ao narrarem suas práticas, os professores expõem as concepções educativas que direcionam seu trabalho, mas também suas visões de mundo e as verdades que os constituem como sujeito de um determinado tipo” (OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p. 80).

Então, inspirada no conceito-ferramenta foucaultiano de prática e interrogada sobre as práticas docentes dos professores iniciantes e como elas são devolvidas a partir dos desafios, as dificuldades, as condições e as especificidades da carreira EBTT, a presente pesquisa buscou problematizar os efeitos dos diferentes processos que regulam essas práticas. Dessa forma,

o termo *prática* não necessariamente precisa restringir-se à atividade de um sujeito. Quando nos referimos à prática, estamos abrangendo um campo mais amplo que orienta a atividade que o sujeito desenvolve, ou seja, consideramos a existência de certas regras a que esse sujeito está submetido desde o momento de sua ação (FAGGION; DAL'IGNA *et al.*, 2012, p.15).

É importante assinalar que, para a análise das práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT, tendo em conta o foco investigativo desta Tese e o contexto no qual ele está inserido, se tornou necessário definir o que se entende por prática docente, considerando-se que essa noção é “polissêmica e reenvia a várias definições” (ALTET, 2011, p. 651). Assim, neste estudo, considero a noção de prática docente enfatizada por Silva e Cardoso (2021, p. 178), a partir de estudos de Altet (2011): “as práticas docentes recobrem, então, duas dimensões complementares, quais sejam: aquilo que os professores fazem em sala de aula e as atividades institucionais que ocorrem fora dela”. As práticas docentes, de acordo com Silva e Cardoso (2021, p. 188), são multidimensionais, pois,

na medida em que tais práticas são traduções realizadas na ação dos professores, as políticas de formação docente precisariam oferecer um repertório de saberes, recursos e disposições metodológicas que lhes proporcionem melhores condições para realizar escolhas diversificadas e efetivas na direção das aprendizagens.

Convém destacar que esses conceitos conduziram o desenvolvimento desta investigação e a produção do *corpus* empírico, composto por documentos gerais que orientam os IFs, documentos específicos do IFMA, documentos que regem a carreira do professor EBTT e as informações e narrativas obtidas por meio do questionário, como demonstrado no Quadro 12. Busquei olhar para as práticas docentes dos professores iniciantes EBTT durante a apreciação do material analítico, tendo em vista o que propõe Fischer (2007, p.61): “ao descrevermos determinadas práticas relacionadas a nosso objeto de pesquisa, aprendemos em primeiro lugar, que aquele objeto foi por elas ‘objetivado’ de certa forma, num certo momento, num certo lugar”.

Quadro 12 – Material empírico

Materiais selecionados	
1º conjunto de materiais	2º conjunto de materiais
<ul style="list-style-type: none"> • LDB 9394/96; • Diretrizes dos IFS; • Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; • Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, que corresponde ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos; • Planilha com a relação nominal dos professores que ingressaram 2017-2019; • Currículo lattes dos professores iniciantes EBTT selecionados; • Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016; • Informações extraídas do <i>site</i> institucional do IFMA; • Projeto Pedagógico Institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de narrativas dos professores, produzidas nos questionários respondidos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para a análise desse material, foram realizados “movimentos”²⁹, pensados de modo articulado. A elaboração do quadro foi com a proposta de apresentar uma melhor compreensão dos modos de operar e agrupar o material analisado em grupos de sentido, entendendo que estes

são resultantes da forma de explorar, escrutinar e organizar os materiais da pesquisa, que poderá produzir enunciados ou títulos de capítulos e subcapítulos, podendo assumir, também, outras formas e outros nomes, pois isso dependerá do referencial escolhido e da engenharia criada por cada pesquisador (BAHIA; FABRIS, 2022, p.125).

Depois de assinalar a perspectiva teórica que usei para sustentar as análises dos dados empíricos, no próximo subcapítulo, apresento o espaço empírico da pesquisa e o lugar da docência dos professores iniciantes do EBTT.

²⁹ No trabalho de Bahia (2021, p. 69), a pesquisadora nomeia como “movimentos de pesquisa” o caminho de construção da pesquisa, que “não é previamente definido e que permite mudanças de trajetos, bem como idas e vindas”.

4.1 IFMA: ESPAÇO EMPÍRICO DA PESQUISA E O LUGAR DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES INICIANTE EBT

A escola é para o professor o que padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendermos por laboratório seu lugar de labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos (LARROSA et al., 2018, p.27).

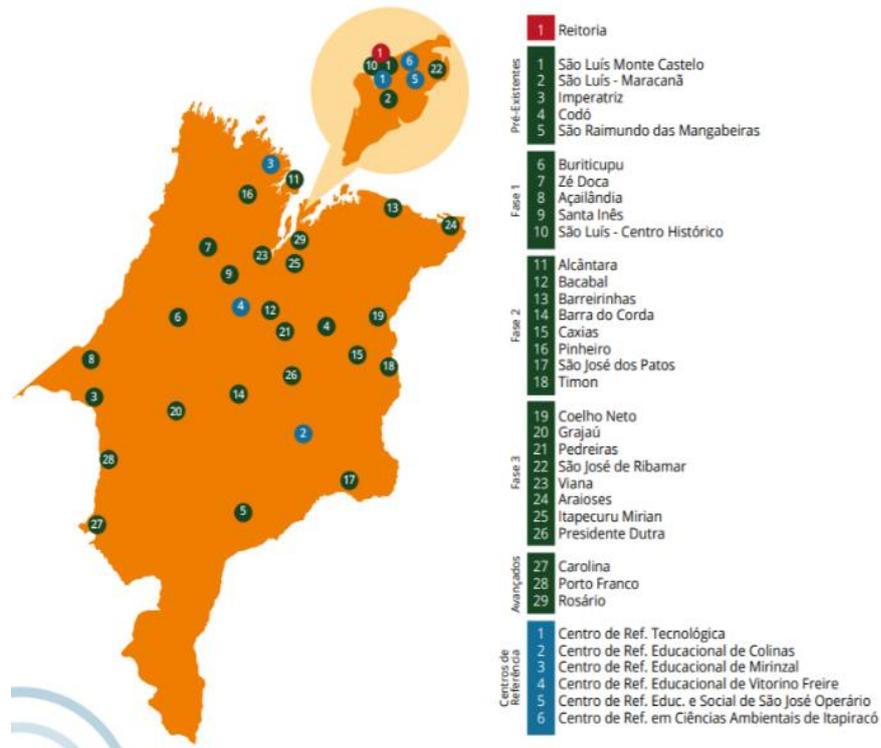
Outras definições de “escola” poderiam ser escolhidas, conforme a intenção deste subcapítulo, e as palavras de Larrosa (2018) dizem muito sobre o lugar de ofício do professor. É dessa perspectiva que apresento meu lugar de pesquisa e de ofício dos professores iniciantes EBT participantes desta investigação.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a partir da lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, houve a unificação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de São Luís, Codó e São Raimundo das Mangabeiras. Dessa unificação, surgiu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), que tem as suas finalidades e características descritas no artigo 6 da lei de criação dos IFs.

O IFMA possui 30 *campi*, três Centros de Referência Educacional, um Centro de Referência Tecnológica³⁰, um Centro de Pesquisa Avançada em Ciências Ambientais, 15 Polos de Educação a Distância, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e 38 Polos Institucionais, os quais se constituem como unidades administrativas e pedagógicas. Nas Figuras 6 e 7, a seguir, são apresentados dois mapas que contemplam essa divisão das unidades, de acordo com a localização nos municípios do estado do Maranhão (IFMA, 2019).

³⁰ O Centro de Referência Tecnológica constitui-se como espaço de promoção de processos, programas e projetos educacionais e desenvolve suas atividades com o objetivo de contribuir na expansão, interiorização e internacionalização da oferta dos programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão do IFMA, por meio da modalidade a distância, na promoção de uma educação profissional, científica e tecnológica. Disponível em: <https://certec.ifma.edu.br/quem-somos/>. Acesso 07 jun.2022.

Figura 7 – Campi e Centros de Referência do IFMA



Fonte: IFMA (2019)

Figura 8 – Polos de oferta de cursos à distância do IFMA



Fonte: IFMA (2019).

A Figura 6 apresenta a divisão entre as unidades de ensino preexistentes à unificação, as unidades de ensino implantadas nas três fases do Plano de Expansão da rede federal da EPT, além dos Centros de Referência. A Figura 7, por sua vez, retrata a localização dos polos de educação à distância.

Assim, percebe-se que o IFMA é uma instituição pluricurricular e multicampi que se distribui em diversos municípios do estado do Maranhão, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino, de forma presencial e à distância, com base na conjugação de conhecimentos humanos, técnicos e tecnológicos, nos termos da legislação vigente, além de desenvolver pesquisa e extensão (IFMA, 2019).

Destaco que o IFMA, segundo dados registrados na Plataforma Nilo Peçanha³¹ Ano Base 2021, possuía 1.890 professores, 1.433 técnicos-administrativos em Educação e 38.480 alunos matriculados no total de 505 cursos da instituição. No que se refere ao número de professores ingressantes no IFMA desde o seu reordenamento e expansão, no período compreendido entre 2009 e 2019, seguem os dados no Quadro 13, abaixo.

Quadro 13 – Número de professores ingressantes no IFMA – 2009 a 2019

Ano	Número de professores
2009	9
2010	569
2011	156
2012	149
2013	60
2014	8
2015	101
2016	240
2017	166
2018	32
2019	91

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do setor de Gestão de Pessoas do IFMA (2021).

³¹ Consulta realizada na Plataforma Nilo Peçanha, cujos dados são fornecidos por cada um dos Institutos Federais, referentes ao ano base de 2021.

Categorização transversal utilizada para diferenciar os cursos da EPCT em seus diferentes níveis e graus. Opções: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Qualificação Profissional (FIC), Técnico, Tecnologia, Licenciatura, Bacharelado, Especialização (*Lato Sensu*), Mestrado Profissional, Mestrado, Doutorado Profissional e Doutorado.

No Quadro 13, observa-se o quantitativo de professores ingressantes. Cabe dizer que não tive acesso a nenhum dado institucional sobre o número de professores iniciantes EBTT nos anos especificados e a nenhuma proposta de acompanhamento e/ou formação continuada específica e obrigatória para esses professores.

O IFMA tem uma política de capacitação docente baseada na concepção de formação continuada e prevista como “um processo planejado, sistemático e contínuo e adequado à competência e interesse institucional, que tem como proposta a busca permanente das condições profissionais, humanas e institucionais” (IFMA, 2013, s/p.). A instituição prevê a operacionalização de ações de qualificação para os professores em três etapas diferentes, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância. São elas:

- **Cursos de pós-graduação *stricto sensu*** (ação conjunta entre a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, a Pró-Reitoria de Administração, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Inovação Tecnológica e a Diretoria de Educação a Distância);
- **Cursos de pós-graduação *lato sensu*** (ação conjunta entre Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, a Pró-Reitoria de Administração, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Inovação Tecnológica e a Diretoria de Educação a Distância);
- Cursos de graduação para técnicos administrativos em Educação (ação conjunta entre Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, a Pró-Reitoria de Administração, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Inovação Tecnológica e a Diretoria de Educação a Distância);
- **Cursos de atualização, aperfeiçoamento e treinamento/capacitação** (ação sistêmica conjunta ou por iniciativa de cada Unidade Administrativa e participação em eventos, como congressos, encontros, seminários etc. (ação sistêmica conjunta ou por iniciativa de cada Unidade Administrativa) (IFMA, 2013, grifos meus).

Além disso, o IFMA oferta cursos de pós-graduação *lato sensu* com ênfase na formação pedagógica, destinados, preferencialmente, para professores graduados em cursos superiores de bacharelado e tecnologia que atuam como docentes na Educação Básica Técnica e Tecnológica. Porém, até o momento da aplicação dos questionários aos professores iniciantes EBTT participantes da pesquisa, não era prevista nenhuma obrigatoriedade institucional para que os professores ingressantes, iniciantes ou experientes, realizassem qualquer formação ofertada pela instituição.

Considerando que o IFMA é uma instituição com inúmeros desafios para a docência do professor iniciante EBTT, entendo que foi uma escolha acertada como *locus* para realização desta pesquisa.

No subcapítulo que segue, descrevo o caminho investigativo para composição do material empírico a partir dos questionários. Tal organização deu-se como forma de tentar elucidar o passo a passo desse momento da pesquisa. Além disso, apresento uma caracterização concisa dos professores iniciantes EBTT participantes desta investigação.

4.2 A DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS E APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre o nosso objeto para encontrarmos um caminho para que algo novo seja produzido (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Para escrever sobre meu caminho investigativo e descrever a trajetória construída nesta pesquisa, considero importante o que diz Paraíso (2012) sobre como podemos compor as informações disponíveis sobre nosso objeto. Sinalizo que meu primeiro passo foi identificar as características e perspectivas comuns de pesquisa no grupo de orientação de que faço parte e do projeto ao qual este estudo está vinculado, cujo título é “Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre o professor iniciante”.

Quero anunciar a importância, para minha aprendizagem como pesquisadora, de integrar a investigação coordenada por minha orientadora. Os pesquisadores do grupo são companheiros neste meu caminho, pois foi com a colaboração dos participantes desse projeto que consegui avançar em alguns conhecimentos e metodologias que conduziram este estudo, principalmente após as dificuldades emergentes durante a pandemia de Covid-19³², que nos fez passar de atividades

³² “A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.” Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em 21 de ago. 2020.

presenciais de estudo e pesquisa para atividades remotas. Segundo Flick (2013, p.26), “trabalhar com outras pessoas pode ser uma experiência enriquecedora, e se você tiver a chance de realizar a sua pesquisa em meio a um grupo de pessoas – essa será uma boa saída do isolamento que os estudantes às vezes experienciam”.

Além dessa característica, o grupo de pesquisa, segundo Mizukami *et al.* (2010), é um instrumento metodológico crítico, sendo fundamental a confiança entre seus pares. Essa maneira de confiar ultrapassa ouvir e tolerar, incluindo considerar com seriedade as ideias sugeridas, para que possam contribuir nas reformulações. A confiança é

alimentada pela inquirição dialógica – que os membros da pesquisa devem ter em relação ao grupo, de forma a tolerar ambiguidades, momentos continuados de desentendimentos, não partilhas dos mesmos pontos de vista e discussão continuada mesmo quando for desconfortável se colocar no lugar dos outros (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 145).

O segundo passo foi seguir os encaminhamentos éticos que orientaram a investigação mais abrangente, sempre tendo em vista que a pesquisa, quando envolve pessoas, necessita adotar uma postura ética. A fim de seguir os procedimentos recomendados pela coordenação do projeto, foram contemplados os seguintes procedimentos: a) *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* – Termo com o Protocolo da Pesquisa, com a explicação de como acontece a participação voluntária no estudo; b) *Relação com os sujeitos da pesquisa e trato do material* – manutenção de uma relação de respeito e acolhimento com os participantes, esclarecendo que seu anonimato será mantido; c) *Devolução dos resultados* – os resultados da pesquisa deverão ser informados (tese e artigos) aos participantes e à instituição à qual estão vinculados; e d) *Comitê de Ética* – o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Unisinos pela Plataforma Brasil³³ (FABRIS, 2018).

Considerando esses procedimentos éticos e o momento pandêmico, foi necessário submeter ao Comitê de Ética da Unisinos, pela Plataforma Brasil, outra solicitação, contendo justificativa das adaptações metodológicas e da ampliação dos sujeitos da pesquisa, para que fosse possível a produção de novos dados, a partir de março de 2021. Para isso, antes foram também necessárias a solicitação e a obtenção

³³ Como essa investigação faz parte da pesquisa mais abrangente, apenas precisou de uma emenda ao projeto da coordenadora, realizado em outro espaço e com outro público.

da anuência do local onde se realiza a investigação, conforme o Apêndice B e o Anexo A.

A partir da anuência do representante institucional do IFMA e da aprovação das alterações solicitadas pelo Comitê de Ética da Unisinos, realizei contato com o setor de Gestão de Pessoas do IFMA, a fim de obter a relação nominal dos professores efetivos empossados pela instituição no período de 2017 a 2019 e seus respectivos *campi* de lotação. A opção pelo recorte temporal justifica-se pelo somatório do tempo na carreira para atender ao período máximo de três anos de atividade docente. De posse dessa lista, fiz uma busca do currículo de cada um dos docentes, nome a nome, na Plataforma Lattes – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para identificação da formação e tempo de atividade docente. A partir dessa análise, obtive outra lista, com o total de professores não licenciados e com até três anos de exercício na carreira docente. Segue o Quadro 14 com o demonstrativo.

Quadro 14 – Demonstrativo de professores ingressantes no IFMA

Ano	Professores ingressantes	Professores iniciantes bacharéis e tecnólogos	Professores iniciantes licenciados
2017	166	32	15
2018	32	04	-
2019	91	15	03

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pelo IFMA (2019).

Esses dados mostram todos os professores ingressantes no IFMA no período compreendido entre os anos de 2017 e 2019. Do total de 289 professores ingressantes, 69 são professores iniciantes. Desse total de professores iniciantes, no primeiro momento, 51 enquadraram-se nos critérios estabelecidos para os sujeitos participarem desta pesquisa: ter menos de cinco anos no exercício da docência; ter curso superior em bacharelado ou tecnologia; e não possuir nenhum tipo de curso de formação pedagógica inicial ou continuada.

Após selecionar os professores iniciantes, busquei o edital do concurso público³⁴ para provimento de vagas de professores da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, na classe inicial, com o objetivo de preencher o

³⁴ Edital de Concurso Público nº 01, de 26 de agosto de 2016, retificado no dia 18 de abril de 2017.

Quadro de Pessoal Permanente dos diversos *campi* do IFMA, procurando identificar os critérios avaliativos e de titulação para ingresso no cargo. O concurso desse edital foi executado pelo IFMA e pela Fundação Sôsândrade³⁵. Na sequência, observam-se as informações contidas no referido edital quanto à avaliação.

Quadro 15 – Critérios avaliativos do magistério EBTT

10. DA ESTRUTURA DA AVALIAÇÃO

10.1. O Concurso será realizado em 3 (três) fases distintas, sendo constituído de:

- a) 1ª Fase: Prova Escrita (Eliminatória e Classificatória);
- b) 2ª Fase: Prova de Desempenho Didático (Eliminatória e Classificatória);
- c) 3ª Fase: Prova de Títulos (Classificatória).

10.2. DA PROVA ESCRITA

10.2.1. A Prova Escrita será composta por prova objetiva e prova dissertativa. [...]

10.2.4. A PROVA OBJETIVA constará de 60 (sessenta) questões que versarão sobre assuntos específicos de cada Área de Conhecimento, Legislação (administrativa do serviço público e educacional) e Língua Portuguesa definidos nos Conteúdos Programáticos contidos no ANEXO V (Programa de Temas).

10.2.5. As questões serão distribuídas da seguinte forma:

- a) 10 questões de Língua Portuguesa;
- b) 20 questões de Legislação;
- c) 30 questões de Conhecimentos Específicos.

10.2.6. A prova objetiva terá valor máximo de 100 (cem) pontos, sendo atribuídos os seguintes pesos, 2 (dois) pontos por questão de Língua Portuguesa, 1(um) ponto por questão de Legislação, 2 (dois) pontos por questão de Conhecimentos Específicos.

10.2.7. Será ELIMINADO do certame o candidato que não atingir o mínimo de 50 (cinquenta) pontos do total de pontos ou zerar qualquer uma das partes que compõem a prova objetiva, a saber: Língua Portuguesa, Legislação e Conhecimentos Específicos. [...]

10.2.51. A PROVA DISSERTATIVA terá o valor máximo de 100 (cem) pontos.

10.2.52. Não será corrigida a prova dissertativa do candidato que for eliminado, conforme item 10.2.7.

10.2.53. A prova dissertativa será destinada a avaliar os conhecimentos do candidato, assim como sua capacidade de expressão em linguagem técnica, conforme critérios relacionados:

- a) Capacidade analítica, técnica e crítica do tema;
- b) Complexidade e acuidade dos conteúdos desenvolvidos;
- c) Articulação e contextualização dos conteúdos desenvolvidos;
- d) Clareza no desenvolvimento das ideias e conceitos;
- e) Forma (uso correto da Língua Portuguesa); [...]

10.3. DA PROVA DE DESEMPENHO DIDÁTICO

³⁵ A Fundação Sôsândrade (FSADU) é credenciada junto ao MEC para atuar como Fundação de Apoio à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Em conformidade com seu estatuto, a FSADU tem como um dos seus objetivos prestar a entidades públicas e privadas, mediante remuneração, serviços técnicos voltados à realização de concursos públicos, processos seletivos, capacitação profissional, formação continuada e estudos de reestruturação operacional/administrativa.

10.3.1. Só farão a Prova de Desempenho Didático os candidatos não eliminados na Prova Escrita [...].

10.4. DA PROVA DE TÍTULOS

10.4.1. A prova de títulos não é eliminatória, tendo somente caráter classificatório. [...]

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir do Edital de Concurso Público nº 01/2016 – IFMA (2016).

Com base na leitura e análise do edital, além dos pontos demonstrados no Quadro 15, foi possível encontrar outras informações importantes que dizem respeito a esse processo seletivo de professores, tais como: na prova objetiva e na prova dissertativa, não foi requerido nenhum assunto referente à formação pedagógica dos professores, e apenas nos assuntos de legislação foram solicitados conhecimentos gerais acerca da atual LDB e da Lei de criação dos IFs. Outra informação relevante é que o requisito mínimo exigido para a posse e investidura de todas as vagas para o cargo de professor era a comprovação da titulação do curso superior na área do conhecimento do concurso, não sendo necessário nenhum tipo de formação pedagógica ou a obrigatoriedade de participação, após a posse, em cursos de ambientação institucional³⁶.

Nas atividades elencadas no edital que compõem o magistério da carreira do EBTT, de maneira geral, englobam-se as descrições das atividades previstas na Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013³⁷, e na Portaria nº 17 de, 11 de maio de 2016³⁸, como demonstram os excertos a seguir.

Quadro 16 – Cargos de professor EBTT

2. DOS CARGOS E LOCAL DE TRABALHO

[...]

2.3. São atividades próprias do professor da Carreira de EBTT, as pertinentes ao ensino, à pesquisa e à extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção de conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura, às inerentes ao exercício das funções de direção, assessoramento, representação, chefia, coordenação e assistência na própria Instituição, integrando-se estas atribuições às definidas pela Lei nº 9.394/1996 para o cargo de professor, tais como: participar da elaboração da proposta pedagógica da Instituição; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da

³⁶ Alguns editais de concurso dos IFs preveem que o candidato aprovado ao cargo efetivo de professor EBTT deverá realizar, obrigatoriamente, durante o estágio probatório, o curso de Ambientação Institucional (IFRS, 2015).

³⁷ Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão (BRASIL, 2013).

³⁸ Estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2016).

Instituição; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Deverá atuar na educação básica e na educação profissional e tecnológica em seus diversos cursos, conforme previsto na legislação vigente.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Edital de Concurso Público nº 01/2016 – IFMA (2021).

De posse dessas informações, iniciei outra etapa do percurso metodológico da investigação, momento crucial e considerado como exercício difícil para muitos pesquisadores, que se trata de estabelecer o contato com os possíveis sujeitos que farão parte da pesquisa. Então, penso ser interessante compartilhar e descrever como ocorreu essa etapa. Nas palavras de Fröhlich (2019, p. 138), “se em nossas pesquisas constatamos e encontramos coisas interessantes a dizer e a compartilhar, ‘a cozinha da pesquisa’ – seu *modus operandi* –, deve ser mostrada para que se possa ver que os resultados foram construídos”.

Assim, no mês de março de 2021, estabeleci contato com os diretores de *campus* em que havia professores iniciantes que atendessem aos critérios citados anteriormente, solicitando o contato telefônico dos professores, a fim de contatá-los por meio do aplicativo WhatsApp³⁹. Segundo Moreira e Trindade (2017, p. 55), o WhatsApp, como dispositivo pedagógico, progressivamente conquista importância nas correntes de pensamento contemporâneo sobre Educação, “uma vez que é um aplicativo que está hoje disponível para a maioria dos *smartphones* existentes no mercado e que permite não só a troca de mensagens escritas, mas também, a troca de imagens, vídeos, áudio e documentos”.

A escolha de estabelecer o primeiro contato por WhatsApp de forma individual, primeiramente, deu-se com o intuito de criar um vínculo de confiança e parceria com os professores. Inicialmente, enviei-lhes mensagens de texto, apresentando-me, e posteriormente conversei com eles por ligação. Por meio do contato realizado, 33 professores iniciantes prontamente aceitaram participar da pesquisa. Confesso que considerei esse resultado como sendo positivo, tendo em vista, principalmente, os diversos relatos de cansaço por excesso de atividades a

³⁹ O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para *smartphones* e computadores, criado em 2009 e utilizado em cerca de 180 países, por aproximadamente 1,5 bilhão de usuários mensais. <https://www.i-tecnico.pt/whatsapp-o-que-e-e-para-que-serve/>. Acesso em 20 jan. 2020.

serem realizadas de forma remota; alguns disseram que participariam por compreenderem as dificuldades de realizar pesquisas em tempos de pandemia.

Quero ressaltar que somente um diretor não me disponibilizou a lista de contatos telefônicos, mas enviou um *e-mail* para o grupo de professores com cópia para mim, no qual explicou que uma professora/pesquisadora da instituição solicitava o contato telefônico deles, para que participassem de uma pesquisa. Essa estratégia não contribuiu muito para o interesse dos professores participarem da pesquisa, pois esse foi o *campus* onde houve o menor número de professores participantes.

Na sequência em que os contatos ocorriam, era enviado, por *e-mail*, o *link* do questionário *on-line* disponível no *Google Forms*. Após o recebimento do questionário preenchido, entrei em contato novamente pelo *WhatsApp* para agradecer a cada um dos participantes pelo envio das respostas.

Algo importante de ser evidenciado foi a realização de um questionário pré-teste com três professores que iniciaram a docência no IFMA, mas que não estavam dentre os professores selecionados por não atenderem ao critério de período de atividade docente estabelecido nesta pesquisa. De acordo com Costa e Costa (2019, p. 56), “todo questionário deve ser validado, ou seja, antes de aplicá-lo aos sujeitos da pesquisa, deve ser feito um pré-teste com um grupo menor, no sentido de identificar possíveis falhas de linguagem e de compreensão”.

Após a análise das respostas do questionário-teste, identifiquei a necessidade de alteração de algumas questões, e um novo questionário foi elaborado, com o total de sete seções, contemplando assuntos referentes à identificação, à formação, à atividade profissional, de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão e de representação, totalizando 35 questões. Do total de 51 professores iniciantes que cumpriam todas as condições para participar da investigação, 33 docentes responderam o questionário. Entretanto, durante a análise do material, sete foram excluídos da investigação, pois não atendiam a algum dos critérios estabelecidos para seleção de participantes do estudo. Assim, compuseram o *corpus* empírico desta pesquisa as informações e narrativas obtidas dos questionários respondidos por 26 professores iniciantes EBTT do IFMA.

Entre as vantagens da utilização do questionário, está a possibilidade de realização de perguntas abertas, permitindo ao entrevistado responder livremente o que pensa acerca do assunto. Além disso, o questionário *on-line* pôde atingir um

número significativo de professores participantes do estudo em um momento de isolamento social.

Ao realizar o levantamento das informações nos questionários, lembrei-me, durante todo o processo, das palavras de Pozzobon e Fabris (2012, p. 2012) ao afirmarem que, por meio dessa técnica de investigação em uma pesquisa realizada por elas, “o questionário possibilitou que usássemos ‘as palavras escritas’ das professoras como ‘coisas ditas’ sobre o que se ensinava [...]”.

A maioria das questões foi elaborada com o objetivo de fomentar a autorreflexão crítica dos sujeitos entrevistados, de modo que o professor observasse a si mesmo em sua atividade docente e utilizasse o questionário para registrar suas auto-observações (LARROSA, 2011). Segundo Larrosa (2011, p. 62), em uma análise foucaultiana por meio dos dispositivos de auto-observação/autonarração, “produz-se esse desdobramento do eu que tomamos como a condição de ver-se, e se constituem de uma determinada maneira os dois polos da relação: o eu que se observa e o eu que se vê”. Para o autor, existe a possibilidade de analisar a estruturação “geral do expressar-se como a dobradura reflexiva, sobre si próprio, dos procedimentos discursivos que constituem dispositivos de construção e mediação da experiência de si” (LARROSA, 2011, p. 67).

Por isso, a partir das narrativas dos professores identificadas nos questionários, evidenciou-se um conjunto de “verdades” envolvidas na docência do professor iniciante EBTT e como os discursos operam sobre esses professores, constituindo-os de um determinado modo, tornando-os professores em um determinado contexto.

Na aprendizagem do discurso narrativo através da participação em práticas discursivas de caráter narrativo se constitui e se modifica tanto o vocabulário que se usa para autodescrição quanto os modos de discurso, nos quais se articula a história de nossas vidas. É no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos se narram a si mesmos (LARROSA, 2011, p. 70).

Frequentemente, nas pesquisas qualitativas, as entrevistas e a utilização de questionários acontecem de maneira presencial. Em período anterior à pandemia, Flick (2013) já enfatizava que esse tipo de procedimento enfrentava algumas limitações, o que tornava difíceis os encontros, e que cada vez mais essas limitações estariam sendo superadas por meios virtuais: “as novas formas de comunicação no

contexto da internet 2.0, em particular, proporcionam novas opções para a comunicação em e sobre a pesquisa social” (FLICK, 2013, p. 26).

De acordo com as respostas do questionário, consegui informações para a caracterização dos professores iniciantes EBTT sujeitos da pesquisa. Apresento alguns dados, no Quadro 17, sobre o percentual de professores iniciantes, por sexo e faixa etária.

Quadro 17 – Professores iniciantes por faixa etária e sexo

Faixa etária	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
De 26 a 30 anos	7	4	11
De 31 a 35 anos	4	1	5
De 36 a 40 anos	2	3	5
De 41 a 45 anos	3	-	3
De 46 a 50 anos	-	-	-
De 51 a 55 anos	1	-	1
De 56 a 60 anos	-	-	-
Acima de 60 anos	1	-	1
Total	18	8	26

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com os dados do Quadro 17, os professores iniciantes EBTT, sujeitos da pesquisa, totalizaram 18 professores do sexo masculino e oito do sexo feminino. Com relação à idade, é predominante o número de professores e professoras na faixa etária entre 26 e 30 anos. Quanto ao ano de ingresso no IFMA, à área do concurso, à formação acadêmica e ao *campus* de lotação, seguem as informações no Quadro 18 e no Quadro 19.

Quadro 18 – Ano de ingresso, área do concurso e formação acadêmica

Ano de ingresso	Professor EBTT	Área do concurso	Formação acadêmica
2017	PEBTT1	Engenharia Elétrica/Eletrônica	Graduação: Engenharia Elétrica Mestrado: Automação e Controle
2019	PEBTT2	Ciências Agrárias/Agricultura	Graduação: Agronomia Mestrado: Botânica Doutorado: Botânica
2017	PEBTT3	Engenharia Civil/Construção Civil	Graduação: Engenharia Civil

			Especialização: Engenharia de Saneamento Básico e Ambiental
2017	PEBTT4	Engenharia Mecânica/Máquinas Térmicas	Graduação: Engenharia Mecânica Mestrado: Matemática
2017	PEBTT5	Administração	Graduação: Administração / Biblioteconomia Especialização: <i>Design</i> Instrucional para EaD Mestrado: Ciência da Informação Doutorado: Ciência da Informação
2017	PEBTT6	Engenharia Ambiental	Graduação: Tecnologia em Gestão Ambiental Especialização: Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável Mestrado: Engenharia Ambiental
2017	PEBTT7	Segurança do Trabalho	Graduação: Engenharia Civil e Engenharia Química Especialização: Engenharia de Segurança do Trabalho
2017	PEBTT8	Engenharia Civil	Graduação: Engenharia Civil Especialização: Gerenciamento de Obras Mestrando: Administração Geral
2019	PEBTT9	Informática	Graduação: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Mestrado: Ciência da Computação
2019	PEBTT10	Administração	Graduação: Administração Mestrado: Gestão Pública
2017	PEBTT11	Engenharia Elétrica/Eletrônica	Graduação: Engenharia Elétrica Industrial Mestrado: Engenharia de Eletricidade
2019	PEBTT12	Engenharia Elétrica/Automação e Controle	Graduação: Engenharia Elétrica Mestrado: Engenharia de Eletricidade
2017	PEBTT13	Engenharia de Pesca	Graduação: Engenharia de Pesca Mestrado: Aquicultura e Recursos Aquáticos Tropicais Doutorado: Ecologia Aplicada
2019	PEBTT14	Eletrotécnica	Graduação: Engenharia Elétrica Especialização: Redes de Telecomunicação Mestrado: Engenharia de Eletricidade
2019	PEBTT15	Engenharia Elétrica /Automação e Controle	Graduação: Engenharia de Computação Mestrado: Engenharia de Eletricidade Doutorado: Engenharia de Eletricidade
2017	PEBTT16	Tecnologia em Alimentos	Graduação: Nutricionista Mestrado: Nutrição em Saúde Pública Doutorado: Nutrição em Saúde Pública

2017	PEBTT17	Engenharia Elétrica/Automação e Controle	Graduação: Engenharia Elétrica Industrial Mestrado: Engenharia de Eletricidade
2019	PEBTT18	Engenharia Elétrica/Sistemas de Energia Elétrica	Graduação: Engenharia Elétrica Mestrado: Engenharia Elétrica Doutorado: Engenharia Elétrica
2017	PEBTT19	Engenharia Elétrica	Graduação: Engenharia da Computação Mestrado: Automação e Controle
2017	PEBTT20	Engenharia de Alimentos	Graduação: Engenharia de Alimentos Mestrado: Ciência e Tecnologia de Alimentos Doutorado: Engenharia Química e Biológica
2017	PEBTT21	Metalurgia	Graduação: Engenharia Metalúrgica Mestrando: Ciência dos Materiais
2017	PEBTT22	Administração	Graduação: Administração Especialização: Logística e Distribuição / Gestão Estratégica de Custos e Finanças Mestrado: Desenvolvimento e Meio Ambiente
2017	PEBTT23	Agronomia/Engenharia Agrícola	Graduação: Agronomia Mestrado: Agroecologia Doutorado: Produção Vegetal
2019	PEBTT24	Contabilidade	Graduação: Ciências Contábeis Especialização: MBA em Contabilidade e Direito Tributário Mestrado: Contabilidade
2019	PEBTT25	Ciências Agrárias/Meio Ambiente	Graduação: Agronomia Mestrado: Ciência do Solo Doutorado: Ciência do Solo
2018	PEBTT26	Engenharia Elétrica/Automação e Controle	Graduação: Engenharia Elétrica Mestrado: Automação e Controle

Fonte: Elaborado pela autora (2022)⁴⁰.

Quadro 19 – Número de Professores/Sujeitos da Pesquisa por *Campus* de Lotação

Campus	Nº de professores
Açailândia	2
Araioses	1
Bacabal	2
Barreirinhas	1
Codó	1
Coelho Neto	1
Grajaú	2
Imperatriz	2
Pedreiras	2

⁴⁰ Os dados em relação à formação acadêmica e ao ano de ingresso no IFMA foram obtidos a partir dos questionários respondidos pelos professores iniciantes EBTT (2021); quanto à área do concurso, as informações foram fornecidas pelo setor de Gestão de Pessoas do IFMA (2020).

Pinheiro	1
São Luís – Maracanã	1
São Luís – Monte Castelo	5
São Raimundo das Mangabeiras	2
Viana	2
Zé Doca	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto à formação dos professores iniciantes EBTT, conforme as informações obtidas nos questionários, do total de 26 professores iniciantes EBBT, de acordo com a formação inicial a partir da graduação, 23 são bacharéis e três são tecnólogos. No que tange à formação em cursos de pós-graduação, por maior titulação, constatei que três possuem especialização *lato sensu*, 15 são mestres e oito são doutores. No quantitativo de especialistas, foi informado que dois professores estão matriculados em cursos de mestrado; no quantitativo de mestres, dois estão matriculados em cursos de doutorado.

No que se refere ao *campus* de atividade dos professores iniciantes EBBT, foi possível identificar que estão lotados em 15 *campi*, localizados em diferentes municípios do estado do Maranhão, conforme os nomes das cidades indicadas acima, no Quadro 19 e na descrição dos *campi* que consta no Apêndice 1. Além disso, os professores iniciantes EBTT são de diversas áreas e diferentes cursos, níveis e modalidades.

PARTE II – PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTES DO EBTT

5 AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTES EBTT: UMA CONSTITUIÇÃO MÚLTIPLA?

“Sobre essa questão em relação às minhas atividades, destaco principalmente: 1) Dificuldades: a) diversidade de conteúdos que devo lecionar (genética, solos, extensão rural) devido ao requisito de dominar áreas e níveis de ensino muito diferentes; b) falta estrutura e apoio técnico para as aulas práticas. 2) Desafios: ensinar estudantes desmotivados e sem pré-requisitos básicos, que não acreditam que possam estudar no IFMA. 3) Facilidades: a oportunidade de aplicar / implementar diversos cursos, pesquisas, extensão (devido à carência), abertura, possibilidades, apoio institucional e vontade da comunidade” (PEBTT02, questionário, mai.2021).

“Enfrento diversos desafios como professor no IFMA: processos pouco claros (professor é jogado, tem que aprender as coisas por si); Laboratórios cheios e com falta de insumos básicos; Alunos sem os conhecimentos básicos para a área técnica (exemplo: não saber operações básicas da matemática); Infraestrutura deficiente para o professor trabalhar no campus e ainda ter, além do ensino, atividades de pesquisa e extensão e às vezes até de coordenação” (PEBTT14, questionário, mai.2021).

“O meu maior desafio como professor é atuar no tripé ensino, pesquisa e extensão. O foco da instituição está voltado para ensino, que ocupa muito tempo dos docentes” (PEBTT14, questionário, mai.2021).

Começo este capítulo com relatos de professores iniciantes, sujeitos desta pesquisa. A partir das enunciações apresentadas, é possível perceber que as práticas docentes desenvolvidas por esses professores são produzidas por atividades múltiplas, que envolvem desafios, dificuldades e desafios em torno das especificidades da carreira do EBTT.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012), ao analisarem a inserção profissional na docência em diversos países da Europa e da América Latina, afirmam que a maioria dos problemas que os professores iniciantes expõem corresponde a assuntos que os com maior experiência também encaram, “tais como a gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou a relação com os pais” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 123). Entretanto, os pesquisadores ressaltam que, apesar de reconhecerem que “os nós górdios sejam os mesmos nas diferentes etapas da carreira docente” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 123), os professores iniciantes vivenciam os problemas com maiores doses de

incerteza e estresse devido ao fato de terem menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações.

Tomando como referência a afirmação dos autores sobre “os nós górdios” que os professores iniciantes enfrentam, enfatizo que os professores iniciantes EBTT, em suas práticas docentes, têm especificidades relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica que podem ampliar esses problemas.

No que se refere às especificidades e ao detalhamento das atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores iniciantes EBTT, elaborei uma síntese a partir da Resolução que dispõe sobre os critérios e procedimentos para a avaliação de desempenho acadêmico para os servidores das Carreiras do Magistério Federal do IFMA, relacionados às suas práticas docentes no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e na representação institucional.

Quadro 20 – Regulamento de Atividade Docente⁴¹

(Total de 92 atividades nos itens ensino, orientação, atividades acadêmicas especiais, de extensão, de pesquisa, de administração/acadêmicas, de capacitação docente, produção científica, tecnológica, artística e cultural)
Ensino – Cinco possíveis atividades que, resumidamente, englobam carga horária: em cursos de ensino básico, técnico (ensino médio integrado, concomitante, subsequente e Proeja), superior (tecnológico, licenciatura e bacharelado) e de pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i> ; em projetos interdisciplinares integradores, além de atividades de planejamento e reuniões.
Orientação – 19 possíveis atividades que, resumidamente, englobam: orientação ou coorientação de trabalho de especialização, trabalho de conclusão de curso de graduação, pós-graduação; curso técnico, iniciação científica e tecnológica;
Atividades acadêmicas especiais – oito possíveis atividades, como membro de bancas examinadoras de monografia, dissertação de mestrado, processo seletivo para professor, etc.
Atividade de extensão – duas possíveis atividades: coordenação e execução de projetos de extensão.
Atividade de pesquisa – seis possíveis atividades que, resumidamente, englobam: coordenação e execução de projeto de pesquisa; coordenação e membro de pesquisa; bolsa de produtividade em pesquisa; avaliação como consultor de projetos de pesquisa científica e/ou inovação e outras.
Atividade de administração/acadêmicas – 52 possíveis atividades, que englobam: ocupação de cargos de gestão em reitoria, diretoria, coordenações, pró-reitoria; chefia de departamento; assessoria e apoio à gestão, membro ou suplente de comissões internas ou externas ou de órgãos colegiados, representação sindical, participação em congressos e feiras, membros de comitê de pesquisa, extensão, estágio ou ética em pesquisa, dentre outras.
Atividades de capacitação docente – 11 possíveis atividades que, resumidamente, englobam: titulação de doutor, mestre ou especialista, pós-doutorado e cursos de aperfeiçoamento, dentre outras.

⁴¹ Baseada na Resolução nº 040, de 4 de agosto de 2014, do IFMA.

Produção científica, tecnológica, artística e cultural – 49 possíveis atividades, que englobam: autoria de livros, capítulos, artigos científicos, relatórios técnicos, citação ou referência do autor computado pelo sistema lattes, produção de manual técnico, patentes concedidas ou registros de marcas, softwares e cultivares, realização de transferência tecnológica, participação em salões de arte, edição de rádio, cinema, vídeo ou televisão vinculada à atividade docente, dentre outras.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Resolução 04/2014 do IFMA⁴².

Somados a todas essas atividades que podem ser desenvolvidas nas práticas docentes dos professores iniciantes no EBBT, conforme demonstrado no quadro acima, identifiquei, na análise dos discursos legais que normatizam o trabalho pedagógico desses docentes, “os princípios ou categorias teórico-metodológicas do ensino” que foram eleitos na construção no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMA como norteadores das práticas docentes dos professores na instituição, como consta na figura a seguir.

Figura 9 – Princípios ou Categorias teórico-metodológicas do Ensino



Fonte: Elaborada pela autora a partir do Projeto Pedagógico Institucional (IFMA, 2019).

⁴² A pesquisadora elaborou o Quadro 20, inspirada em quadro apresentado por AMORIN JR. *et al.* (2018), sobre o Regulamento da Atividade Docente do Instituto Federal de Rondônia. A adaptação foi necessária, pois as atividades são regulamentadas por Resolução Interna de cada IF, baseadas nas Leis n.º 11.892/2008 e n.º 11.784/2008 e no Decreto n.º 12.772/2012.

Elaborei a figura na perspectiva de mostrar o que é dito no Projeto Pedagógico Institucional: “considerando que todos estes [princípios] se inter-relacionam, optamos por nos referirmos aos mesmos de formas articuladas e não estanques por itens” (IFMA, 2019, p.11). Desse modo, somando-se os desafios impostos por esses princípios teórico-metodológicos do Ensino, os professores iniciantes do EBTT (tecnólogos e bacharéis) enfrentam ainda dificuldades, como a falta de formação pedagógica e a falta de experiência docente, circunstâncias que se diferenciam das vivenciadas por professores iniciantes licenciandos, tendo em vista que, além da formação pedagógica, estes professores tiveram a experiência do estágio supervisionado obrigatório na sua formação inicial.

Outro ponto importante em destaque no PPI (IFMA, 2019, p.11) é que as práticas de ensino e aprendizagem precisam acontecer “numa perspectiva que dê conta das múltiplas dimensões dos sujeitos históricos, pensantes e construtores de sua realidade”. Ao lado disso, o documento afirma que a prática pedagógica no IFMA

exige uma íntima relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; entre teoria e prática; entre ciência e tecnologia, impõe ao Ensino o desafio de romper com o isolamento entre as disciplinas provocando repercussão na significação dos conhecimentos e na leitura de mundo feita por discentes e professores (IFMA, 2019, p.11).

Ademais, os professores iniciantes do EBTT, segundo as orientações vigentes para EPT, carecem compreender a verticalização do currículo e de sua atuação pedagógica, considerando a inovação e o empreendedorismo como eixo norteador do ensino, da pesquisa e da extensão.

Diante de tantas especificidades da docência na Educação Profissional e Tecnológica, Machado (2015), no artigo intitulado “Diferenciais inovadores para formação de professores para EPT”, propõe um modelo de formação docente para EPT baseado em diversos estudos do GT - Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais. Machado (2015, p.18) afirma:

é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais,

políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência.

Os dados a respeito da base legal que orienta as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT no IFMA foram elaborados a partir dos documentos selecionados. Estes, em conjunto com as narrativas produzidas nos questionários, compuseram o material empírico, que foi organizado e escrutinado com base nas questões investigativas e objetivos da pesquisa.

Durante esse exercício analítico, percebi que as práticas docentes dos professores iniciantes EBBT estão constituindo “múltiplas” atividades, centradas em ensino, pesquisa, gestão e representação institucional. Assim, antes de prosseguir com a problematização das análises de como estão sendo desenvolvidas essas práticas, apresento o entendimento que o *Dicionário Unesp do Português Contemporâneo* concebe para a palavra “múltiplo”:

MÚLTIPLO múl-ti-plo **Adj1** grande quantidade; muito: “Esse trabalho deve passar por múltiplas etapas” **2** variado: “Esse funcionário tem múltiplas funções na firma” **3** que possui várias formas; complexo: “um problema múltiplo” **4** em vários campos: “um saber múltiplo” (BORBA *et al.*, 2011, p.947, grifos do autor).

Fazendo uma analogia com os significados apresentados na citação acima, posso dizer: “As práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT têm múltiplas (grande quantidade de) atividades no ensino, na pesquisa e na extensão”; “As práticas docentes dos professores iniciantes EBTT permitem que eles exerçam múltiplas (variadas) funções de gestão ou representação institucional no IFMA”; “As práticas docentes dos professores iniciantes envolvem atividades com problemas múltiplos (que apresentam complexidade)”; e “A prática docente de ensino envolve um saber múltiplo (em vários campos)”.

É importante ressaltar que, considerando a perspectiva analítica que adotei, fiquei atenta às práticas docentes como possibilidade de criar um modo específico de ser professor(a) iniciante, um modo de ser, de estar e agir no mundo, pautado por múltiplas atividades e pela compreensão de que tais práticas são imbricadas em uma racionalidade específica que circula em determinado tempo histórico. Dessa maneira,

considerarei “que é em certo número de práticas que somos convidados a nos tornar sujeitos, a dizer a verdade sobre nós mesmos, a aceitar os discursos produzidos por essas práticas” (POZZOBON; FABRIS, 2012, p. 52).

Assim, após a retomada do entendimento de práticas, a partir do problema central, das perguntas investigativas e dos estudos que balizam esta pesquisa, no exercício analítico, organizei as recorrências das narrativas em grupos de sentidos, que me possibilitaram a definição das seguintes unidades analíticas sobre as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT no IFMA: a) A docência dos professores iniciantes EBTT na relação com os alunos: quem são esses jovens?; b) O trabalho docente EBTT: práticas com desafios, tensões, princípios, finalidades educativas e responsabilidade pedagógica e c) Professor iniciante EBTT: a pesquisa científica como prática de formação e prática docente.

5.1 A DOCÊNCIA DOS PROFESSORES INICIANTE EBTT NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS: QUEM SÃO ESSES JOVENS?

Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém. Nos dias de hoje, quem se candidata à escola, ao ensino básico, à universidade? (SERRES, 2020, p.10).

A epígrafe deste capítulo tem a finalidade introdutória de tentar potencializar reflexões que parecem óbvias quando se trata da educação escolarizada. A necessidade de desenvolver tal problematização é evidenciada por Serres (2020, p.20), ao entender que o mundo mudou tanto que os jovens “não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais a mesma natureza, não habitam o mesmo espaço”.

Ao partilhar a ideia do autor, percebi a importância de estar atenta a tais condições. Analisando as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT, foram evidenciados os desafios e as dificuldades de sua relação com os alunos, principalmente nos relatos em resposta à seguinte questão do questionário: “Sobre sua atividade docente no IFMA, descreva as principais facilidades/dificuldades/desafios para o seu trabalho pedagógico no IFMA”.

No exercício analítico, parti novamente da compreensão de que uma das características da docência é a relação interativa entre professores e alunos; logo, “só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando, no contexto de um processo educativo intencional, desenvolve o ensino junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 57). Essa relação é decisiva para a condução pedagógica.

Nas respostas dos professores iniciantes EBTT, foram frequentes os relatos a respeito dos desafios e dificuldades na sua relação com os alunos, considerando-se o que definiam como “características” do perfil dos alunos, conforme pode ser visto no conjunto de excertos abaixo.

“O meu desafio principal para ensinar é ter a atenção e o interesse dos alunos” (PEBBT1, questionário, mai. 2021, grifos meus).

“Um dos meus maiores desafios é motivar aluno [...]” (PEBTT16, questionário, mai.2021, grifos meus).

“Meu desafio em sala de aula é vencer a falta de interesse dos alunos” (PEBTT13, questionário, mai.2021, grifos meus)

“A minha principal dificuldade no ensino é a participação dos alunos” (PEBTT09, questionário, mai.2021, grifos meus)

“Principais dificuldades: desconcentração dos alunos; falta de foco dos mesmos; atrasos nas devolutivas dos alunos” (PEBTTXX, questionário, mai.2021, grifos meus).

“Remotamente, a principal dificuldade reside em motivar os alunos, haja vista que EAD tem suas limitações, principalmente para o curso técnico, que demanda experimentos. A facilidade reside em organizar todo o curso a ser ministrado usando a plataforma Google Meet” (PEBTT, 18questionário, mai.2021, grifos meus).

Nos relatos dos professores iniciantes EBTT, identifiquei a forma como os alunos são vistos por eles, sendo muitas vezes nomeados como “desmotivados” e/ou “desinteressados”. De acordo com Oliveira e Weschenfelder (2017), quando um professor identifica um aluno com qualquer tipo de “rótulo”, essa atitude apresenta alguns aspectos que merecem ser pensados. Primeiramente, está a importância de prestar atenção ao caráter constitutivo da linguagem, pois pela linguagem são

produzidos enunciados que circulam na escola e passam a funcionar como verdadeiros.

A partir dessa compreensão, vale problematizar os discursos que, de alguma forma, podem enquadrar os alunos em determinados tipos de representações. Estas, inclusive, podem neutralizar a diferença entre eles, já que “a representação produz um olhar estático, que fixa o sujeito em uma determinada posição e limita o campo de possibilidades sobre ele” (OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p.86).

É preciso lembrar que mesmo os mais experientes professores nem sempre conseguem a atenção, o interesse e o comprometimento dos alunos, ainda mais neste momento pós-pandemia. Então, longe de ser um “problema” do professor iniciante, esse é um desafio de quem ensina no contemporâneo. O que faz o engajamento do aluno? O que prende a atenção dos alunos e os motiva? Penso que isso ficará mais explícito a partir da análise das demais práticas docentes.

Todavia, é importante trazer para a discussão o que o professor Gert Biesta (2020) apresenta no seu livro *A (re)descoberta do ensino*, ao mostrar a importância de não ficar na linguagem da aprendizagem e devolver o ensino para a educação. Deve-se ter claro que se deve ensinar tendo em vista que o ensino precisa mobilizar os três domínios da educação e que todos eles precisam estar em equilíbrio: socialização, subjetivação e qualificação do sujeito. Esses três domínios da educação podem indicar formas de engajar os alunos nas atividades de ensino e, tratando-se dos cursos ofertados nos Institutos Federais, podem contribuir também para o engajamento em atividades de pesquisa e de extensão.

Como podemos identificar nos excertos apresentados, houve uma espécie de “rotulação” dos alunos, mostrando algumas características que podem ser destacadas. Em primeiro lugar, penso que essa “definição” não significa antecipadamente que seja uma maneira de “desclassificar” os alunos. Em segundo lugar, penso que os alunos podem ter se tornado uma preocupação para esses professores iniciantes EBTT por diversas razões. Nos relatos a seguir, por exemplo, alguns professores iniciantes dizem que as características dos alunos não são condizentes com os cursos ofertados.

“Meu maior desafio é lutar contra o desinteresse dos alunos, com ênfase nas áreas técnicas” (PEBTT1, questionário, mai.2021, grifos meus).

*“O processo seletivo do IFMA não coloca para dentro do Campus os **alunos certos**”* (PEBTT4, questionário, mai.2021, grifos meus).

“[...] os alunos ingressado pelo processo seletivo do IFMA, não estão direcionados para a área tecnológica” (PEBTT6, questionário, mai.2021).

*“Desafio: **alcançar estudantes com poucos pré-requisitos básicos e que não acreditam que possam cursar ensino técnico**”* (PEBTT11, questionário, mai.2021, grifos meus).

*“**Fazer com que os alunos entendam a importância das disciplinas da área técnica, especialmente para os alunos do integrado**”* (PEBTT13, questionário, mai.2021, grifos meus).

Ao analisar as respostas desses professores, observei um posicionamento em relação ao “perfil” de alunos que os professores iniciantes caracterizam como diferente do desejado para a Educação Profissional e Tecnológica, segundo as suas expectativas e seus entendimentos.

Essa questão acerca do perfil do aluno é problematizada por Larrosa (2018) ao afirmar que o jovem se converte em aluno no momento em que se inscreve em uma instituição escolar. Usando como exemplo as relações entre professor e alunos na universidade, o autor argumenta: “o que acontece, feliz ou infelizmente, é que a universidade não é fundamentalmente um lugar para relações entre velhos e jovens, mas sim um lugar para relações entre professores e estudantes⁴³” (LARROSA, 2018, p. 34). O autor chama a atenção para a conduta dos alunos, que se comportam, muitas vezes, como clientes e que entendem que todas as pessoas estão a seu serviço e devem tornar suas vidas menos complicadas, correspondendo às suas expectativas. Entretanto, mesmo reconhecendo que isso pode acontecer, Larrosa (2018, p. 85) afirma que não gosta de jeito nenhum da construção institucional desse “perfil de alunos” e complementa: “como professor, não posso me dirigir a um interlocutor marcado por um perfil, determine este o que determinar”.

Larrosa (2021) ainda observa que, nos tempos atuais, existe a necessidade de a escolarização ser repensada para além da individualização:

Eu acho que um dos maiores problemas que a escola está enfrentando neste momento é a falta de interesse das crianças e dos jovens por qualquer coisa que não sejam seus próprios umbigos. E, portanto, a

⁴³ No seu livro *P de professor*, Larrosa (2018) realiza uma análise e diferencia o conceito de aluno e estudante, distinguindo em quais situações educacionais ele utiliza cada conceito.

tarefa do professor, que foi sempre abrir o mundo, fazer o mundo interessante, é uma tarefa cada vez mais difícil (LARROSA, 2021, s/p).

Além disso, está presente no cenário da educação escolar uma “colonização econômica e psicológica do vocabulário educativo – com o uso amplo de palavras como inovação, qualidade, recurso, competências e ‘aprender a aprender” (LARROSA, 2021, s/p). O autor evidencia que, para resgatar o interesse dos alunos, um conceito muito estudado por ele, a “experiência”, precisa ser retomado. Para tanto, sugere certo deslocamento pedagógico da ideia de experiência (como transformação do sujeito) para a ideia de exercício (como atenção do mundo), tendo em vista uma educação experiencial com mais vitalidade, com uma vida mais viva, consciente, inteligente e interessante, pois

o que se está desvanecendo nas instituições contemporâneas de educação não é o sujeito (esse nunca tem sido tão forte, tão protagonista, tão lisonjeado), nem a transformação do sujeito (o sujeito flexível, adaptável, maleável, transformável e, logicamente, criativo, inovador, implícito nas lógicas do aprender a aprender e da aprendizagem contínua e permanente), o que se desvanece, repito, é o mundo e sobretudo o mundo, o mundo compartilhado (LARROSA, 2018, p.181).

Para Larrosa (2021), os principais aspectos do ofício do professor não sofreram modificações significativas nos últimos tempos. A preocupação docente encontra-se, ainda, vinculada a como manter a atenção e o interesse dos alunos, pois isso tem relação com a necessidade de os alunos sustentarem o compromisso com as atividades que desenvolvem e “o que tem a ver com a responsabilidade de fazer as coisas bem e estar presente de corpo e alma naquilo que você faz” (LARROSA, 2021, s/p).

Nos relatos dos professores iniciantes EBTT, foram evidenciadas dificuldades em relação a conseguirem o compromisso dos alunos nas atividades escolares, como se pode verificar nos fragmentos abaixo:

*“Minha dificuldade é conseguir o **comprometimento dos alunos**”* (PEBTT14, questionário, mai.2021, grifos meus).

*“**As minhas maiores dificuldades para ensinar são relacionadas ao comprometimento de alguns alunos e disponibilidade de equipamentos, como data show**”* (PEBTT26, questionário, mai.2021, grifos meus).

O que percebi nos relatos sobre situações de ensino em que os alunos manifestam interesse ou desinteresse frente às atividades propostas é que podem provocar diversas emoções e sentimentos nos professores iniciantes. Conforme André (2017, p.5409), os professores iniciantes, em suas relações com os alunos, demonstram “sentimentos ambíguos, ora de prazer, ora de frustração e descontentamento”. Isso podemos observar nos excertos a seguir:

*“Eu tenho a filosofia de que todo aluno que quer aprender, ele seduz o professor a ministrar uma excelente aula. Desta forma, **se o ambiente cooperar para o aluno saber o que quer e aonde quer chegar e entender a importância do ensino na vida dele, então, isso será positivo na minha docência; caso contrário, teremos apenas uma formalidade a ser cumprida, e perde todo sentido. Além disso, deixa de ser algo prazeroso e vira um trabalho enfadonho**” (PEBTT24, questionário, mai.2021, grifos meus).*

*“A relação com os professores não influencia tanto. **A relação com os alunos é mais decisiva, já que entendo que são fundamentais a participação e o engajamento deles**” (PEBTT14, questionário, mai.2021, grifos meus).*

Foi possível perceber o quanto os professores iniciantes EBTT valorizam o comprometimento e o interesse dos alunos. Mas, afinal, o que acontece com esses alunos? De que forma eles poderiam ter mais compromisso e engajamento com atividades propostas pelos professores iniciantes EBTT?

Silva (2021), em estudo recente, ao problematizar um currículo do Ensino Médio que corresponda às demandas formativas dos jovens, leva-me a pensar não somente sobre o currículo escolar, mas também sobre questões que podem ser consideradas nas práticas docentes de ensino em relação com a juventude. Por exemplo: como identificar e selecionar os conhecimentos relevantes para ensinar para os alunos nos tempos atuais? O que é o protagonismo juvenil? Como deve realmente ser a oferta da educação integral? Como desenvolver práticas democráticas no ensino?

Sobre a questão da identificação e seleção dos conhecimentos imprescindíveis nos tempos atuais, Silva (2021) alerta sobre a importância do encontro, do diálogo e da conversa franca entre jovens estudantes, professores, comunidade e sociedade. Isso para que as demandas formativas, entendidas como fundamentais pelos

professores, com as solicitações formativas reivindicadas pelos sujeitos jovens, sejam consideradas como relevantes e para que não ressoe só

a impositividade de crenças, valores e necessidades determinadas por agentes que estão muito distantes da vida e do campo educacional, como é o caso dos grandes reguladores de mercado, dos bancos que financiam políticas em múltiplos contextos, de fundações que promovem e ditam o debate político da educação, entre outros (SILVA, 2021, p. 65).

Ao lado disso, Silva (2021) aponta a importância de um protagonismo juvenil de fato verdadeiro, com espaços em que realmente as vozes dos jovens encontrem ouvidos que as escutem. Nesse sentido, é oportuno citar novamente Serres (2020) quando, na busca de “resposta” para a crise do ensino, analisa a libertação do corpo na escola, por meio do comportamento de uma jovem aluna fictícia, que propositalmente é chamada de Polegarzinha:

Os corpos, então se mobilizam, circulam, gesticulam, facilmente trocam entre si o que têm junto aos lenços. Ao silêncio se sucede a tagarelice e a balburdia, a imobilidade? Não, antigamente prisioneiros, os Polegarezinhos se livram da Caverna multimilenar que prendiam, imóveis e silenciosos, no lugar, bico calado, rabo sentado (SERRES, 2020, p. 49).

Quanto à questão da Educação Integral, Silva (2021), por meio das análises de Moll e Leclerc (2012), entre outros autores, provoca-nos a refletir sobre o conceito de integralidade, unido ao conceito de território educativo. Ressalta a importância de o Estado, setores, comunidade e escola criarem “um coletivo para pensar e promover a educação integral com qualidade, estabelecendo de fato a gênese do conceito, ou seja, a integralidade da formação humana dos jovens” (SILVA, 2021, p. 66).

A atuação interdisciplinar entre esse coletivo seria uma alternativa na busca da superação de problemáticas históricas da educação brasileira em torno da oferta de uma educação de qualidade que ultrapasse somente a realização de “assistencialismo ou redução da pobreza, mas, sim, conhecimentos e experiências relevantes – ações democráticas com protagonismo juvenil” (SILVA, 2021, p. 66). Esse debate sobre a importância do protagonismo juvenil é uma discussão que poderia ser pensada como possibilidade de ferramenta para potencializar o comprometimento e responsabilidades dos alunos, tão reivindicadas pelos professores iniciantes EBTT.

Além disso, cabe registrar que o corpo discente é constituído, na sua maioria, por jovens, como demonstra a Figura 10, a seguir.

Figura 10 – Alunos matriculados no IFMA



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2021).

A preocupação com o protagonismo juvenil já pode ser percebida ressoando, mesmo que de forma única, no relato de um professor iniciante EBTT. Ele descreve a importância de uma “linguagem mais acessível aos jovens” e da “abertura da aula como espaço democrático”.

“Tenho procurado adaptar cada vez mais as aulas e o conteúdo programático para uma linguagem mais acessível, que procure suprir a distância existente entre alunos e professores. Também tenho aberto cada vez mais espaço para solução de questionamentos, dúvidas e opiniões, visando a uma aula mais participativa” (PEBTT04, questionário, mai.2021, grifos meus).

Diante desse relato, e com questões levantadas por mim a partir da problematização de Silva (2021), considero que várias outras perguntas podem ser lançadas, tornando cada vez mais importante a discussão a respeito do protagonismo juvenil e os desafios na relação entre jovens e professores na docência EBTT para que, finalmente, práticas democráticas aconteçam. Tal como o autor define, o currículo justo, o ensino que promove justiça, “é aquele que garante[e] acesso ao conhecimento e aos variados tipos de conhecimento a todos, reconhece e valoriza as diversidades culturais e possibilita[a] a efetiva participação dos atores no processo educativo” (SILVA, 2021, p. 67).

Depois de proceder às análises, considerando as práticas docentes com ênfase nas problemáticas advindas da relação dos professores iniciantes com os alunos, é importante perceber que há certo investimento dos docentes em superar esses “limites”. Porém, uma questão pedagógica pode ser levantada: será que essa problemática será resolvida colocando o foco somente no aluno? Faço esse questionamento porque, como a maioria dos professores iniciantes EBTT descreveu e se posicionou em relação aos discentes, parece que os “alunos ideais” seriam uma solução para diversas dificuldades que enfrentam nas suas práticas docentes.

Outra questão que percebi nas narrativas analisadas foi a propagação de um discurso moral, que também circula no âmbito da educação escolar nos diversos níveis e modalidades, que define os alunos/jovens como principais depositários de uma série de problemas sociais. Mais ainda, tal discurso reflete percepções que identificam o jovem como um eterno descompromissado e diminui a possibilidade de olhar a juventude na sua diversidade e pluralidade (UNESCO, 2004). Isso significa que tal fato requer uma importante problematização, “posto que esse tipo de visão afeta a qualidade das relações com os alunos, reforça uma série de estigmas e estereótipos, tendo a escola e, particularmente, os docentes um importante papel a cumprir na promoção de novos caminhos e saídas” (UNESCO, 2004, p.175).

Ficou nítido, ao analisar os relatos, que os professores iniciantes EBTT, de modo geral, vinculam a falta de interesse e motivação dos alunos a outros fatores, externos à escola e oriundos da realidade dos discentes, como, por exemplo, problemas socioeconômicos e de vulnerabilidade social, conforme descrito a seguir.

“A situação econômica dos discentes, que limita o seu tempo para estudo, gera falta de interesse por não visualizarem uma perspectiva

melhor para a sua situação” (PEBBT3, questionário, mai.2021, grifos meus).

*“É um choque de realidade ao nos depararmos com **discentes em múltiplas situações de vulnerabilidade social e o quanto isso influencia os nossos afazeres**” (PEBBT18, questionário, mai.2021, grifos meus).*

A situação socioeconômica e a vulnerabilidade dos alunos não são recentes como geradoras das dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores, iniciantes ou não. Assim, como destacam Fabris e Silva (2015), entendo que a pedagogia contemporânea produziu um conjunto de diversas significações para a expressão “realidade”, mesmo quando os autores apontam que não estão se referindo apenas aos interesses dos alunos ou às suas condições de vida. É preciso saber ensinar para todos os alunos, e não apenas para os alunos “certos”, pois quem seriam estes? Os alunos que não precisam do ensino? Os “desmotivados ou desalinhados com os interesses da instituição” também não podem ser ensinados e estar neste Instituto? Qualquer “realidade” tem seus desafios, sendo que a docência e a constituição de um professor têm, na responsabilidade pedagógica, um desafio a ser partilhado com seus alunos.

Segundo Biesta (2020), existem duas posições e duas funções importantes: professor e aluno. Cada qual tem suas responsabilidades, e os dois atuam para que tanto o ensino quanto as aprendizagens se encontrem na Educação Escolar.

Fabris e Dal’Igna (2017, p. 58), ao analisarem as condições da docência na contemporaneidade, mencionam que são diversos os desafios vivenciados nas escolas públicas, haja vista que tais instituições vivem ameaças produzidas por muitas formas de violência, como

os crimes ocorridos no entorno da escola, o cerceamento dos professores e professoras a partir do movimento “Escola Sem Partido”, ou, ainda, as várias discriminações de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, religião, entre outras, praticadas dentro e fora da escola (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 58).

Entretanto, não se trata de negar essas dificuldades, mas de, ao olhar esse contexto, considerar que “essa é uma condição da sociedade contemporânea e tal condição, apesar de ser difícil e complexa, não deve nos paralisar como docentes” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p.58).

Dentro desse contexto educacional, no que concerne à relação entre professores iniciantes e alunos, merece destaque o entendimento de André *et al.* (2017, p. 5401) para os pesquisadores em educação. Se entendemos o início da docência como um momento importante no desenvolvimento profissional dos professores, é significativo buscar compreendê-lo também no processo de tornar-se professor, conhecendo os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes na interação com os alunos e os aspectos dessa relação que constituem as suas práticas.

Diante da análise da relação dos professores iniciantes com os alunos ao desenvolverem suas práticas docentes, ficou evidente a ênfase no “perfil do aluno” como um grande desafio a ser superado na docência desses professores. Portanto, compreendo que essa relação tem um papel central e imprescindível nas práticas docentes. Essa “problemática” em relação aos alunos tem sido temas de pesquisas (FABRIS, 2009; SIBILIA, 2012, entre outras) que versam sobre a “crise” da educação escolar e sua função social na sociedade contemporânea.

Fabris (2009), ao analisar os instrumentos avaliativos denominados de pareceres descritivos, utilizados em duas escolas da rede municipal do Rio Grande do Sul, buscando olhar para a produção do aluno produzido por eles, identificou que, mesmo em etapas diferentes da educação básica, os pareceres apresentavam uma grande recorrência na categoria comportamental e quase nenhum registro na coluna de preenchimento sobre conhecimentos específicos. Ou seja, até o registro das aprendizagens era sobre o comportamento dos alunos. Para a pesquisadora, o que ficou evidente foi que, às “ações comportamentais, passou-se agregar também uma rígida comparação com a norma aceita como desejável ao sujeito pedagógico daquele nível de ensino” (FABRIS, 2009, p.58).

Sibilia (2012), em *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, problematiza as condições que envolvem a progressiva “incompatibilidade” entre os novos modos de ser e estar no mundo e os “antigos” modos de ser e estar na escola, tendo em conta como as novas tecnologias de comunicação (especialmente as de mídias digitais), tão perfeitamente encaixadas aos corpos e subjetividades dos jovens contemporâneos, afetam o funcionamento das instituições escolares. A pesquisadora leva-nos a pensar sobre essa incoerência entre o que os jovens são e o que os professores esperam deles a partir do que supõem que eles deveriam ser e fazer. Entre outros resultados, o que a pesquisadora aponta é o crescente número de

“alunos entediados”; ela apresenta dados de pesquisa que aponta o “desinteresse” como principal motivo de abandono escolar por parte dos jovens de 15 a 17 anos no Brasil.

Entendo que as relações entre professores iniciantes e alunos adquirem novas configurações na Educação Profissional e Tecnológica, com uma expressão do tempo e do espaço em que esses sujeitos pedagógicos estão inseridos. Disto isto, pontuo que a análise dessa relação também teve ênfase na construção de conceito de práticas docentes múltiplas, mediante a percepção de que os professores iniciantes constituem sua docência na relação eu-outro, mesmo que na relação de professores e alunos assumam “posições e funções diferenciadas de ensino e aprendizagem” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, pág. 56), atravessados por diversos desafios relativos ao desenvolvimento de suas práticas.

Após a análise da relação entre professores iniciantes do EBTT e alunos no desenvolvimento das práticas docentes, na próxima seção, analiso os desafios, as dificuldades e condições do trabalho docente desses professores na Educação Profissional e Tecnológica.

5.2 O TRABALHO DOCENTE EBTT: PRÁTICAS COM DESAFIOS, TENSÕES, PRINCÍPIOS, FINALIDADES EDUCATIVAS E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA

Infraestrutura precária, auto imagem institucional de que o IFMA é um colégio, professores com CH de ensino altíssima. incentivo menor para a pesquisa e extensão (sim, ensino necessita do tripé universitário considerando o modelo dos IF’s) (PEBTT18, questionário, mai., 2021).

Ao problematizar aspectos da atuação e formação de professores para Educação Profissional no Brasil no capítulo 3 desta tese, ficou evidente que o processo de reconfiguração da EPT, nos últimos anos, tem no professor e nas suas práticas docentes elementos chaves para concretização dessa reforma. A partir do relato da abertura desta seção, percebemos que de acordo com os professores iniciantes EBTT ainda são inúmeros os desafios em consequência dessas mudanças.

Esse processo se deu principalmente pela reestruturação da Rede de Escolas Técnicas Federais no Brasil, em 2008, expressa na política de expansão da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e por meio da criação dos Institutos Federais e da carreira do magistério federal para o EBTT.

Desse modo, o ponto inicial da criação dos IFs constituiu no aproveitamento da infraestrutura física das escolas profissionalizantes da Rede Federal, através da agregação dos CEFETs e escolas técnicas federais para adesão à nova institucionalidade que se materializou a partir da Lei nº 11.892/2008, fazendo essas instituições abandonarem sua antiga configuração pedagógica e jurídica. A própria Lei de criação dos IFs estabelece no seu artigo 6º, sobre uma das finalidades e características dessas instituições: “III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, s/p). Assim, percebemos que houve o aproveitamento do corpo docente dessas instituições, além da contratação de um número expressivo de novos professores.

Nesse contexto, destaca-se que mesmo com o aproveitamento e otimização dos custos, foi alto o investimento para ampliação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, durante esse período, entretanto essa ampliação fortaleceu a necessidade de formação de professores para EPT, não reduzida apenas ao fato de terem acrescido aos Institutos Federais atividades de pesquisa e extensão, mas devido as metas de diferentes programas ligados à Rede, como por exemplo: PROEJA, Mulheres Mil, PRONATEC, E-Tec, etc.

Machado (2011) destaca que a falta de propostas e investimentos na formação (inicial e continuada) desses professores pode resultar na constituição de uma docência pelo autodidatismo e um não entendimento crítico de quais são as finalidades, as especificidades e as demandas da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, os relatos dos professores iniciantes do EBTT são condizentes com o expressado pela autora, como podemos observar a seguir:

“Nas minhas atividades como professor posso enumerar diversos fatores em relação a essa pergunta sobre meu trabalho docente. Dificuldades: processos extremamente burocráticos; processos lentos; falta de organização da atividade docente; sobrecarga de trabalho administrativo. Desafios: cumprir com o papel docente frente a todas as dificuldades impostas pelo IFMA. Facilidades: disposição dos profissionais em superar as barreiras impostas pelo Instituto e fazer um trabalho de excelência” (PEBBT5, questionário, mai.2021, grifos meus).

“Enfrento diversos desafios como professor no IFMA: processos pouco claros (professor é jogado, tem que aprender as coisas por si); Laboratórios cheios e com falta de insumos básicos; Alunos sem os conhecimentos básicos para a área técnica (exemplo não saber operações básicas da matemática). Infraestrutura deficiente para o professor trabalhar no campus e ainda ter além do ensino, atividades pesquisa e extensão e às vezes até de coordenação” (PEBBT14, questionário, mai.2021, grifos meus).

Esses relatos enfatizam ainda que as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT são marcadas por diversas dificuldades relacionadas às especificidades do trabalho docente na EPT. Dessa forma, entendo que o início da carreira desses professores é caracterizado pela “Sobrevivência”, traduzida pelo enfrentamento com a complexidade da situação profissional, que para Huberman (1995 p. 39) leva o professor ao choque do real,

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou a me aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas com o material didático inadequado etc.

Além dessas, outras características são marcantes no início da carreira do professor EBTT, tais como os desafios em criarem condições para o desenvolvimento das práticas docentes em relação às atividades de Extensão, Gestão e Representação Institucional. Afirmo isso, pois em respostas às questões que interpelavam sobre essas práticas, ao relatarem suas experiências, esses professores deram visibilidades a não prevalência dessas atividades. Contudo, as narrativas mostram que mesmo frente aos inúmeros desafios, alguns professores iniciantes EBTT expressam a importância de realizarem essas práticas. Vejamos alguns relatos sobre as práticas docente de extensão:

Já coordenei um projeto pelo PIVICT 2018/2019. Considero pouco, mas o motivo foi alta carga horária de ensino que tenho ministrado nos últimos anos. (PEBBT4, questionário, mai.2021, grifos meus).

Sim. No momento coordeno o projeto de extensão: Cooperativismo Empreendedor: artesanato e participo de outros como II Semana do Meio Ambiente dos IF's do Leste Maranhense, Desenvolvimento de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) para Profissionais de

*Enfrentamento ao COVID-19 da Microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense, mas acredito que a burocracia talvez faça com que o docente repense no momento de executar um projeto de extensão. **A extensão faz com que o docente tenha um contato maior com a comunidade em geral e este é um aspecto positivo.** (PEBBT9, questionário, mai.2021, grifos meus).*

*Sim. Já fui coordenador de um FIC e de diversos projetos pontuais de extensão. Os projetos contemplavam eventos científicos, ações em comunidades remanescentes quilombolas e agora, mais recentemente, apoio e consultoria técnica a pequenos produtores rurais. **Eu confesso que não tive uma formação extensionista forte durante a minha formação acadêmica, mas acredito que é muito importante e me forço o tempo todo a desenvolver projetos no segmento.** A instituição também possui poucos editais que fomentem com recursos o desenvolvimento desses projetos. As parcerias entre instituição e a comunidade externa precisa ser fortalecida. (PEBBT18, questionário, mai.2021, grifos meus).*

Sobre as narrativas acima vale ressaltar que os professores iniciantes EBTT, mesmo considerando a falta de formação e experiência em atividades de extensão, o excesso de carga horária docente percebi uma preocupação e o empenho em realizar atividades de extensão, pois do total de vinte e seis professores participantes da pesquisa, dezoito professores apontaram já terem desenvolvido na sua prática docente algum tipo de atividade de extensão. No quadro a seguir apresento uma síntese em relação as respostas dos questionários:

Quadro 21 – Práticas docentes de extensão

Atividades	Facilidades	Dificuldades	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação de Cursos de extensão sem bolsa ou financiamento; • Coordenação e execução de Projetos de extensão aprovados com financiamento; • Orientação de alunos em projetos de extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio institucional; • Equipe comprometida; • Editais recorrentes; • Recursos específicos destinados para extensão; • As ações/projetos de extensão são consideradas mais fáceis de aprovar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da carga horária; • Excesso de carga horária em outras atividades docentes; • Falta de entendimento institucional sobre programa, projeto e ação de extensão; • Processo burocrático para realizar o projeto; • Falta de infraestrutura; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar a extensão uma atividade real de aproximação com a comunidade; • Fortalecimento das parcerias entre a instituição e a comunidade externa; • Conciliar outras atividades docentes com a extensão.

		<ul style="list-style-type: none"> Recursos materiais e financiamentos limitados; Manter o engajamento da comunidade externa durante a execução do projeto. 	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No que tange às práticas docentes de extensão, embora o professor iniciante EBTT esteja comprometido com essa atividade para construir uma instituição escolar mais “aberta” para a comunidade, os professores participantes da pesquisa apontam a necessidade de parcerias comprometidas e garantia de condições para execução das propostas, como por exemplo, carga horária de trabalho adequada para o exercício dessa atividade.

Ao analisar as práticas docentes em relação à gestão e representação institucional, foi relatada a inserção dos professores iniciantes em diversas atividades de representatividade em comissões e grupos de trabalho. Em relação à gestão, foram informados que 17 professores iniciantes, do total de 26, já assumiram algum cargo de coordenação de cursos técnicos de nível médio ou superior. A seguir apresento uma síntese com a caracterização das principais facilidades, dificuldades e desafios que abrangem essas práticas.

Quadro 22 – Práticas docentes de gestão e de representação institucional

Atividades	Facilidades	Dificuldades	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> Participação em comissões institucionais; Participação em órgãos colegiados; Participação em grupos de trabalho (GT); Coordenação de cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição de experiência; Crescimento profissional e na carreira; Conhecimento do funcionamento administrativo da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho individual; Sobrecarga de trabalho; Carga horária excessiva; Falta de conhecimento sobre os processos de organização e gestão institucional; Falta de apoio administrativo; Falta de experiência na atividade; Falta de formação para a atividade de gestor. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar em equipe; Implementação de uma gestão democrática; Abrangência da atividade.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Podemos observar que há um anseio dos professores iniciantes em contribuir com a gestão da instituição, entretanto ao descreverem suas experiências nessas atividades, eles deixaram explícito os desafios principalmente em relação a um trabalho em equipe. Isso me fez pensar na importância dos diversos estudos que defendem a acolhida e a formação continuada de professores entre os pares dentro da própria instituição escolar como parte do seu desenvolvimento profissional e como “*ethos* de formação produzido em cada instituição” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 82)

Outras questões em relação às práticas docentes dos professores iniciantes EBTT surgiram em suas narrativas. Foi evidenciado um conjunto de enunciações de professores que acreditam que as demandas das suas atividades docentes extrapolam suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional. A ênfase nas diversas funções sociais do IFMA foi destacada pelos professores iniciantes e como isto intervém nas suas práticas docentes. Podemos identificar essas situações ao descreverem questões relacionadas à falta de apoio pedagógico e de assistência aos alunos, como podemos perceber nos seguintes excertos:

“Falta profissionais de assistência aos alunos para a realização efetiva de suas funções no campus, pois na maioria dos casos os professores têm de desempenhar suas funções, acarretando sobrecarga” (PEBBT6, questionário, mai.2021, grifos meus).

“A sobrecarga emocional é grande, pelo retrabalho de planejarmos o nosso fazer docente a nova realidade e por acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Eles nos reportam as mais diferentes situações que a pandemia causou na vida deles: crises de ansiedade, depressão, violência doméstica, perda de renda familiar, entre outros. Esses relatos nos afetam profundamente” (PEBBT13, questionário, mai.2021, grifos meus).

“Entre as dificuldades e desafios, posso citar os alunos com necessidades específicas, muitas vezes, não temos a formação suficiente para trabalharmos com discentes surdos, com baixa visão ou TEA. Acabamos ficando sobrecarregados em uma turma de 40 discentes e não conseguimos nos organizar para fazer um atendimento individualizado para este aluno. Muitas vezes, não temos intérpretes e nem letores. A equipe multidisciplinar do IFMA é insuficiente para atender a demanda da grande quantidade de alunos, necessitamos de mais pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros” (PEBBT13, questionário, mai.2021, grifos meus).

Como é possível observar nos relatos, os professores iniciantes EBTT reconhecem que algumas tarefas que envolvem ações de assistência social e de inclusão dos alunos, que segundo eles, interferem nas suas práticas docentes e que essas dificuldades foram ampliadas pela falta de apoio institucional e pelo período pandêmico.

Atentando para o lugar atribuído a importância de outros profissionais no atendimento aos alunos em relação a questões sociais e psicológicas, pude identificar a importância que os professores iniciantes EBTT atribuem a existência desses profissionais na instituição e como a ausência ou presença deles interferem nas suas atividades da docência.

Para Lockmann (2019) por meio das análises da Políticas da Assistência Social é possível identificar a centralidade que a educação assume nas configurações atuais da sociedade brasileira, principalmente quando se aludem os diferentes problemas sociais que envolvem os alunos. Conforme Lockmann (2019), nessa perspectiva a educação pode se constituir como “uma grande salvadora das malezas sociais” e apresenta exemplo de ações que podemos visualizar esses discursos:

Quando falamos em Saúde, falamos em Saúde na Escola, portanto falamos em educação [...]
Quando falamos em gravidez na adolescência, falamos em educação sexual [...]
Quando falamos no uso de drogas, falamos e ações de prevenção desenvolvidas nas escolas, portanto falamos em educação[...]
Quando falamos em desemprego, falamos em educação profissional [...]
Quando falamos em desigualdades, falamos em falta de investimento na infância portanto falamos em educação [...] (LOCKMANN, 2009, p. 162-163).

Assim, o que Lockmann (2019) nos provoca a pensar, é a maneira como a escola está assumindo um conjunto de atividades em igual medida com aquilo que consiste em sua principal finalidade: a produção de conhecimento. Com isso, a pesquisadora ainda apresenta resultados de suas pesquisas, que a respeito dessas responsabilidades assumidas pelas escolas identificaram, que os profissionais das escolas públicas “se vêm enredados por uma série de atribuições que extrapolam não apenas o âmbito pedagógico da sua atuação, como também os limites da própria instituição escolar e tempo dedicado às atividades educativas” (LOCKMANN, 2019, p. 168). Visto desse modo, a questão algumas atribuições que assumem os professores

iniciantes EBTT em relação aos alunos pode estar ganhando outra dimensão e que para eles podem ser pensados a partir do que autora apresenta como um “alargamento ou um deslocamento das funções do professor”.

Alguns pesquisadores da educação escolar, têm problematizado a multiplicidade de funções que são atribuídas à escola e que conseqüentemente incidem sobre as atividades dos professores. Nóvoa (2009), por exemplo, caracterizou esse processo com um “transbordamento da escola” e ressaltou:

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada quem causas sociais, assumindo um papel de ‘reparadora’ da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário as famílias e aos grupos desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar às ‘deficiências da sociedade’, chamando para si todas as missões possíveis e imagináveis (NÓVOA, 2009, p. 60, grifos do autor),

Somando-se ao que Nóvoa (2009) chamou de “transbordamento da escola”, Lockmann (2019) afirma que é perceptível “o papel expansionista da escola contemporânea”. Contudo, a pesquisadora argumenta, que de maneira nenhuma está defendendo que as instituições de ensino não devam estarem preocupadas e nem deixe de considerar em suas práticas cotidianas, as questões sociais, pessoais, biológicas ou psicológicas que envolvam seus alunos, mas que devemos nos atentar para as responsabilidades abrangentes que a escola está tomando para si mesma, como capaz de resolver os problemas colocados nos mais diversos âmbitos da existência humana que aparecem associadas “a retórica reparadora e salvacionista da sociedade, que já há bastante povoa o discurso pedagógico e própria profissão docente” (LOCKMANN, 2019, p.169).

No entanto, será que somente reconhecer que a boa relação com os alunos é satisfatória para desenvolver uma prática docente com responsabilidade pedagógica comprometida com a educação desses alunos? De acordo com Weschenfelder (2021), uma escola deve ser inclusiva na sua concepção, garantindo o acolhimento e o respeito de todos aqueles que a frequentam, evitando que essas diferenças sejam transformadas em estereótipos. De acordo com a pesquisadora, para os professores iniciantes assumirem o compromisso com a equidade e com a justiça social é importante o entendimento de que para “reconhecer as diferenças na escola significa permitir que elas (re) existam e constituam todos os sujeitos que habitam o espaço

escolar, incluindo estudantes, professores e funcionários” (WESCHENFELDER, 2021, p. 126).

Weschenfelder (2021) destaca que desde o início da docência é necessário que o professor esteja preparado para trabalhar com as diferenças e eduque permanentemente seu olhar em direção aos alunos, que esse olhar tenha a sensibilidade de considerar esses discentes como sujeitos com potencialidade de aprender e “com capacidades de ir além de nossas expectativas, mas também cientes de que suas condições de vida podem limitar esse potencial o que precisa ser constantemente desafiado problematizado e investigado” (WESCHENFELDER, 2021, p. 128).

Todavia, ao analisar as narrativas dos professores iniciantes EBTT acerca das dificuldades que enfrentam, principalmente, em relação a sua interação com os alunos, reconheço não ter dúvidas dos inúmeros desafios que estes professores iniciantes enfrentam, mas um aspecto que não posso deixar de destacar é que essa condição não impede que esses professores olhem para si e para as finalidades da educação profissional e tecnológica no Brasil. Afirmo isso, pois nas narrativas analisadas apenas dois professores apontaram que as dificuldades enfrentadas com os alunos poderiam ser oriundas da falta de formação pedagógica ou experiência docente, como mostram os seguintes relatos:

“Os maiores desafios na minha prática docente como professor nesta instituição são três: a) ausência de formação pedagógica-didática para docentes inclusive da área técnica, que por definição não tem formação de licenciatura; b) precarização das condições dos alunos; c) infraestrutura insuficiente nos campi” (PEBBT14, questionário, mai.2021, grifos meus).

“Um dos meus maiores desafios foi a falta de experiência na docência no início” (PEBBT14, questionário, mai.2021, grifos meus).

Assim, constatei que a ausência de formação pedagógica e/ou experiência profissional docente não era considerada como algo de importância para os professores iniciantes EBTT. Esse diagnóstico foi importante porque me fez pensar no processo de seleção desses professores que não privilegia a formação pedagógica em nenhuma etapa dos critérios avaliativos para a entrada na carreira.

Ao lado dessa questão, e talvez em decorrência dela, uma saída poderia ser problematizar a questão da formação inicial e continuada desses professores iniciantes EBTT tendo em vista que após a seleção desses profissionais não há nenhuma obrigatoriedade de participação em Programas de Desenvolvimento Profissional do Docente (DPD) oferecidos pelo IFMA.

Os Programas de Desenvolvimento Profissional Docente, de modo geral, têm sido tema de estudos e discussões sobre a formação de professores iniciantes de diversos países, incluindo o Brasil, pois independentemente da formação inicial ou contexto escolar em que atuam, ao tornarem-se professores o desenvolvimento profissional é uma ferramenta imprescindível para a melhoria da prática docente e da oferta da educação escolar (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012; DAY, 2001; ROMANOWSKI; MARTINS, 2015; etc).

Para esses pesquisadores, estamos distantes do tempo nos quais era cogitado que a formação inicial docente integrada ao valor da experiência como fonte de aprendizagem docente “na prática”, conseguia ser satisfatória para desempenhar a atividade docente, principalmente ao considerarmos as constantes mudanças que são produzidas em nossa sociedade. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p.167) afirmam que longe de ser uma questão voluntária e casual, o desenvolvimento profissional, tornou-se em uma necessidade de qualquer profissional, abrangendo, inclusive os professores iniciantes.

Desse ponto de vista, faz-se importante o entendimento da necessidade de Programas de Desenvolvimento Profissional Docente para os professores iniciantes EBTT, considerando principalmente que as práticas docentes desenvolvidas por esses professores são compostas de uma multiplicidade de atividades e complexidades que envolvem um tornar-se docente em níveis e modalidades de ensino distintos, em realidades culturais e econômicas tão desafiantes.

Além disso, Vaillant e Marcelo García (2012), enfatizam a importância de reconhecer que o início de uma profissão abrange seus aspectos culturais, seu estatuto, o lugar ocupado no *ranking* social e econômico e as particularidades sociopolíticas que caracterizam esse período.

Desse modo, o período de iniciação da profissão dos professores do EBTT concebe o tempo que necessita acontecer o acolhimento e adaptação desses profissionais ao lugar institucional onde se desenvolverão suas práticas docentes. Vaillant e Marcelo García (2012, p. 125) insistem na defesa que de que o período de

inserção é um momento diferenciado no caminho de transformação em docente e analisam que esse período “não é um salto no vazio entre formação inicial e formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo”.

Para atingir esse objetivo, os autores argumentam a compreensão de que transformar-se em docente é um longo processo e que os professores iniciantes que chegam às instituições de ensino “não são copos vazios” e que as muitas horas de observação como estudantes podem contribuir para a configuração de um sistema de crenças sobre a docência que esses profissionais têm e que lhe “ajudam” a interpretar suas experiências e tomadas de decisões (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012).

Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que a docência é uma das primeiras profissões que temos convívio desde a nossa infância e que algumas experiências da vida escolar podem influenciar na vida profissional dos professores iniciantes. Observei nos relatos dos professores iniciantes, essa “influência” presente nos depoimentos dos professores iniciantes EBTT. Inclusive, quando se referiam a importância das “atividades práticas”, como estratégia para proporcionar “a aplicação da teoria na prática” e para “os alunos aprenderem de maneira significativa”. Os excertos a seguir mostram, como “as verdades” e as “tensões” que permearam a trajetória escolar como estudantes dos professores iniciantes EBTT produziram efeitos nas suas práticas docentes.

“Desde a época que eu era estudante do ensino fundamental, ouvi meus professores afirmarem que o conhecimento teórico precisa ser associado ao prático. Já li alguns projetos de ensino e vi alguns comentários de vários autores sobre a pedagogia e um deles comentava que para ter um bom aprendizado, é necessário que o aluno viva aquilo” (PEBTT1 – questionário, mai.2021, grifos meus).

“Sempre achei que pra ter uma boa prática docente é imprescindível que o professor tenha domínio do tema (preferencialmente com conhecimento prático na temática), alunos participativos e questionadores, material didático atualizado e acessível, dinâmica de fixação ao fim da aula” (PEBTT3 – questionário, mai.2021, grifos meus).

“Para manter a atenção e interesse dos alunos no assunto do ensino, ou qualquer atividade de pesquisa é preciso sempre abordar situações cotidianas em que aqueles mesmos conceitos estudados são aplicados. Aprendi isso na minha experiência como aluno” (PEBTT6 – questionário, mai.2021, grifos meus).

“Sempre considerei como aluno e agora como docente, as aulas mais produtivas aquelas em que o aluno já teve acesso ao conteúdo ao realizar a prática, ou seja, estudou antes e no momento da aula ocorre uma interação e interesse maior, utilizando métodos de aprendizagem com utilização de tecnologia, uso do próprio celular e trazendo exemplos reais para que o aluno consiga compreender da melhor forma sua aplicação na vida profissional” (PEBTT9 – questionário, mai.2021, grifos meus).

Como é possível visualizar o professor iniciante EBTT não começa a carreira do nada, ou seja, ele apresenta nas suas decisões ao desenvolver suas práticas docentes, enunciados que constituem o discurso contemporâneo da educação escolar que por serem inúmeras vezes repetidos já se encontram naturalizados e inquestionáveis, principalmente, na Educação Profissional e Tecnológica, tornam-se “verdades” as quais não nos permitem vê-las de outra forma.

Em qualquer prática docente de ensino o desenvolvimento da ação pedagógica precisa ter o foco no aluno e no professor em relação, com protagonismos diferenciados, mas em relação. Entretanto, a responsabilidade de condução é sempre do professor.

Outra dimensão da prática docente que parece se dar em múltiplas facetas e por isso, penso importante são as suas finalidades. Assim, não será demais ressaltar o que afirmou Tardif (2014, p.125), “ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas, quais são exatamente os objetivos do ensino?”. A preocupação com essas finalidades foi observada nos relatos dos professores iniciantes EBTT, entretanto nas respostas obtidas não foram destacadas as orientações institucionais sobre as finalidades da Educação Profissional e Tecnológica no IFMA.

Um exemplo de documento importante que apresenta as finalidades educacionais do IFMA é o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que buscar orientar todas as finalidades pedagógicas da instituição e que tipo de formação deve ser ofertada. O quadro abaixo destaca a importância desse documento para a instituição e algumas concepções importantes consideradas pelo PPI/IFMA (2019, p. 06) como “práxis educativa no IFMA, relacionadas aos pressupostos filosófico-antropológicos e sociais e aos pressupostos educacionais” que devem orientar essa ação:

Quadro 23 – Concepções da práxis educativa no IFMA

IFMA é uma instituição educacional com atuação em diferentes níveis de ensino, acolhendo em espaços comuns discentes da Educação Básica (Educação Profissional de nível Médio) e do Ensino Superior (cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnologias), cabe explicitar, em coerência com a natureza desse documento, as concepções que fundamentam a **Educação Básica em articulação com a Educação profissional** considerando sua **complexidade e especificidades** (p.14).

O ser humano que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão quer formar é **aquele capaz de fazer análise crítica da realidade**, um **ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade** a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando **soluções para os possíveis conflitos e questionamentos**, contribuindo para a construção de uma **sociedade justa, democrática, cidadã e ética**, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes (p.07).

[...] é importante que o IFMA forme o cidadão trabalhador para além da inserção no mercado de trabalho, com um entendimento do processo, como um todo, e de sua condição de trabalhador e cidadão, cômico de seus direitos e deveres. **Uma educação para o mundo do trabalho e para a prática social**, que requer do educando uma **atitude ética e política** (p.08).

Fonte: PPI/IFMA (2019, grifos meus).

Os dados apresentados extraídos do PPI/IFMA (2019) demonstram a complexidade dos princípios que envolvem a docência EBTT, mas que parece ainda está sendo descoberta pelos professores iniciantes na instituição ao “explorarem” os desafios, as dificuldades, as facilidades e as condições que expressam seu início na profissão. Neste sentido, Huberman (1995) ao considerar a entrada na carreira docente, como a primeira fase do ciclo da vida do professor, afirma que é nesse momento que os professores iniciantes vivenciam na carreira, aspectos relacionados “a sobrevivência” e a “descoberta”. Estas podem ser vividas, em alguns casos, sequencialmente na profissão, ou em outros apenas umas das características é vivenciada, além de outras problemáticas que possam surgir, como a indiferença e a frustração.

Para Huberman (1995) o aspecto da sobrevivência representa o que é conhecido, de maneira coloquial, como “choque da realidade”, principalmente por esse momento colocar o professor iniciante em confronto e superação das dificuldades e desafios com a complexidade da sua condição profissional e com a distância entre os “ideais e a realidade” do seu fazer pedagógico, principalmente, em sala de aula com seus alunos. O aspecto da descoberta manifesta o “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de

responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Assim, percebo que as práticas docentes de ensino desenvolvidas pelos professores iniciantes ao tornarem-se docentes EBTT, além de desafios que já são inerentes a este momento do início da carreira, estão submersas em desafios que são institucionalmente normatizados e devem ser considerados na sua intencionalidade pedagógica⁴⁴.

Nesta pesquisa não foram evidenciados pelos professores iniciantes EBTT relatos específicos sobre as funções educacionais do IFMA e as práticas inclusivas que são desenvolvidas na Instituição, mas percebi que essa problemática atravessou a produção das análises, principalmente em questões relacionadas à prática docente de ensino e a questão de inclusão social.

A partir dessa evidência, reitero que ao analisar aspectos da historização da formação docente dos professores da educação profissional e tecnológica do Brasil, neste trabalho, foi evidenciado por Kuenzer (2009) que a criação da Educação Profissional no país foi concebida por uma preocupação basicamente de assistencialismo para os menos favorecidos e que mesmo com todas as mudanças ocorridas no contexto da EPT um dos seus maiores desafios é uma oferta de escolarização profissional que supere a dualidade estrutural, “a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinados na divisão social e técnica de trabalho” (KUENZER, 2002, p.84).

Kuenzer (2002) afirma que no enfrentamento dessas condições de desigualdades educacionais na Educação Profissional seria necessário outro tipo organização pedagógica escolar baseada na educação politécnica, que implicaria

[...] tomar a escola como totalidade, compreender a gestão como prática social de intervenção social na realidade considerando sua transformação; uma nova qualidade na formação dos profissionais em educação (pedagogos e professores), com uma sólida base comum que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, conduzindo-os ao domínio intelectual da técnica (KUENZER, 2002, p.89-90).

⁴⁴ Intencionalidade pedagógica aqui entendida “como um saber (pedagógico) que pode mobilizar o ensinar e o aprender na escola contemporânea” (ENZWEILER, 2017, p.33).

Nessa direção, o PPI-IFMA (2019) é condizente com a proposta apontada por Kuenzer (2002), vejamos:

Quadro 24 – Concepções da práxis educativa no IFMA

A concepção de educação politécnica, principalmente em sua dimensão infraestrutural, define-se na luta **pela liberdade no trabalho**, na medida em que busca **métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho**, por meio da **mediação da compreensão totalizante do processo de trabalho**. Esse tipo de compreensão abre caminhos para um **desempenho mais amplo no processo de produção da existência**. **Politecnia** pressupõe, assim, **domínio teórico-prático do processo de trabalho**. Destarte, a concepção politécnica de educação defendida pelo IFMA, em sua **dimensão infraestrutural**, é a **identificação de estratégias de formação humana**, com base nos **modernos processos de trabalho**, as quais apontem para uma **reapropriação do domínio do trabalho**.

Fonte: PPI/IFMA (2019, grifos meus).

Tais indicadores me permitiu identificar que o sentido atribuído à função educacional da instituição de acordo com o PPI/IFMA (2019) não se compõe como recorrência argumentativa nos relatos dos professores iniciantes EBTT a respeito de suas práticas docentes.

Essas expectativas em relação aos alunos talvez sejam sentidas com maiores doses de frustrações pelos professores iniciantes do EBTT, pois podem ser geradas em decorrência da formação acadêmica desses professores que estar baseada apenas no conhecimento científico da área específica de atuação e sem correspondência com o um perfil profissional docente da educação profissional tecnológica.

Penso que o PPI ainda é um documento que contém as diretrizes, propostas e direcionamentos da instituição, mas que na maioria delas ficam nas “gavetas”, ou sobre as “mesas dos gestores”, mas não circulam entre professores, alunos e comunidade acadêmica, produzindo um clima institucional de formação, ou o que Dal’Igna e Fabris (2015) chamam de *ethos* de formação.

Machado (2008) ao analisar o perfil docente a ser formado para educação profissional afirma que dada a abrangência da EPT, que incluem a atividade docente desse professor nos diversos níveis e modalidades da educação, implicando o conhecimento da diversidade de currículos, de áreas profissionais ou eixos tecnológicos, regionalização, além da relação com a heterogeneidade dos alunos,

é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito de reflexão e pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de sua formação específica e pedagógica (MACHADO, 2008, p. 17).

Assim, Machado (2008) enfatiza a necessidade de superação histórica de fragmentação, improviso e insuficiente formação pedagógica que caracteriza a prática de um número significativo de docentes da Educação Profissional, além da importância da experiência profissional ser articulada à área de formação específica no desenvolvimento de práticas que considerem as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, “educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimento e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os níveis de abrangência” (MACHADO, 2008, p. 18). Para tanto, a autora a partir de sua participação em diversos debates e grupos de trabalho sobre EPT sugere a construção de uma política de formação de docentes para EPT, convergente com as necessidades desse campo.

A seguir, para avançarmos nessa discussão sobre a formação dos professores iniciantes do EBTT analiso uma prática docente determinante para as práticas formativas que envolvem esses professores: a pesquisa científica.

5.3 PROFESSOR INICIANTE EBTT: A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

*[...] acredito muito na proposta de educação do Instituto. Os nossos discentes podem ter contato com o ensino técnico durante o ensino médio e, além disso, entram em contato com a pesquisa e extensão desde muito novos. **Quando os alunos verticalizam para o ensino superior, é possível notar a maturidade deles enquanto pesquisadores. Isso me enche de esperança quanto ao futuro da pesquisa no Brasil.*** (PEBTT08- questionário, mai.2021, grifos meus).

Ao abordar a pesquisa científica como prática docente e como prática de formação, utilizo, na abertura desta seção de análise, a narrativa de um professor iniciante do EBTT, por considerá-la como um potente disparador para problematizar efeitos da pesquisa nas práticas, colocados em operação por diferentes redes discursivas.

A maioria dos professores entrevistados afirmou que a prática de fazer pesquisa científica os acompanha desde a sua formação inicial na graduação ou sua formação continuada *stricto sensu*. Essa atividade acadêmica foi citada como algo que, por meio da carreira do magistério do EBTT, poderia continuar a ser realizada e até como motivo da escolha da profissão, como foi expresso pelos professores abaixo:

“Gosto de desenvolver pesquisas e projetos, além de poder estar sempre estudando o que me interessa na área em que atuo. A carreira docente federal é a que mais proporciona esta possibilidade” (PEBTT1, questionário, mai.2021, grifos meus).

“A docência surgiu como uma área de interesse após minha segunda graduação, momento em que tive contato com a pesquisa. A possibilidade de um trabalho que não fosse monótono também me interessava bastante” (PEBTT6, questionário, mai.2021, grifos meus).

“Escolhi ser professor porque entendi que, junto com a atividade docente, também poderia desenvolver as atividades de pesquisa, que são o meu principal interesse na profissão” (PEBTT20, questionário, mai.2021, grifos meus).

Para Nóvoa (1995), a formação inicial está vinculada ao caráter simplesmente introdutório que lhe é inerente. Para o autor, não há dúvidas de que a atividade docente nas instituições de ensino vai ensinando, vai crescendo à formação docente por meio da colaboração e interferência de outros colegas, assim como da própria escolha individual do docente sobre sua atividade no magistério.

Baseados no estudo de Pineau (1983), Moita (1995) e Nóvoa (1995) referem-se ao conceito de formação não somente como uma ação de aprendizagem estabelecida em tempos e espaços precisos e limitados, mas como atividade vital de constituição de si próprio na qual uma ligação de diversas fontes de movimento construídas pelas pluralidades que atravessam a vida pessoal e profissional nos subjetiva, produzindo formas de ser professor e professora. Conforme Nóvoa (1995), as formações acadêmicas ou profissionais não são formadoras por si mesmas, mas é o modo como os indivíduos as assumem que as torna potencialmente formadoras.

Considero importante o entendimento de Fabris (2011, p.9) sobre “práticas de formação” como “um conjunto de discursos [...] que constituem, fabricam, tanto os objetos quanto os sujeitos com o objetivo de formar, ensinar, governar no sentido de tornarem-se professores contemporâneos”. Para os professores iniciantes

entrevistados, o desenvolvimento de pesquisas na sua formação acadêmica foi determinante para o exercício de sua prática docente, segundo declararam:

*“Eu escolhi a docência por influência dos meus tutores legais e professores que tive durante todos os anos da minha formação acadêmica. **Além disso, durante os anos da graduação e pós-graduação me interessei por pesquisa científica e, por isso, me interessei ainda mais por docência, visto que, no Brasil, ensino, pesquisa e extensão são aspectos inerentes à profissão de professor**”* (PEBTT13, questionário, mai. 2021, grifos meus).

*“Quando escolhi a carreira, o meu objetivo principal era desenvolver pesquisas e compartilhar o conhecimento adquirido na minha trajetória. Os discentes me apresentam diversos desafios, e essa inquietação **despertava a minha vontade de ensinar e do fazer científico**”* (PEBTT17, questionário, mai. 2021, grifos meus).

*“Eu escolhi ser professor porque **gosto de trabalhar com ensino e pesquisa**”* (PEBTT23, questionário, mai. 2021, grifos meus).

Verificou-se, nos relatos dos professores iniciantes, que há um entendimento de que a docência EBTT é constituída pelo ensino, mas que a atividade de pesquisa é vista como uma das suas principais funções profissionais. Destaco que nem sempre essa atividade, como prática docente, foi apontada pelos professores da educação profissional como relevante dentre suas atribuições. Tradicionalmente, tendo como referência a educação brasileira, as funções de pesquisa carregavam um grande valor agregado na docência universitária, ressoando na formação e prática pedagógica. A esse respeito, Cunha (2002, p.46) afirma que o exemplo nítido dessa realidade “é a cultura de tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação”.

O que se percebe no perfil dos professores iniciantes EBTT é que essa lógica está sendo instituída e começa a redimensionar a docência na Educação Profissional e Tecnológica. A produção desse movimento pode também ser percebida em alguns pontos problematizados no Capítulo 3 sobre a historicização da (trans)formação docente para a Educação Profissional no Brasil e na identificação da formação continuada desses professores, como enfatizado no quadro abaixo

Quadro 25 – Professores iniciantes EBTT, por titulação e/ou cursando pós-graduação

Titulação	Especialização	Cursando Mestrado	Mestrado	Cursando Doutorado	Doutorado
Professores Iniciantes EBTT	2	2	12	3	7

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao sistematizar algumas reflexões sobre os saberes docentes e a lógica da formação, Cunha (2002) ressalta a existência de dois componentes importantes que atravessam a prática dos professores: o da docência e o da pesquisa. Para a autora, o componente da docência é composto dos saberes da história de vida dos professores, da formação profissional do magistério e da prática que desenvolvem como professores, a partir da incorporação do trabalho como espaço e território de aprendizagem, mas ela enfatiza que, em se tratando de professores universitários, é rara a formação para o magistério. Cunha (2002, p. 46) pondera que,

[...] nessa perspectiva, a docência se alimenta de uma ambiência de cultura, isto é, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, incluindo os aspectos que têm significado no seu campo científico. Também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de estado. [...] O componente da docência recorre a muitos saberes, tanto os que o professor constrói na sua história e a experiência de trabalho, como os que se constituem a partir das políticas contemporâneas ao seu exercício profissional (CUNHA, 2002, p. 46).

Essas características da docência são semelhantes no perfil dos professores iniciantes do EBTT, sujeitos desta pesquisa. O material analítico mostra-nos que há presença da pesquisa como um valor entre os pares, como processo regulatório do Estado (por meio da legislação que rege a carreira e os Institutos Federais) e como componente que permeia a prática de formação e a prática docente.

Cunha (2002) argumenta que o componente da pesquisa na prática docente demanda seus próprios saberes, oriundos, em especial, da formação acadêmica na pós-graduação e das pesquisas que o professor realiza enquanto docente na instituição. O fragmento a seguir auxilia na visibilização dessas questões na formação e na prática dos professores iniciantes EBTT.

“Minha formação é de pesquisador (mestrado e doutorado). A docência em instituições de ensino federal (universidades e institutos) é um caminho

natural a seguir, visto que também abrange as atribuições de pesquisa científica” (PEBTT14, questionário, mai. 2021, grifos meus).

Percebemos claramente na caracterização dos professores iniciantes EBTT participantes desse estudo, à formação acadêmica a forte marca da atuação em pesquisa.

Para Cunha (2002), a ambiência cultural do professor é outro fator que pode interferir na produção dos sentidos que ele atribui às suas atividades de pesquisa. Porém, não se estabelece dependência direta dos “atores envolvidos – professores e alunos – e sim basicamente, dos estímulos pragmáticos desencadeados pelos governos e setores produtivos” (CUNHA, 2002, p.47).

Esses argumentos da autora foram evidenciados nos depoimentos de alguns professores iniciantes EBTT ao serem questionados sobre as principais dificuldades/desafios/facilidades para o desenvolvimento da prática docente referente à pesquisa e como essa atividade tem contribuído para sua docência. Nesse sentido, os excertos abaixo vão ao encontro dos dois aspectos ressaltados por Cunha (2002).

*“Novamente, o mais difícil é conseguir alunos realmente interessados. **Eu deixo o aluno escolher até mesmo o que ele quer pesquisar; mesmo assim, muitos desistem quando encontram as primeiras dificuldades**” (PEBTT1, questionário, mai. 2021, grifos meus).*

*“Quando escolhi a carreira acadêmica, o meu **objetivo principal era desenvolver pesquisas** e compartilhar o conhecimento adquirido na minha trajetória. Os discentes me apresentam diversos desafios ao longo da minha trajetória e **essa inquietação desperta a minha vontade de ensinar e o fazer científico [...] Sempre desenvolvi pesquisas de iniciação científica**, ao todo, 10 projetos de IC. Já tive dois projetos aprovados e financiados pela FAPEMA. Já **tive projetos aprovados no programa Pesquisa Aplicada à Inovação e no programa IF Mais Empreendedor**. Em 2018, **fui premiado, junto com minha aluna, na categoria Jovem Pesquisador no Prêmio FAPEMA Teresinha Rego**” (PEBTT15, questionário, mai. 2021, grifos meus).*

Na primeira narrativa, o professor iniciante PEBTT1 reconhece as dificuldades de inserção dos alunos no desenvolvimento de suas pesquisas. Mesmo assim, ele busca alternativas para que possa envolvê-los nas atividades. Percebi que ele insistia na importância dessa atividade como prática docente.

No segundo relato, são evidenciados o esforço e o interesse individual do professor iniciante para superação das dificuldades encontradas e para conseguir receber estímulos e fomentos à pesquisa, como enfatizado pelo professor iniciante PEBTT17. Ele ressalta os diversos projetos de pesquisa desenvolvidos em menos de três anos como professor iniciante do EBTT, tendo recebido premiação de uma fundação de fomento à pesquisa, vinculada ao governo do estado do Maranhão.

Além disso, em meio a muitas políticas educacionais que foram transformando a carreira docente da rede federal para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, principalmente com a criação da carreira do magistério do EBTT, houve expressivo destaque ao incentivo da prática docente voltada para a pesquisa aplicada como uma atividade de relevância nos Institutos Federais. Isso pode ser observado nos relatos dos professores iniciantes e, sobretudo, em documentos institucionais de avaliação individual, como, por exemplo, os que constam nos Quadro 26 e 27 que fazem parte da Resolução⁴⁵ que dispõe acerca dos critérios e procedimentos para avaliação e para verificação quanto ao cumprimento dos requisitos de titulação necessários para a progressão e promoção funcionais, por desempenho acadêmico e por titulação dos servidores das carreiras do magistério federal do IFMA. Esse processo pode ser sistematizado a cada 24 meses.

Quadro 26 – Critérios e procedimentos para avaliação do professor EBTT⁴⁶

Item	Descrição da atividade	Pontuação máxima	Pontuação obtida
1	Coordenação e execução de projeto de pesquisa aprovado e registrado no IFMA (10 pontos por projeto). Obs.: soma-se à pontuação por orientação de aluno, se houver.	00 – 30	
2	Coordenação (Líder) de grupo de pesquisa registrado no IFMA e certificado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (3 pontos por 180 dias de exercício).	00 – 12	
3	Membro de grupo de pesquisa registrado no IFMA e certificado no diretório de grupo de pesquisa do CNPq (2 pontos por 180 dias de exercício).	00 – 10	
4	Bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, FAPEMA e IFMA (5 pontos por bolsa).	00 – 05	
5	Avaliação, como consultor <i>ad hoc</i> , de artigos para revistas científicas com <i>qualis</i> ou indexadas (2 pontos por artigo avaliado).	00 – 10	
6	Avaliação, como consultor <i>ad hoc</i> , de projetos de pesquisa científica e/ou inovação (1 ponto por projeto avaliado).	00 – 06	
		Total=	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 040/2014, IFMA (2021).

⁴⁵ Resolução nº 040, de 4 de agosto de 2014, do IFMA.

⁴⁶ Relacionados às atividades de pesquisa.

Quadro 27 – Critérios e procedimentos para avaliação do professor EBTT – Atividades de Orientação de Alunos⁴⁷

Item	Descrição Atividade	Pontuação Máxima	Pontuação Obtida
1	Supervisão de Pós-doutorado concluída (8 pontos, por orientação)	00 – 10	
2	Orientação de Tese de Doutorado concluída (20 pontos, por orientação). (absorve o item 14)	00 – 40	
3	Orientação de dissertação de mestrado concluída no interstício (16 pontos, por orientação). (absorve o item 15).	00 – 32	
4	Co-orientação de tese de doutorado concluída (12 pontos, por orientação)	00 – 24	
5	Co-orientação de dissertação de mestrado concluída (10 pontos, por orientação)	00 – 20	
6	Orientação de monografia de curso de especialização concluída (8 pontos, por orientação).	00 – 32	
7	Orientação de monografia de conclusão de curso de graduação e/ou TCC concluída (6 pontos, por orientação)	00 – 24	
8	Orientação de aluno em programas institucionais de extensão (5 pontos, por orientação concluída)	00 – 24	
9	Orientação de aluno em Bolsa de Iniciação Científica (5 pontos, por orientação concluída)	00 – 30	
10	Orientação de aluno em Bolsa de Assistência Estudantil (2 pontos, por orientação concluída)	00 – 06	
11	Supervisão de estágio (0,5 ponto, por cada mês)	00 – 06	
12	Orientação de estágio realizado no IFMA (1 ponto, por cada mês)	00 – 10	
13	Orientação de monitoria (2 pontos, por aluno)	00 – 06	
14	Orientação de tese de doutorado em andamento (4 pontos, por orientação). Obs.: não poderá ser computado junto com a concluída no mesmo interstício.	00 – 06	
15	Orientação de dissertação de mestrado em andamento (2 pontos, por orientação). Obs.: não poderá ser computado junto com a concluída no mesmo interstício	00 – 04	
16	Orientação de monografia de curso de especialização em andamento (1,5 ponto, por orientação). Obs.: não poderá ser computado junto com a concluída no mesmo interstício	00 – 03	
17	Orientação de monografia de conclusão de curso de graduação e/ou TCC em andamento (1 ponto, por orientação). Obs.: não poderá ser computado junto com a concluída no mesmo interstício	00 – 02	
18	Co-orientação de tese de doutorado em andamento (2,5 pontos, por orientação). Obs.: não poderá ser computado junto com a concluída no mesmo interstício	00 – 05	
19	Co-orientação de dissertação de mestrado em andamento (2 pontos, por orientação). Obs.: não poderá ser computado junto com a concluída no mesmo interstício		
		Total =	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 040/2014, IFMA, (2021).

Nos Quadros 26 e 27, fica evidente o quanto as atividades de pesquisa podem abranger a prática docente de ensino e de pesquisa dos professores iniciantes, a fim

⁴⁷ Dentre os critérios de avaliação docente, as atividades de orientação são consideradas na carga horária de ensino.

de que possam afiançar o “êxito” e a progressão funcional por desempenho acadêmico. A pesquisa configura-se como uma atividade importante e necessária para o exercício da docência no IFMA. Vale destacar algumas práticas institucionais que se encontram articuladas com essas finalidades:

“A instituição de ensino tem incentivo à pesquisa nos campi por meio dos seus editais internos de seleção de projetos de pesquisa, o que colabora muito para o desenvolvimento de atividades no IFMA que não sejam apenas de ensino” (PEBTT4, questionário, mai. 2021, grifos meus).

“A direção do campus ajuda no desenvolvimento dos projetos. A principal dificuldade é fazer os alunos do ens. médio terem compromisso com cronograma do projeto” (PEBTT4, questionário, mai. 2021, grifos meus).

Como é possível visualizar no depoimento acima, além da formação acadêmica dos professores iniciantes, paira como marca na prática docente o incentivo institucional para a atividade de pesquisa. Embora saibamos que o espaço para a pesquisa científica, hoje, está presente também nos Institutos Federais e, conseqüentemente, ligado à docência EBTT, a maioria dos relatos dos professores iniciantes enfatiza mais fortemente um perfil profissional alinhado ao trabalho docente como pesquisadores do que como especialistas (engenheiros, administradores, etc.) ou do que propriamente como professores.

Continuando com as análises da legislação que trata da avaliação de desempenho dos professores iniciantes EBTT, percebi também que estes profissionais procuram realizar suas práticas de acordo com o objetivo de garantir uma progressão individual em sua carreira em consonância com a Instituição.

“A pesquisa é a área que eu pretendo focar mais este ano, pois, devido à minha função na gestão desde a minha entrada no IFMA, isso não permitiu que tivesse tempo para dedicar a esta atividade, além de eu não ter muita experiência na elaboração de projetos de pesquisa” (PEBTT8, questionário, mai. 2021, grifos meus).

“O apoio à pesquisa em nível local e institucional é satisfatório. Eu ainda não mergulhei profundamente no ambiente de pesquisa, mas pretendo, depois da pandemia, pois é uma forma de manter-se qualificado e com progressão na carreira, além de contribuir para o desenvolvimento do aluno” (PEBTT11, questionário, mai. 2021, grifos meus).

Nos relatos acima, fica visível o quanto os professores iniciantes querem aderir à pesquisa como prática docente. O professor PEBTT8 fez parte de um número pequeno de professores iniciantes que afirmaram ter como prática docente a atividade de gestão, contudo, demonstrou sua necessidade de inserir a pesquisa na sua prática. Percebo uma preocupação em atender a uma “demanda”, mesmo com seu entendimento da dificuldade de conciliar diversas práticas na sua docência.

Já o professor PEBTT11, mesmo informando que desenvolvia um projeto de pesquisa no estado do Maranhão, entendia que ainda não era suficiente sua atividade de pesquisa desenvolvida na Instituição e que era necessário um envolvimento maior nessa atividade como forma de garantir, entre outros, a sua progressão na carreira. Ao atribuírem a centralidade da pesquisa como prática docente como forma de “crescer” na carreira, os professores iniciantes se autorresponsabilizam pela gestão de sua própria carreira.

Algumas pesquisas e estudos sobre as mudanças da concepção de gestão de carreiras mostram os diversos deslocamentos que têm ocorrido nesse conceito na contemporaneidade, em decorrência das mudanças produzidas no mundo do trabalho e a partir da análise do neoliberalismo como uma arte de produzir e governar subjetividades, segundo a perspectiva de Foucault. Ferreira e Traversini (2020, p.2), em estudo intitulado *Gestão das (próprias) carreiras: o governo do humano como capital*, problematizaram os discursos sobre a noção de gestão de carreira veiculados em um jornal de grande circulação no estado do RS, em um intervalo de 11 anos (2008 a 2019). Os autores visaram a problematizar, a partir da noção de carreira e seus deslocamentos, como determinadas formas contemporâneas podem orientar os indivíduos a traçarem o próprio currículo profissional de modo a transformar a própria existência “em fontes de rendimentos negociadas nas relações de trabalho”. Carvalho (2020, p. 936) assinala que o neoliberalismo é uma arte contemporânea de produzir e de governar subjetividades precárias e que a educação é fundamental nesse processo, pois a precariedade se encontra no âmbito da formação de componentes subjetivos responsáveis por funcionar como respostas positivas à adequação de demandas neoliberais de precarização existencial.

Além disso, olhando para as práticas docentes dos professores iniciantes, percebi também o intuito desses profissionais de realizarem suas práticas em

conformidade com as políticas institucionais, por meio do envolvimento de cada um para cumprir com essa demanda.

*“É muito difícil desenvolver pesquisa no instituto. [...] **Eu sempre digo que desenvolvemos pesquisa no instituto por amor**, pois muitas vezes eu já tirei dinheiro do próprio bolso para bancar as atividades. O que me incentiva também a **desenvolver pesquisa é garantir bolsas para os meus alunos**; mesmo sendo o valor pequeno, pode **reduzir a situação de vulnerabilidade daquele aluno**”* (PEBTT17, questionário, mai. 2021, grifos meus).

Cunha (2002, p. 48) “nos lembra que, considerando a docência como um processo cultural, sua constituição é afetada intensamente pelas expectativas externas produzidas na sociedade”. Assim, de alguma forma, o imaginário social a respeito da profissão docente tenta responder e corresponder às demandas da sociedade que o cria.

Os diferentes modos de ser docente são engendrados a partir das políticas e processos sociais que os definem e, inclusive, como afirma Cunha (2002), das expectativas quanto ao desempenho docente. A autora apresenta um exemplo dessa circunstância na contemporaneidade brasileira e cita as políticas de avaliação externa como redimensionadoras do sentido da profissionalidade para a comunidade docente submetida a esses processos.

Cunha (2002), com essa crítica, não tem o objetivo de ser contrária ao processo avaliativo de docentes, e sim de instigar o questionamento, principalmente da lógica que subjaz algumas ações de avaliação no país, pois,

nos recortes discursivos, o que se consegue apreender, nos diferentes espaços em que se reúnem os professores, percebe-se, uma nova percepção de profissionalidade, presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que se pese o fato de existirem manifestações de resistência tanto individuais como grupais, percebe-se que estas forças não têm sido capazes de deter as políticas avaliativas, sendo tragadas pelo discurso e ordem dominante (CUNHA, 2002, p. 49).

Em linhas gerais, a argumentação da autora encaminha-se para a compreensão de um modelo avaliativo produzido nas recentes políticas governamentais do país que “implantou e estimulou um processo que instala a primazia do produto sobre o processo, assumindo uma condição regulatória” (CUNHA,

2002, p. 50). Ao apresentar a análise da autora, interessa assinalar que, assim como é relevante estabelecer relações entre as políticas de avaliação e a compreensão da docência que está sendo produzida, entendo a importância de considerar como outras ações do Estado também são produtoras da docência EBTT.

Uma das análises desenvolvidas ao longo do texto diz respeito ao processo avaliativo a que são submetidos os professores iniciantes quanto à sua produtividade na pesquisa, sendo possível identificar ressonâncias que esses critérios avaliativos produzem nas práticas docentes desses professores. A produção da docência do professor iniciante é demarcada por uma lógica de “flexibilidade” para o desenvolvimento da pesquisa como prática docente, ao mesmo tempo em que esse professor se empenha para alcançar o que lhe é posto como atividade docente e, até mesmo, a docência com produtividade e com excelência.

A contemporaneidade sugere uma flexibilização do próprio significado de trabalho, da mesma maneira em relação à importância de operar com o conceito de produtividade em todas as atividades, mostrando-se como outra condição fortemente marcada nesses tempos. A solicitação é que estes conceitos estejam incorporados no modo de ser e agir dos trabalhadores. É possível dizer que o “perfil” requerido dos trabalhadores determina não apenas modos de trabalhar, mas modos de ser.

De acordo com Foucault (1999), quando fazemos referência ao contemporâneo, enxergamos duas tecnologias modelo simultaneamente: a disciplinar e a de regularização. Para o filósofo, a sociedade disciplinar configura-se pela inserção de tecnologias direcionadas para que os sujeitos sejam manipulados como corpos dóceis, em decorrência dos vetores de atualização espacial e temporal. O vetor espacial provoca um confinamento mediante delimitação do que está dentro e fora. De outra forma, por meio do vetor temporal, é fabricado um automatismo dos corpos.

A tecnologia disciplinar ocorre a partir do século XVII e é caracterizada, por exemplo, no trabalho fabril, no qual o tempo dos indivíduos se transforma em tempo de trabalho trocado por um determinado valor (salário), enquanto o corpo se transforma em força produtiva, moldada, submissa, dócil, vigiada, no intuito de tornar-se corpo com capacidade de trabalho. A sociedade disciplinar é marcada pelo tempo e pela força de trabalho, com seu ápice traduzido pela linha de montagem.

A técnica de regulação, que emergiu no século XVIII, não exclui a disciplina; ao contrário, a inclui, e não se direciona somente ao corpo, mas à vida dos indivíduos. De acordo com Resende (2018, p.79), essa segunda maneira

de organização do poder sobre a vida é centrada no corpo-espécie e é dirigida à multiplicidade dos homens, na medida em que forma uma massa global implicada em processo de conjunto que diz respeito à vida e suas condições de variação, sendo investidas por intervenções e controles de regulação, o que é caracterizado pela biopolítica da população.

Assim, a biopolítica corresponde, em especial ao estabelecimento de mecanismos reguladores da população global, à fixação de seu equilíbrio e à otimização de um estado de vida. Da preocupação com o corpo coletivo, emergem os chamados dispositivos de segurança, que funcionarão como novas técnicas de governo, controlando os riscos e efetuando, por exemplo, “intervenções na gestão das pessoas e das coisas, tendo como foco a liberdade, maximizando os elementos positivos e minimizando os inconvenientes” (RESENDE, 2018, p.80).

Foucault (2008, p. 143) dispõe de elementos que o auxiliam a desenvolver a noção de governamentalidade, descrita como o

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Gadelha (2009, p.136) diz que, mesmo que se mantenham mecanismos e dispositivos de normalização e regulamentação para o efetivo governo das populações, “desenvolve-se uma biopolítica que atua, sobretudo pelo controle, assentada, primordialmente, em dispositivos de segurança, dando ensejo à emergência de sociedade de controle”. Portanto, o biopoder passa a capturar o sujeito, de maneira que estamos sempre sob seu domínio, pois a lógica que antes acontecia no interior das instituições se ampliou para toda a esfera social.

O trabalho tornou-se independente da disciplina da fábrica, passando para um trabalho imaterial, que pode ser entendido, de acordo com Giacomel *et al.* (2013), como aquele que produz o imaterial, ou seja, por exemplo, em lugar de produzir sapatos, é criado conhecimento. Contudo, o trabalho imaterial não pode ser compreendido somente como um trabalho intelectual, mas também como um trabalho caracterizado pela flexibilidade, pela maleabilidade e pela capacidade de inserir-se em qualquer situação. Provavelmente, essa pode ser a mais forte característica da força de trabalho na contemporaneidade, uma plasticidade que oferece ao indivíduo

a inserção a todo o instante na imaterialidade dos fluxos produtivos, incidindo na subjetividade humana. “É um trabalho afetivo, já que seus produtos são intangíveis: sentimento de bem-estar, satisfação, inclusive a sensação de pertencimento a um grupo” (GIACOMEL *et al.*, 2013).

Dessa maneira, podemos pensar a prática docente do professor iniciante EBTT com foco na pesquisa científica também como ação institucionalizada, como parte de uma política voltada para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Conforme pude perceber, em alguns documentos institucionais, estão presentes estratégias que anunciam a pesquisa como atividade valorativa na constituição da docência dos professores iniciantes EBTT, que, de certa forma, são convocados a investir nessa prática docente. No Quadro 28, constam alguns excertos que destacam essas ações.

Quadro 28 – Programas de Bolsas de Pesquisa – IFMA

1. Programa de Bolsas de Iniciação em **Desenvolvimento Tecnológico e Inovação** do Ensino Médio – PIBITI Ensino Médio

Tem por objetivo proporcionar aos estudantes dos cursos técnicos de nível médio do IFMA a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, por meio da melhoria ou **desenvolvimento de um produto, processo ou tecnologia**, mediante sua participação em programa de **iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação**.

2. Programa de **Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação** do Ensino Superior – PIBITI Ensino Superior

Tem por objetivo proporcionar aos estudantes dos cursos de nível superior do IFMA a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, por meio da melhoria ou **desenvolvimento de um produto, processo ou tecnologia**, mediante participação em programas de **iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação**.

3. Programa de Bolsa Institucional de Desenvolvimento da Pesquisa, voltado para a Pesquisa de Jogos – Fábrica de Jogos

Tem por objetivo: Despertar, no corpo discente do IFMA, a vocação científica, incentivando os potenciais talentos por meio da participação no projeto institucional Fábrica de Jogos; **Estimular o desenvolvimento de jogos entre alunos, técnicos e professores do IFMA**, com o intuito de diligenciar a cultura de jogos na Instituição; Promover os jogos em desenvolvimento originados em atividades de pesquisas, ou por iniciativa independente, dando a oportunidade de terem maior visibilidade e permitindo a continuidade do projeto; e, **Propiciar o desenvolvimento de jogos** aplicados aos contextos da educação, saúde, cultura e meio ambiente do Estado do Maranhão.

Fonte: Site do IFMA (2022, grifos meus).

Podemos observar, nos excertos acima, que o IFMA incentiva a participação dos professores iniciantes EBTT por meio de seus editais. Todavia, é importante considerar que nem todos os professores iniciantes são convocados a desenvolver a prática docente de pesquisa da mesma maneira. O relato abaixo pode demonstrar isso.

*“A deficiência na infraestrutura impede a condução de projetos inovadores, bem como a falta de recursos, pois não **adianta o aluno receber a bolsa sem termos condições de bancar o projeto em si**. Contribui para minha docência para aplicação teórico/prática, apesar de muitas vezes ficarmos **obsoletos, desatualizados e não acompanharmos as inovações da ciência e tecnologia**” (PEBTT23, questionário, mai. 2021, grifos meus).*

Na lógica institucional, a ênfase na pesquisa está voltada principalmente para o desenvolvimento da inovação e da tecnologia, por meio da proliferação de estratégias que de forma sutil buscam que todos os envolvidos considerem esses princípios como orientadores de suas investigações, conforme relatado pelo professor PEBTT23, e até mesmo por meio de setores do IFMA que gerenciam essas atividades, como apresentado a seguir.

Quadro 29 – Agência IFMA de Inovação

A **Agência IFMA de Inovação (AGIFMA)** é o órgão com atribuições inerentes ao **Núcleo de Inovação Tecnológica do IFMA** e, no organograma da instituição, encontra-se vinculada à **Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação** como Agência IFMA de Inovação. A AGIFMA é responsável pela gestão da propriedade intelectual (patentes, marcas, registro de programas de computador, etc.), fomento às atividades de inovação e desenvolvimento tecnológico e **viabilização de parcerias entre os pesquisadores e empresas para execução de projetos de inovação**.

Fonte: Site do IFMA (2022, grifos meus).

Na composição dessa agenda de investimentos institucionais nas práticas docentes de pesquisa, parece-me que a ênfase não recai somente sobre a importância de fazer pesquisa científica, mas, sobretudo, sobre fazer um tipo pesquisa aplicada considerada produtiva, que atenda aos discursos do âmbito empresarial. Assim, pode-se entender que esses investimentos almejam constituir práticas docentes de pesquisa mais aptas a ingressarem na competitividade que regula um Estado neoliberal.

Esse processo de ampliação e viabilização de parcerias e empresas para execução de pesquisas, percebido em um dos trechos destacados no quadro anterior, vem sendo criticado por diversos autores, como, por exemplo, Laval (2019). O autor alerta sobre o perigo que essas prerrogativas oferecidas aos setores privados podem tornar-se, com risco de a lógica de apropriação privada dos conhecimentos ir “diretamente de encontro à ética que norteia a pesquisa intelectual, baseada na rivalidade, mas também na livre circulação de ideias e crítica aberta aos trabalhos passados ou em andamento” (LAVAL, 2019, p.61). Além disso, o autor afirma que, nessa configuração, é fácil concluir que o valor de mercado das pesquisas é maior que sua força de verdade, e acrescenta: “dito de outro modo, a verdade, sustentáculo da atividade teórica até o presente está sendo desconstruída pelo mercado” (LAVAL, 2019, p.61).

Entendo a importância da pesquisa como prática docente, mas também considero relevante a argumentação de Roos (2009) sobre como as coisas que acontecem no mundo são percebidas e relatadas de uma perspectiva pós-estruturalista. Roos (2009, p. 26) afirma que “é preciso, então entender que tudo isso ocorre não porque existe um poder escondido manipulando o mundo, mas que o mundo se organiza no fluxo de diferentes práticas e racionalidades”. Na racionalidade neoliberal, são múltiplas as formas de as lógicas mercadológicas se apresentarem nas instituições escolares, principalmente porque elas se diversificam conforme o país e o momento, colaborando com esse processo maior, que não é, de forma alguma, unificado (ROOS, 2009).

Uma dessas lógicas pode ser identificada na Figura 11. A criação da Fábrica de Inovação estabelece condições de possibilidade para que a prática docente centrada na pesquisa também se conecte com as tendências do mundo produtivo e com as finalidades do próprio IFMA, que enfatiza a produção da inovação e tecnologia.

Figura 11 – Fábrica de Inovação



A **Fábrica de Inovação** é um espaço *coworking* com a missão de prestar serviços inovadores para a comunidade, por meio do levantamento de problemas de PD&I reais e da aplicação de técnicas científicas para a solução tecnológica dos mesmos. A proposta é integrar ensino, pesquisa e extensão no dia a dia dos estudantes, fazendo com que eles se esforcem para desenvolver a vertente empreendedora e de inovação a partir dos conhecimentos adquiridos no IFMA. Ambiente propício à geração de ideias com base no trabalho interdisciplinar, na pesquisa aplicada e na colaboração empresarial e comunidade. Alunos de diferentes áreas devem cooperar no desenvolvimento de projetos inovadores que estimulem a mentalidade empreendedora e foquem o aprendizado para a resolução de problemas da comunidade ou de empresas.

Fonte: *Site* do IFMA (2022).

Discursos sobre a inovação estão presentes e podem ser visualizados em diversas ações que convocam os professores iniciantes a realizarem a pesquisa com foco na inovação, na tecnologia e no empreendedorismo. São editais e apoios diversos, como, por exemplo, a Fábrica de Inovação, que tem como objetivos:

[...] apoiar o desenvolvimento das atividades de prospecção de parcerias com instituições externas, **qualificar pesquisadores** do IFMA na **área de gestão da inovação**, desenvolver **projetos inovadores** de transferência de conhecimentos científicos e tecnológicos para **unidades do IFMA** e para **as instituições parceiras** (*Site* do IFMA, 2022, s/p.)⁴⁸

Compreendo que essas normativas produzem discursos a partir de uma razão de Estado, mas também, ao mesmo tempo, são produtoras dessa razão. A atividade da pesquisa científica tem constituído discursos sobre a EPT produzida no Brasil e funciona também como estratégia para a condução das práticas docentes dos professores iniciantes nos IFs. Foi possível encontrar, nesses documentos legais apresentados, recorrências discursivas que indicam maneiras de mobilização de professores iniciantes para investirem na pesquisa científica como prática docente valorizada e legitimada pela própria instituição.

⁴⁸ As atividades desenvolvidas pela Fábrica de Inovação estão vinculadas à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFMA. As informações encontram-se no *site* do IFMA (www.ifma.edu.br) e no *site* próprio da Fábrica de Inovação do IFMA (inova.ifma.edu.br)

A pesquisa como prática docente pode ser vista, então, não só como uma obrigação, mas também como possibilidade de trazer benefícios tanto para os alunos quanto para o IFMA e para os próprios professores iniciantes. O desejo de ter um projeto aprovado, de obter uma premiação, de ter uns alunos de iniciação científica bolsistas, de produzir artigo científico, de atender aos critérios de progressão funcional, mostra discursos produzidos como regime de verdade. Tais discursos promovem práticas docentes que operam na constituição de formas específicas de os professores iniciantes exercerem a docência EBTT, o que, nesse caso, demonstra não apenas um investimento na pesquisa para a qualificação dos alunos, como também a pesquisa como constituidora da docência do professor.

Segundo Santos e Klaus (2013), no contexto atual do neoliberalismo e das políticas educacionais, é importante criar o interesse de todos em ficar no jogo econômico, mantendo-os em redes sociais e de mercado e, assim, incluídos. Mesmo que a análise das autoras tenha sido sobre a inclusão como estratégia para produzir determinadas práticas que governam sujeitos cada vez mais regidos por uma lógica neoliberal, é possível a compreensão de alguns elementos que constituem aquilo que dizemos ser o tempo presente e que fabrica um determinado tipo de indivíduo, principalmente o sujeito empresário de si.

Assim como as autoras citadas, com base em Estudos Foucaultianos, Lopes (2009, p. 110) aponta a possibilidade de haver pelo menos duas grandes regras operando no jogo neoliberal: 1) manter-se sempre em atividade, não sendo “permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação ao jogo do mercado [...]”, pois o Estado e o mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro no propósito de educar a população para viver em condições de empresariamento, etc. 2) a outra regra está na inclusão de todos, mas em diferentes níveis de participação, pois não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação englobam ser educado para entrar no jogo, permanecer no jogo e desejar permanecer no jogo (LOPES, 2009).

A primeira condição de ser educado para entrar no jogo tem relação com os mecanismos educadores que integram maquinarias diferenciadas. Esses mecanismos são chamados de educadores, de acordo com Lopes (2009, p. 111), pois são diferentes dos mecanismos pedagógicos, tendo em vista que não existe uma intencionalidade (pedagógica) naquilo que realizam. “Eles simplesmente educam a

partir daquilo que mobilizam nos indivíduos”, sendo essencial que nos façam aprender o necessário para garantir que, por nossa própria conta, tenhamos os subsídios para mantermo-nos incluídos nas redes produtivas sustentadas sobre um alicerce de trabalho, seja ele material ou imaterial.

A segunda condição diz respeito à participação por meio da permanência no jogo, com o objetivo de continuar incluído, ou seja, “ao estarem incluídos nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis de ação do Estado” (LOPES, 2009, p. 111). Dessa forma, a permanência no jogo refere-se às ações que objetivam conduzir as condutas dos sujeitos inseridos em um jogo com regras estabelecidas em diferentes e inúmeros grupos sociais.

Já a terceira condição de participação destacada por Lopes (2009) refere-se ao desejo de permanência no jogo, sendo este o mobilizador para que cada um queira participar e queira que seus pares participem. O desejo de permanência do outro no jogo deve instalar uma capacidade de consumir, para que seja possível, inclusive, o sustento das redes de trabalho, mas isso nada tem a ver com a preocupação, a qualificação e o cuidado com o outro.

Levando adiante tal entendimento, Lopes (2009) lembra que, na análise foucaultiana⁴⁹, o não ficar sem nada e de toda maneira fazer que o outro permaneça no jogo são essenciais para que seja garantido que o jogo continue. Para tal finalidade,

as ações do Estado, quando esse opera em consonância com a lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo (LOPES, 2009, p. 112).

Assim, entendo que os professores iniciantes que realizam a prática docente de pesquisa podem ser considerados mais aptos a participarem do jogo e a garantirem sua continuidade. Contudo, também é importante considerar que a docência EBTT tem se constituído em um tempo recente (apenas a partir de 2008), mas já se tornou um vasto campo de investigação na área de formação de professores, especificamente, no que concerne aos seus saberes e práticas pedagógicas. Os

⁴⁹ Lopes (2009), ao fazer esta análise, serve-se das palavras de Foucault (2007, p. 241), que diz: “entre a regra da competência da produção e a de proteção do indivíduo, é preciso estabelecer ‘um jogo particular’ para que nenhum jogador corra o risco de perder tudo”.

motivos são diversos: a falta de formação pedagógica dos professores, a abrangência de sua atuação, a verticalização do ensino e o currículo integrado, dentre outros.

Esse campo de investigação tem identificado várias tensões e problemáticas, especialmente relacionadas às lacunas na formação em termos de conhecimentos pedagógicos de ordem didático-pedagógica e de ordem filosófica que se acrescentam à prática docente na educação profissional e tecnológica. Em se tratando dos professores iniciantes do EBTT, apesar de não ter identificado uma vasta produção científica sobre a especificidade da docência desses professores, posso sinalizar, considerando os estudos sobre a docência EBTT, que uma questão central evidenciada é que os professores iniciantes EBTT da área técnica dos Institutos Federais não possuem uma formação pedagógica para o trabalho da prática docente do ensino e que, na maioria das vezes, assumem esta atividade sem alguma imersão precedente na atividade da docência.

O que identifiquei, ao longo da análise dos relatos obtidos a partir dos questionários, é que os professores iniciantes prestigiam a pesquisa, em relação com o ensino, a extensão e a gestão. Constatei uma determinada cultura de valorização da pesquisa como uma prática de maior importância; parece-me, então, que emerge como marca da prática docente desses professores iniciantes a constituição de uma prática docente ambígua – ser professor ou ser pesquisador?

Apresento esse tensionamento porque, apesar de as práticas docentes dos professores iniciantes EBTT designarem atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional, os professores iniciantes, sujeitos desta investigação, assumiram majoritariamente um perfil de trabalho docente alinhado à sua atividade como pesquisadores. Porém, é importante ressaltar que as temáticas das pesquisas desenvolvidas por esses professores iniciantes nem sempre são consideradas pela Instituição para redistribuição dos componentes curriculares de sua responsabilidade no ensino. Sendo assim, não foram identificados relatos que permitissem evidenciar ações realizadas pelos professores iniciantes com o objetivo de integrar pesquisa e ensino, o que caracteriza uma prática docente de pesquisa desvinculada da prática docente de ensino.

Nos estudos sobre a docência universitária, diversos pesquisadores da área (D'ÁVILA, 2013; FARIAS, THERRIEN, NÓBREGA-TERRIEN, 2013; TAFFAREL, 2013) afirmam que, desde a sua formação, os docentes universitários são constituídos por uma condição ambígua da profissão, entre ser professor ou ser pesquisador.

Embora reconheçam que o espaço da pesquisa se encontra circunscrito à Universidade e integre a docência universitária, os resultados das investigações desses autores apontam que muitos professores prestigiam a pesquisa em detrimento da docência e que paira nessas instituições “certa cultura de desvalorização da docência, como sendo categoria de menor importância” (D’ÁVILA, 2013, p.20).

Farias, Therrien e Nóbrega-Terrien (2013, p. 156) reconhecem a importância da pesquisa na docência universitária, mas ressaltam que as ações identificadas de integração de ensino e pesquisa são esparsas e frágeis, “tanto do ponto de vista da própria ação empreendida pelo professor (a prática) quanto conceitual (da compreensão que detém sobre esse processo e sua importância na formação)”.

Outra questão de destaque nesses estudos é a intensificação do trabalho docente ocasionada pela lógica do produtivismo acadêmico, por meio da produção da materialidade institucional em suas diversas maneiras de efetivação: produção de pesquisas, muitos artigos, livros, patentes etc., em sintonia com o mercado de trabalho. Para Taffarel (2013, p. 21), “é nesse quadro que se verificam muitos indícios caracterizadores da mercantilização do fazer universitário e da constituição de um novo *ethos* profissional a configurar o trabalho docente e a carreira universitária nas IES públicas”.

Assim, observei que essa cultura talvez possa estar emergindo nos Institutos Federais, após a reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, em 2008, por meio da criação da carreira do magistério federal para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Neste estudo, não houve um levantamento do perfil dos professores vinculados à instituição anterior à reformulação da rede profissional no país, mas, na revisão de literatura sobre a docência EBTT, foi possível identificar pesquisas mostrando que um dos maiores desafios para os docentes que optaram pela alteração da carreira de 1º e 2º graus para a carreira do cargo de magistério do EBTT durante o período da reestruturação era desenvolver atividades pertinentes à pesquisa. Antes da mudança nas carreiras do magistério federal, as atividades pertinentes à pesquisa no ensino superior eram próprias do pessoal docente desse nível de ensino, e, para o pessoal docente de 1º e 2º graus, eram obrigatórias apenas nesse âmbito, como consta no anexo ao Decreto nº 94.664/87, que dispõe sobre o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos das universidades e demais instituições federais de ensino:

CAPÍTULO I - Das Atividades do Pessoal Docente Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior; I - **as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura;** [...] Art. 4º São consideradas atividades próprias do pessoal docente de 1º e 2º Graus: I - **as relacionadas, predominantemente, ao ensino, no âmbito das instituições de 1º e 2º Graus e as relacionadas à pesquisa, bem como as que estendam à comunidade atividades sob a forma de cursos e serviços especiais;** (BRASIL, 1987, grifos meus).

Percebi uma reconfiguração também nas atividades do professor da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no IFMA, sendo que a maioria dos professores iniciantes EBTT desenvolveu práticas formativas e práticas docentes que contribuem fortemente para isso, inclusive apresentando outros deslocamentos nos resultados das investigações sobre suas práticas docentes na pesquisa. Conforme Moreira (2017), na prática profissional dos professores da carreira do magistério profissional, eram evidentes as diferenças entre as duas carreiras federais. Os professores da Educação Profissional deveriam ter mais atividades de ensino, “deveriam ter encargos didáticos em sala de aula maiores que os de seus colegas atuantes no ensino superior, ou, em outras palavras, serem mais ‘aulistas’”. O pesquisador sublinha o estudo de Moraes (2016), que afirma:

enquanto a carreira ligada às Universidades sempre valorizou a formação superior, obtida em cursos de graduação ou em pós-graduação stricto sensu, estando intimamente ligada ao perfil de um “professor-investigador”, as formações exigidas para o ingresso na carreira das **escolas técnicas valorizam formações mais práticas, voltadas à contratação de um docente mais voltado ao ensino**, mais especificamente à ‘sala de aula’ (MORAES, 2016, p. 195, grifo do autor).

Entretanto, neste estudo, foi possível evidenciar um processo de alteração do perfil levantado por Moraes (2016) sobre os professores da Educação Profissional e Tecnológica na rede federal de ensino. Por meio da análise das práticas docentes e de formação dos professores iniciantes e ingressantes no IFMA, posso afirmar que essas características ligadas a um perfil de “professor-investigador” estão se configurando também no perfil do professor EBTT.

Diante de tal tensionamento, intencionei problematizar como essa prática docente de pesquisa tem se configurado e que significados tem assumido, de acordo

com os contextos institucionais, nas relações com os alunos e nas práticas formativas dos professores. Entendo, a partir de algumas investigações (PACHECO, 2006; KUENZER, 2009, etc.) sobre docência na educação profissional, que alguns dualismos eram recorrentes na prática do professor da educação profissional, principalmente o dualismo existente entre a formação geral e a formação para o trabalho, o que permeia até hoje as discussões acerca da educação profissional no Brasil.

A partir do referencial teórico que me orientou, não acredito que nenhum tipo de dualidade seja produtivo no desenvolvimento das práticas de qualquer docência, menos ainda quando se trata das práticas docentes de professores iniciantes EBTT, sem formação pedagógica, que ingressaram na docência e desenvolvem suas atividades sem acompanhamento institucional ou sem a exigência de participação em cursos de formação pedagógica oferecidos pela instituição. Diversos estudos apresentados nesta investigação permitiram-me entender como o início da carreira pode ser determinante para o desenvolvimento das práticas dos professores e sua constituição docente e como o desenvolvimento profissional é fundamental nesse processo.

Diante das análises apresentadas aqui, foi possível perceber também reflexos das práticas formativas e da representação do que é “ser professor” nas práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT no IFMA, advindos de suas trajetórias acadêmicas, especialmente na Universidade, seja como estudantes de graduação ou pós-graduação. Isso não significa entender que as ações de formação que constituíram esses docentes foram boas ou ruins. Consegui verificar que a prática docente de pesquisa mobiliza os professores iniciantes e que essa atitude investigativa que constitui sua docência pode operar como um investimento potente para seu desenvolvimento profissional docente, com vistas à integração de pesquisa, ensino e extensão na formação dos alunos, e não apenas daqueles com participação em desenvolvimento de projetos ou dos bolsistas de programas de iniciação científica.

Então, procurando responder a pergunta investigativa que me orientou sobre as práticas docentes de pesquisa e práticas formativas dos professores iniciantes EBTT, foi possível mostrar a presença forte de ambiguidade entre ser professor e ser pesquisador, sendo o polo investigativo da pesquisa mais valorizado. Portanto, a prática docente da pesquisa é mais valorizada do que a prática docente do ensino, embora o professor-pesquisador seja uma aposta difícil e complexa para ser

desenvolvida junto às múltiplas demandas desse professor que transita entre pesquisa, ensino, extensão, gestão e representação institucional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

MÚLTIPLO *múl-ti-plo* **Adj1** grande quantidade; muito: “Esse trabalho deve passar por múltiplas etapas” **2** variado: “Esse funcionário tem múltiplas funções na firma” **3** que possui várias formas; complexo: “um problema múltiplo” **4** em vários campos: “um saber múltiplo” (BORBA, 2011, p.947).

Ao iniciar a escrita das considerações finais desta Tese, apresento novamente os significados do uso da palavra “múltiplo”, por esse conceito fazer-me refletir sobre os múltiplos estudos sobre os quais me debrucei, procurando examinar como ocorrem as práticas docentes dos professores iniciantes que envolvem múltiplas atividades, decorrentes de suas atribuições na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

Afirmo isso porque, ao longo da pesquisa, me dei conta dos desafios que estava encarando. Primeiramente, logo percebi que somente os estudos sobre a formação de professores, professores iniciantes e docências contemporâneas não seriam suficientes para entender minha proposta de pesquisa; eu teria que ir além e estudar sobre Educação Profissional Tecnológica, Educação e Trabalho, entre outros. Em segundo lugar, o tempo todo me senti escavando uma problemática que envolvia “várias formas; complexo: ‘um problema múltiplo’” ou “vários campos: ‘um saber múltiplo’”, como é citado na epígrafe do capítulo, ao apresentar alguns dos significados e usos da palavra “múltiplo”.

Então, neste momento de prestar contas, reitero que busquei, por meio da hipercrítica como perspectiva teórico-metodológica e com o apoio do conceito-ferramenta prática, de inspiração foucaultiana, descrever e analisar as práticas dos professores iniciantes EBTT e o que se pronuncia sobre elas, tendo em vista os diferentes processos que regulam suas práticas. Espero ter possibilitado um olhar para como esses professores desenvolvem suas práticas, considerando os desafios, as dificuldades e as condições, de acordo com as especificidades que emergem na cena educacional da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, na primeira parte da tese, procurei contextualizar como fui construindo a problematização deste estudo, a partir de minha aproximação da temática como professora iniciante na carreira EBTT e como pesquisadora iniciante quando realizei o mestrado. Essa contextualização foi aprimorada com o apoio de estudos nacionais e internacionais sobre o tema dos professores iniciantes, auxiliando-me a pensar e repensar questões para elaboração de meu problema de pesquisa e definição dos

objetivos desta investigação. Minha apreciação desses estudos concentrou-se em entender o que dizem sobre quem são os docentes que podem ser considerados professores iniciantes, como acontecem a inserção e o desenvolvimento profissional desses professores, de que forma as instituições de ensino e os colegas acolhem esses profissionais e como os professores iniciantes estão constituindo suas docências a partir das especificidades dos diferentes níveis de ensino e contexto social em que estão inseridos. Esse exercício analítico foi importante para começar a entender como o tema está sendo pensado no tempo presente, na realidade brasileira e em outros países, a partir de suas singularidades, divergências e familiaridades.

Em seguida, busquei o que estava sendo produzido em teses e dissertações que investigaram a temática do professor iniciante na EPT. Identifiquei um número pequeno de pesquisas sobre o início da docência nessa modalidade da educação e reconheci a importância de minha investigação para a ampliação da reflexão sobre o tema. Com o objetivo de ampliar meu conhecimento da docência EBTT, realizei um mapeamento de trabalhos que abordassem os principais focos de pesquisa nessa área, a fim de estabelecer afinidades com o meu objeto de estudo que pudessem, de alguma forma, contribuir com o meu olhar para as práticas dos professores iniciantes.

Apontei aspectos históricos da formação de professores para a educação profissional e alguns modos de fabricação da docência para atividade nessa área, a partir das diferentes concepções e reformas, para evidenciar como foram conduzidas as transformações da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Visualizei que, ao longo da história da educação brasileira, a formação de professores para a educação profissional foi considerada, por diversos autores (MACHADO, 2013; KUENZER, 2009; MANFREDI, 2016, entre outros), como uma situação “mal resolvida”. Reconheceu-se a fragmentação dessa formação, que já aconteceu em programas oficiais ou oficiosos e nas universidades e/ou nas instituições de educação profissional, inspirada em diferentes “modelos” que buscavam produzir um determinado perfil de professor que correspondesse a um determinado tipo de sociedade. Assim, foi possível perceber que ocorreram reformas educacionais na EPT por meio das políticas atuais para educação, a partir da lógica neoliberal, evidenciando que diversas reestruturações/transformações da carreira docente EBTT têm buscado, cada vez mais, atender às demandas “culturais de um novo capitalismo”. Nesse sentido, Silva (2015, p.54) assinala que as políticas de escolarização produzidas nas condições da cultura do novo capitalismo “são delineadas pelas possibilidades de

escolhas dos indivíduos, associadas à ampliação de seu potencial de competitividade”.

A partir da análise de alguns dos documentos que regulamentam a Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação e as atividades dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e com base em diferentes estudos, problematizei a reconfiguração institucional e a expansão da EPT na rede federal de ensino, o impacto da chamada indústria 4.0 para essa modalidade, além de suas implicações para a (des)regulamentação das práticas docentes dos professores iniciantes EBTT. Acrescenta-se a esse reordenamento da EPT, a ampliação das atividades dos professores, que, além de desenvolverem suas docências nos diferentes níveis de ensino, tendo em vista a integração e a verticalização da educação básica para a educação profissional e educação superior, têm consideradas como práticas docentes aquelas relativas às atividades de Pesquisa Aplicada, de Extensão e de Gestão e Representação Institucional.

Esse contexto de ampliação do trabalho docente EBTT é agravado em relação aos professores iniciantes – por um lado, pela ausência de formação inicial e continuada para a docência e, por outro, por desenvolverem práticas docentes orientadas pelos conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade, desempenho e produtividade. Somado a esses aspectos, o material empírico analisado possibilitou-me verificar o desenvolvimento de práticas docentes múltiplas, levando os professores a enfrentar diversos desafios e dificuldades em suas atividades de ensino com os alunos e nas atividades de extensão e gestão. Além disso, a atividade de pesquisa científica é concebida como prática de formação e como prática docente “privilegiada”.

A palavra “múltiplo” é um adjetivo que pode ser usado no plural quando traz o significado, por exemplo, de “grande quantidade; muito: “Esse trabalho deve passar por múltiplas etapas”, ou quando significa “variado: Esse funcionário tem múltiplas funções na firma” (BORBA, 2011, p.947). As análises permitiram-me observar que as práticas docentes desenvolvidas pelos professores iniciantes têm características de “grande quantidade” e “variadas” atividades. Mais ainda, percebi que essas práticas parecem estar ligadas à produtividade que essa multiplicidade oferece.

Como já havia anunciado, no que tange às práticas docentes de ensino desenvolvidas nas relações com os discentes, verifiquei diversas dificuldades que os professores iniciantes relatam não saber como superar, ocasionadas pelo “perfil” dos alunos da Instituição. Nos discursos dos professores, foi evidente a falta de satisfação

pela prática docente de ensino decorrente disso. Percebi que a concepção de docência desses professores não previa desilusão de suas expectativas docentes, que se veem cada vez mais frustradas em relação a seus alunos. Para Serres (2020), o ponto categórico desse problema parece morar exatamente na incoerência entre o que os jovens contemporâneos são e o que os professores e as instituições de ensino esperam deles, tendo em vista que, “na extremidade dessa fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais [...] de uma época em que os seres humanos e mundo eram algo que não o são mais” (SERRES, 2020, p.24).

Além disso, os professores iniciantes EBTT relataram sentir-se preparados para abordar em suas aulas os temas subscritos de suas especialidades, mas, ao adentrarem no instituto, deparam-se com uma prática docente múltipla, por meio do ensino verticalizado, que requer um processo específico para atingir as finalidades da EPT e situações didáticas que possibilitem a aprendizagem diferenciada de alunos (jovens ou adultos), com percepção sobre o que e como ensinar, quando e com qual profundidade. Todavia, não podemos esquecer que os conhecimentos próprios da docência são alheios a esses professores, pois não possuem formação alguma para o exercício do magistério.

Outra questão apontada pelo material analisado é o modelo de gestão e avaliação do trabalho desses professores, baseado no desempenho individual e vinculado a metas e resultados de pontuação para obtenção de progressão funcional. Pode-se dizer que isso, de determinada maneira, contribui para um trabalho individualizado e para a dificuldade de trocas entre os pares.

Diante disso, confirmou-se a tese de que as práticas docentes dos professores iniciantes EBTT são constituídas de uma multiplicidade de atividades, reguladas por uma racionalidade política neoliberal em suas diversas versões. Assim, ampliam-se as funções dos professores, de modo a atender às exigências e aos discursos legais da EPT. Também pude visualizar os efeitos que tais discursos estão produzindo nas práticas docentes, quando os professores iniciantes se sentem cansados, exauridos pela intensificação do trabalho docente em suas múltiplas práticas.

Confesso que, ao analisar os questionários, fiquei impressionada com o quantitativo de atividades que esses professores iniciantes vêm realizando em um curto período de ingresso na carreira docente. Fiquei o tempo inteiro me perguntando

como esses professores estariam daqui a uns anos, se continuarem realizando suas atividades com o mesmo nível de empenho e produtividade.

Concluo minha tese com a preocupação de que essa multiplicidade de atividades que constituem as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT, identificada na pesquisa que ora apresento, possa futuramente refletir-se na constituição de práticas, com característica multifuncional, multitarefa ou até precária.

Esta minha ressalva é fundamentada nas várias leituras realizadas no doutorado e em resultados de investigações sobre o trabalho docente do professor do EBTT que tiveram como objeto de pesquisa o trabalho docente dos professores que passaram pelo processo de reestruturação dos Institutos Federais ou que já têm mais de 10 anos de carreira. Os resultados dessas pesquisas (COSTA, 2016; ARAÚJO; MOURÃO, 2021) não são otimistas e apontam evidências de precarização do trabalho docente nos IFs, ocasionada principalmente pelo excesso da carga horária no ensino, pela diversificação das atividades desenvolvidas nas práticas docentes e pelo produtivismo acadêmico e profissional.

Assim, a tese que consigo defender é a de que as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT são atravessadas e constituídas pela racionalidade neoliberal. Elas vêm se produzindo como múltiplas e já produzem efeitos de cansaço, exaustão e não engajamento produtivo e qualificado dos professores. Esta tese possibilita-me anunciar a aproximação de um trabalho docente precarizado nos IFs.

Ao finalizar esta tese, apresento uma luta política para a formação de professores nos IFs na carreira de magistério do EBTT. Que formação é necessária? Que formação de professores e alunos precisamos na comunidade dos IFs no contemporâneo? Que cada Instituto Federal consiga responder conjuntamente essas questões. Penso que os dados desta pesquisa podem orientar tais discussões e tantas outras que surgirão. Além disso, inspirada pela problematização provocada por Veiga-Neto na epígrafe da abertura desta tese, vale-me complementar com suas palavras que, neste estudo, mesmo que meu propósito não tenha consistido em apontar soluções, “é preciso reconhecer que, sabendo – mesmo que minimamente – como chegamos a um determinado estado de coisas, fica muito mais fácil desconstruir aquilo que nos desagrade nesse estado de coisas” (VEIGA-NETO, 2003, p.7).

7 REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. Professores (Práticas Profissionais). In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AMORIM JR, Jorge Washington de; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. Dal Castel; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. O Trabalho do Professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1217-1232, set./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11894

ANDRÉ, Marlí Eliza Damalzo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marlí Eliza Damalzo Afonso de. Políticas e Programas de Apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr., 2012.

ANTUNES, Ricardo Antunes. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo Antunes (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**, da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226325, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em 10 fev. 2022.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Fabris Terezinha. Grupos de sentido. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.) **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docências no contemporâneo. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.) **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BRANDT, Andressa Grazielle. **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. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://bityli.com/PPpzigNo>. Acesso em 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 out. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA**. Educação Profissional Técnica de nível médio/ ensino médio. Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL.MEC/SETEC. **Educação Profissional e Tecnológica - Legislação Básica - Rede Federal**. 2008.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepções e diretrizes. Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em 15 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016**. Disponível portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 out. 2020.

BRASIL. Programas e ações da SETEC. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <https://bityli.com/bNwyxya>. Acesso em 06 out. 2020.

BRASIL. **Fundamentação Legal e Normativa**. MEC. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68721>. Acesso em 06 out. 2020.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em ciências nas práticas pibidianas e a produção de uma pedagogia de redenção**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAIRES, Vanessa Guerra.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Ed. Vozes, 2016

CARVALHO, Alexandre Filordi. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 N. 3 – pag 935-956 (set - dez 2020): “Itinerâncias entre Michel Foucault e Educação” DOI:10.12957/riae.2020.54579.

CASTIONI, Remi; MORAES, Gustavo Henrique; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. A educação profissional na agenda do lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 27, n. 53, p. 105–138, 2019.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Coord.). **Profissão professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em REVISTA**, V.36, e71886, 2020.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil: Síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2017.

COSTA, Bruno Silva. **Influência da Formação pedagógica na prática do docente EPT**. Dissertação (Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional). UNB. 2013.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. (Tese de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação/UFSCar). São Carlos/SP: UFSCar, 2016.

COSTA, Marco Antonio da; COSTA, Maria de Fátima Barroso **Metodologia da pesquisa: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Dos autores, 2019.

CUNHA, Maria Isabel. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA; Vanilton Camilo. In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bityli.com/CHCySzj>. Acesso em 20 ago. 2021.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, 2015.

D`ÁVILA, Cristina Maria. Docência na educação superior labirintos e saídas na construção da profissionalização docente. In: D`ÁVILA, Cristina Maria. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV 2013.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução: Maria Assunção Flores Porto: Porto Editora, 2001. ed.516, 02 dez. 2017.

DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD Room. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-profissional/>. Acesso em: 04 out. 2020.

EBLING, Priscila dos Santos; KRAEMER, Graciele Marjana. Professor-pesquisador: narrativas docentes sobre inclusão escolar. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall(Orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba/PR: Appris, 2019.

ENZWEILER. Deise Andréia. Intencionalidade Pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

FABRIS, Elí Fabris Terezinha; SILVA, Roberto Rafael Dias. Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 492-507, maio/ago. 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias. **Pesquisa (de)formação e a produção de um constructo formativo para a formação de professores**. Arquivo de pesquisa, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha. Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018. [Projeto de Pesquisa].

FABRIS, Elí Terezinha; DAL`IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. In: **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, (Entrevista concedida a João Vitor Santos). São Leopoldo, ed.516, 04 dez. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/zFNQHpH>. Acesso em 01 jun. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha; DAL`IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. In: **Pedagogía y Saberes** nº. 39 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, 2013, p. 49-60.

FABRIS, Elí Fabris Terezinha; LIMA, Samantha Dias de; BAHIA, Sabine Borges de

Mello Hetti. Professor iniciante. *In*: LIMA, Samantha Dias de (Org.) **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FARIA, Lodovico Ortlieb. **De engenheiro a educador interdisciplinar: as TICs no curso de licenciatura em física do IFES a partir da formação, saberes e práticas de professor**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Jaques; NÓBREGA-THERRIEN, Silva Maria.; *In*: D`ÁVILA, Cristina Maria. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV 2013.

FERRETI, Celso João. Educação profissional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD Room. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-profissional/>. Acesso em: 04 out. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. 2.ed.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes, Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel de. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel de. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editores, 2012.

FRÖHLICH, Raquel. Políticas de inclusão não as práticas do apoio como objeto de estudo. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall(Orgs.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. Curitiba/PR: Appris, 2019.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e Conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GASTALDO, Denise Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In*: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GATTI, Lauren; CATALANA, Theresa. Quando o dinheiro fala mais alto:

privatização, formação de professores e imaginários sociais conflitantes nas escolas dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Formação de professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santos (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GIACOMEL, Angélica; GHISLENI, Angela Pena; AMAZARRAY, Mayte Ray; ENGELMAN, Selda. Trabalho e contemporaneidade: o trabalho torna da vida. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografias e Deveris**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010; (p.271-284).

GUIMARÃES, Cátia. **Educação profissional nos anos de chumbo**: Profissionalização compulsória e eliminação das experiências progressistas que se desenvolveram a partir dos anos 1950 foram as marcas deixadas pela ditadura. Disponível em: <https://bityli.com/RLYSyED>. Acesso em 10 out. de 2020.

HILLESHEIM, Luis Pedro. **Ethos de formação por alternâncias na educação superior**: ciclo formativo em uma universidade comunitária no RS. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/unisinos/9251>. acesso em 20 nov. 2021

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Coord.). **Vidas de Professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

IFMA. Edital de Concurso Público nº 01, de 26 de agosto de 2016.

IFMA. **Projeto Pedagógico Institucional**: 2019-2023.

JÁSPEZ, Juan; SÁNCHEZ-MORENO, Marita. Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** = Education policy analysis archives. ISSN- e 1068-2341, Vol. 27, Nº. 1, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/yOSuEOK>. Acesso em 06 de out. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo; Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04-27, nov. 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de ser professor. Trad, Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. Subverter a máquina da dívida infinita. In: **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 02 jun. 2012. (Entrevista concedida a Antonio Alia, Vincenzo Boccanfuso e Loris Narda). São Leopoldo, 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/172-noticias-2012/510091-subverter-a-maquina-da-divida-infinita>. Acesso em 15 jul. 2020.

LEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. Notas da edição Tadeu Breda, João Peres. São Paulo: Elefante Editora, 2017. Tradução de João Peres. 4ª reimpressão.

LIMA, Samantha Dias de (Org.) **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LOCKMANN, Kamila. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Para pensar a experiência escolar e pedagógica. In: LOUREIRO, Carine Bueira; Lopes, Maura Corcini (Orgs). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LOPES. Maura Corcini. Inclusão: Processos de subjetivação docente. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimentos, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <https://bityli.com/zPZsD>. Acesso em 15 fev. 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 1224-1249. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/UADSZxj>. Acesso em 28 nov. 2020.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas...In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; PARRA-LEÓN, Gustavo Adolfo. La noción de práctica. posibilidades para pensar em educación. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. Curitiba/PR: Appris, 2019.

MENEZES, Eliana Pereira de. Práticas de subjetivação no imperativo inclusivo. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017.

MENEZES, Roseany Carla Dantas de. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará. 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Educação em saúde e prescrição de “formas de ser e habitar”: uma relação a ser ressignificada na contemporaneidade. In: FONSECA, Tania Mara Galli; FRANCISCO, Deise Juliana. (Orgs.). **Formas de ser e habitar a contemporaneidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós- críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade** - A formação da Identidade dos Institutos Federais. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação), Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

MOREIRA, José Eduardo Borges. **Desenvolvimento de atividades de pesquisa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Estado de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

MOREIRA, António J.; TRINDADE, Sara Dias. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In: Porto, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo Oliveira, CHAGAS, Alexandre. **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador, Ilhéus: EDUFBA Editus, 2017.

MULLER, Rafael Rodrigo. **Racionalidade para racionalização: a gestão da produção e da força de trabalho enquanto tecnologia capitalista**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BOFF, Daiane Scopel. Teoria e prática na formação de professores como mobilizadores da qualidade na educação. In: **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. Organizadores: Elí Terezinha Henn Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna e Roberto Rafael Dias da Silva – São Leopoldo: Oikos, 2018.

NEVES, Rayssa Martins de Sousa. **Práticas de iniciação à docência: um estudo no Pibid/IFPI/Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

NÓBREGA-TERRIEN, Silva Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos formativos de professores iniciantes. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (Org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Docências em escolas de fronteira: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9249>. Acesso em 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Sandra de. **Torna-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sandra de; WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade**. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). *Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas*. Curitiba: Appris, 2017.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. Apresentação. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Educação Superior em Debate; v. 8.

PACHECO, Eliezer. **O futuro dos Institutos Federais**. 2017. Disponível em <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/07/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco/>. Acesso 25 set. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, 16(30). <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3568>

PADILHA, Rosana de Fátima Silveira Jammal; FILHO, Domingos Leite Lima. **O trabalho docente na criação da carreira EBTT**: entre controvérsias. Disponível em: <https://bityli.com/LhqjGNU>. Acesso em 05 set. 2020.

PAIVA, Samara Yontei de. **Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) UFMG, 2014.

RÊGO, Vilson Ribamar; RODRIGUES, Antonio Gerardo. **100 Fatos de uma Escola Centenária**. Teresina: IFPI, 2009.

REIS JUNIOR, Reinaldo de Lima. **Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais**. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2017.

RESENDE, Haroldo de. Educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018.

RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro. **Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10594>. Acesso em 29 nov. 2021.

RIBEIRO, Michelle Mendes. **Professores iniciantes de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: docências da (in)completude**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10767>. Acesso em 10 mar. 2022.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **Memórias de práticas docentes no PROEJA: IFMA Campus São Luís Monte Castelo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2017.

ROMANOWSKI Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. *Challenges for teacher beginners*. **Páginas De Educación**, 6(1), 83-96. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.534>, 2015.

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênia. **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SACRISTÁN, Jorge Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

SANTOS, Domingas Cantanhede. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática Pedagógica Docente**. Dissertação (mestrado em ensino). Centro Universitário UNIVATES. Lajeado/RS. 2016.

SANTOS, Yolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In.: FABRIS, Elí Fabris Terezinha; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Coleção Estudos Foucaultianos.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2020.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Lucas Nascimento Braga. **Práticas formativas do curso de Licenciatura em Música da UERGS**: a produção de um professor artista?. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11847>. Acesso em 10 jul. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. In: **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, ed.516, 02 dez. 2017. (Entrevista concedida a João Vitor Santos). São Leopoldo, 2017. Disponível em: <https://bitly.com/jTpQgNA>. Acesso em 15 jul. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (Coleção: Pensadores & Educação).

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Juventudes e neoliberalismo: interfaces para pensar o currículo do ensino MÉDIO. **Reflexão e Ação** [ISSN 1982-9949]. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 57-73, set./dez. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização Curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; CARDOSO, Shirley Sheila. Docência no Ensino Médio: uma carta após iniciantes. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Züke. A intensificação do trabalho docente na Educação superior: a intensificação do trabalho nas federais o caso UFBA. In: D'ÁVILA, Cristina Maria. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO, Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as

quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFRP, 2012.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, S.A. de Ediciones, 1988.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar de outro modo a ética na pesquisa. In: SANTOS; Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; BAHIA, Sabrine Borges de M. Hetti. Educação das relações étnico-raciais na constituição da docência contemporânea: uma análise a partir de narrativas de professoras negras. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs.) **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES INICIANTES DO IFMA

Google Forms

Este é um convite para você preencher o formulário:

Pesquisa sobre a docência dos professores e das professoras iniciantes no IFMA

Professor (a), obrigada por contribuir de forma voluntária para esta pesquisa. Este questionário faz parte do estudo desenvolvido pela doutoranda Rayssa Martins de Sousa Neves (estudante do PPG em Educação da Unisinos e professora do IFMA - Campus São Luis Maracanã).

PREENCHER FORMULÁRIO

[Crie seu próprio formulário do Google.](#)

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo *

Sua resposta _____

2. Data de nascimento *

Sua resposta _____

3. Data de ingresso no IFMA (Ano) *

Sua resposta _____

4. Área de concurso no IFMA *

Sua resposta _____

5. Campus de lotação atual *

Sua resposta _____

6. Você já foi lotado em outro Campus? Qual? *

Sua resposta _____

7. Por que a escolha pela docência? *

Sua resposta _____

8. Quais os maiores desafios na docência como professor nesta instituição? *

Sua resposta _____

II - FORMAÇÃO

1. O seu ensino médio foi realizado: *

- Regular
- Normal (Magistério)
- Outro curso de nível médio técnico

2. Qual seu curso superior correspondente à área do Concurso no IFMA? *

Sua resposta _____

3. Possui outra graduação? Qual? *

Sua resposta _____

4. Possui especialização? Qual? *

Sua resposta _____

5. Possui mestrado? Qual? *

Sua resposta _____

6. Possui doutorado? Qual? *

Sua resposta _____

7. Realizou ou está fazendo algum curso de aperfeiçoamento na área de Educação? Qual (is)? *

Sua resposta _____

III - ATIVIDADE PROFISSIONAL

1. Na sua carga horária de trabalho no IFMA, qual (is) atividade (s) é/são predominante(s)? *Marque todas as que se aplicam. *

- Ensino
- Atividades de apoio à gestão (comissões, portarias, ...)
- Pesquisa
- Representação Institucional
- Extensão
- Gestão

2. Você teve experiências de trabalho na docência, anteriores ao ingresso do concurso do IFMA?(informar local, tempo de duração, área de ensino, ano/faixa etária dos alunos) *

Sua resposta

IV - ATIVIDADES DE ENSINO

1. Em qual nível de ensino ou modalidade você já lecionou no IFMA? * Marque todas as que se aplicam *

- Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)
- Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio
- Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio na modalidade EJA (PROEJA)
- Ensino Técnico Subsequente ao Nível Médio
- Ensino Técnico Concomitante ao Nível Médio
- Ensino Superior de Tecnologia (Tecnólogo)
- Licenciatura
- Bacharelado
- Pós-Graduação Lato Sensu
- Pós-Graduação Stricto Sensu
- Outro: _____

2. Você já participou ou participa em órgãos colegiados, comitês, câmaras permanentes ou temporárias e/ou núcleos inerentes ao ensino? Qual (is)? *

Sua resposta _____

3. Já orientou ou orienta algum Trabalho de Conclusão de Curso? Em qual nível?
*Marque todas que se aplicam *

- Técnico
- Graduação
- Pós-Graduação
- Nenhuma das opções

4. Você orienta ou supervisiona monitores, estagiários ou bolsistas do IFMA? *

- Sim
- Não

5. Antes da pandemia do Covid-19 você utilizava outros espaços, além da sala de aula, com seus alunos? (Em caso afirmativo, quais e como?) *

Sua resposta

6. Sobre atividade docente no IFMA, descreva as principais dificuldades/desafios/facilidades para o trabalho pedagógico no ensino: *

Sua resposta

7. Como você planeja suas aulas (diariamente, semanalmente..., sozinho/com os colegas/ com a equipe pedagógica)? Qual o foco desse planejamento (Conteúdo, metodologia, recursos...)? *

Sua resposta

8. Para desenvolver uma boa aula o que você considera imprescindível (Exemplo: pense em uma aula que você considera que os alunos aprenderam). Comente. *

Sua resposta

9. Como você está desenvolvendo a sua docência na pandemia do Covid-19 (descreva as principais dificuldades/desafios/facilidades): *

Sua resposta

10. Como a relação com os alunos, com os colegas professores e com a comunidade institucional influencia/contribui/dificulta para sua docência? *

Sua resposta

VI – ATIVIDADES DE EXTENSÃO

1. Você coordenou/coordena ou participou/participa em programa e/ou projeto de extensão aprovado pela instituição? Qual (is)? *

Sua resposta

2. Sobre a atividade de extensão no IFMA, descreva as principais dificuldades/desafios/facilidades para o desenvolvimento dessa atividade na instituição e como essa atividade tem contribuído para sua docência. (Em caso afirmativo em relação à questão anterior). . *

Sua resposta

V - ATIVIDADE DE PESQUISA

1. Você já participou ou participa em programas ou projetos de pesquisa no IFMA? Qual (is)? *

Sua resposta

2. Sobre a atividade de pesquisa no IFMA descreva as principais dificuldades/desafios/ facilidades para o desenvolvimento dessa atividade na instituição. (Em caso afirmativo em relação às questões anteriores) e como essa atividade tem contribuído para sua docência. *

Sua resposta

VII – ATIVIDADES DE GESTÃO E REPRESENTAÇÃO

1. Você exerceu/exerce cargo de direção, função gratificada ou função de coordenação? Qual (is)? *

1 ponto

Sua resposta

2. Você participou/participa em comissões, conselhos, colegiados, grupos de trabalho, núcleos institucionais temporários ou permanentes sejam eles internos ou externos? Qual (is)? E como essa atividade tem contribuído para sua docência? *

Sua resposta

3. Você exerceu/exerce algum cargo de representação institucional? Qual (is)? *

Sua resposta

4. Sobre a atividade de gestão no IFMA, descreva as principais dificuldades/desafios/facilidades para o desenvolvimento dessa atividade na instituição e como essa atividade tem contribuído para sua docência. (Em caso afirmativo em relação às questões anteriores). *

Sua resposta

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa sobre professores iniciantes no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), desenvolvida pela doutoranda Rayssa Martins de Sousa Neves. Esta pesquisa é vinculada a uma investigação mais abrangente intitulada "Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante", coordenada pela sua orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar a docência dos professores iniciantes no Instituto Federal do Maranhão.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online, integrando grupos de discussão realizados de forma remota junto a demais professores iniciantes do Instituto. As narrativas durante os grupos de discussão serão gravadas e, posteriormente, transcritos, com sua concordância. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail rayssamartins.br e/ou telefone (98) 99110-2107.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

São Leopoldo, 20 de maio, de 2021

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Rayssa Martins de S. Neves
 Rayssa Martins de Sousa Neves
 Pesquisadora

CEP – UNISINOS
 VERSÃO APROVADA

Em: 14/04/2021

APÊNDICE C – CAMPUS DE LOTAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

CAMPUS	BREVE DESCRIÇÃO DO CAMPUS
Açailândia	Foi instalado em 2008 e está cerca de 570 km da capital. Oferta os cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio: Meio Ambiente; Informática; Eletromecânica; Alimentos; Automação Industrial; Florestas; Administração (Proeja). Subsequente: Metalurgia. Licenciatura: Química, Ciências Biológicas e Matemática.
Alcântara	Iniciou suas atividades em 2010 e está a 91km da sede da Reitoria. Oferta cursos técnicos na forma integrada: Meio Ambiente e Eletrônica; subsequente: Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica, Eletrotécnica, Meio Ambiente e Hospedagem. Também há o curso Guia de Turismo (Proeja), além dos cursos concomitantes. Tecnologia em Gestão de Turismo contempla o Ensino Superior.
Araioses	O <i>Campus</i> que está a 413 km de São Luís foi criado em 2014 e oferta os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Administração e subsequentes: Informática e Meio Ambiente
Bacabal	A implantação do <i>Campus</i> Bacabal, distante 254 km da capital, ocorreu em 2010. Oferece os cursos técnicos de Nível Médio em Administração, Comércio, Informática, Meio Ambiente e Química. No Ensino Superior, Licenciatura em Química, Tecnologia de Alimentos e Administração. Na Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>): Meio Ambiente Aplicado ao Ensino de Ciências e Controle de Qualidade de Alimentos.
Barreirinhas	O <i>Campus</i> Barreirinhas está a 272 quilômetros da capital e foi instalado em 2011. Oferece os cursos Técnicos Integrados em: Alimentos, Agenciamento de Viagens, Agroindústria, Meio Ambiente e Agroecologia. O curso Técnico em Restaurante e Bar é Subsequente e Técnico em Hospedagem (Proeja). No Ensino Superior oferta o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.
Buritcupu	Distante 415 km de São Luís, foi instalado em 2007 e em 2008 passou a ser o <i>Campus</i> Buritcupu do IFMA. Oferta os cursos técnicos integrados em Administração, Agronegócio, Análises Químicas e Meio Ambiente. Subsequente: Administração e Segurança do Trabalho; enquanto que Administração e Serviços Públicos (Proeja). Administração, Tecnologia em Gestão Pública e as Licenciaturas em Matemática e Biologia são os cursos superiores oferecidos pelo <i>Campus</i> .
Codó	<i>Campus</i> Codó, distante 310 km da capital, surgiu como Escola Agrotécnica Federal de Codó, em 1997 e em 2008 foi incorporado ao IFMA. Oferta os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio em: Agroindústria, Agropecuária, Meio Ambiente, Informática e os cursos técnicos em Agroindústria, Comércio e Suporte e Manutenção em Informática, em Proeja. No Ensino Superior, Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Matemática e Química, também Tecnologia em Alimentos. Os cursos de Agropecuária Sustentável e Ensino de Ciências e Matemática são em nível de pós-graduação (<i>lato sensu</i>).
Coelho Neto	O <i>Campus</i> de Coelho Neto está a 369 km de São Luís e foi instalado no ano de 2013. Oferta os cursos Técnicos em Administração e em Informática Integrados ao Ensino Médio e o curso Técnico em Automação Industrial Subsequente ao Ensino Médio.
Grajaú	O <i>Campus</i> Grajaú, distante 569 km da capital São Luís, oferece os cursos Técnicos em Administração, Agronegócio, Agropecuária, Edificações e Informática Integrados ao Ensino Médio e também subsequentes. Há os cursos Técnicos em Administração e em Informática que são integrados ao Ensino Médio – PROEJA. Na pós-graduação (<i>lato sensu</i>) é ofertado o curso de Gestão e Desenvolvimento Regional. As atividades no <i>Campus</i> Grajaú iniciaram em 2013.
Imperatriz	O <i>Campus</i> Imperatriz, está a 635 km de São Luís e iniciou suas atividades em 1984, como Escola Agrotécnica Federal do Maranhão, sendo incorporada ao IFMA em 2008. Oferta os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de: Edificações, Meio Ambiente, Química, Informática, Segurança do Trabalho e Administração, este último

	em PROEJA. Concomitantes ao Ensino Médio de: Eletromecânica, Eletrotécnica, Automação Industrial, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho. Subsequentes ao Ensino Médio os cursos Técnicos em Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Automação Industrial, Meio Ambiente, Química e Segurança do Trabalho. No Ensino Superior oferece Licenciatura em Física, Bacharelado em Ciência da Computação e Engenharia Elétrica e na pós-graduação (<i>lato sensu</i>) oferta o curso de Gestão Pública.
Pedreiras	O <i>Campus</i> Pedreiras teve a sua autorização de funcionamento em 08 de outubro de 2013. Está a aproximadamente 280 km da capital São Luís e ofertas os cursos Técnicos de Petróleo e Gás e Eletromecânica, na modalidade Integrado e Subsequente.
Pinheiro	O <i>Campus</i> Pinheiro iniciou suas atividades em 2011 e está distante 113 km de São Luís. Oferta os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Administração, Edificações, Informática, Marketing, Meio Ambiente e Recursos Humanos. Subsequentes ao Ensino Médio são: Agronegócio, Administração e Logística. O <i>Campus</i> Tecnologia em Gestão Ambiental, como curso superior.
São Luís Maracanã	Iniciou suas atividades em 1953 como Escola Agrotécnica, passou por algumas transformações ao longo dos anos até ser incorporada ao IFMA em 2008. Está distante cerca de 20 km do centro histórico da capital São Luís. Oferta os cursos Técnicos de Nível Médio em Agroindústria, Agropecuária, Aquicultura, Cozinha e Meio Ambiente. Também oferta o curso Técnico em Agropecuária por meio da Educação a Distância. Além de oferecer o curso Técnico em Agropecuária - Educação de Jovens e Adultos no regime presencial e por meio da Pedagogia da Alternância. O curso de cozinha é oferecido também por meio da Educação de Jovens e Adultos. No Ensino Superior há os cursos de Agronomia, Zootecnia, Licenciatura em Ciências Agrárias, Tecnologia em Alimentos.
São Luís Monte Castelo	O IFMA <i>Campus</i> São Luís – Monte Castelo, situado na região central de São Luís, foi instalado em 2008. Oferta os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Comunicação Visual, Design de Móveis, Edificações, Informática, Química, Segurança do Trabalho, Automação Industrial, Eletromecânica, Eletrônica e Eletrotécnica. Concomitantes ao Ensino Médio: Metalurgia, Mecânica, Eletromecânica, Eletrônica e Eletrotécnica. Este último também é ofertado na modalidade Educação de Jovens e Adultos. No Ensino Superior há os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica Industrial, Engenharia Mecânica Industrial, Sistemas de Informação, Licenciatura em Biologia, Física, Química e Matemática. Os Cursos de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> são em: Educação Ambiental e Gestão Participativa em Recursos Hídricos; Engenharia de Manutenção e Geoprocessamento, sendo este último na modalidade EAD. Como <i>Stricto Sensu</i> são ofertados os seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em Química; Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais; Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física; Programa de Pós-Graduação em Ensino Profissional e Tecnológico e Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica. Todos em nível de mestrado.
São Raimundo das Mangabeiras	O <i>Campus</i> São Raimundo das Mangabeiras foi autorizado em 2010 e está distante 717 km da capital São Luís. Oferta os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Aquicultura, Agropecuária e Informática e os cursos Técnicos Subsequentes em Administração, Agropecuária e Geoprocessamento. No Ensino Superior, há os cursos de Agronomia, Zootecnia e a Licenciatura em Biologia que é ofertada de forma regular e também por meio do PARFOR. O <i>Campus</i> também oferta cursos de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Agroecologia e Diversidade e Informática na Educação.
Viana	O <i>Campus</i> Viana está a 220 km de São Luís e iniciou em 2014. Oferta os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em: Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Agricultura, Aquicultura. Esses cursos ofertados também como subsequentes, mais o Técnico em Comércio.

Zé Doca	O IFMA <i>Campus</i> Zé Doca oferta os cursos superiores de Licenciatura em Química e Matemática e o curso de Tecnologia em Alimentos. Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, são: Técnico em Análises Químicas e Biocombustíveis (Integrados); Técnico em Alimentos, Técnico em Informática (Subsequentes) e Técnico em Alimentação Escolar (PROEJA). O <i>Campus</i> está cerca de 320 km de São Luís.
----------------	--

APÊNDICE D – ATIVIDADES DE ENSINO

PROFESSOR INICIANTE EBTB	FIC	TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO (PROEJA)	TÉCNICO SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO	TÉCNICO CONCOMITANTE AO ENSINO MÉDIO	CURSO SUPERIOR			PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
						LIC.	BACH.	TECN.	
PEBTT1	X	X		X			X		
PEBTT2		X							X
PEBTT3		X		X					
PEBTT4	X	X		X					
PEBTT5		X	X	X					
PEBTT6	X	X		X					
PEBTT7	X	X		X					
PEBTT8		X		X			X		
PEBTT9	X	X	X	X	X			X	
PEBTT10		X	X	X					
PEBTT11		X		X					
PEBTT12		X		X					
PEBTT13	X	X	X	X					
PEBTT14		X	X		X				
PEBTT15		X	X	X					
PEBTT16			X	X		X		X	
PEBTT17		X		X	X		X		
PEBTT18		X			X		X		
PEBTT19		X		X	X		X		
PEBTT20						X		X	X
PEBTT21		X		X					
PEBTT22	X	X	X			X	X	X	
PEBTT23		X		X	X				X
PEBTT24		X	X	X			X		
PEBTT25		X		X			X		X
PEBTT26		X		X					

APÊNDICE E – ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE TCC

Professor Iniciante EBTT	Técnico Nível Médio	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
PEBTT1		X	
PEBTT2			X
PEBTT3	X		
PEBTT4			
PEBTT5			
PEBTT6			
PEBTT7			
PEBTT8		X	
PEBTT9		X	
PEBTT10	X	X	
PEBTT11	X	X	
PEBTT12	X	X	
PEBTT13		X	X
PEBTT14	X		
PEBTT15	X		
PEBTT16		X	X
PEBTT17	X	X	
PEBTT18	X	X	
PEBTT19	X	X	
PEBTT20		X	X
PEBTT21	X		
PEBTT22		X	X
PEBTT23		X	
PEBTT24			
PEBTT25		X	X
PEBTT26			

**APÊNDICE F – ATIVIDADES DE SUPERVISÃO OU ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIOS
E MONITORIAS**

Professor Iniciante EBTT	Sim	NÃO
PEBTT1	X	
PEBTT2	X	
PEBTT3		X
PEBTT4		X
PEBTT5	X	
PEBTT6	X	
PEBTT7		X
PEBTT8		X
PEBTT9		X
PEBTT10	X	
PEBTT11	X	
PEBTT12	X	
PEBTT13	X	
PEBTT14	X	
PEBTT15	X	
PEBTT16	X	
PEBTT17		X
PEBTT18	X	
PEBTT19	X	
PEBTT20	X	
PEBTT21	X	
PEBTT22	X	
PEBTT23	X	
PEBTT24	X	
PEBTT25	X	
PEBTT26	X	

ANEXO A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO

**TERMO DE ANUÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
 TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA)**

O Magnífico Reitor, representando o Instituto Federal de Educação Ciência, Tecnologia do Maranhão (IFMA), declara estar informado uma pesquisa sobre professores iniciantes no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), desenvolvida pela doutoranda Rayssa Martins de Sousa Neves. Esta pesquisa é vinculada a uma investigação mais abrangente intitulada "Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante", coordenada pela sua orientadora, professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo da pesquisa, filiada à mais abrangente, é descrever e analisar a docência dos professores iniciantes no Instituto Federal do Maranhão.

Declaro conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/202 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaro, ainda, que esta Secretaria de Educação está ciente de suas responsabilidades como participante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto (sem ônus para o IFMA).

Pelo presente termo, atesto que estou ciente, que concordo com a realização da pesquisa e tenho o direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo desta obtenção da anuência prévia., credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

São Luís/MA 25 de fevereiro de 2021.

Carlos Cesar Teixeira Ferreira
Prof. Dr. Carlos Cesar Teixeira Ferreira

Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão -IFMA

ANEXO B – ESTUDOS SOBRE PROFESSORES INICIANTES

AUTOR	ANO	NÍVEL/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO
LEQUERICA, Maria Alicia Onaindia y	1983	MESTRADO PUC/SP	A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente.
CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de	1995	MESTRADO PUC/SP	O professor iniciante: acertos e desacertos
GUARNIERI, Maria Regina	1996	DOUTORADO UFSCar	Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão
ANGOTTI, Maristela	1998	DOUTORADO UFSCar	Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar.
FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho	2000	MESTRADO PUC/RJ	O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional
MOGONE, Jacy Amantéa	2001	MESTRADO UNESP/Araraquara	De alunas a professoras: analisando os processos da construção inicial da docência.
CORSI, Adriana Maria	2002	MESTRADO UFSCar	O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais
SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da	2002	MESTRADO UFSCar	Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública.
VIEIRA, Hilda Maria Monteiro	2002	DOUTORADO UFSCar	Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência.
CONTI, Celso Luiz Aparecido	2003	DOUTORADO UNICAMP	Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira
PIZZO, Sílvia Vilhena	2004	MESTRADO UFSCar	O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira

ROCHA, Gisele Antunes	2005	MESTRADO UFSCar	Construção do início da docência: uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental
--------------------------	------	--------------------	---

Fonte: MARIANO, André. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus** • Volume 02 • nº 01 • Jan./Jun. 2012.